

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL

INÁCIA ROSELLI DE QUEIROZ FARIAS

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
concepções estruturantes**

CAMPINA GRANDE-PB

2019

INÁCIA ROSELLI DE QUEIROZ FARIAS

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
concepções estruturantes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande como cumprimento de requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa em História, Política e Gestão Educacionais.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues

CAMPINA GRANDE-PB

2019

F224p

Farias, Inácia Roselli de Queiroz.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepções estruturantes / Inácia Roselli de Queiroz Farias. – Campina Grande, 2020.

166 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

"Orientação: Profª. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues".

Referências.

1. Formação Continuada de Professores. 2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 3. Professor Alfabetizador. I. Rodrigues, Melânia Mendonça. II. Título.

CDU 377.8(043)

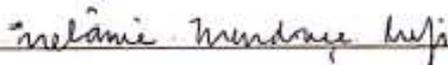
INÁCIA ROSELLI DE QUEIROZ FARIAS

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
concepções estruturantes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande como cumprimento de requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa em História, Política e Gestão Educacionais.

Aprovada em 26 de novembro de 2019

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues

Orientadora (UFCG)



Profa. Dra. Maria do Socorro Silva

Examinadora interna (PPGE-UFCG)



Profa. Dra. Denise Xavier Torres

Examinadora externa (UFCG)

*Aos meus pais (in memoriam), sobretudo, a minha mãe que não
mensurou esforços para termos êxitos. Sempre serei grata por todo o
empenho empreendido para com os meus estudos e minha vida como um
todo.*

*À minha família, esposo Daniel Queiroz, por todo apoio e
companheirismo durante todo período de estudo; a minha filha Sofia
Queiroz por representar muito na minha vida; ao meu irmão Roselito
Alcântara, por todo o incentivo e apoio.*

AGRADECIMENTOS

Não é sobre ter todas pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós.

(Ana Vilela)

À Deus,

Por ser meu ajudador em todos os momentos da minha vida, a exemplo de toda caminhada durante o mestrado. Obrigada por sua bondade e misericórdia para comigo! Que haja sempre em mim um coração grato.

Aos meus pais (*in memoriam*),

Gratidão simplesmente por terem sido meus pais, os melhores que puderam. Representam minha base, minhas aspirações e minha referência. Minha eterna gratidão.

Ao meu esposo,

Pelo apoio, compreensão nos momentos instáveis que vivenciei durante o mestrado, bem como, pela minha ausência, algumas vezes, nesse percurso. Obrigada, mesmo!

Ao meu irmão e meu cunhado,

Que além do incentivo, me apoiaram e me ajudaram por diversas vezes. Como é bom saber que tenho meu irmão ao meu lado. Obrigada!

As minhas primas/irmãs,

Que muito me ajudaram nesse processo do mestrado, especificamente, ficando um pouco com Sofia, filha ainda bebê, quando seus pais não tinham como ficar. Gratidão.

A minha orientadora,

Gratidão por todo o empenho, paciência e ajuda. Por ter sido mais do que uma profissional, um ser humano sensível, mesmo diante os desafios enfrentados durante o processo. Minha admiração e gratidão.

Aos professores,

Todos os professores do mestrado em Educação, os quais fui aluna. Grandes contribuições e ensinamentos para minha formação acadêmica. Obrigada!

Aos colegas,

Que partilhamos conhecimentos, angústias e alegrias. Foram alguns anos difíceis, de muitas viagens cansativas, angústias diante das dificuldades, mas, sem dúvida, de muita aprendizagem e companheirismo. Exatamente o vínculo de amizade com a maior parte da turma, nos fortaleceu para não desistirmos durante a caminhada. Uma turma diferenciada e que, de fato, fez uma grande diferença nesse processo, em nossas vidas.

Que eu seja sempre grata, nos pequenos e grandes acontecimentos, pois a gratidão serve-me de mola propulsora para não estacionar. A gratidão, também significa para mim, observar os que estão próximo e valorizá-los por isso. E diante de todos que sou grata, o mentor de tudo é Deus, pois com sua graça nos fortalece, inclusive colocando pessoas em nossas vidas que nos ajudam e fazem não desistirmos de projetos iniciados.

Finalizo minha imensa gratidão à Deus, por ter utilizado instrumento [pessoa] que, sem ao menos perceber, foi bênção na minha vida!

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu [...].

(Ana Vilela)

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.

Paulo Freire

RESUMO

Vinculada à linha de pesquisa de História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a presente dissertação tem, como objeto, a formação continuada de professores alfabetizadores desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), a partir da sua implantação em 2013. Visando ao alcance do objetivo central de analisar as concepções que fundamentam esse eixo do Pacto, a pesquisa buscou: contextualizar as políticas de formação de professores para a educação básica nas conjunturas do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil (1995-2014); explicitar os principais fundamentos e formulações das concepções de formação docente e de alfabetização em disputa, na segunda conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil (2007-2014); identificar as concepções de formação continuada, alfabetização e de professor alfabetizador adotadas pelo PNAIC. A investigação, inspirada no método dialético (NETTO, 2013; WACHOWICZ, 2001), adotou as categorias analíticas da historicidade e contradição e, como categorias de estudo, concepções de formação docente, de professor e de alfabetização. A pesquisa foi realizada, predominantemente, mediante a análise documental, com ênfase nos Cadernos de formação de professores do Pnaic, de 2012 e 2015. O estudo permitiu identificar o predomínio das correntes hegemônicas, fundamentadas na epistemologia da prática, nas concepções de formação continuada e de professor alfabetizador adotadas pelo Pnaic. Desse modo, na formação continuada implementada por esse Programa, prevaleceu a dimensão instrumental, de cunho pragmático, em detrimento do conhecimento científico.

PALAVRAS-CHAVE: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Formação continuada de professores; Professor alfabetizador.

ABSTRAC

Linked to the research line of History, Politics and Educational Management of the Graduate Program in Education of the Federal University of Campina Grande (UFCG), this dissertation has as its object the continuous formation of literacy teachers developed by the National Pact for Literacy at the Right Age (Pnaic, in Portuguese), from its implementation in 2013. Aiming at reaching the central objective of analyzing the concepts that underlie this axis of the Pact, the research sought: to contextualize the policies of teacher education for basic education in Third Way neoliberalism in Brazil (1995-2014); clarify the main foundations and formulations of the conceptions of teacher education and literacy in dispute, in the second conjuncture of Third Way neoliberalism in Brazil (2007-2014); identify the conceptions of continuing education, literacy and literacy teacher adopted by PNAIC. The research, inspired by the dialectical method (NETTO, 2013; WACHOWICZ, 2001), adopted the analytical categories of historicity and contradiction and, as categories of study, conceptions of teacher education, teacher and literacy. The research was carried out predominantly through documentary analysis, with emphasis on the Pnaic Teacher Education Notebooks, 2012 and 2015. The study allowed us to identify the predominance of hegemonic currents, based on the epistemology of practice, on the concepts of continuing education and of literacy teacher adopted by Pnaic. Thereby, in the continuing education implemented by this Program, the instrumental dimension of pragmatic nature prevailed, to the detriment of scientific knowledge.

KEYWORDS: National Pact for Literacy at the Right Age; Continuing teacher education; Literacy teacher.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AL	Alagoas
ANA	Avaliação Nacional De Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AIE	Aparelho Ideológico De Estado
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional e Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Educação em Linguagem
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MARE	Ministério Administração Reforma Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

OCDE	Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRALER	Programa de Apoio a Leitura e Escrita
PROFAR	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TCA	Toda Criança Aprendendo
TCH	Teoria do Capital Humano
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UNDIME União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a
Ciência e a Cultura

LISTA DE APÊNDICES

Quadro 2 - *Corpus* documental

Quadros 3A, B e C - Categorização

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
2. O NEOLIBERALISMO DE TERCEIRA VIA NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	26
2.1 O neoliberalismo nas últimas décadas do século XX.....	26
2.2 O neoliberalismo de Terceira Via no Brasil: caracterização e conjunturas.....	28
2.3 Primeira conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil e a política de formação de professores (1995-2006).....	32
2.4 Política nacional de formação de professores na segunda conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via (2007-2014).....	40
2.5 Breves reflexões.....	45
3. CONCEPÇÕES EM DISPUTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELO PNAIC	47
3.1 Contextualização das concepções hegemônicas e contra hegemônicas de formação de professores.....	47
3.2 Concepções hegemônicas de formação docente: a epistemologia da prática.....	51
3.2.1 <i>A pedagogia das competências</i>	51
3.2.2 <i>O professor reflexivo</i>	55
3.2.3 <i>Epistemologia da prática: breves sínteses</i>	60
3.3 Concepções contra hegemônicas de formação docente: a epistemologia da <i>práxis</i>	61
3.3.1 <i>Pedagogia Histórico-Crítica</i>	62
3.3.2 <i>Pedagogia Libertadora</i>	69
3.3.3 <i>Epistemologia da práxis: sínteses e indicações para a formação docente</i>	74
3.4 Concepções de Alfabetização.....	76
3.4.1 <i>Alfabetização como domínio do código e na perspectiva do letramento</i>	77
4. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	83
4.1 Antecedentes e contexto de criação.....	83
4.2 Organização e implementação.....	90
4.3 Formação de professores no Pnaic: sujeitos e atribuições.....	98
4.4 Estratégias de formação adotadas pelo Pnaic.....	99

4.5	Recursos didáticos e pedagógicos no Pnaic.....	104
4.6	Breve apresentação dos Cadernos de formação estudados	105
5.	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E DE PROFESSOR ALFABETIZADOR ADOTADAS PELO PNAIC	108
5.1	Concepção de formação continuada na perspectiva do Pnaic.....	109
5.1.1.	<i>Locus</i> da formação continuada.....	109
5.1.2.	<i>Princípios da formação continuada</i>	110
5.1.3.	<i>Objetivos</i>	117
5.2	Concepção de alfabetização em que se apoia o Pnaic	121
5.3	Concepção de professor alfabetizador na perspectiva do Pnaic	126
5.4	Breves apreciações sobre a formação reflexiva do professor alfabetizador	132
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	142
	APÊNDICES	153

1 INTRODUÇÃO

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.

(Paulo Freire)

O final do século XX é marcado, no contexto mundial e local, por transformações nos âmbitos político, econômico e social, tendo em vista a crise estrutural do capital. No bojo dessas transformações, destaca-se, como alternativa à crise, a redefinição dos papéis do Estado e da sociedade civil. Tais redefinições, com vistas à retomada do processo de acumulação do capital, implicaram a reforma do aparelho do Estado e, conseqüentemente, da educação.

Essas reformas têm início, no Brasil, na segunda metade dos anos 1990, seguindo, inicialmente, as diretrizes do Consenso de Washington, caracterizadoras do denominado neoliberalismo ortodoxo, com ênfase no equilíbrio fiscal e na redução do Estado, por meio das estratégias de desregulamentação, descentralização e privatização, presentes no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), implementada no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

O fracasso econômico e os custos sociais dessas reformas (ANDERSON, 1998) determinaram alterações no modelo neoliberal, dando origem ao que o Coletivo de Estudos de Política Educacional denominou neoliberalismo de Terceira Via¹. Nessa versão do ideário neoliberal, de acordo com Martins (2009), o Estado nem é mínimo, nem máximo, mas o necessário para atender ao grande capital, assim como o papel da sociedade civil passa a ter centralidade, sendo vista como articuladora da nova sociabilidade.

Essa nova sociabilidade, para o neoliberalismo de Terceira Via, baseia-se nos princípios de responsabilidade social e solidariedade, o que fundamenta a construção de uma nova pedagogia da hegemonia, “uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (NEVES, 2005, p. 15). Partindo

¹ De acordo com Martins (2009), o neoliberalismo de Terceira Via surge no final do século XX e início do século XXI, com o propósito de redefinição do papel do estado e sua relação com a sociedade civil.

das premissas de participação e de cidadania, a nova pedagogia da hegemonia busca a conformação social, na formação de um novo sujeito para o trabalho.

No Brasil, o neoliberalismo de Terceira Via ganha espaço ainda na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso, mediante medidas como: abertura para a iniciativa privada (parceria público-privado); mercantilização da política social (inclusive, com ênfase na educação); chamando à sociedade civil solidária para uma corresponsabilidade nas políticas sociais (partindo da premissa que educação não é responsabilidade apenas do Estado), dentre outras.

No tocante à reforma educacional brasileira do final do século XX, há uma forte influência de organismos internacionais, sobretudo, do Banco Mundial (BM), que, segundo assinala Torres (1998), “vem tendo papel muito importante na definição das prioridades, das estratégias e dos conteúdos concretos que a reforma educativa adota em cada país” (p. 173). Assim, os parâmetros definidos, sobretudo, por esse Banco, passam a nortear as mudanças introduzidas nos vários aspectos da educação, a saber: legislação, currículo, formação de professores e indicadores que avaliam todos os níveis de ensino.

Todos esses aspectos estão em consonância para a preparação do novo perfil de cidadão-trabalhador que se faz necessário no mercado de trabalho, ou seja, que atendam às exigências do grande capital. Para essa perspectiva, convergem os esforços do BM, dos governos das diversas instâncias federativas e da sociedade civil, buscando implementar um modelo de formação humana, de acordo com os ideais do mercado, ou seja, formação de “capital humano”.

Souza (2009), ao analisar a teoria do capital humano (TCH), assinala que há uma apropriação da educação para o lucro do capital. Para a autora, esse processo tem-se dado no

[...] contexto histórico de um capitalismo que objetiva a apropriação dos conhecimentos para aumentar a capacidade de trabalho para o capital, isto é, um capital como fator de produção em busca de crescimento econômico. Enfim, as perspectivas neoliberais mantêm essa ênfase economicista, utilizando a educação para um bom desempenho do mercado e de sua expansão do crescimento econômico (SOUZA, 2009, p. 7).

A TCH é revitalizada, no atual contexto de formação humana, segundo pontua Arbache (2011), pela crescente posição da educação no tocante ao aumento da

produtividade, bem como, da competitividade das empresas no cenário mundial contemporâneo.

Nessa direção, Neves (2004) corrobora com a discussão ao analisar o contexto brasileiro no tocante à política educacional, no período dos anos finais de 1990 e dos anos iniciais deste século. Para a autora, o Brasil vem sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto de blocos no poder mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista (NEVES, 2004, p. 1).

As transformações ocorridas no âmbito educacional, em consonância com a lógica do mercado capitalista, têm direcionado o papel da educação, impulsionando novas exigências para a formação de professores, uma vez que cabe a esse profissional a formação de um novo cidadão e dos futuros trabalhadores, preparando-os de acordo com as exigências do capital.

Nessa direção, a pedagogia das competências e a perspectiva do professor reflexivo norteiam programas nacionais de formação docente, embora sua predominância seja confrontada com propostas contra hegemônicas, defendidas por intelectuais e entidades acadêmico-científicas e sindicais da área da educação.

Ainda no contexto do atual estágio da acumulação capitalista, a temática da alfabetização ganha espaço na agenda política da educação, em decorrência da compreensão de que a apreensão do código se torna indispensável para a inserção no mundo do trabalho. Também essa concepção de alfabetização é contestada por estudiosos dessa temática.

O aprofundamento desses embates discussão constará de capítulos desta dissertação e orienta nosso estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa de formação continuada de professores do denominado ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

O Programa em tela compreende uma rede de sujeitos envolvidos, seja na esfera federal quanto nas esferas estaduais e municipais e tem, como principal propósito, assegurar a alfabetização das crianças, até os oito anos de idade, ou seja, até o 3º ano do ensino fundamental, final do ciclo de alfabetização, anteriormente referido. Com esse objetivo, o eixo central do PNAIC é a formação continuada de professores alfabetizadores, que constitui nosso objeto de estudo.

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa de História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A construção deste projeto decorreu de inquietações no tocante a aspectos da minha experiência acadêmica e da minha prática profissional, o que não deixa de perpassar, também, por minha vida pessoal, considerando a impossibilidade de dissociar o pesquisador do pesquisado, o profissional do pessoal, estando dessa forma, imbricados na pesquisa, no trabalho e na vida.

A experiência acadêmica, por meio de uma Especialização na Universidade Federal de Campina Grande, vinculada à linha de pesquisa de Política e Gestão da Educação Básica, concluída em 2011, possibilitou o início de uma reflexão no tocante às políticas de formação docente. Essa discussão culminou na monografia intitulada “As políticas de formação de professores para a educação básica no governo Lula: continuidades e/ou rupturas com relação ao governo FHC”.

No referido estudo, chegamos a algumas pontuações finais, no sentido de identificar continuidades e rupturas do governo Lula em relação ao governo anterior. O presidente Lula, no segundo mandato, aprovou algumas mudanças importantes na orientação da formação docente, porém, na maior parte de seu governo, houve continuidade nas políticas.

Nossas sínteses na referida monografia tornaram-se inquietações para a continuidade da pesquisa acerca de políticas de formação docente, às quais se soma nossa atuação profissional, como supervisora educacional, nas redes públicas de dois municípios paraibanos, em um dos quais fomos coordenadora local do PNAIC durante três anos (2014-2016).

Desde o início, ao observarmos as práticas desenvolvidas na operacionalização do Programa, sentimo-nos inquieta, uma vez que observávamos a mera reprodução de sequências didáticas, a fim que os alunos desenvolvessem habilidades e competências pré-definidas para cada ano, evidenciando um controle ao trabalho docente.

É a partir dessas vivências, que se aproxima, cada vez mais, a aspiração de continuar investigando, de continuar pesquisando ao despeito de tal temática. O que nos inspirou, mais decisivamente, foi observar as vivências nos encontros de

formação do Pnaic, entre os formadores/orientadores de estudos e os professores alfabetizadores.

A vivência na academia, da especialização ao mestrado, serviu de caminho para continuar almejando a investigação na área de formação de professores. As disciplinas cursadas no presente mestrado instigaram-me a um aprofundamento maior no conhecimento das políticas educacionais, especificamente, da política nacional de formação de professores, buscando compreender seu percurso histórico, apreender a lógica subjacente a suas formulações. Nesse processo, ratificamos nossa decisão de estudar o Pnaic.

Nosso interesse por essa temática fortaleceu-se no levantamento da produção acadêmica referente à temática em estudo, no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), bem como em periódicos. Esse levantamento foi realizado mediante a busca *online* das produções acadêmicas disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos anais dos eventos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Tal levantamento e estudo permitiram-nos uma melhor compreensão e análise do objeto em investigação, bem como nos proporcionaram um panorama das produções acadêmicas a respeito do Pnaic, no tocante à prática do professor e às concepções adotadas por esse Programa.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa teve início em 2013, e término em 2017. O seu momento inicial corresponde, portanto, ao início do governo Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), no bojo da implementação de políticas públicas voltadas para sanar os índices de analfabetismo de crianças.

Em 2013, a ênfase do Programa foi em Língua Portuguesa e, em 2014, em Matemática. Com relação a 2015, entra em tela o que é chamado de “novidade”, por se tratar de uma ampliação para as demais áreas do conhecimento. Um outro aspecto considerado na ampliação do Pnaic, em 2015, é a tônica na interdisciplinaridade (BRASIL, 2015).

Com base nessa aproximação preliminar ao nosso objeto, elaboramos a questão norteadora deste estudo: quais as concepções que fundamentam o eixo da

formação continuada dos docentes alfabetizadores desenvolvida pelo Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa (Pnaic)?

Orientada por essa questão, a pesquisa norteou-se pelo objetivo central de analisar as concepções que fundamentam o eixo da formação continuada dos professores alfabetizadores desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A fim de alcançar o objetivo central, o estudo perseguiu os seguintes objetivos específicos:

- contextualizar as políticas de formação de professores para a educação básica nas conjunturas do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil (1995-2014);
- explicitar os principais fundamentos e formulações das concepções de formação docente e de alfabetização em disputa, na segunda conjuntura do neoliberalismo de terceira via no país (2007-2014);
- identificar as concepções de formação continuada, alfabetização e de professor alfabetizador adotadas pelo PNAIC.

A discussão a que nos propomos está sustentada na abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético (NETTO, 2013; WACHOWICZ, 2001), que nos possibilita conhecer determinado fenômeno a partir de seus determinantes. De acordo com Gamboa (1998), a dialética não analisa o objeto estático, e sim, contextualiza o objeto de estudo no movimento histórico, cultural e social.

No caso específico do nosso objeto, essa abordagem nos dá condições para discussão do contexto de implantação do Pnaic, bem como, para refletir e analisar a disputa pela hegemonia no tocante às concepções de formação docente, de professor e de alfabetização.

Para a dialética, segundo Wachowicz (2001), o ponto de partida é a análise crítica do objeto investigado, o que significa encontrar as determinações para que o fazem ser o que exatamente é. A autora citada apresenta, como características do método dialético, a totalidade, a historicidade e a contradição, consideradas como suas categorias metodológicas mais importantes.

De modo mais específico, as análises desenvolvidas neste trabalho fundamentam-se nos conceitos gramscianos de Estado educador e intelectual

orgânico. Acerca do primeiro, Neves (2005) pontua que o Estado assume um papel de educador “[...] na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente” (NEVES, 2005, p. 16).

Quanto ao conceito intelectual orgânico, Gramsci assinala que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais, ou seja, o papel de direção e organização.

O conceito de intelectual orgânico formulado por Gramsci possibilita um melhor entendimento do papel do professor e de sua vinculação ao capital ou à classe trabalhadora, isto é, sua contribuição para a dominação ou para a emancipação. Nesse sentido, Martins e Neves (2010) destacam que os intelectuais orgânicos do capital são

[...] pessoas e organizações cujas atribuições específicas são a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também os responsáveis pela organização de atividades que visam sedimentar em todo o tecido social o novo senso comum em todo padrão de sociabilidade para o século XXI (MARTINS; NEVES, 2010, p. 25-26).

Desse modo, os intelectuais orgânicos do capital buscam o fortalecimento e manutenção do processo de acumulação, disseminando os interesses do bloco dominante, isto é, os fundamentos da concepção política e ideológica do referido bloco detentor do poder.

Quanto aos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, trabalham no sentido de dar coerência à concepção de mundo dessa classe. Nessa perspectiva,

[os] intelectuais orgânicos às classes populares [...] caracterizam-se pela democratização do poder, pela expansão dos direitos, pela eliminação da violência e do embuste. Ao desvendar as contradições na sociedade e ao socializar o poder, os intelectuais populares, por um lado, subvertem a concepção de dominação, de autoritarismo e de burocratismo, e, por outro, criam uma nova concepção de política fundada sobre o conceito de hegemonia, de democracia, de ‘dirigentes’ de uma nova civilização (SEMERARO, 2003, p. 270-271, destaque do original).

Em nossas análises do objeto, adotamos os procedimentos metodológicos de revisão de literatura com ênfase na análise documental.

Com relação à revisão de literatura, Martins e Theóphilo (2007) consideram essa estratégia como necessária para a condução da pesquisa científica, uma vez que “procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, [...]”, nesse sentido, “busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema” (MARTINS E THEÓPHILO, 2007, p. 54).

Desse modo, realizamos uma revisão de literatura da temática, tendo por referência estudiosos da área de políticas educacionais voltados para as políticas de formação docente, especificamente a formação continuada de professores e suas concepções, como sejam: Freitas (2002), Saviani (2003, 2011), Facci (2004), Duarte (2010), Ramos (2010), Freitas (2014) Shiroma e Evangelista (2015), Rodrigues (2017), dentre outros.

Quanto à análise documental, selecionamos os documentos do PNAIC que se relacionam, mais diretamente, ao objeto da pesquisa (Portaria que institui o Pacto, Cadernos de apresentação e de formação), compreendendo, de acordo com Lüdke e André (1986), que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p. 39, aspas do original).

Consideramos importante ponderar que o trabalho com os documentos exige uma atitude crítica do pesquisador, no sentido de perceber as lacunas, dubiedades e interpretações neles contidas, conforme alerta Evangelista (s. d.).

Pressupondo-se que os documentos – incompletos e imperfeitos – estejam em mãos do pesquisador – nos limites que a história impõe para sua localização e acesso - tem início sua “inquirição” para entender-se quando, como, por quem e por que foram produzidos. As fontes primárias trazem as marcas de sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história (p. 8, aspas do original).

A autora acrescenta que os documentos “são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análise, de tendências, de recomendações e de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos” (EVANGELISTA, 2009, p. 9).

Segundo Gil (1999), a pesquisa documental consiste na análise de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem receber outras interpretações de acordo com os objetos da pesquisa. No presente trabalho, a pesquisa documental fundamentou-se no estudo dos seguintes documentos: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece (BRASIL, 2012a); Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador - Caderno de apresentação (BRASIL, 2012b); Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (BRASIL, 2012c); Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (BRASIL, 2012d) e Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – caderno de apresentação (BRASIL, 2015).

Com o propósito de apresentar os Cadernos selecionados para esse estudo, as figuras a seguir – relativas ao caderno sobre alfabetização e aos cadernos sobre a formação de professores – informam o documento, ano de publicação e finalidade.

Figura 1: Caderno de Alfabetização

Documento	Ano de publicação	Finalidade
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética	2012	Trata do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), suas convenções e sua apropriação, pelos alunos, à luz da psicogênese da escrita. Aborda as relações entre a apropriação do SEA e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, assim como o aprendizado das relações som-grafia.

Fonte: BRASIL, 2012e

O Caderno sobre a alfabetização, objeto da Figura 1, foi o único selecionado para essa temática, contudo, a concepção de alfabetização adotada pelo Pnaic também consta nos cadernos de formação, isto é, análise interpretativa (SEVERINO, 2007) da concepção de alfabetização que será explicitada neste estudo não se limita apenas a esse único Caderno.

A Figura 2, a seguir, representa, de forma breve, os cadernos que foram selecionados para a discussão das concepções de formação e de professor adotadas

pelos Pnaic. Os Cadernos foram publicados em 2012 e 2015 e serão detalhados no capítulo 4 deste trabalho.

Figura 2: Cadernos de Formação e de Professor

Documento	Ano de publicação	Finalidade
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece.	2012	Trata dos aspectos gerais do PNAIC; apresenta esclarecimentos acerca do ciclo de alfabetização; fornece informações sobre: o curso de formação; os materiais pedagógicos; as avaliações; gestão, controle social e mobilização.
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador - caderno de apresentação.	2012	Discute a formação continuada dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo. Trata do ciclo de alfabetização; apresenta sugestões e reflexões sobre a sua organização; discute aspectos relativos ao projeto de formação continuada.
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professor no Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.	2012	Apresenta os princípios, orientações e a estrutura da formação de professores; descreve as estratégias formativas e os materiais pedagógicos a serem utilizados.
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – caderno de apresentação	2015	Trata da criação e da trajetória de implementação do PNAIC. Descreve a operacionalização, as estratégias formativas, do programa de formação de professores alfabetizadores. Apresenta os cadernos e as diretrizes do programa para o ano 2015, os materiais de formação. Destaca o professor como protagonista de sua formação. Inclui relatos de experiência e sugestões de leituras.

Fonte: BRASIL, 2012b; 2012c; 2012d; 2015.

Esclarecemos que o estudo dos cadernos apresentados na Figura 2 suscitou as categorias de estudo escolhidas para este trabalho, conseqüentemente, possibilitou a análise dos mesmos.

As referidas concepções serão analisadas mediante a técnica de análise de conteúdo do *corpus* documental, conforme o referencial teórico de Bardin (1977). Segundo a autora, a análise de conteúdo se pauta na descrição, categorização e interpretação do conteúdo das mensagens analisadas.

De acordo com Bardin (1977), o *corpus* se configura como um conjunto de documentos a ser submetido aos procedimentos analíticos, o que implica, na maioria das vezes, em escolhas, seleções e regras, o que configura a primeira fase da análise de conteúdo.

A segunda fase do método, a exploração do *corpus* documental, “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101). E o processo de tratamento desse material compreendeu o estudo exaustivo, nos cadernos selecionados, das temáticas pertinentes ao nosso objeto de investigação, tendo em vista ser a pertinência uma regra de seleção do que nos propomos a analisar (BARDIN, 1977).

O estudo do *corpus* selecionado resultou na definição das categorias de conteúdo a serem discutidas, a saber: concepção de formação continuada docente; concepção de professor reflexivo; concepção de professor alfabetizador. Na análise dessas categorias, visando respondermos à questão central da presente dissertação, procedemos à triangulação dos dados coletados com o referencial teórico em que nos fundamentamos. A seleção dos elementos para a análise foi realizada atentando para a representatividade e adotando, como unidade de registro, as sentenças.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, o primeiro dos quais é a presente Introdução.

O segundo capítulo contextualiza as políticas de formação de professores para a educação básica nas conjunturas do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil (1995-2014).

O capítulo 3 analisa concepções de formação e de alfabetização hegemônicas e contra hegemônicas presentes no cenário político-educacional brasileiro na segunda conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via.

O capítulo 4 apresenta o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), considerando seus antecedentes, o contexto de sua criação, sua organização. Apresenta, ainda, o corpus documental considerado no estudo.

O capítulo 5 analisa as categorias selecionadas, a saber: as concepções de formação de professores, de professor alfabetizador e de alfabetização.

Por fim, as considerações finais trazem as conclusões a que chegamos no estudo.

Esperamos, com esta dissertação, trazer elementos para a construção do conhecimento acerca do PNAIC, bem como, contribuir com o debate acerca das políticas de formação continuada para professores da educação básica.

2 O NEOLIBERALISMO DE TERCEIRA VIA NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A unidade teoria e prática existe quando se revela teoricamente a prática, e a partir desta se pode transformar a realidade.

(Marx e Engels)

O presente capítulo constitui uma contextualização ao nosso objeto de estudo, referente aos períodos da primeira (1995-2006) e segunda conjuntura (2007-2014) do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil. Tratamos, ainda, das políticas de formação de professor, sobretudo, no que se diz respeito à formação continuada, na última década do século XX e primeiras décadas do século XXI e discorreremos, de forma breve, acerca de programas de formação continuada para professores alfabetizadores no período da segunda conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via.

2.1 O neoliberalismo nas últimas décadas do século XX

Uma farta produção acadêmica² já disseminou amplamente como a conjugação de três movimentos – a crise do capital dos anos 1970 e consequente colapso do Estado de Bem-Estar Social, os governos Thatcher (Reino Unido) e Reagan (Estados Unidos da América), no início dos anos 1980, e a crise do modelo conhecido como socialismo real, no final dos anos 1980 – permitiu a emergência e possibilitou a disseminação, em escala mundial, da ofensiva do ideário neoliberal nos campos econômico, político e social. Também analisam como essa ofensiva, estratégia burguesa para possibilitar a reprodução do capital no seu estágio – predominantemente – de financeirização, acarretou pesados custos sociais, sem cumprir as promessas de retomada do crescimento econômico.

Nos países da América Latina, os anos 1990 marcam o primeiro momento dessa ofensiva, quando os elementos característicos do neoliberalismo³ agregam-se às diretrizes emanadas dos organismos financeiros internacionais, sintetizadas nas 10 medidas constantes do documento que se tornou conhecido como Consenso de

² Apenas para citar os que estudamos mais detidamente: Anderson (1998); Carcanholo (2000); Laurell (2002); Martins (2009); Netto (1993).

³ Referimo-nos, genericamente, ao neoliberalismo, considerando os aspectos comuns as suas três escolas mais proeminentes: a Austríaca (Ludwig von Mises e Friedrich von Hayek); a de Chicago (Milton Friedman); e a da Virgínia (James Buchanan). Sinteticamente, os elementos a que nos referimos são: Estado mínimo, financeirização da economia e sociabilidade neoliberal – individualismo, competitividade e empreendedorismo (MARTINS, 2009)

Washington, por ter sido apresentado em reunião, convocada por três desses organismos de financiamento, realizada nessa cidade, no ano de 1989⁴.

Em análise acerca das implicações do Consenso de Washington para a América Latina, Saviani (2007) assinala:

[...] em primeiro lugar, [trata-se de] um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo dos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro tanto do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2007, p. 428).

Corroborando esse consentimento apontado por Saviani, Sader (1995) considera que a “tentativa de reforma no governo FHC”, em consonâncias com a ideologia neoliberal, expressa a aliança feita por esse presidente com os detentores de poder no país, que levou o Brasil a atender as exigências do mercado capitalista. Objetivamente, o governo Fernando Henrique apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado⁵ (BRASIL, 1995), elaborado pelo recém-criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare).

Acerca desse Plano Diretor, dado que também se trata de temática fartamente abordada na literatura acadêmica da área da política educacional, destacamos a apreciação, elaborada por Peroni (2003), indicando sua forte repercussão nas políticas sociais:

⁴ A reunião foi convocada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial (BM). De acordo com Carcanholo (2000), trata-se dos principais órgãos de financiamento internacional, bem como de funcionários de um governo que almeja conduzir a história e, ainda, de economistas que, “supostamente, se não forem os responsáveis pela implementação dessas diretrizes, ao menos podem influir na construção de um pensamento adequado a nova realidade, adequado ao pensamento único” (CARCANHOLO, 2000, p. 25).

⁵ De acordo com o Plano Diretor (BRASIL, 1995), no aparelho do Estado identificam-se quatro setores. O primeiro setor, o Núcleo Estratégico, que corresponde ao governo, em sentido lato. Conforme o documento em estudo, é o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobrando seu cumprimento. O segundo, o setor das Atividades Exclusivas, em que, são prestados serviços que só o Estado pode realizar, ou seja, são serviços em que o Estado exerce o poder de regulamentar, fiscalizar e fomentar. O terceiro, dos Serviços Não-Exclusivos, é o setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. Por fim, o quarto setor, Produção de Bens e Serviços para o Mercado, corresponde à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas ao lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, as do setor de infraestrutura (BRASIL, 1995).

[...] na proposta de reforma do Estado, o cidadão é adjetivado, é o cidadão cliente, o que, portanto, de acordo com as leis de mercado, não inclui todos os cidadãos, pois os clientes dos serviços do Estado serão apenas contemplados pelo núcleo estratégico e por atividades exclusivas. As políticas sociais não serão contempladas, uma vez que o Mare considera serviços não-exclusivos do Estado, sobretudo de pertença da propriedade pública não estatal ou privada (PERONI, 2003, p. 60).

A restrição da presença do Estado nas políticas sociais, em especial na educação, abre espaços às denominadas parcerias público-privado, justificadas não apenas pelo argumento da ineficiência do Estado, mas também por uma ênfase na corresponsabilidade de uma presumida sociedade civil ativa.

Essa nova configuração da sociedade civil constitui uma das características do projeto de atualização do neoliberalismo ortodoxo do Consenso de Washington: o neoliberalismo de Terceira Via. Na análise crítica de Martins (2009), trata-se de uma estratégia de atenuação dos efeitos danosos do neoliberalismo ortodoxo, mediante a incorporação de elementos da social democracia clássica.

O neoliberalismo de Terceira Via ganha espaço no Brasil, de forma efetiva, ainda no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, vigorando até o período compreendido por nosso estudo. A seguir, discorreremos mais detalhadamente acerca desse neoliberalismo e de sua vigência em nosso país.

2.2 O neoliberalismo de Terceira Via no Brasil: caracterização e conjunturas

Sistematiza por Anthony Giddens, a Terceira Via propõe um neoliberalismo para o século XXI que associa a ortodoxia econômica neoliberal a elementos da socialdemocracia. Na concepção dos seus adeptos, seriam minimizados os efeitos danosos da instituição do mercado como “fiador do pacto social” (NETTO, 1993), estabelecendo-se uma relação equilibrada entre economia de mercado e justiça social (Estado).

Assim, diferentemente da versão ortodoxa, o neoliberalismo de Terceira Via propõe uma reconfiguração no papel do Estado, principalmente, no que diz respeito às políticas sociais e a sua relação com a sociedade civil. Como sintetiza Martins (2009), o que está proposto não é nem o Estado máximo do Estado de Bem-Estar Social, nem o Estado mínimo neoliberal-monetarista, mas o “Estado necessário”.

Ainda segundo o autor ora citado, o neoliberalismo de Terceira Via apresenta-se com uma “face humana, [apregoando] um conformismo capaz de assegurar a coesão social em torno desse modelo [neoliberal] redefinido” (MARTINS, 2009, p. 60).

Nesse modelo, a sociedade civil assume papel central como articuladora da “nova” sociabilidade, baseada nos princípios de responsabilidade social e solidariedade. Essa concepção dissimula o antagonismo de classes, ou seja, reduz os antagonismos de classes a simples diferenças, “minimizando-os como específicos a grupos de indivíduos para, com isso, assegurar um equilíbrio social mais estável e duradouro da ordem do capital” (MARTINS, 2009, p. 67).

Partindo desse pressuposto ideológico de extinção dos antagonismos de classes, ou seja, do fim da luta de classes, o neoliberalismo de Terceira Via propõe uma “nova” sociabilidade, definida como a nova ‘cidadania ativa’, caracterizada pelo empreendedorismo, pela competitividade, pelo trabalho voluntário e pela colaboração social.

Desse modo, a sociabilidade neoliberal do século XXI implica

que os sujeitos históricos entendam a exploração do capital sobre o trabalho como algo naturalmente constituído, que seu sucesso ou fracasso é unicamente de corrente do seu esforço (de sua capacidade empreendedora e competitiva) e que é possível promover o bem-comum com ações voluntárias, independentemente das condições socioeconômicas e das relações de poder existente (SILVA, 2008, p. 368-369, parênteses do original).

Além do referido padrão de sociabilidade, o neoliberalismo de Terceira Via incorpora um programa de “renovação da política e desenvolvimento da economia” ou seja, de restauração da hegemonia burguesa, cujas estratégias são articuladas pelos princípios da sociedade civil ativa, do novo Estado democrático e do individualismo com valor moral radical (MARTINS, 2009).

Quanto ao primeiro princípio, a sociedade civil, como espaço de coesão e ação social localizado entre o aparelho de Estado e o mercado, deve

se tornar um instrumento de resgate das formas de solidariedade entre os indivíduos, que foram perdidas pela separação dos homens em classes sociais, e de renovação dos laços entre os diversos grupos (sindicalistas, empresários, ativistas de ONG) de maneira a mobilizar o conjunto da sociedade numa única direção. Nessa idealização, predominariam organizações prontas para atuarem em parceria com o aparelho de Estado (MARTINS, 2009, p. 74, parênteses do original).

Essa citação permite-nos deduzir que o adjetivo “ativa”, atribuído à sociedade civil, paradoxalmente, conforma e desmobiliza o cidadão na defesa dos seus interesses de classe, ressignificando sua participação social como colaboração e voluntariado.

Por outro lado, com base nesse princípio, a sociedade é chamada a “partilhar” com o Estado a responsabilidade por assegurar os direitos sociais, mediante as parcerias público-privadas, o que, em uma perspectiva crítica, configura a mercantilização desses direitos.

Essa mercantilização é efetivada no repasse de programas e ações da política social para o denominado Terceiro Setor, uma esfera pública não-estatal, que, além de assumir atividades que seriam do Estado, como a promoção e manutenção do bem-estar social,

[...] acaba também assumindo um certo poder (econômico-político), principalmente quanto à definição de seu próprio campo de cooperação internacional, no que se refere ao repasse e à prestação de contas dos recursos financeiros diretamente para as agências internacionais, sem a intermediação do Estado. Em outras palavras, as estratégias de ação ocorrem do internacional para o local, sem a mediação nacional (PERONI, 2006, p.19, parênteses do original).

O “novo Estado democrático” – “necessário” ou “gerencial” – constitui-se a partir da “renovação das instituições democráticas, acompanhada de novas possibilidades de participação” (MARTINS, 2009, p. 77). Para o neoliberalismo da Terceira Via, esse novo Estado deve estimular o fortalecimento do mercado, mas sem o radicalismo dos neoliberais. Para isso, deveria recorrer às parcerias com a iniciativa privada, criando a denominada “nova economia mista”, na qual “a aparelhagem de Estado e os empresários se juntariam para realizar projetos importantes demandados pelo ‘interesse público’ e comprometidos com o desenvolvimento” (MARTINS, 2009, p. 79, destaque do autor).

Nessa “nova economia mista”, conforme explicitado anteriormente, o Terceiro Setor, constituído de entidades da “sociedade civil ativa”, principalmente organismos – institutos, fundações – empresariais, assume as responsabilidades pela definição de uma rede de proteção social descentralizada e desvinculada do Estado.

Por fim, o princípio do “individualismo como valor moral radical” sintetiza a concepção neoliberal de um indivíduo com “espírito empreendedor, iniciativa social e responsabilidade social” (MARTINS, 2009, p. 88) e cujas relações sociais pautam-se

na competitividade. Conforme analisa o referido autor, esse é “um dos principais princípios políticos de articulação das estratégias de ação do capital sobre a cidadania” (p. 88).

No Brasil, o neoliberalismo de Terceira Via foi implementado, mais nitidamente, a partir do primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Desse momento até o período considerado em nosso estudo (2007-2014), foi apresentado como social-liberalismo ou como neodesenvolvimentismo, demarcando as duas conjunturas de sua implementação.

No entanto, a predominância do ideário neoliberal não significa o desaparecimento do embate com uma perspectiva contra hegemônica. Ao contrário, entidades acadêmicas da área da educação⁶, organizadas em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, permanecem contrapondo suas propostas de política educacional às do Governo Federal, inclusive no tocante à formação de professores, conforme apresentaremos nas próximas seções deste capítulo.

Em linhas gerais, essas entidades defendem:

[...] um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor. Diante da adoção desse paradigma, a formação do profissional da educação para atuar na educação básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes (BRÉZEZINSK, 2008, p. 1141 – 1142).

Retomando a implementação do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil, segundo o Coletivo de Estudos em Política Educacional (MARTINS; NEVES, 2015), essas conjunturas correspondem, respectivamente; ao período dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e do primeiro governo Lula da Silva (2004-

⁶ São as seguintes: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR).

2007); ao período do segundo governo Lula da Silva (2007-2010) e ao primeiro governo Dilma Rousseff (2011-2014)⁷.

A gestão de Michel Temer (2016-2018) introduz alterações profundas na orientação político-econômica do governo federal, cuja análise escapa a nossas possibilidades, no âmbito do presente trabalho, até porque há uma grande carência de produções acadêmicas acerca dessa gestão. Por essa razão, ainda que nosso recorte temporal avance até o ano de 2017, este capítulo tem o ano de 2014 como limite.

A seguir, trataremos das políticas de formação de professores nas duas conjunturas do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil, demarcadas, no campo educacional, pelos slogans adotados, a saber: Educação para Todos, de 1995 a 2006, e Todos pela Educação, de 2007 a 2014 (MARTINS; NEVES, 2015).

2.3 Primeira conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil e a política de formação de professores (1995-2006)

Em linhas gerais, essa primeira conjuntura foi marcada pela busca do ajuste macroeconômico e da integração do país à mundialização do capitalismo financeirizado, atual estágio do processo de acumulação do capital.

Nessa direção, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foram adotadas medidas de ajuste recomendadas pelo FMI e BM, mediante o Consenso de Washington, dentre as quais destacamos: reformas da ordem econômica, reforma do aparelho de Estado, reforma da educação, venda de empresas estatais e flexibilização trabalhista (COGGIOLA, 2016).

Ao lado dessas medidas características do neoliberalismo ortodoxo, esses governos também introduziram os princípios da sociabilidade neoliberal de Terceira Via, notadamente no que se refere à sociedade civil ativa, seja mediante o Programa Comunidade Solidária⁸, seja pelas parcerias público-privadas – em verdade, contratos

⁷ Em 2014, Dilma Rousseff foi reeleita para a gestão 2015-2018. No entanto, o agravamento da crise econômica e a articulação política de vários setores vinculados ao capital – frações da burguesia (financeira, industrial e agrária), mídia, judiciário e parlamentares de direita – ocasionou o seu *impeachment* no ano de 2016. Para cumprir o restante do mandato, o vice-presidente, Michel Temer, assume a titularidade do cargo de presidente. Para uma visão crítica desse processo, ver Jenkins; Doria; Cleto (2016).

⁸ Programa fundado pela primeira-dama, antropóloga Ruth Cardoso, visando a combater a exclusão social por meio de “uma nova relação entre Estado e sociedade” (PRESEIDÊNCIA DA REPÚBLICA,

de prestação de serviços – firmadas com as denominadas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.

Um segundo momento dessa primeira conjuntura diz respeito ao primeiro mandato presidencial de Lula da Silva (2003-2006), em que a economia vai se estabilizar, principalmente em consequência da melhoria dos preços das matérias primas no comércio exterior.

Por essa razão, é adotada uma política econômica favorável aos setores da agroindústria exportadores de matérias-primas e de gêneros agrícolas, propiciando “uma forte investida capitalista no campo, com crescimento tecnológico, mecanização, concentração de terras e exploração do trabalhador” (COGGIOLA, 2016, p. 29).

Por outro lado, também há uma extensão de programas sociais, dos quais a Bolsa Família (2003) constitui o melhor exemplo, o que, segundo o autor citado, assegura uma estabilidade social ao governo, para a qual contribuiu a estratégia de colaboração social adotada, compreendendo o estabelecimento de parcerias com organizações não governamentais e a ampliação de canais de participação da sociedade civil, como as conferências e fóruns nacionais (SOUZA; MELO; BONATTO, 2015).

Em se tratando da educação, não se identificam diferenças marcantes entre os três governos constituintes da primeira conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil. Nesse sentido, Oliveira (2009) sinaliza que

[o] primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu, FHC, mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Como a denominação dessa primeira conjuntura indica, a política educacional desses governos foi pautada pelo *slogan* Educação para Todos, consagrado

1988, p.1). Ou, conforme o sítio da Fundação FHC, “iniciativa [que] mobilizou parcerias entre organizações não governamentais, universidades, empresas e governos para a construção e a difusão de programas sociais inovadores” (FUNDAÇÃO FHC, snt). O Programa ultrapassou os governos FHC, perdurando até o ano de 2003 (primeiro governo Lula da Silva). Talvez a mais conhecida e estendida ação do Comunidade Solidária tenha sido o sub-programa Alfabetização Solidária.

internacionalmente desde a Conferência Mundial assim denominada, ocorrida no ano de 1990, em Jomtien (1990)⁹, na Tailândia. Da declaração final dessa Conferência, as propostas de erradicação do analfabetismo, universalização da educação básica – compreendida como ensino fundamental, naquele momento – e atendimento às necessidades básicas de aprendizagem¹⁰ vão se tornar as diretrizes centrais da política educacional brasileira nessa primeira conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via.

Essas diretrizes estão em consonância com as orientações dos organismos internacionais – sobretudo do Banco Mundial – para as políticas educacionais dos países periféricos do capitalismo. Tais orientações, baseadas nas lógicas de redução dos gastos e da relação custo-benefício das políticas sociais, indicam a focalização do investimento público, o que leva à priorização do ensino fundamental, em detrimento da educação infantil e do ensino superior.

Como exemplo mais nítido dessa focalização, os estudiosos do financiamento da educação apontam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (Lei nº 9.424/1996), criado no ano de 1996 e mantido por toda a primeira conjuntura.

As orientações do Banco Mundial também imprimem um caráter utilitarista à educação, reduzindo-a “à aquisição de conhecimentos, atitudes e competências adequadas às necessidades imediatas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação permanente” (MORAIS, 2014, p. 42), ou, conforme explicita Souza (2009), a educação

[...] objetiva a apropriação dos conhecimentos para aumentar a capacidade de trabalho para o capital, isto é, um capital como fator de produção em busca de crescimento econômico. Enfim, as perspectivas neoliberais mantêm essa ênfase economicista, utilizando a educação para um bom desempenho do mercado e de sua expansão do crescimento econômico (SOUZA, 2009, p. 7).

Temos, portanto, a retomada da teoria do capital humano, refuncionalizada, na década de 1990, na direção da lógica do toyotismo, que exige um investimento maior do indivíduo na sua formação, responsabilizando-o por sua inserção no mercado de

⁹ Patrocinada por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. (RABELO, JIMENEZ & SEGUNDO, 2015).

¹⁰ Uma análise apurada do significado das necessidades básicas de aprendizagem é feita por Shiroma; Moraes; Evangelista (2000)

trabalho (SAVIANI, 2013). Assim, torna-se dominante a denominada concepção administrativa do capital humano, elaborada por Davenport, em que o trabalhador é concebido como um empreendedor de si, mediante a sua qualificação profissional (PIRES, 2005).

Em se tratando das medidas objetivas de política educacional, o marco jurídico-político mais importante da reforma da educação nessa primeira conjuntura é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996).

A publicação dessa Lei, em 20 de dezembro de 1996, culmina um processo de tramitação de oito anos de duração, marcado pelo embate entre os defensores da escola pública, representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e os da escola privada (SAVIANI, 1997; BRZEZINSKI, 1997; SILVA; MACHADO, 1998). Dentre as mudanças mais marcantes trazidas por essa Lei, destacamos: a estruturação do nível da educação básica, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; a instituição dos sistemas municipais de ensino; as determinações referentes à formação dos professores da educação básica.

Quanto a esse último aspecto, o artigo 62 da LDB define que a formação para o exercício do magistério na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (ISEs). Porém, admite o nível médio, na modalidade Normal, como formação mínima para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Para vários analistas, entre os quais Linhares e Silva (2003), a Lei, por um lado, avança, ao estabelecer a formação no nível superior, mas, por outro, recua, quando aceita a formação mínima do magistério em nível médio para o exercício do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Em acréscimo, nas Disposições Transitórias, a LDB instituiu a Década da Educação, cujo final (ano de 2006) seria o prazo limite para a universalização da formação no nível superior dos professores em exercício na educação básica. Analisando as consequências desse dispositivo, Linhares e Silva (2003) tecem críticas em relação tanto à busca, pelos docentes, da certificação, quanto à grande oferta de cursos de licenciatura pela iniciativa privada. Para os referidos autores, “essa assombrosa marcha para a formação docente em nível superior atende, em grande

parte, aos objetivos financistas, incapazes, portanto, de ir além do fornecimento dos títulos vazios” (LINHARES; SILVA, 2003, p. 41).

Apesar dessa “assombrosa marcha”,

encerram-se [...] a primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de Terceira Via e a Década da Educação, sem o alcance da universalização da formação, no nível superior, do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, delineada na LDB (RODRIGUES, 2017, p. 23).

Por outro lado, a diversificação de instituições de educação superior instituída pela LDB – universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores – , segundo Aguiar (2009), provocou alterações no campo da formação de professores da educação básica, sobretudo no que tange ao curso de Pedagogia, abrindo espaço para sua realização em instituição não-universitárias.

Nessa perspectiva, Freitas (2002), acrescenta:

Nossa hipótese é a de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo ‘campo’ de conhecimento: da ‘epistemologia da prática’, no campo das práticas educativas ou da práxis” (p. 8).

Cury (2009), ao analisar a formação de professores no nível superior, considera que a formação nas universidades foi substituída pela formação rápida e não universitária. Para o autor, na maioria das vezes, essa formação ocorre em IES privadas, configurando-se numa formação menos atenta, seja nas licenciaturas ou nas faculdades de Pedagogia (CURY, 2009).

Nessa direção, Brezezinski (2008) aponta a ambiência universitária como o espaço adequado para a formação docente, partindo do pressuposto de “que é na universidade, lugar do trabalho não-material, que o professor poderá preparar-se para o domínio do trabalho pedagógico, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social” (BREZEZINSKI, 2008, 1142). Assim, a formação universitária proporciona ao sujeito o acesso ao saber produzido ao longo da história e de forma coletiva, desse modo, possibilitando aos indivíduos uma formação que permite a análise da prática, porém, a partir da teoria e não a prática pela prática.

Concordando com os autores citados, compreendemos que a política de formação docente que não prioriza a formação de professores na universidade

pública, implica sua desqualificação, uma vez que se distancia da pesquisa e da extensão, sendo assegurado apenas o ensino, não proporcionando a investigação e a produção de conhecimento científico. Privilegia, portanto, um conhecimento apenas técnico, instrumental e utilitarista, atendendo, sobremaneira, aos interesses de frações de empresários da sociedade capitalista.

Além do lócus, também há um embate entre a formação inicial e a formação continuada, esta última sendo concebida, predominantemente, como capacitação em serviço. As orientações dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, dão preferência à formação em serviço, inclusive, em se tratando do seu financiamento nos países em desenvolvimento (TORRES, 1998).

Essa também foi a prioridade dada pelos governos FHC e Lula da Silva. Analisando os governos FHC, Torres (1998) afirma que o “financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço” (TORRES, 1998, p. 176).

Tratando, mais especificamente, do nosso objeto, ressaltamos que, desde o ano de 1996, o Governo Federal desenvolve programas de formação continuada voltados aos professores alfabetizadores, como o Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) (2001-2003)¹¹.

Um terceiro embate, travado desde a conjuntura analisada, diz respeito à modalidade dos cursos de formação dos professores da educação básica. No âmbito desse embate, a modalidade da educação a distância (EaD) experimentou um crescimento superior ao dos cursos presenciais. O estímulo a EaD segue as orientações do Banco Mundial, que recomendam essa modalidade por seus baixos custos, pela rapidez do processo e pela “possibilidade de disseminação de uma ideologia dominante, do que propriamente a qualidade do ensino” (CASTRO, 2004, p. 51).

Ademais, de acordo com Oliveira (2004),

¹¹ Os Parâmetros em Ação ou Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), implementado em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em diversos estados e municípios, teve duração até 2000 (BRASIL, 2010). Primeira política voltada para formação de professores alfabetizadores.

O Profa constitui como segunda política educacional voltada para professores alfabetizadores no governo FHC. Criado em 2001 e com duração até 2003, tendo por base na concepção construtivista da alfabetização e da psicogênese da língua escrita (Emília Ferreiro e Ana Teberosky).

essa indicação já figurava entre os Objetivos e Metas constantes [...] do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011¹², no qual se recomendava [...] a oferta de cursos à distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica (OLIVEIRA, 2004, p. 23).

Por outro lado, a referida autora considera que a consolidação da EaD, viabilizada, predominantemente, por instituições privadas, pode ser entendida como privatização da educação superior, ou como a mercantilização das políticas sociais, na análise de Frigotto (2012).

A expansão da formação docente na modalidade EaD foi possibilitada pelo desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC), uma vez que

as NTIC, [são] apontadas pelos organismos internacionais e por diferentes intelectuais como necessárias e inelutáveis à educação, e a EaD, por sua vez, reverenciada pelas políticas públicas expressas nos documentos e propostas oficiais, como solução para as graves demandas de formação docente para o ensino fundamental. Na prática, a EaD tornou-se, ao final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, o veículo mais eficaz para a difusão acelerada da nova sociabilidade (ou seja, a nova cidadania, o novo homem coletivo), posto que, através do ensino a distância, é possível formar um número expressivo de professores em nível superior e em serviço (OLIVEIRA, 2004, p. 23).

Desse modo, são implantados no governo FHC – e permanecem por toda a primeira conjuntura – programas de formação docente na modalidade EaD por meio das NTICs, como sejam: o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) (1997-2007), o TV Escola (1996...), o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) (1999-2007), e o Proinfantil (2005-2011)¹³.

¹² O PNE sancionado em janeiro de 2001 também resulta de um embate entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o Ministério da Educação. Como expressões desse embate, foram encaminhadas duas propostas de PNE ao Congresso: PNE- Proposta da Sociedade Brasileira (1997) e Proposta do Executivo ao Congresso Nacional (1998). O texto aprovado incorpora, majoritariamente, a proposta do Executivo, embora assimile algumas demandas históricas da população brasileira (AGUIAR, 2010).

¹³ O Proinfo visa atender todas as escolas públicas do ensino fundamental e médio, com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. As ações do Programa são desenvolvidas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), do MEC, em articulação com as Secretarias de Educação do Distrito Federal, dos estados e de alguns municípios. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. O funcionamento do ProInfo se dá de forma descentralizada, existindo em cada unidade da Federação uma Coordenação Estadual, e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), dotados de infra-estrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de hardware e software (BRASIL, 2019).

No primeiro governo Lula, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em 2003 e implantada em 2004, envolvendo várias universidades públicas¹⁴ que deveriam desenvolver programas de formação continuada professores da educação básica e/ou gestores do sistema público de ensino.

O público-alvo prioritário da Rede eram professores de educação básica dos sistemas públicos de educação e as áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física (BRASIL, 2003). Em 2010, essa rede foi ampliada por meio do Chamamento Público Formação Continuada da Educação Básica, nº. 36, de 24 de fevereiro de 2010¹⁵ (BRASIL, 2010).

Para o desenvolvimento das ações da Rede, importante papel desempenha a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁶, criada em 2005, com a qual a Rede estabelece parcerias. Para Oliveira (2010, p. 244), a UAB, buscando “oferecer formação inicial aos professores em efetivo exercício na educação básica pública que ainda não têm graduação”, contribuiu, em verdade, para o fortalecimento da EaD.

O TV Escola é um Programa da SEED, do MEC, dirigido à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores do ensino fundamental e médio da rede pública. Segundo o MEC, este recurso didático permite à escola entrar em sintonia com as grandes possibilidades pedagógicas oferecidas pela educação à distância. O canal, via satélite, entrou no ar em todo o Brasil em 4 de março de 1996. As escolas receberam um denominado “kit tecnológico”, composto por: TV, videocassete, antena parabólica, receptor de satélite e dez fitas de vídeo VHS.

O Proformação, criado em 1997, em parceria SEED/MEC, Fundo de Fortalecimento da Educação (FUNDESCOLA), estados e municípios, sendo oferecido na modalidade a distância. O Programa oferece curso de magistério, em nível médio, na modalidade normal, aos professores sem habilitação que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, nas classes de alfabetização e de educação de jovens e adultos (EJA) das escolas públicas do país. O proformação visa proporcionar a esses professores, o domínio dos conteúdos do ensino médio e a formação pedagógica para a melhoria da prática de suas aulas. O Proformação iniciou sua oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A primeira turma foi implantada em 1999, como um projeto piloto, nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Em 2000, foram implantados os Grupos I e II, envolvendo os estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins. De acordo com o MEC, o Proformação teve expansão em 2004 (BRASIL, 2011).

¹⁴ As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores produziram materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas.

¹⁵ Esse chamamento buscou envolver as instituições de ensino superior públicas na oferta de projetos para os cursos de formação continuada no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2010).

¹⁶ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada pelo Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006). Apesar de ser propósito do Sistema UAB a ampliação do acesso à educação superior em universidades públicas, Oliveira (2004) destaca que, “concomitantemente à perspectiva de democratização do acesso, com ações direcionadas a expansão da EaD na esfera pública, o que se revelou foi a forte expansão da EaD nas Instituições de Ensino Superior privadas [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 5).

O crescimento da EaD é alvo de críticas, da parte de diversos estudiosos, por proporcionar uma formação aligeirada que, mesmo quando promovida por universidade pública, se reduz ao ensino, sem articulação com a pesquisa e a extensão. Ou ainda, como denominam Shiroma e Evangelista (2015), uma formação rarefeita, uma vez que se tornou mais prática e menos teórica, mais formação em massa em prol de resultados e menos formação.

Por fim, porém não menos importante, ressalvamos que a predominância do ideário neoliberal e das orientações dos organismos internacionais, especialmente o BM, não excluem a luta contra-hegemônica.

2.4 Política nacional de formação de professores na segunda conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via (2007-2014)

Abrangendo o período compreendido pelo segundo mandato presidencial de Lula da Silva (2007-2010) e o primeiro de Dilma Rousseff (2011-2014), a segunda conjuntura compreende o período denominado de neodesenvolvimentista, cujo marco inicial é o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, em janeiro de 2007, com significativos investimentos em obras de infraestrutura.

Durante quase todo o seu período, a segunda conjuntura experimenta o denominado ciclo virtuoso de desenvolvimento econômico, caracterizado pelo desenvolvimento da produção, aumento do consumo, estímulo às exportações e às importações (ALMEIDA, 2012, p. 704).

Na dimensão político-social, esse momento do neoliberalismo da Terceira Via foi marcado, por um lado, pela ampliação dos programas sociais, principalmente, de habitação e de distribuição de renda, atendendo demandas dos setores subalternos. Por outro lado, a perspectiva de “democratização da democracia” defendida pela Terceira Via, calcada na promoção da já referida “sociedade civil ativa”, resultou,

[...] como contrapartida, a desmobilização política dos movimentos sociais e dos sindicatos, a tutela direta do Estado sobre a parte da população mais pobre, a despolitização da política, a desqualificação maior ainda dos partidos e, como resultado disso tudo, o surgimento, desenvolvimento e consolidação do “lulismo” (FILGUEIRAS et al., 2010, p. 64, aspas do original).

Conforme entendemos, o neoliberalismo de Terceira Via apresenta a sociedade civil como “protagonista” para a conquista de direitos sociais, mediante a denominada

participação cidadã. No entanto, trata-se do apassivamento das contradições, fundado na lógica da concertação social, no âmbito do qual “não há espaço para antagonismos. As diferentes posições são explicitadas e parcialmente absorvidas pelo projeto político hegemônico, desde que não afete substantivamente a natureza desse projeto” (NEVES, 2013, p. 24-25).

No tocante às políticas educacionais, a segunda conjuntura é demarcada por dois documentos de alcance nacional e definidores dos rumos da educação: no ano de início, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), considerado como o PAC da Educação, lançado em 24 de abril de 2007; no ano final, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Em se tratando do PDE, sua medida mais emblemática foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁷, apontado, pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, como “uma profunda alteração na avaliação da educação básica [...], [estabelecendo] inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão” (BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.19).

A avaliação tem sido destaque uma vez que tem sido parâmetro para iniciativa de programas de formação continuada, bem como, pela predominância das propostas de avaliação no referido Programa, a Provinha Brasil¹⁸ (2º ano do ensino fundamental) e a Avaliação Nacional de Alfabetização¹⁹ (3º ano do ensino fundamental). A avaliação é realizada com os alunos, contudo, os resultados perpassam pelo desempenho do professor, da escola e do sistema de ensino, podemos compreender como uma avaliação em rede, quando os resultados positivos não estão em latência o professor e os responsáveis pelo o sistema de ensino são responsabilizados. Para esse

¹⁷ Criado pelo Decreto nº 6.094/2007, que institui o PMCTE. Esse índice resulta da “[combinação dos] resultados de desempenho escolar (prova Brasil) e [dos] resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade” (BRASIL.Ministério da Educação, 2007, p. 21, parênteses do original).

¹⁸ A referida Provinha será aplicada, no início e final do 2º ano, com o objetivo de diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, quais conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura as crianças dominam. Os responsáveis tanto pela aplicação quanto pela análise são os próprios professores. Esse instrumento é o primeiro formal de avaliação diagnóstica, sendo elaborado externamente, no período de construção da criança quanto aos direitos de aprendizagem que compõem a alfabetização em seu processo (BRASIL, 2012b).

¹⁹ ANA – Avaliação aplicada pelo o Inep no final do 3º ano para aferir os resultados de todo o Ciclo de Alfabetização. Ela servirá para verificar se as crianças estão alfabetizadas e com condições de seguir seu fluxo escolar. Os dados serão disponibilizados logo no início do ano seguinte para elaboração de estratégias de prosseguimento do trabalho escolar. A primeira avaliação desse tipo feita em 2014 (BRASIL, 2012b).

momento, não cabe maior discussão, mas nos dispomos a discutir na sequência desse estudo.

O PDE também colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, instrumentos de planejamento, avaliação e implementação de políticas visando, na ótica governamental, à melhoria da qualidade da educação.

Simultaneamente ao lançamento do PDE, foi instituído o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), por meio do Decreto nº 6.094, em 24 de abril de 2007²⁰, de onde provém o slogan que denomina a segunda conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil.

Como o próprio nome indica, o PMCTE incorporou a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento de um aglomerado de grupos empresariais²¹ lançado em 6 de setembro de 2006, em São Paulo. Essa agenda compreende cinco metas:

1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola;
2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever;
3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série;
4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio;
5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido (SAVIANI, 2007, p. 1243-1244).

O foco na alfabetização, além das metas do PMCTE, manifesta-se na reorganização do Programa Brasil Alfabetizado (Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007), direcionado à alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais.

Concomitante com os decretos referidos, são lançados dois outros que promoverão o incremento da rede de ensino federal e, conseqüentemente, ampliarão o acesso ao ensino médio – propedêutico e técnico – e ao ensino superior, observado durante toda a segunda conjuntura: o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica; o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007,

²⁰ Ao aderirem ao Plano, estados e municípios deveriam elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa [ao] cumprimento das metas do Compromisso e [à] observância de suas diretrizes” (BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2010, p. 4).

²¹ Como sejam: o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação EducarDPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Confirmando a ampliação do acesso à educação como uma tônica dessa conjuntura, no ano de 2009, é promulgada a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, tornando obrigatória e gratuita a educação básica dos quatro aos 17 anos de idade.

Complementando as medidas de política educacional que vão configurar a segunda conjuntura, destacamos a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007), em substituição ao FUNDEF, e a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008).

No que diz respeito à temática do nosso estudo, o documento nucleador das ações governamentais relativas à educação básica nessa conjuntura – o PDE – define ou ratifica ações voltadas à formação de professores, a saber: a Rede Nacional de Formação Continuada, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR)²², e a Universidade Aberta do Brasil – UAB (abordada na seção anterior).

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6755/2009, dentre outros objetivos, propõe-se a: promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada dos professores, ministrados pelas instituições públicas de educação superior; promover a equalização nacional das oportunidades para os profissionais do magistério em instituições públicas superior (BRASIL, 2009).

Ademais, essa política destaca a necessidade de identificar e suprir a demanda das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério. Indica, também, ser necessário promover a valorização

²² Em 29 de janeiro de 2009, foi lançado o Decreto nº. 6.755, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Em decorrência desse decreto, foi emitida a Portaria Normativa nº. 9, de 30 de junho de 2009, que criou o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), objetivando organizar, em regime de colaboração, as ações de União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009).

do docente mediante formação inicial e continuada, de forma a estimular o ingresso, a permanência e a progressão na carreira (BRASIL, 2009).

Ainda como medida concernente à formação dos professores, e ainda como uma das ações previstas no PDE (2007), a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, altera a configuração institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de modo que, além das suas atribuições relativas à educação superior e à pós-graduação, a “nova CAPES [...] também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (FUNDAÇÃO CAPES, 2008).

Já nos anos finais da segunda conjuntura e do primeiro governo Dilma Rousseff, foi instituído o Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (Pnaic), por meio da Lei nº 867, de 4 de julho de 2012, objeto do nosso estudo e do qual trataremos no capítulo posterior deste texto. Por agora, considerando que a formação continuada é um eixo central do Programa, destacamos a observação de Stanguerlin (2014), para quem,

[...] a formação inicial e continuada do professor tem sido um dos pilares das últimas políticas educacionais e atuação do professor é considerada pelos governos como pontuais na busca da educação de qualidade. Então se considera importante destacar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa representa mais uma via do governo no que tange a formação do professor para melhorar os resultados apresentados que são medidos através dos instrumentos oficiais de avaliação (p. 14-15).

Por fim, no último ano da segunda conjuntura, em 25 junho de 2014, é sancionada a Lei nº 13.005/14 que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024, no qual a formação dos professores para a educação básica é contemplada em duas metas, as meta 15 e 16, a seguir transcritas, que se desdobram, respectivamente, em 13 e em seis estratégias.

Meta 15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, *no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação* de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação,

considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, spp.).

Como a implementação do PNE 2014-2014 ultrapassa o marco temporal do nosso estudo, apenas registramos essas metas, abstendo-nos de analisá-las.

Em capítulo posterior (Capítulo 4) desta dissertação, complementaremos nossa revisão da política de formação de professores, abordando os programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

2.5 Breves reflexões

Como uma síntese das orientações advindas do Banco Mundial para as reformas do Estado e da educação, abordadas neste capítulo, bem como de sua repercussão na política de formação de professores, Martins (2016) assevera que

[...] a dimensão instrumental da educação foi destacada em detrimento da formação integral; priorizou-se o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pela dinâmica do capital, e, por conseguinte, o pensamento crítico foi fragmentado, enfraquecido, não permitindo a ruptura com o empresariamento educacional e colaborando para a manutenção da crença sobre o determinismo tecnológico como legítimo norteador das novas demandas sociais. O exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa cabe perfeitamente nessa lógica: quando se propõe a formar os professores da escola pública para realizarem a atividade docente, nas salas do ciclo de alfabetização, com vistas a promoverem a apropriação de competências mínimas necessárias às novas formas de trabalho do capital internacional, a saber, a leitura, a escrita e a contagem, ele está, assim, corroborando na operacionalização das desigualdades próprias do metabolismo capitalista (MARTINS, 2016, p. 65-66)

Nessa direção, Silva (2004) entende que

As mudanças implementadas na formação de professores [...] tiveram como eixo a formação de um intelectual orgânico do capital em sua fase de acumulação flexível que demanda novas exigências na formação do trabalhador (p. 154).

Concordando com os autores, consideramos que o mercado busca, sobretudo por meio do consenso, a formação de um novo profissional, com as novas habilidades requeridas pela produção. O Estado, em consonância com as exigências do mercado, implementa políticas que objetivam a formação de profissionais que atendam à lógica do capital, reproduzindo a ideologia do mercado – empreendedorismo, competição exacerbada e individualismo.

Contudo, como sinalizamos neste capítulo, essa política confronta-se com a resistência por parte de entidades acadêmico-científicas e sindicais da área da educação. Nessa perspectiva, a Anfope concebe a formação, segundo assinala Freitas (1998), como um dos aspectos importantes para que ocorra, efetivamente, a materialização de uma “*política global para o profissional da educação*”, considerando a articulação da formação inicial e a condições de trabalho, bem como, condições salariais e de carreira. Para a referida entidade, essa formação deve ser compreendida como continua na formação profissional, de modo que proporcione novas reflexões sobre a ação profissional, e ainda, defende um processo de construção constante do conhecimento e desenvolvimento profissional, tendo como ponto de partida a formação inicial. A proposta refere-se à hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (FREITAS, 1998).

Entendemos ser de importância estratégica reforçar a perspectiva da ANFOPE, já que, por vezes, as discussões e os embates tornam-se latentes, fazendo-se necessário trazê-los à tona, como forma de estimular e orientar a luta em defesa de uma formação docente de qualidade acadêmica e social, comprometida com uma educação pública voltada à emancipação da classe trabalhadora.

3 CONCEPÇÕES EM DISPUTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELO PNAIC

A passagem do senso comum à consciência filosófica é necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária.

(Saviani)

Como fundamentação teórica da nossa aproximação mais empírica ao objeto da nossa investigação, e respeitando a categoria analítica da contradição, este capítulo visa explicitar os principais fundamentos e formulações das concepções de formação docente e de alfabetização em disputa no cenário educacional brasileiro, na segunda conjuntura do neoliberalismo de terceira via no país (2007-2014).

Dessa forma, buscamos evidenciar, neste momento do texto, o embate entre as concepções hegemônicas e contra hegemônicas, relativas à formação docente, ao professor e à alfabetização. No que concerne aos dois primeiros aspectos, nossos estudos apontaram que duas orientações epistemológicas definem os campos das concepções em disputa: a epistemologia da prática pauta as concepções hegemônicas – a Pedagogia das Competências e o professor reflexivo; por outro lado, a epistemologia da práxis nutre as concepções contra hegemônicas – a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Libertadora.

Visando alcançar o objetivo posto, o capítulo encontra-se organizado em quatro seções, a saber: a) contextualização das concepções hegemônicas e contra hegemônicas de formação de professores; b) concepções hegemônicas: Pedagogia das Competências e a do professor reflexivo) e os aspectos comuns às ambas Pedagogias; c) concepções contra hegemônicas: Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Libertadora; d) concepções de alfabetização: como domínio do código e na perspectiva do letramento.

3.1 Contextualização das concepções hegemônicas e contra hegemônicas de formação de professores

As estratégias de legitimação e construção do consenso, no contexto econômico-político do neoliberalismo de terceira via, constituem o que Neves (2005)

denomina de a nova pedagogia da hegemonia burguesa, efetivada por um processo de “repolitização da política”²³ que, em verdade, significa a despolitização da política.

Repercutindo no campo educacional, esse processo de despolitização da educação, justificado como adequação às demandas de uma proclamada sociedade do conhecimento, cria condições favoráveis para a intensificação do predomínio, nesse contexto, do neoprodutivismo e suas variantes, o neoescolanovismo e o neotecnicismo (SAVIANI, 2007a).

Freitas (2002) e Saviani (2007) consideram que o modelo tecnicista – adotado na década de 1970 e superado na década de 1980, a partir de lutas das entidades acadêmicas e representativas da área da educação – volta revigorado na década de 1990, com uma nova roupagem, configurando um neotecnicismo.

Para o primeiro autor, os atuais reformadores da educação retomaram a filosofia pragmatista do século passado atendendo às “exigências tecnológica e de controle social”, o que, para o autor, “[se trata] novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, [...] a recompor taxas de acumulação de riqueza” (FREITAS, 2014, p. 1105). Ou, como assevera Pimenta (2002), trata-se de pedagogia

[...] inteiramente concebida como uma forma eficaz para a conservação da sociedade. Os critérios objetivos, base para a definição dos objetivos educacionais, são definidos a partir do modelo de aluno que a sociedade nova, moderna, eficiente, espera (PIMENTA, 2002, p. 164)

Ademais, Freitas (1992) constata que a base fundamental do tecnicismo, que permanece no neotecnicismo, é “uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais” (p. 98). Temos, nessa autonomização da educação, um elemento de convergência do neotecnicismo com o neoescolanovismo, dado que esta última corrente também desconsidera os determinantes referidos por Freitas.

²³ Martins aponta três movimentos constituintes desse processo: “(1º) formação um novo homem – o cidadão trabalhador voluntário ou colaborador; (2º) refuncionalização das organizações que no passado atuavam com referências classistas para configurá-las como “esquerda para o capital”; (3º) incentivo à criação de novas organizações (fundações, institutos, associações) destinadas a difundir os preceitos da nova sociabilidade” (MARTINS, sd. p. 1)

As semelhanças entre essas duas correntes também se evidenciam no que Saviani (2007) e Duarte (2010) consideram como as suas raízes escolanovistas: o desprezo à transmissão do conteúdo clássico e a ênfase no método, expressa no lema “aprender a aprender”, privilegiando o método, ao invés do conhecimento.

Destarte, essas concepções procedem a um deslocamento da teoria para prática, o que sinaliza uma fragilização no processo de formação dos educandos em geral e, logicamente, na formação de professores, que, segundo Freitas (1992), “é vista preferencialmente [...] como algo prático” (p. 95). Segundo o autor, o conceito de “prática social” tem sido reduzido a “problemas concretos”, e – o que se revela mais grave – estes últimos têm sido a base para a formação do educador, de modo que “[...] a formação teórica do educador corre sérios riscos” (FREITAS, 1992, p. 96).

Sob essa orientação, a formação de professor tem por base o conhecimento genérico, os problemas do cotidiano enfrentados pelos professores e alunos, destituídos de suas determinações histórico-sociais. Temos, assim, configurada a “epistemologia da prática” (SILVA, 2011) fundamento das concepções hegemônicas nas políticas oficiais de formação inicial e continuada de professores: a pedagogia das competências e o professor reflexivo.

Dialeticamente, à afirmação da hegemonia das correntes vinculadas à epistemologia da prática, contrapõe-se a constituição de um campo de teorias críticas, que principia a se constituir ainda durante a ditadura empresarial-militar (1964-1985), a partir da disseminação da concepção crítico-reprodutivista²⁴, no Brasil. Essa concepção impulsionou a crítica ao regime ditatorial e à pedagogia tecnicista, alimentando reflexões e análises daqueles que, em nosso país, se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante (SAVIANI, 2008).

No entanto, a compreensão de que a escola constitui, exclusivamente, um instrumento – ou aparelho – de reprodução social limita seu potencial transformador, acarretando um certo imobilismo dos intelectuais que compartilhavam de suas ideias (SAVIANI, 2011).

Como uma superação dialética das teorias crítico-reprodutivistas, no início dos anos 1980, o embate com as concepções não-críticas ganha maior consistência com

²⁴ Segundo Saviani (1999), as principais correntes crítico-reprodutivistas são: Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica (Bourdieu e Passeron);²⁴; Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (Althusser); e Teoria da escola dualista (Baudelot e Establet).

a elaboração ou retomada de concepções contra hegemônicas, dentre as quais destacamos a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Libertadora, dada sua maior presença na literatura da área e em experiências na educação escolar, até os dias atuais²⁵.

A PHC, elaborada por Dermeval Saviani, expressa uma concepção dialética da educação e da instituição escolar, reconhecendo que, embora determinada pela formação social capitalista, a escola pode se constituir em um instrumento contra hegemônico, contribuindo para a transformação dessa sociedade (SAVIANI, 2003; 2011).

Corroborando com a compreensão de Saviani, Gasparin e Santos (2011) assinalam que a escola pode se configurar como instrumento de transformação política e social, desde que haja uma articulação pedagógica e sociopolítica face às necessidades da classe trabalhadora. Desse modo, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a prática pedagógica deve pautar-se na compreensão da realidade em que está inserida e se orientar pela perspectiva da construção de condições intelectuais, críticas e analíticas para transformá-la.

Construída no início dos anos de 1960, como uma destacada expressão da educação popular, a Pedagogia Libertadora atinge a educação escolar durante os anos 1980, o que se torna mais nítido quando Paulo Freire – seu sistematizador – assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no ano de 1989.

Partindo da compreensão de que o homem não é objeto, mas sim, sujeito da história, da cultura e da política, a Pedagogia Libertadora defende que a educação cumpre um papel fundamental na formação humana do sujeito humano, abrindo, assim, caminho para a libertação dos oprimidos.

Ratificando os princípios da dialogicidade²⁶ e do caráter político da educação, a Pedagogia Libertadora defende, como direito da classe trabalhadora, o acesso ao conhecimento, viabilizado por

[...] escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique

²⁵ Também integra esse campo a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo, para a qual, “a difusão de conteúdos é a tarefa primordial [da escola]. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais” (LIBÂNEO, 1984, p. 38-39).

²⁶ Paulo Freire critica a “educação bancária”, ou seja, a educação em que os alunos são tratados como “depósitos” dos conhecimentos de que os professores são “depositários”. Como superação dessa relação pedagógica, propõe a educação dialógica, concretizada numa relação em que professores e alunos ensinam e aprendem no processo educativo.

uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 1995, p. 24)

A PHC e a Pedagogia Libertadora, escolhidas para atestar a força e a resistência das concepções contra hegemônicas de educação e de formação de professores, fundamentam-se e expressam uma epistemologia da práxis, que:

valoriza o movimento dialético; revela as contradições e mediações [da prática docente]; utiliza conceitos e categorias teóricas; e recupera uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e, principalmente, do trabalho docente (SILVA, 2018, p. 37)

A seguir, vamos abordar, mais detalhadamente, formulações das correntes aqui apresentadas, destacando aspectos que implicam a formação de professores.

3.2 Concepções hegemônicas de formação docente: a epistemologia da prática

Desde a década de 1990, a política do governo federal para a formação inicial e continuada de professores, conforme analisam diversos autores (FREITAS, 2002; RAMOS, 2010; DUARTE, 2010; FREITAS, 2014), orienta-se por

concepções que, pela desresponsabilização do Estado do financiamento público, pela individualização das responsabilidades sobre os professores, pela centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores, revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério, condição para uma educação emancipadora das novas gerações (FREITAS, 2002, p. 161).

A autora está-se referindo à pedagogia das competências e à concepção de professor reflexivo, das quais trataremos a seguir.

3.2.1 A pedagogia das competências

Na compreensão de Perrenoud (1999), formulador da concepção das competências e muito disseminado no Brasil, competência é a capacidade de agir de forma eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas não limitada a ele. Essa compreensão reforça o vínculo da pedagogia das competências com o princípio do aprender a aprender, conforme já explicitamos

anteriormente, uma vez que, de acordo com Ramos (2010), o referido princípio possibilita que o indivíduo realize aprendizagens significativas por si só. Dessa forma, a pedagogia das competências, de acordo com a autora, desconsidera o conhecimento já elaborado.

No tocante à Pedagogia das competências, Perrenoud (2000) constata que os programas de formação “fundamentam-se, com demasiada frequência, em representações pouco explícitas e insuficientemente negociadas do ofício e das competências subjacentes” ou, ainda, “em referenciais técnicos e áridos, cujos fundamentos o leitor não assimila” (p.19). Ainda com relação às competências, o referido autor postula, pelo menos, as dez a seguir:

1. organizar e estimular situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da administração da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e
10. administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000).

O referido autor defende uma profissionalização com base nas competências, considerando que é a melhor forma de prestar contas de seu trabalho. No entanto, muitos estudiosos da área criticam e se contrapõem à pedagogia das competências (PIMENTA, 2002; RAMOS, 2010), considerando que tal concepção reforça uma perspectiva pragmática e instrumental de formação docente, implicando uma formação de professores com pouca solidez teórica e forte cunho de adaptação à sociedade capitalista.

Em entendimento idêntico, Facci (2004) aponta que tal desconsideração decorre dos riscos, para a sociedade capitalista, do desvendamento de suas contradições, a partir da socialização do saber, tornando-se funcional, à manutenção dessa sociedade, que os indivíduos não tenham “consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais” (FACCI, 2004, p. 33).

Dentre outros aspectos analisados, a autora citada destaca que há um desmantelamento da escola, além de uma banalização do conhecimento em prol de uma “sociedade do conhecimento”, cujo objetivo maior, segundo a autora, é

pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização (FACCI, 2004, p. 34).

De acordo com Brito (2007), a educação de competências põe a educação escolar:

Num padrão de ajustamento e adequação ao real imediato, como se o aprender que não dissesse respeito à apropriação do conhecimento e do fazer da vida, isto é, como se conhecer fosse um algoritmo abstrato natural. As competências seriam, se pudessem existir descoladas do conhecimento real e histórico, capacidades gerais, relativas a um indivíduo flexível, moldável e acomodável às determinações e aos interesses da produção. Por isso se ajustam tão bem aos projetos de avaliação institucional, uma vez que, tomadas em sua singularidade abstrata, as competências não passam de referências quantificáveis e controláveis (trata-se, portanto, de mensurar performances individuais e produzir escalas para classificar sujeitos e estabelecer condutas e procedimentos “pedagógicos”) (BRITO, 2007, p. 33-34, parênteses e aspas do original).

Ainda conforme sublinha o referido autor, “o conceito de competência, mesmo que travestido de modernidade, de motivador da criatividade individual e da participação, é”, efetivamente, “muito útil para uma educação que tenha como eixo a reprodução da desigualdade e da exploração” (BRITO, 2007, p. 34). À medida que quantifica e controla os conhecimentos dos indivíduos, não proporciona uma formação humana, ou seja, com vistas a emancipação social, política e cultural dos sujeitos, promovendo, dessa forma, a manutenção da desigualdade e da exploração.

Ramos (2009) postula que o processo ensino-aprendizagem, para a pedagogia das competências, é indissociável da experiência vivenciada dos alunos, sendo organizado a partir da problematização dessa experiência. A autora cita, como destaque dessa concepção, o material instrucional e o método utilizado, cabendo, ao professor, ocupar o papel de mediador e supervisor do processo de ensino-aprendizagem, com eficácia, eficiência, racionalidade e produtividade, características inerentes ao neotecnicismo.

Ademais, essa mediação objetiva desenvolver competências como: domínio da leitura, da escrita e das diversas linguagens utilizadas pelo homem; realização de cálculos; análise, síntese e interpretação de dados, fatos e situações; compreensão do seu entorno social e atuação sobre ele; recepção crítica dos meios de comunicação; localização, acesso e melhor uso da informação acumulada; planejamento, trabalho e decisão em grupo (TORO *apud* RAMOS, 2010).

Como entendemos, a predominância conferida ao método desconsidera aspectos importantes do processo ensino-aprendizagem, a exemplo: o papel do professor como sujeito ativo, intelectual, pesquisador e com conhecimento historicamente produzido; a pesquisa a partir de saberes elaborados e formais; os conteúdos geral e local, dentre outros aspectos.

Podemos, portanto, perceber a base filosófica da pedagogia das competências, o pragmatismo, que destaca o conhecimento na prática e na experiência (RAMOS, 2009). Ou seja, para a referida concepção, o saber científico e teórico não representa uma base epistemológica e a práxis – ou o que ela assim denomina – é dicotômica, dando ênfase à prática, que prepondera sobre a teoria (RAMOS, 2009).

No exposto, fica claro o caráter reducionista e utilitarista da concepção em estudo, claramente explicitado por Ramos (2010), a saber:

- a) [redução das] chamadas competências profissionais aos desempenhos observáveis;
- b) [redução da] natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear;
- c) [consideração da] atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo;
- e d) [omissão da] efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade (RAMOS, 2010, p. 205).

Em síntese, a pedagogia das competências centra-se no saber fazer e no aprender a aprender, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como privilegiando a prática em detrimento da teoria, “baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos” (MARTINS, 2010, p. 20). Essa concepção, portanto, está em sintonia com o perfil de profissional exigido pelo mercado de trabalho, polivalente e flexível, além de revestido por conhecimentos elementares, de fato necessários ao capital.

Ao enfatizar o conhecimento desenvolvido pelo indivíduo, desconsiderando o conhecimento teórico e científico que é produzido historicamente e coletivamente, a pedagogia das competências privilegia o “aprender antes mesmo do ensinar” (PERRENOUD, 1999), ratificando o entendimento aqui já apresentado, de que, nessa concepção, há uma desvalorização do ensinar, tendo em vista que o conhecimento elaborado não tem maior peso e, sim o “conhecimento” produzido a partir das competências.

Assim, a formação docente, pautada na noção de competências, visa direcionar o professor a reproduzir meios de ensino que possibilitem a aquisição de competências e habilidades pelo aluno, em coerência com o assinalado por Martins (2002), para a formação do trabalhador, na “era da sociedade do conhecimento”: a profissionalização restringe-se à aquisição de competências e habilidades, de modo que a propiciar ao trabalhador um conhecimento mais genérico, adaptável a diferentes atividades, com campo de ação mais amplo.

A concepção da pedagogia das competências encontra-se presente na formação de professores desde a última década do século XX até os dias atuais, segunda década do século XXI. Com relação ao primeiro período citado, Gatti e Sá (2011) destacam a noção de competência como uma característica das reformas curriculares dos anos de 1990, objetivando a proposta de que o ensino deixe de promover a mera reprodução de um saber letrado e leve o aluno a mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes, para responder a uma dada situação de modo satisfatório, tendo em conta o contexto em que está inserido.

Portanto, compreendemos que a concepção de formação de professor em tela está inscrita nas políticas de formação docente, conforme assinalado por teóricos da área, na perspectiva de formar os sujeitos com base no conhecimento pragmático, neotecnicista, ou seja, instrumental e utilitarista. Desse modo, formando para a reprodução da sociedade capitalista, de acordo com os interesses do bloco no poder.

A seguir, iremos tratar acerca do professor reflexivo, como segunda concepção hegemônica de formação docente.

3.2.2. *O professor reflexivo*

Desenvolvida inicialmente por Donald Schön, como uma proposta para a formação profissional em geral, a teoria do profissional reflexivo ganhou larga

divulgação no campo da formação de professores²⁷, especialmente associada à ideia de educação permanente ou formação continuada ou educação ao longo da vida.

Segundo essa perspectiva, se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação (DUARTE, 2010).

A análise do referido autor já sinaliza uma concepção com base na prática em detrimento da teoria, haja vista que o fundamento do conhecimento do professor deve partir do cotidiano e não o contrário, isto é, o conhecimento teórico-científico levar o docente a refletir situações do cotidiano, inclusive sua prática. Desse modo, a concepção do professor reflexivo descaracteriza essa função maior do professor, que é o aprofundamento do conhecimento teórico-científico para seu fazer prático.

Conseqüentemente, é possível inferir, a referida concepção fragiliza a formação docente, bem como a formação de gerações, repercutindo em sérios prejuízos no tocante à formação de sujeitos políticos que, ao invés de buscarem uma transformação social, se limitam à manutenção do *status quo* econômico e político.

A formação do professor reflexivo é concebida como um processo que se realiza sobre si mesmo, como instrumento de resolução imediata de problemas do cotidiano, o que, em última instância, “significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes” (MARTINS, 2010, p. 28).

Em análise da referida concepção, Facci (2004) destaca sua base epistemológica no pragmatismo, sendo a prática considerada como fonte e finalidade do conhecimento, da aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor desenvolve habilidades a partir de uma reflexão de sua própria prática, processo em que busca respostas, resolução para os conflitos ou dificuldades que surgem no dia a dia da sala de aula, ou seja:

²⁷ Teve sua origem na Inglaterra (1960) e Estados Unidos (1980). No Brasil, ganha ampla projeção desde os anos de 1990 (DUARTE, 2010) e, nos anos 2000, ocupa cada vez mais espaços na formação de professores, seja inicial ou continuada.

A formação reflexiva de professores tem na “prática” docente o critério de referência em torno do qual o professor, em formação inicial ou contínua, deva construir conhecimentos, problematizar o trabalho docente e buscar as alternativas necessárias à melhoria da educação escolar (MARTINS, 2010, p. 28, grifos do original).

Na perspectiva do professor reflexivo, é na prática da educação escolar que se buscam melhorias na aprendizagem. Desse modo, nossa compreensão é que a formação docente está em risco, uma vez que a prática se torna primária.

Conforme analisa Silva (2011), a prática torna-se eixo norteador da formação do professor à medida que:

a partir de situações práticas reais, torna-se responsável pela construção do seu saber e da sua prática pedagógica, num aprender fazendo chamado de *practicum*, traduzido pela concepção da epistemologia da prática: aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática. O modelo da racionalidade prática, considerado como saída para articular a unidade teoria e prática nos cursos de formação, traz na sua essência uma concepção de formação neotecnicista, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos da formação, notadamente no domínio do conteúdo da educação básica e na resolução de problemas imediatos ligados ao cotidiano escolar. No entanto, não se considera a íntima ligação desses problemas e da educação como um todo constituído e constituinte da realidade sócio-política (SILVA, 2011, p. 21-22, destaque do autor).

Podemos inferir, com base nos autores citados, que a formação docente concebida a partir da base na prática, atende sobremaneira aos requisitos dos preceitos do mercado de trabalho, uma vez que instrumentaliza os professores para a reprodução dos conhecimentos necessários para tais exigências, que por sua vez, prepara os discentes para este mercado.

Nesse sentido, vislumbramos uma formação, cada vez mais, com caráter reprodutivista e neotecnicista, voltada a um sujeito que desenvolve habilidades e competências predefinidas e que seja capaz de se sobressair diante dos fortuitos do cotidiano escolar, com criatividade e dinamicidade. Conforme sintetiza Duarte (2010, p. 42), “[...] aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria [...] o maior objetivo da formação de professores”.

Consequentemente, o objetivo do trabalho do professor seria possibilitar a aprendizagem dos seus alunos com base no aprender a pensar e resolver problemas que surgem no dia a dia, ou seja, “postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo” (DUARTE, 2010, p. 42).

Ainda para o autor citado, a supervalorização do “conhecimento tácito, cotidiano, pessoal” produz uma ressignificação do trabalho do professor, uma vez que seu papel não será mais o de transmitir os conhecimentos elaborados ao longo da história, deixando de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual da humanidade, para ser um organizador de atividades no cotidiano da escola (DUARTE, 2010).

Ao distanciar a formação docente do conhecimento científico e teórico, isto é, à medida que supervaloriza o cotidiano, a experiência, a concepção do professor reflexivo desvaloriza o conhecimento elaborado coletivo e historicamente, deslocando os conteúdos clássicos para uma posição secundária e periférica nos currículos (DUARTE, 2010).

Facci (2004) e Martins (2010), também criticando a exclusividade da prática como base do conhecimento, analisam que essa concepção limita a formação docente a práticas reflexivas, reducionistas, desconsiderando o contexto mais amplo em que os alunos e os professores em formação estão inseridos (MARTINS, 2010). Para as referidas autoras, não há como compreender a formação e a prática pedagógica de professores sem fazer vinculação com as condições sociais, econômicas e políticas em que elas se desenvolvem. É fundamental compreender todo esse contexto, tendo em vista as relações diretas da formação de professores com as necessidades postas pelo sistema, ou seja, os interesses econômicos e políticos do bloco no poder.

A formação docente numa perspectiva de professor reflexivo implica, também, a responsabilidade pela autoformação, uma vez que a mudança na própria prática decorre da autorreflexão sobre ela. Nessa direção, Facci (2004) levanta o questionamento no tocante ao professor ser responsabilizado quanto ao caos da educação contemporânea, isto é, o professor assume tal responsabilidade ao fazer parte dessa formação reflexiva?

Trata-se de uma questão pertinente, pois, no contexto atual, o professor vem sendo responsabilizado pelos resultados obtidos, pelo sucesso ou fracasso dos alunos, assim como lhe é atribuído o papel de minimizar as desigualdades sociais.

Tal responsabilização sobre o profissional acarreta prejuízos, seja de natureza psicológica ou física, quanto de natureza social e política. O primeiro prejuízo pode ser sintetizado no processo de adoecimento dos professores, notadamente a

síndrome de Bournout²⁸, enquanto o segundo, de cunho social, está imbricado à desvalorização social dos professores, seja no tocante à remuneração e ao status social dos referidos profissionais, seja por uma possível descaracterização ou ressignificação do papel docente, em moldes semelhantes ao apontado quando abordamos a pedagogia das competências.

Dessa ressignificação do papel do professor decorre o terceiro prejuízo, de natureza política, relativo, no âmbito individual, à perda de autonomia do professor enquanto sujeito na sua formação continuada, bem como no âmbito da sala de aula, uma vez que, no primeiro caso, participa, como receptor, de cursos e programas a ele impostos e, no segundo, deve executar atividades pré-determinadas, reproduzindo uma formação esvaziada de fundamentação teórica.

Ainda, em se tratando das consequências da perspectiva do professor reflexivo para a formação docente, destacamos, sinteticamente, as sínteses elaboradas por Facci (2004), quais sejam:

- responsabilização – ou culpabilização – do professor pelos seus insucessos ou de seus alunos;
- redução do processo de reflexão à resolução de problemas no espaço escolar, ao orientá-lo, exclusivamente, para a ação, negando a teoria como elemento fundamental nesse processo. Assim, tal reflexão “não será suficiente para uma educação transformadora” uma vez que é “o conhecimento teórico-crítico produzido historicamente pelos homens [que possibilita] entender e significar a prática atual (FACCI, 2004, p. 70).
- contribuição para a desqualificação da universidade como instância formadora de professores;
- risco de conversão da pesquisa em ação esvaziada de significados, se, na reforma curricular dos cursos de formação de professores, “não for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com aspectos imediatos da vida escolar, mas também com as outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea” (FACCI, 2004, p. 71-72).

De modo geral, os aspectos citados por Facci (2004) sintetizam as apreciações críticas acerca da concepção da formação reflexiva do professor. Como implicação do

²⁸ Trata-se de um distúrbio psíquico de caráter depressivo, precedido de esgotamento físico e mental intenso.

exposto, o cunho ético e político de uma formação pautada nessa concepção, aparentemente desconsiderado, converge para a conformação ao modelo societário vigente, buscando, portanto, formar o professor como intelectual orgânico do capital.

E, a seguir, iremos tratar acerca dos aspectos em comum das pedagogias das competências e do professor reflexivo.

3.2.3 *Epistemologia da prática: breves sínteses*

Consideramos necessário, neste momento, frisar os nexos entre as concepções hegemônicas de formação docente que acabamos de apresentar, uma vez que, via de regra, ambas se mesclam nos cursos e programas de formação docente, conforme indicam análises por nós estudadas.

Inicialmente, destacamos a base epistemológica comum no pragmatismo, em sua apropriação escolanovista, de modo que os autores críticos aqui referidos classificam-nas como expressões da epistemologia da prática e das pedagogias do aprender a aprender. Ou, como pontua Silva (2011, p. 21), “a prática é entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais”.

Como consequência, essas pedagogias negam a teoria, desqualificam a universidade como *locus* de formação dos professores, valorizando o imediato, o fortuito, o conhecimento tácito, em detrimento de uma formação sólida, calcada no conhecimento teórico-científico.

Nesse escopo, a ênfase na epistemologia da prática torna-se pano de fundo nas políticas de formação docente, como já vimos discutindo nessa dissertação, sobretudo no capítulo em tela. Consideramos que a primazia dessa epistemologia vem se alargando, sobretudo, no final do século XX e primeiras décadas do século XXI, materializada nos programas de formação de professores.

Em acréscimo, concordamos que há um revestimento neotecnista e neoprodutivista (SAVIANI, 2007) nas referidas concepções, configurado na ênfase nas técnicas de ensino e no desempenho de professores, presente desde o currículo prescrito até as indicações para a prática em sala de aula. Como foi apontado, essa ênfase implica a responsabilização do professor, tanto pelos resultados do processo ensino-aprendizagem, quanto pela resolução de problemas ocorridos na sala de aula ou na escola, e ainda, pela própria formação.

De um ângulo mais amplo, tanto a pedagogia das competências como o professor reflexivo enquadram-se no que Facci (2004) considera como pedagogias contemporâneas vinculadas ao interesse do capital. Para a autora:

O capital, a forma como os preceitos neoliberais estão aglutinados ao mercado de trabalho, requer um trabalhador polivalente, com capacidade de adaptar-se a várias frentes de trabalho, com diversas competências para dar conta de atender às necessidades postas pelo espírito mercantilista (p. 68).

Essa lógica do capital posta fortemente na educação, especificamente na formação de professores, conduz a uma reprodução dos interesses de determinada classe da sociedade, detentora do poder econômico e político (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998).

Concordamos com Duarte (2010), quando afirma que uma das características comum nas referidas pedagogias é, sobretudo, a ausência de ideias que visem à superação do modelo econômico atual. De acordo com o autor, mesmo quando tecem críticas a certos aspectos do capitalismo, tais pedagogias não representam uma perspectiva de superação desse modelo societário, tendo em vista que consideram possível a resolução dos problemas sociais por meio apenas da educação.

Ambas as concepções de formação de professor em tela caminham na direção da fragmentação e da fragilização da formação docente, uma vez que a ênfase na epistemologia da prática configura um “recuo da teoria”, para usar a terminologia de Moraes (2001),

Em que pese a vitalidade das concepções hegemônicas, a elas se contrapõem, na disputa da hegemonia, concepções contra hegemônicas, como a Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia libertadora, das quais passamos a tratar.

3.3 Concepções contra hegemônicas de formação docente: a epistemologia da *práxis*

Contrariamente às concepções discutidas no item anterior, as que abordaremos a seguir estão comprometidas com os excluídos da riqueza material e intelectual, isto é, com a classe trabalhadora, buscando instrumentá-la para lutar em prol de sua emancipação social, política e cultural.

Efetivamente, conforme Saviani (1999) e Freire (1996), a mudança precisa partir dos dominados, da classe trabalhadora, haja vista ser esta com direitos negados, historicamente. Nessa perspectiva, Saviani (1999) assevera que, pensar numa teoria crítica, se trata de:

Retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 1999, s.p.)

A defesa pela escola como espaço de luta e resistência a favor da classe trabalhadora é assumida pelas concepções contra hegemônicas aqui abordadas, para as quais a escola assume um papel substancial em prol de uma classe que tem seus direitos renegados historicamente, na perspectiva da transformação social.

Para isso, é necessário que a escola propicie o conhecimento da realidade em que está inserida, em seus determinantes sociais, políticos e econômicos, bem como da luta da classe trabalhadora, com base no conhecimento teórico-científico produzido histórica e coletivamente pela humanidade.

Essa perspectiva de educação crítico-emancipatória alimenta as concepções contra hegemônicas de formação de professores, a Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Libertadora, de que passamos a tratar.

3.3.1 Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) foi elaborada por Saviani, tendo por marco o ano de 1979, culminando um esforço coletivo de um grupo de doutorandos²⁹, coordenado pelo próprio Saviani.

Conforme já assinalamos na introdução deste capítulo, a PHC ganha forma ao se diferenciar das concepções crítico-reprodutivistas, por articular a crítica à escola na sociedade capitalista a uma compreensão dessa instituição como campo de

²⁹ Primeira turma do doutorado em educação na PUC-SP, compostas por 11 doutorandos, dentre eles: Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luís Antônio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Oliveira, Mirian Warde e Osmar Fávero, que foram orientandos de Saviani.

embates, de resistência, ou seja, como uma potencial instância de construção e disseminação da contra-hegemonia (SAVIANI, 2011).

Nessa perspectiva, a PHC surge como:

[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011, p. 80).

De acordo com estudiosos defensores da referida pedagogia (DUARTE, FONTE, MARSIGLIA, 2011; BATISTA, LIMA, 2012), a PHC é uma concepção revolucionária da educação, compatível com “nossa fundamentação filosófica e com nosso compromisso político”, e ainda, “com base na qual entendemos ser possível apresentar uma crítica radical ao ‘aprender a aprender’ e às interpretações neoliberais e pós-modernas” (DUARTE, 2001, p. 4).

Nessa direção, Saviani (2011) entende como necessário o conhecimento da sociedade com seus determinantes e especificidades, ou seja, do processo histórico e suas contradições. Ao partir desse conhecimento, o sujeito se entende como histórico e, para tanto, considera-se como sujeito ativo de transformação, de modo a abandonar a naturalização da realidade em que está inserido e a compreender que a sociedade é campo e expressão da luta de classes.

Duarte (2012) assevera que a PHC defende uma educação escolar cuja centralidade é a “transmissão e apropriação dos conteúdos clássicos integrantes da cultura universal” (p. 18). É uma pedagogia que critica as pedagogias não críticas – ou seja, a teoria tradicional, escola nova e tecnicista –, uma vez que a centralidade não está no professor, nem no aluno, nem tão pouco nos métodos, mas sim nas relações sociais do professor com o aluno. De acordo com essa perspectiva, a escola é considerada um mecanismo de transformação, inserida num contexto histórico e que deve socializar o conhecimento para a classe trabalhadora, de modo que vise à emancipação.

A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade, o que torna possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos

próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais de existência (SAVIANI, 2011, p. 88).

Nessa direção, a concepção de formação docente se alinha à perspectiva de luta, transformação, sobretudo, no tocante a conceber o papel do professor no processo de produção de conhecimento e de formação humana das gerações. Conceber a formação docente na perspectiva crítico-emancipadora da PHC implica a formação dos alunos, especificamente, dos filhos de trabalhadores na direção de embates e resistências em prol de uma transformação social.

De acordo com Fonte (2011), no campo da produção do conhecimento, as lutas ideológicas configuram-se “como um aspecto de lutas mais amplas pela superação do capitalismo, assim como o é o fortalecimento e a valorização da escola” (p. 38). A perspectiva da PHC valoriza a escola, por considerar indispensável o papel da educação escolar na emancipação do indivíduo, mediante a universalização do saber teórico-científico.

Com isso, não estamos colocando a escola na condição de instituição redentora, como teorias pedagógicas citadas neste estudo, mas considerando o papel relevante da educação escolar no processo de emancipação do indivíduo, conforme entendem os pensadores ora citados.

A esse respeito, Bueno (2011) assevera que a escola deve ser vista de “forma realista, tendo-se em conta os limites e as possibilidades históricas e políticas que ela nos apresenta” (p. 100). O autor ainda acrescenta:

As políticas realizadas pelo Estado na escola contemporânea têm cada vez mais empobrecido a formação humana dela proveniente. Portanto, evidenciar sua importância histórica na socialização do conhecimento e lutar contra as mazelas provocadas pelas políticas estatais na escola pública – como a desvalorização do trabalho do professor, a burocratização da rede escolar, a adoção de teorias educacionais que inviabilizam a socialização do conhecimento etc. – tornam-se imperantes na luta pela educação a serviço da emancipação humana. A defesa da socialização do conhecimento historicamente acumulado em sala de aula apresenta-se não apenas como uma perspectiva educacional com finalidades voltadas à reprodução da sociedade, mas fundamentalmente voltada para a humanização dos indivíduos provenientes da classe trabalhadora com o fim ético-político de superação da sociedade de classes (BUENO, 2011, p. 100).

Segundo Batista e Lima (2012), a PHC apresenta como proposta a ação pedagógica com fundamento a *práxis*, com o propósito do indivíduo superar a visão

imediate no tocante ao fenômeno. Os referidos autores compreendem que “se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora” (p. 2). A ação reflexiva dá-se na defesa do acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, “sem a qual não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista” (BATISTA E LIMA, 2012, p. 2).

Assim, com relação à educação escolar,

a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 8-9).

Nessa compreensão da educação escolar, o papel do professor no processo de ensino aprendizagem incorpora e ultrapassa a transmissão do conhecimento elaborado historicamente. Para Silva (2011), a pesquisa é fundamental no exercício da docência, tendo em vista o desenvolvimento do conhecimento, uma vez que, segundo a autora, para uma formação omnilateral, não é suficiente o acúmulo de conhecimentos ou informações, sendo necessária, também, a capacidade de produzir conhecimentos.

A formulação da referida autora expressa uma contraposição às concepções discutidas nos itens anteriores, que privilegiam o conhecimento prático, em detrimento do conhecimento científico e da pesquisa, bem como objetivam, apenas, a formação para o mercado de trabalho e não a formação do sujeito nos seus mais diversos aspectos, do cidadão questionador da realidade em que está inserido, como assinala Duarte (2010):

[...] urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores (p. 21).

Esse questionamento, bem como o reconhecimento da condição de alienação dos sujeitos implicam condições epistemológicas e políticas para criticar, refletir e buscar meios de resistências, visando a uma superação de políticas do Estado, direcionadas à manutenção do *status quo* econômico e social de determinado bloco no poder.

A formação dos alunos, da qual tratamos até o momento, está imbricada à formação dos professores, uma vez que é a partir desta segunda que será proporcionada a primeira. Desse modo, a formação docente com base na concepção histórico-crítica, fundamenta-se, sobretudo, nas condições históricas do saber, na produção e transformação social vigente, isto é, condições que dê consistência teórica e política à práxis³⁰ do professor.

Na mesma direção, Gasparin e Santos (2011) destacam o caráter contra-hegemônico da PHC, a saber:

Na tentativa de elaboração de propostas capazes de orientar a prática educativa numa direção transformadora, as pedagogias contra hegemônicas têm-se manifestado. Como uma pedagogia contra hegemônica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica se estrutura enquanto possibilidade inovadora de formação de professores. Uma formação para além do senso comum, que o transforme e que, de posse de uma fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico promova a transformação social (GASPARIN; SANTOS, 2011, p. 1).

Ratificando as compreensões dos autores citados, Furtado (2017) defende uma formação na perspectiva crítica, de formação humana e emancipadora, uma formação que, em contraposição às concepções subjacentes às políticas de formação oficiais na contemporaneidade,

[...] implica uma intensa **recusa** ao ideário pedagógico que tem norteado a política de formação de professores caracterizados [...] pela pedagogia do professor reflexivo e pela pedagogia das competências e propõem, por isso, a sua superação (FURTADO, 2017, p. 7, destaque nosso).

Ainda, conforme o autor, a superação na política de formação de professores faz-se necessária, para que, em vez de uma formação reducionista que desconsidera

³⁰ Uma atividade material transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VAZQUEZ, 1968, p. 108).

o saber construído historicamente, seja instaurada uma formação humana integral, com teor científico, teórico, político e ético, comprometida com a perspectiva de uma educação para a emancipação individual e coletiva.

Em concordância com os autores citados, compreendemos que a PHC, como uma concepção crítico-emancipadora, defende uma formação de professores baseada, fundamentalmente, no conhecimento científico, pedagógico e histórico, que implica a própria humanização do professor (GASPARIN; SANTOS, 2011) e, conseqüentemente, a humanização das futuras gerações que são formadas pelos docentes.

Fonte (2011), nas considerações finais do seu artigo no livro intitulado “Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos”, ao comemorar os 30 anos da referida concepção, tece o seguinte comentário:

O que hoje comemoramos e desejamos tornar célebre e inesquecível é a capacidade de o ser humano fazer-se na história e fazer história; como agente histórico, ele pode efetivar projetos revolucionários, pode dar-se novos modos de vida mais justos e solidários (p. 39).

A história da PHC está em desenvolvimento, em luta e em conquistas. É preciso superar um sistema que privilegia apenas uma minoria, é fundamental pensar numa sociedade de todos, que usufrua o patrimônio cultural como um todo e se apropriem dos bens materiais e não materiais. Nesse sentido, a PHC vem construindo essa história em prol de uma sociedade socialista, em que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento coletivo e historicamente elaborado pelos homens, sem o qual não virá a emancipação.

Defender a perspectiva da PHC é defender uma classe historicamente explorada e que colocada à margem do conhecimento que emancipa. À referida classe, ao longo da história, vem sendo negado o direito do saber sistemático que liberta, transforma, em prol de uma preparação reducionista, utilitarista a favor da manutenção e fortalecimento do bloco no poder, ou seja, a serviço do capital.

No tocante à formação continuada de professores numa perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Curitiba - PR vivenciou, na segunda metade dos anos 1980, uma formação docente baseada nos fundamentos da referida concepção. E compreendemos que cabe destacar, neste estudo, a experiência dessa formação que se iniciou no âmbito municipal e que, por seu êxito, se estadualizou.

O município de Curitiba, como todo o Brasil, vivia nos anos 1980, uma grande crise econômica e social. Todavia, via na proposta do PMDB, uma saída para as camadas populares, ou seja, uma expectativa de mudança popular, considerando o lema da campanha do candidato a prefeito da época, uma proposta de democracia participativa (VIEIRA, 2014). Segundo a referida autora, foram sugeridas metas para a educação no sentido de superar o tecnicismo, teoria autoritária vigente no período do regime autoritário militar. Isto é, fazia-se necessário superar a instrumentalização dos professores com base apenas no como fazer, exigindo “uma ação mais crítica e democrática por parte dos professores” (p. 2).

Para tanto, e em consonância com os educadores, o governo municipal (1986-1989) instaurou uma formação continuada docente que atendesse às suas necessidades, ou seja, a partir da realidade educacional daquele município (VIEIRA, 2014).

A autora destaca a importância do papel e da valorização docente, presentes nessa formação continuada, “como elemento fundamental na transformação da sociedade, o que corroborava a ênfase no desenvolvimento das competências técnica e política” (VIEIRA, 2014, p. 10.).

Como vimos no curso desse capítulo, com base na dialética (fundamento teórico da PHC), faz-se necessário compreender a gênese, as influências e os determinantes do fenômeno, nesse caso específico, os problemas educacionais. Para tanto, é fundamental partir deles para se ter a compreensão das partes para o todo, conseqüentemente, tornar o conhecimento significativo. No exemplo da formação continuada docente de Curitiba, foi exatamente esse o desenvolvimento, partia-se da realidade educacional daquele cenário, em busca de superar uma concepção que privilegiava uma minoria. A perspectiva dos educadores daquele município era de partir da raiz do problema, refletir, criticar aquela realidade e buscar alternativas, por meio dos fundamentos da PHC, para alcançar uma educação universalizada, como veremos a seguir.

As atividades que passaram a desenvolver no município de Curitiba, sobretudo, a formação continuada docente, eram baseadas na PHC, buscando a criticidade do professor, conseqüentemente do aluno, de modo que se reconhecessem como parte de um processo histórico e social, para o que se fazia necessária a compreensão desses processos, para desenvolver uma formação mais sólida, calcada na

transmissão e assimilação dos conteúdos elaborados coletivo e historicamente pelos homens (VIEIRA, 2014).

De acordo com a citada autora, a PHC vem de encontro a uma pedagogia liberal. Desse modo, não visa preparar instrumentos a serem manipulados pelo sistema capitalista, mas “despertar de uma consciência crítica e atuante na sociedade a que pertencem” (VIEIRA, 2014, p. 3). Conceber uma formação de professores nessa perspectiva implica a expectativa de que os docentes despertem essa consciência nos discentes, especificamente, nos filhos da classe trabalhadora.

3.3.2 Pedagogia Libertadora

Nascida no trabalho de Paulo Freire na educação popular de jovens e adultos, nos primeiros anos da década de 1960, a Pedagogia Libertadora vai ter sua formulação teórica sistematizada em duas obras seminais do seu fundador: Educação como Prática de Liberdade (1967) e Pedagogia do Oprimido (1968), este último escrito e publicado primeiramente no Chile, onde o autor cumpria exílio político, desde o início da ditadura empresarial-militar no Brasil (1964).

Conforme antecipamos neste capítulo, a Pedagogia Libertadora contrapõe-se à “educação bancária”, visando a sua superação por uma

[...] a educação libertadora, problematizadora, [que] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente [...] (FREIRE, 1987, p. 68, grifos do autor).

Essa é a perspectiva para uma educação calcada numa relação dialógica dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico escolar – e, conforme as raízes dessa corrente, extraescolar. No pensamento freireano, essa relação dialógica, horizontal, não significa a perda da especificidade do papel do professor, uma vez que, para o autor, ensinar exige, dentre outros aspectos, a tomada de decisões consciente (FREIRE, 1996).

A crítica ao autoritarismo da educação bancária é complementada, nos anos 1990, pela crítica ao ideário neoliberal e a sua proposta educacional, voltada, simplesmente, ao treinamento dos educandos, no sentido de desenvolver destrezas, conforme destacamos, ao tratar da pedagogia das competências.

Segundo Freire, essa perspectiva só demonstra “a malvadeza do neoliberalismo”, uma vez que busca o desempenho dos alunos com o propósito de atender as demandas do capital, desconsiderando a formação integral do ser humano (FREIRE,1996). Nas palavras do autor

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do *falar com*, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (FREIRE, 1996, p. 44, itálicos desta citação).

Nesse sentido, assim como a PHC, a Pedagogia libertadora faz a defesa de uma formação humana omnilateral, como possibilidade de emancipação dos oprimidos. Para Paulo Freire, o oprimido é o sujeito que é vítima tanto da exploração no trabalho, quanto da negação do acesso ao conhecimento, isto é, ao patrimônio social e cultural da sociedade em que vive. Compromissada com esse sujeito, a Pedagogia Libertadora objetiva contribuir para que o indivíduo desenvolva a consciência crítica acerca da realidade que lhe oprime e possa, em decorrência, lutar por sua emancipação.

Essa luta supõe a consciência, pelos oprimidos, de sua condição de sujeitos históricos e sociais, inseridos em um contexto de correlação de forças, no qual o interesse de um determinado grupo, predominantemente, sobrepõe-se ao outro. Por isso, Paulo Freire defende uma formação política do sujeito, para que, por meio da educação, seja gestada uma consciência crítica, ideológica e política, com vistas a uma radical transformação social.

Nessa direção, torna-se imperativo que a educação “jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que [...] lhe propicie condições de verdadeira participação” (FREIRE, 1967, p. 93). Portanto, na perspectiva da Pedagogia Libertadora, a democratização da sociedade requer a participação das classes populares no processo de tomada de decisões.

Destarte, cabe, à educação, promover condições de mobilização e participação da classe trabalhadora no poder, a partir da leitura crítica, da análise e reflexão acerca dos determinantes sociais, econômicos, históricos e culturais da realidade concreta.

Para Freire (1967), trata-se de “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (p. 88).

Segundo Paulo Freire, essa pedagogia, fundada em uma

posição dialética [e democrática acerca das] relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto [...] implica a intervenção do intelectual como condição indispensável à sua tarefa (FREIRE, 1994, p. 106-107).

Nessa citação, já podemos perceber a centralidade que assumem, na Pedagogia Libertadora, o professor, como intelectual orgânico das classes subalternas, e a alfabetização, na perspectiva do letramento – da qual Paulo Freire é considerado como um precursor, no Brasil –, da “leitura do mundo”.

Quanto ao professor, reflexões sobre a formação docente e a prática educativo-crítica são sistematizadas, por Paulo Freire, “de forma atualizada, leve, criativa, provocativa, corajosa e esperançosa” (OLIVEIRA, 1999, p. 10), na obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, do qual apresentamos, a seguir, uma breve síntese.

O livro em tela é composto por três capítulos, no primeiro dos quais, “Não há docência sem discência”, são discutidos nove requisitos do educador democrático: a rigorosidade metódica; a indissociabilidade ensino-pesquisa; o respeito aos saberes dos educandos; a criticidade; a formação ética e estética – “decência e boniteza” (FREIRE, 1999, p. 36); a corporeificação das palavras pelo exemplo; a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; a reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Em nossa compreensão, sem desmerecer outras possíveis sínteses, entendemos que, fundamentalmente, esse capítulo aponta a seguinte orientação:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. [...] O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos no nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1999, p. 51).

No segundo capítulo, voltado à fundamentação da afirmativa de que “Ensinar não é transferir conhecimento”, põem-se, aos professores, as exigências de: consciência do inacabamento do ser humano; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em

defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade epistemológica (do educador e do educando).

Deste capítulo, ressaltamos as ênfases ao compromisso político do professor e à práxis transformadora. Em relação a esta última, a afirmação de que a apreensão da realidade visa à sua transformação – “constatar para mudar” (FREIRE, 1999, p. 77) – exige [este] saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, [a partir do qual] vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se e evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica (FREIRE, 1999, p. 88, itálico do original).

O terceiro e último capítulo enfatiza que “Ensinar é uma especificidade humana”, exigindo: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreensão da educação como uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; capacidade de escuta; reconhecimento do caráter ideológico da educação; disponibilidade para o diálogo; afetividade – “querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo” (FREIRE, 1999, p. 159).

Nesse capítulo, Paulo Freire faz uma belíssima proclamação acerca do que é ser professor – a epígrafe desta dissertação – e ratifica o cunho político do ato educativo, sua não-neutralidade e a necessária tomada consciente de posição, por parte do professor.

Dentre muitas possibilidades, consideramos relevante destacar, desse capítulo, o alerta para a articulação da possibilidade contra hegemônica – desvelamento da ideologização neoliberal – à formação omnilateral do educando, no excerto a seguir transcrito.

A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso fatalista neoliberal que proclama [...] que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação, de que não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela (FREIRE, 1999, p. 142, aspas do original).

De forma mais direta, a proposta freireana para formação de professores é sintetizada em “A educação na cidade” (FREIRE, 1995), quando o autor expõe os

princípios básicos do programa de formação de professores, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante sua gestão: O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele cria-la e recriá-la. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.

O programa de formação é condição para a reorientação curricular da escola. O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 1995, p. 80).

Em se tratando da alfabetização na perspectiva do letramento, adiantamos a consideração de que Paulo Freire compreende a língua como um instrumento ideológico e fundamental para a cidadania.

Nessa perspectiva, o autor defende uma alfabetização crítica e de leitura de mundo, tendo como horizonte a emancipação dos grupos populares. O referido autor insiste

[...] na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas “manhas” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos (FREIRE, 1992, p. 55)

Nessa direção, a alfabetização da classe trabalhadora deve possibilitar o conhecimento da história do país em que está inserido e a compreensão crítica da linguagem, “em suas relações dialéticas com pensamento e mundo; linguagem, ideologia, classes sociais e educação” (FREIRE, 1992, p. 68).

Tendo situado a concepção freireana de alfabetização no âmbito da Pedagogia Libertadora, a ela voltaremos, mais detidamente, na seção deste capítulo dedicada a esse aspecto.

3.3.3. *Epistemologia da práxis: sínteses e indicações para a formação docente*

De início, ressaltamos que a epistemologia da práxis se reveste de um forte cunho político, propondo-se ao enfrentamento das “mudanças e reformas educacionais na formação de professor, a fim de possibilitar uma reflexão voltada à construção da emancipação e autonomia dos sujeitos” (SILVA, 2019, p. 23).

Para a citada autora, a formação docente, referenciada na epistemologia da práxis, articula a “análise das práticas emergentes de formação” e a “reflexão da unidade teoria e prática – como dimensão estruturante da atividade docente” a um “quadro teórico-prático de referência” (SILVA, 2019, p. 23).

Nessa direção, Souza (2009) assevera que a formação de um professor provém da práxis pedagógica, incluindo as várias instituições formadoras e as diversas experiências formadoras, e ainda, “muitas outras experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida e de seus ambientes culturais” (SOUZA, 2009, p. 23). Nesse sentido, o referido autor defende uma formação de professor que considere o conhecimento a partir de diversos âmbitos formativos, e ainda, os âmbitos culturais em que os sujeitos estão inseridos.

Em síntese, para esse autor, a práxis pedagógica constitui-se como

[uma] ação coletiva e institucional, portanto, ação de todos os sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos (SOUZA, 2009, p. 30 – 31, parênteses do original).

Em se tratando das correntes abordadas nesta seção, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Libertadora, destacamos, como aspectos medulares no seu enfrentamento “às pedagogias do aprender a aprender”: sua orientação para a formação humana, considerando os aspectos éticos e políticos do sujeito, bem como, a realidade social e histórica do indivíduo; sua ênfase ao protagonismo – no seu sentido real – da classe trabalhadora ou, especificamente, dos filhos dos trabalhadores, isto é, que a maioria da população busque e tenham a oportunidade de adquirir seus direitos ao conhecimento intelectual, a bens materiais e, sobretudo, saiam da condição de explorado, de excluído.

Além da discussão teórica, o embate travado pelas correntes contra hegemônicas também vem ocorrendo, desde os anos 1980, no campo das indicações objetivas para a formação inicial e continuada do professor.

Nesse último campo, consideramos, como sujeito político coletivo mais expressivo, a ANFOPE, cujos princípios basilares da formação do professor, aprovados no seu X Encontro Nacional (Brasília, 2000), sintetizam a perspectiva da pedagogia da práxis, incorporando elementos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia Libertadora. São eles:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc.) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam **todo** o curso de formação e não apenas a prática de ensino [...] reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;
- c) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola [...];
- c)** compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;
- d) trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; [...]
- e) [incorporação da] concepção de formação continuada, em contraposição à ideia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho (ANFOPE, 2000, p. 11-12, negrito do original).

Os princípios destacados pela Anfope, conforme entendemos, possibilitam uma formação com vistas à emancipação do sujeito, concebendo um cidadão crítico, político e ético. Uma vez que primam, concretamente, por uma formação de professores com bases sólidas, compreendendo o conhecimento teórico, a relação teoria e prática, a gestão democrática, o trabalho coletivo e a concepção sócio histórica.

Os referidos princípios estão em contraposição a aspectos centrais das políticas oficiais de formação docente, nas últimas décadas, como sejam: a ênfase na

epistemologia da prática, o individualismo e a dicotomia entre teoria e prática ou, ainda, a prática em detrimento da teoria.

Entendemos que a política de formação de professores, nesses moldes, objetiva atender às demandas do capital, preparando o sujeito para conhecimentos elementares e imediatos, em consonância com a sociedade capitalista. Mas entendemos, também, que as correntes contra hegemônicas seguem presentes no cenário educacional brasileiro, lutando por uma formação de professores como sujeitos autônomos, críticos e políticos, comprometidos com o intento de transformação social.

Como nosso trabalho diz respeito a um programa de formação de professores alfabetizadores, trataremos, a seguir, das concepções de alfabetização, também em disputa na educação brasileira o Brasil, nas últimas décadas. Ressaltamos que se trata de uma breve abordagem, por não ser objetivo deste estudo o aprofundamento da referida temática.

3.4 Concepções de Alfabetização

A temática da alfabetização também é objeto de embates políticos, acirrados ao final do século XX e primeiras décadas do século XXI, quando há um incremento nas políticas de alfabetização de crianças no Brasil.

Com efeito, a partir da segunda metade dos anos 1990, a disseminação da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, repercute na de o governo federal brasileiro tratar a alfabetização, como destacam Stieg e Araújo (2017):

O discurso de Ferreiro e Teberosky passou a soar para o discurso oficial MEC, basicamente, como apresentação de duas promessas: a) fazer com que as crianças pertencentes às classes de alfabetização “evoluíssem” em seu desenvolvimento psicogenético (e assim demonstrariam aprendizagens da *lecto-escrita*), evitando a evasão e a reprovação/repetência futuras; b) à medida que essas crianças não ficassem retidas nestas classes, estas não seriam os filhos do analfabetismo do amanhã e, desse modo, seriam os jovens e adultos *alfabetizados funcionais*, aptos ao mercado de trabalho (p. 77, destaques do original).

Essa perspectiva está em consonância com o interesses dos empresários brasileiros e dos organismos internacionais, expresso desde a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), na ênfase ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, indispensáveis – na concepção daqueles organismos – à

integração produtiva dos indivíduos na sociedade contemporânea e à exigência de que as crianças apreendessem os códigos da modernidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Posteriormente, no início da segunda conjuntura do neoliberalismo de terceira via, como desdobramento do PDE (2007) e do Compromisso Todos pela Educação (2007), conforme discorrido neste estudo, a alfabetização constitui justificativa para uma série de programas de formação de professores, como sejam: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa (2001-2003), Pró-Letramento (2006-2012) e o Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – Pnaic (2013-2016).

De acordo com Stieg e Araújo (2017), o discurso oficial foi na direção de intensificar programas de formação docente, para alfabetizar, tanto crianças quanto adultos, com base na compreensão de que “ler e escrever se tornara instrumento privilegiado de apreensão de saber e imperativo da modernização e desenvolvimento social” (STIEG, ARAÚJO, 2017, p. 73).

Os referidos programas de formação de professores alfabetizadores, visando ao enfrentamento da problemática da alfabetização de crianças, trouxeram à tona abordagens e métodos diversos de alfabetização, conforme apontam Stieg e Araújo (2017): o método fônico que, de acordo com esses autores, torna-se hegemônico nesse período; o construtivismo, defendida por Telma Weiss, e o letramento, apresentado por Magda Soares, na trilha inaugurada por Paulo Freire.

Após essa breve contextualização, trataremos, sucintamente, das concepções em disputa acerca da alfabetização de crianças, no cenário educacional brasileiro dos anos 2000.

3.4.1 Alfabetização como domínio do código e na perspectiva do letramento

A alfabetização na perspectiva do letramento remete-nos às formulações de Paulo Freire, para quem a alfabetização se dá a partir do contexto social do aluno, uma vez que a teoria do conhecimento, desenvolvida por ele, tem como propósito dar voz ao sujeito, considerando a realidade social, econômica e cultural em que está inserido, produzindo o conhecimento a partir dessa realidade. Dito de outra forma, trata-se de possibilitar o conhecimento aos sujeitos, considerando o que lhe é significativo.

Nessa perspectiva, a alfabetização objetiva o conhecimento crítico do indivíduo, de modo que permita a organização reflexiva de seu pensamento, que resgate sua dignidade, corroída pelo duradouro processo de exclusão social de que são vítimas as classes populares na sociedade brasileira (FREIRE, 1996).

A concepção de alfabetização defendida por Magda Soares apresenta uma base similar à defendida por Paulo Freire, uma vez que considera a escrita como prática social, ou seja, a alfabetização tida não apenas como simples processo de apropriação do sistema de escrita ou sistema alfabético.

Essas concepções combatem e superam uma concepção meramente mecânica de alfabetização, em que o indivíduo decodifica letras, palavras e até frases, sem uma compreensão maior dos seus sentidos e de como essa leitura e escrita relacionam-se com o contexto social em que está inserido.

Para Magda Soares, saber ler e escrever não é o suficiente, embora defenda a necessidade de explorar mais o uso da língua. Para essa autora, o aprender a ler e a escrever – e o fazer uso dessas duas capacidades – traz uma mudança social, cultural, linguística que leva o indivíduo a uma outra condição, sob diversos aspectos (SOARES, 1999).

A referida autora diferencia alfabetização e letramento, porém apresenta a possibilidade de alfabetizar letrando. Em suas palavras, alfabetização é “o ato/ação de ensinar/aprender a ler e escrever”, enquanto o letramento não é só alfabetizar, uma vez que “cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1999, p. 47).

Desse modo, nossa compreensão é a de que o letramento amplia a concepção de alfabetização, ao não se limitar à apropriação do sistema de escrita alfabética, concebendo a escrita de forma significativa no contexto social em que o escritor e o leitor estão inseridos.

Ainda tratando da explicitação desses dois processos, Soares (2003) define a alfabetização, no seu sentido específico, como um “processo de aquisição de código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2003, p. 15). A autora sublinha que “estar alfabetizado” depende de vários fatores, variáveis segundo os diversos contextos sociais. Para essa autora, a alfabetização não é considerada uma habilidade, mas um conjunto de habilidade, um fenômeno complexo e multifacetado,

compreendendo os aspectos psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e o linguístico.

Soares (2003) postula a alfabetização como “um meio de luta contra a discriminação e injustiças sociais” (p. 56), criticando apropriações tecnicistas que buscam mensurar o letramento, tornando-se, desse modo, o que ela denomina de um letramento reduzido e controlado. Segundo a referida autora, por causa disso, “o adulto se limita às práticas escolares, deixando a prática externa” (SOARES, 2003, p. 86).

Quanto ao outro aspecto abordado por Soares (2003), é evidente, para nós, o controle – por parte do MEC e das escolas – das habilidades adquiridas no tocante à alfabetização, principalmente, por meio das avaliações externas, especificamente, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Esse controle hierárquico é manifestação, como entendemos, de uma concepção de alfabetização atrelada aos interesses de um bloco no poder, em detrimento de uma concepção com vistas à emancipação da classe trabalhadora.

Ademais, a referida avaliação visa mensurar as habilidades desenvolvidas em um período determinado, ou seja, é estabelecido um limite – de idade e de anos de escolaridade – para que todas as crianças sejam alfabetizadas. Contrariamente a essa orientação, Soares (2003) ressalta que “o processo de alfabetização é permanente, por toda a vida, e que não se limita na aquisição de leitura e escrita” (p. 15).

Aprofundando a reflexão acerca da aquisição dos conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo, Brito (2007) cunha a seguinte crítica:

[...] pode-se postular um nível mínimo de conhecimentos e práticas desejados para que alguém possa ser considerado inserido na vida social, mas não há como fixar um padrão único, até porque, em função da complexidade das relações sociais e dos modos de vida contemporâneos, existem muitos tipos de participação e de utilização e conhecimento escrito (BRITO, 2007, p. 26).

Com base nos autores citados, questionamos o atrelamento da alfabetização das crianças aos resultados obtidos em uma única avaliação estandardizada, como a ANA. Parece-nos que, na direção contrária às reflexões acerca do letramento, esse atrelamento aproxima-se da concepção de alfabetização como domínio do código de escrita.

Tal concepção, predominante por um largo tempo na educação brasileira, confrontada por Paulo Freire, primava pela aquisição do sistema de escrita alfabética, o famoso “b – a – bá”. Dessa forma, instaurava-se uma alfabetização funcional³¹, em que os indivíduos se apropriavam do SEA, com vistas a minimizar o alto índice de analfabetismo, no Brasil.

Na continuidade da discussão acerca das concepções de alfabetização, lançamos mãos em análises feitas por Stieg, Araújo e Cagliari acerca de alfabetização e letramento, com base na concepção defendida por Soares, ou seja, a concepção de alfabetização ampliada.

Segundo os autores, na distinção entre alfabetização e letramento, elaborada por Soares, não há uma alteração do que defendem o método fônico e o construtivismo, no tocante à concepção de alfabetização, posto que todos compreendem alfabetizar como ensinar o sistema de escrita alfabética, ou seja, o código.

Já o letramento é compreendido como o ensino dos usos e funções de textos que circulam na sociedade (STIEG, ARAÚJO, 2007). Nessa perspectiva,

Alfabetizar não é tudo na escola, é preciso habilitar os alunos a usarem esses conhecimentos de leitura e de escrita para coisas úteis para a vida, para serem competentes em todos os usos da linguagem oral e escrita na nossa sociedade atual, e até para servir de arma de defesa dos direitos humanos e da cidadania. À aquisição dessas habilidades foi dado o nome de letramento, como uma definição expandida do que vem a ser a alfabetização (CAGLIARI, 2007, p. 68).

A alfabetização na escola, numa direção progressista, deve ser iniciada pelo processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, porém não se limitar a essa habilidade. Deve-se avançar a uma perspectiva cidadã, política, que possibilite, aos sujeitos, uma compreensão ampla da língua e dos aspectos de sua funcionalidade, ou seja, sua utilização no contexto social.

³¹ Tal concepção diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para fins específicos: realização de tarefas cotidianas, do âmbito profissional. Esta qualificação funcional atribuirá à alfabetização um caráter individual, com finalidades meramente economicista: mobilizar, formar e alfabetizar funcionalmente a mão de obra adulta. Colocará sobre o já adulto alfabetizado e a criança que será alfabetizada – na perspectiva funcional – a tarefa de trabalhar para produção e acumulação de bens de ordem econômica para atender a uma pequena parcela da população mundial. (STIEG, ARAÚJO, 2007, p. 74)

Entendemos que, nessa direção, a alfabetização encarna uma perspectiva contra hegemônica, com vistas a atender aos filhos da classe trabalhadora, para que estes saiam da condição de oprimidos, conforme postulado por Paulo Freire. Uma concepção que prime pela emancipação do sujeito, ao invés, de corroborar para a manutenção do *status* quo econômico, político e social do bloco no poder.

No âmbito das correntes contra hegemônicas destacadas nesta dissertação, a alfabetização, para além da já referida concepção freireana, conta com reflexões de autores vinculados à Pedagogia Histórico-Crítica.

Partindo da premissa de que o fundamento primeiro de um método de alfabetização é o entendimento acerca do que “significa ler e escrever e o que é a linguagem escrita” (COELHO, MAZZEU, 2016, p. 2584), os autores referenciados ressaltam o papel fundamental da alfabetização na formação de um leitor crítico.

No que se refere ao domínio da escrita, os referidos autores pontuam que esse domínio “requer o uso das formas que a sociedade considera corretas para ler e escrever” (COELHO, MAZZEU, 2016, p. 2585). E acrescentam:

Portanto, os conteúdos da alfabetização incluem o estudo das letras e suas relações com os fonemas, não apenas do ponto de vista da construção de um sistema alfabético pela criança, mas do domínio das relações ortográficas construídas historicamente e socialmente. Ocorre que não é o conhecimento dessas relações por si mesmo que precisa ser assegurado, mas o seu uso adequado por meio das técnicas usadas socialmente para ler e para escrever (COELHO, MAZZEU, 2016, p. 2585).

Em acréscimo, os autores consideram que a alfabetização conduz

cada aluno a avançar de uma prática social de comunicação baseada apenas na oralidade para uma comunicação baseada também na escrita; de um uso espontâneo da linguagem oral para um uso mais intencional dela; de uma atividade psíquica predominantemente direta, suportada pelas estruturas biológicas naturais do cérebro, para uma atividade cada vez mais mediada por signos e apoiada nas neoformações cerebrais, que encontram no uso da escrita um poderoso motor de desenvolvimento (p. 2586-2587).

As concepções de formação docente e de alfabetização discutidas neste capítulo, fundamentalmente, colocam em tela a intencionalidade presente nas políticas educacionais, especificamente, na formação de professores. No sentido de atender às demandas do capital – as hegemônicas – ou de lutar pela emancipação da classe trabalhadora, possibilitando-lhes a apropriação do conhecimento social, historicamente produzido pela humanidade – as contra- hegemônicas.

As concepções da Pedagogia Libertadora e da Pedagogia Histórico-Crítica configuram-se, em nossa compreensão, como pilares para a formação de professores, uma vez que entendem esse profissional como um intelectual orgânico das classes trabalhadoras, detentor do conhecimento científico, do comprometimento ético-político e da sensibilidade afetiva e estética.

A seguir, apresentaremos uma figura com a síntese do que foi discutido no presente capítulo.

Figura 3: Concepções em disputa na formação continuada promovida pelo Pnaic



Elaboração: Roselli de Queiroz

A Figura 3 representa, por meio de sua disposição e cor, a contraposição das concepções de formação continuada, conforme foi discutido e analisado ao longo do capítulo em tela.

4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Defende-se uma formação de professores [que] aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a estes sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas.

(Curado Silva)

O presente capítulo constitui uma aproximação ao nosso objeto de estudo, voltada à apreensão dos aspectos que, conforme entendemos, constituem o Pnaic como uma particularidade. Desse modo, contextualizamos a criação do Programa, compreendendo programas que o antecederam; apresentamos sua forma de organização e funcionamento e, por fim, traçamos uma síntese geral dos cadernos de formação estudados.

4.1 Antecedentes e contexto de criação

A discussão acerca da leitura e da escrita, especificamente sobre a alfabetização, não é recente, todavia, Stieg; Araújo (2017) sublinham uma mudança de interesse e de papéis. Para os referidos autores:

As questões latentes, principalmente do século XIX e primeiras décadas do século XX, em torno da esfera doméstica e da esfera governamental, transmutam-se como uma explícita manifestação dos interesses privados e mercadológicos cooptados pelo Estado, haja vista a intensificação das relações mercadológicas e escolarizantes assumidas em torno da leitura e da escrita das crianças da educação infantil (STIEG; ARAÚJO, 2017, p. 69).

É no bojo dessas mutações, que gradativamente, no final do século XX e início do século XXI foi intensificado o investimento em políticas de formação docente com vistas à alfabetização de crianças. Ainda, na perspectiva dos autores da citação destacada, é possível inferir que as relações mercadológicas e escolarizantes foram ganhando um largo espaço nas políticas de governo, em parceria com os organismos internacionais.

Assim, como decorrência da articulação entre governos, empresários e organismos internacionais, o interesse econômico de determinados blocos no poder

perpassa as políticas de alfabetização tanto de adultos como de crianças, tornando-se de natureza utilitarista, ou seja, a alfabetização como trampolim para a formação de uma mão de obra funcional.

Embora as referidas políticas venham, predominantemente, buscando atender a uma minoria, constituinte dos blocos no poder, cabe destacar que esse predomínio compreende, contraditoriamente, a disputa com a perspectiva antagônica, expressão dos interesses da classe trabalhadora. Como expressão dessa disputa, entidades representativas da classe trabalhadora – em especial, dos profissionais da educação – e acadêmico-científicas (SAVIANI, 1997) lutam desde o final de anos 1970 e conquistam avanços – mesmo limitados – no sentido da construção de uma escola pública de qualidade, o que inclui a formação de professores como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, fundamentada nas correntes da epistemologia da práxis, explicitadas no capítulo anterior.

Retomando as políticas oficiais de formação de professores alfabetizadores, conforme discorrido no segundo capítulo desse trabalho, nos governos Lula da Silva (2003 – 2010) e Dilma Rousseff (2011 – 2016), intensificam-se os programas de formação continuada para esses professores, de caráter presencial e semipresencial, promovidos pelo MEC. A seguir, abordaremos, brevemente, os principais desses programas anteriores ao Pnaic, aos quais acrescentamos o Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado pelo governo do estado do Ceará.

- *Pró-letramento - mobilização pela qualidade da educação*

No início do primeiro governo de Lula da Silva (junho de 2003), o Ministro Cristovam Buarque lança o programa Toda Criança Aprendendo (TCA), propondo, mediante uma “ação coordenada do Ministério, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação”:

- (1) a implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a começar, em 2003, com o incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental;
- (2) a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental;
- (3) o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública, também focalizando, em 2003, o alunato dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental;
- (4) a implementação de programas de apoio ao letramento da população estudantil (MEC.SEB, 2003, p. 7)

Implementando a primeira linha de ação, o Ministério lançou, como documento para discussão, as Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, consideradas, por Lucio (2010, p. 69) como “de fundamental importância para a compreensão das origens e propósitos do programa Pró-letramento”.

Criado em 2005 e perdurando até 2012, quando foi substituído pelo Pnaic, o Pró-letramento foi um Programa de formação continuada de professores, na modalidade semipresencial, coordenado pelas Secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC. Realizado em parceria com as universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada, contando com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2006), o Programa contemplou as áreas de Alfabetização e Linguagem e de Matemática.

O Pró-Letramento, em conformidade com o Guia do Programa, buscava:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2012, p. 2).

Os sujeitos participantes do Pró-Letramento eram:

- o coordenador geral que deveria ser vinculado à universidade responsável pela implementação do Programa;
- o professor formador, preferencialmente, vinculado à universidade, responsável pela formação dos orientadores de estudos;
- o coordenador administrativo do Programa, profissional das secretarias municipais de educação, responsável pela organização do Programa e pela articulação com as universidades;
- o orientador de estudos, professor efetivo da rede municipal de ensino, recebe a formação da Universidade e forma os professores cursistas, e

- o professor cursista, docentes em atuação nos anos (ou séries) iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Segundo o estudo de Souza (2015), analisando o Pró-letramento, um diferencial, nesse Programa, foi o subsídio recebido das pesquisas, realizadas pelas universidades, acerca do processo de alfabetização. Todavia, para a referida autora, o Programa deixou a desejar no tocante ao professor cursista, que “é um mero executor, apenas um personagem em todo este contexto, que executa o que foi proposto pelo governo, se tornando um sujeito impossibilitado de agir sobre sua própria prática” (SOUZA, 2015, p. 69).

- *Programa de Apoio a Leitura e Escrita - PRALER*

Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, criado em 2005, contemplando a leitura e a escrita da língua materna. O Programa foi uma iniciativa do MEC, da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), do Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e do Fundescola (BRASIL, 2007).

De acordo com o Guia do Programa (2007), a finalidade do Praler era “dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna” (MEC.SEB.FNDE.DIPRO, 2007, p. 5). Nesse sentido, o Programa visava

resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade” (MEC.SEB.FNDE.DIPRO, 2007, p. 5)

Ademais, o Programa propunha-se a propiciar oportunidades de:

valorizar as experiências anteriores, as concepções dos professores sobre os processos de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas; propiciar fundamentação teórica, comparação da prática com novas experiências propostas e reflexão sobre essas experiências; dispor de critérios para a elaboração de novas formas de diagnóstico do aluno, com o propósito de identificar o tipo e a intensidade de apoio de que ele necessita para progredir; reorientar e reordenar as práticas, bem como a escolha e seleção de estratégias de ensino (MEC.SEB.FNDE.DIPRO, 2007, p. 5).

A formação continuada do Praler foi desenvolvida na modalidade de ensino semipresencial, como formação em serviço, o que, segundo o Guia do Praler,

permitiria, ao professor, conciliar o estudo com o trabalho. O material adotado constituiu-se de guias, manuais e cadernos de teoria e prática, que incluem métodos e técnicas especiais de instruções, redação e comunicação, bem como sistemas estratégicos essenciais de apoio à aprendizagem do cursista (MEC.SEB.FNDE.DIPRO).

Nessa perspectiva, de acordo com Souza (2015), os docentes são postos como peça-chave na responsabilidade pela melhoria dos índices no âmbito da alfabetização, bem como pela mudança na educação, de modo geral. Para a referida autora, “[e]ssa responsabilização quase sempre gera mais trabalho e mais responsabilidades para os professores, incluindo na educação o mesmo ritmo imposto no mercado de trabalho” (SOUZA, 2015, p. 67-68).

Com base nas finalidades postas e na nossa leitura das atividades formativas dos dois programas, consideramos que ambos desenvolveram uma formação na perspectiva do pragmatismo e instrumentalização dos professores, que assume a responsabilidade de pôr em prática os conteúdos e atividades postos pelos referidos Programas.

- *O Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC),*

Diferente dos anteriores, este Programa foi uma iniciativa de âmbito estadual, mas que é apontado como inspiração do Pnaic, tanto na finalidade, quanto no próprio nome.

Voltado para professores alfabetizadores, o Paic foi criado em 2004, no município de Sobral, no Ceará, sendo, posteriormente, assumido pelo governo do Estado do Ceará por se tratar, na ótica dos governantes, de uma política que obteve êxito, isto é, resultados. Essa estadualização do Programa ocorreu no ano de 2007, quando ele passa a ser denominado de Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Segundo Valdevino (2018), o governo estadual considerou o Paic como uma efetivação do regime de colaboração entre estado e municípios, tendo por finalidade maior o apoio aos municípios, pelo governo estadual, “na formulação e implementação de políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem com prioridade à alfabetização” (CEARÁ, 2012a, p. 17, *apud* VALDEVINO, 2018, p. 86). Especificando

essa prioridade, o objetivo principal do PAIC era a alfabetização das crianças até os sete anos de idade.

As atividades do Paic foram desenvolvidas mediante acordos de cooperação técnica e financeira com os municípios e com universidades públicas ou com instituições de fomento à pesquisa (CEARÁ, 2007, *apud* VALDEVINO, 2018, p. 86).

Tais atividades abrangiam cinco eixos de atuação: educação infantil; a gestão pedagógica – alfabetização e formação de professores; gestão municipal; formação do leitor; avaliação externa da aprendizagem (CEARÁ, 2012a *apud* VALDEVINO, 2018, p. 86).

Cabe lembrar – conforme discutido no segundo capítulo deste trabalho –que, no ano de estadualização do Paic (2007), foram lançados, pelo governo federal, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), no qual está afirmada a diretriz de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007).

Essa diretriz vai-se tornar o principal objetivo do Pnaic, de cuja criação trataremos a seguir.

- *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*

Elementos do contexto internacional e nacional permitem-nos situar a criação do Pnaic, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, ano em que se encerrou Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sob o slogan “Alfabetização como Liberdade”.

Conforme analisa Mortatti (2013), a Década da Alfabetização é manifestação de um movimento mais amplo, originado nos anos 1990, no âmbito do qual se destacam: a declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990); a Declaração de Dakar – Educação Para Todos, adotado pela Cúpula Mundial de Educação (2000); os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), estabelecidos após a realização da Cúpula do Milênio das Nações Unidas (2000); a iniciativa LIFE (*Literacy Initiative for Empowerment*) – Alfabetização para o Empoderamento, coordenada pela UNESCO (2005).

Além do contexto internacional propício ao estabelecimento de políticas voltadas à alfabetização, aspectos específicos da realidade educacional brasileira reforçaram a criação do Pnaic, a saber: a ampliação da ideia – e de iniciativas concretas de implementação – de um Ciclo Básico de Alfabetização³², como estratégia para assegurar a progressão das crianças na educação escolar; a persistência, ainda na segunda década do século XXI, de um grande contingente de pessoas consideradas como analfabetas; o debate e a mobilização crescentes, notadamente após a Constituição Federal de 1988, em prol da garantia do direito da criança – dentre outros – à educação.

A essa agenda de caráter social e pedagógico, acrescenta-se a forte influência neoprodutivista na política educacional, expressa, dentre outros elementos a que nos referimos anteriormente nesta dissertação, no fortalecimento das avaliações estandardizadas e na pressão pela melhoria dos resultados obtidos pelos alunos nessas provas.

Por fim, e mais especificamente, lembramos que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação estabeleceu, desde 2007, a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade como responsabilidade dos entes federativos, o que vai se tornar meta (Meta 5) do Plano Nacional de Educação (PNE) então em tramitação e, posteriormente, instituído pela Lei nº 13.005/2014, com a substituição do parâmetro da idade pelo ano de escolarização: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

Dentre as sete estratégias compreendidas nessa meta, duas³³ tratam da formação de professores, a saber:

³² A experiência pioneira foi a implantação, no ano de 1984, do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo, como estratégia para eliminar a reprovação nas duas primeiras séries da escolarização e, em consequência, diminuir as elevadas taxas de evasão escolar.

³³ Em síntese, as demais estratégias da referida meta estão definidas da seguinte forma: 5.2 relaciona-se a constituição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, bem como o estímulo aos sistemas de ensino e as escolas na criação de instrumento de avaliação local e monitoramento; 53. Seleção, certificação e divulgação de tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, como também, o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas; 54. Fomento ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização; 55. Apoio a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a construção de materiais específicos didáticos; 57. Apoio a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas (BRASIL, 2014).

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; [...]

5.6) 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, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização (BRASIL, 2014).

As referidas estratégias do PNE (2014 – 2024) fazem menção à estruturação pedagógica da alfabetização, a partir da qualificação e valorização dos docentes alfabetizadores, com o intuito de assegurar a alfabetização das crianças de modo geral. Também enfatizam a formação inicial e continuada de professores diretamente direcionada à alfabetização das crianças.

Apesar do PNE ter sido aprovado em 2014, o seu projeto já tramitava desde 2010 no Congresso Nacional, sendo seu conteúdo objeto de conhecimento e de debates públicos.

Esse é, a nosso ver, o contexto mais específico da criação, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Conforme o Cad.Pnaic2012b, trata-se de um Programa cujo eixo central é a formação continuada dos professores alfabetizadores, assim considerados os que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental, com o propósito de melhorar a educação pública, no Brasil, e também, minimizar os índices de analfabetismo em crianças (BRASIL, 2012b).

4.2 Organização e implementação

O Pnaic parte de um compromisso formal assumido pelos governos federal, distrital, estaduais e municipais e sociedade. Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. Em se tratando dos estados, cabe-lhes apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012b).

Em se tratando dos aspectos organizacionais do Pacto, destacamos, inicialmente, os seus objetivos, segundo disposto no artigo 5º da Portaria nº 867/12:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a).

Acerca do primeiro e principal objetivo do Pnaic, Stieg e Araújo (2017) asseveram que ele atende à exigência de “que, na escola, as crianças deveriam ler, escrever e contar, minimamente” (p. 82), posta pelos empresários ao MEC. Desse modo, o direito a ser assegurado é o mínimo, ler, escrever e contar, de modo que o Brasil saia de um índice significativo de analfabetos em lugar do conhecimento que possibilite a cidadania, a emancipação do sujeito.

Não negamos a necessidade e importância da apropriação desse conhecimento mínimo, mas questionamos a predominância que lhe é atribuída, pois, como analisam Stieg e Araújo (2017), as políticas de alfabetização

vão sendo utilizadas como anteparo de uma demanda econômica, indiferente a um horizonte de bem comum e de um horizonte simbólico comum. É nesse terreno de uma sociedade marcada pelo individualismo e movida por critérios dependentes das contingências do mercado que a leitura e a escrita vão assumindo centralidade sem aquela interlocução e participação públicas garantidoras de uma sociabilidade política (p. 72).

No discurso no lançamento do Pnaic, no dia 8 de novembro de 2012, a Presidenta da República Dilma Rousseff destacou a urgência e valor estratégico de um Programa voltado para a alfabetização de crianças. Ressaltou, ainda, a responsabilidade da sociedade como um todo, governantes, sociedade, sobretudo, família, para que as metas do Programa fossem alcançadas (ROUSSEFF, 2012).

Em nossa compreensão, o discurso de apresentação do Pacto, por parte da Presidenta, sinaliza uma responsabilização da sociedade, em particular da família, como sujeito responsável no processo de assegurar a alfabetização das crianças até os oito anos de idade. Acrescentamos que, como abordaremos em momento posterior

desta dissertação, os professores também são chamados à responsabilidade, ao serem considerados como “peça-chave” para o êxito do Pnaic.

Essa responsabilização, como assinalamos no Capítulo 2, é coerente com a lógica adotada pelos governos neoliberais do final do século XX e início do século XXI, segundo a qual a sociedade civil e a comunidade escolar têm sido chamadas para dividir responsabilidades com o Estado, no tocante a assegurar direitos educacionais, sob o discurso de uma participação social em prol de uma educação de qualidade.

Esse aspecto é fortalecido no Pacto ao ser destacada, no Caderno de divulgação do Programa (Cad.Pnaic2012b), a justificativa do que é necessário para assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas num determinado período. Segundo o Caderno, para obtenção desse resultado, fazem-se necessários, dentre outros, muito **trabalho, dedicação**, e investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias, bem como a **mobilização** de toda a sociedade (BRASIL, 2012b, grifos nosso).

O segundo aspecto organizacional que destacamos concerne aos eixos aglutinadores das ações que constituem o Pnaic, quais sejam: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; e gestão, controle social e mobilização.

- *Eixo da formação continuada de professores alfabetizadores*

Compreendendo um curso presencial de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, a formação continuada no Pnaic segue a orientação metodológica do Programa Pró-Letramento.

Os encontros com os professores alfabetizadores eram realizados mensalmente e conduzidos por orientadores de estudo, com a participação dos professores alfabetizadores cursistas das redes públicas de ensino. Os orientadores de estudos, por sua vez, haviam recebido um curso específico com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas (BRASIL, 2012b).

- *Eixo dos materiais didáticos e pedagógicos*

Diz respeito aos conjuntos de materiais específicos para alfabetização, a saber:

- livros didáticos e respectivos manuais do professor e obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa, entregues pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD);
- jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa, entregues pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE);
- obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012b).

Em relação a este eixo, destacamos que, na formação desenvolvida em 2016 - 2017, o MEC não enviou o material didáticos para os municípios, sugerindo que as redes de ensino contemplassem e aprofundassem o que fora estudado nos dois primeiros anos de execução do Pnaic.

- *Eixo das Avaliações*

Compreende as avaliações processuais, desenvolvidas e realizadas continuamente pelos professores junto aos alunos, assim como um sistema informatizado, para inserção dos resultados da Provinha Brasil³⁴ de cada criança, pelo professor, visando permitir, aos docentes e gestores, analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. Por fim, esse eixo contempla a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo Inep, a Avaliação Nacional de Avaliação (ANA), que visa aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, possibilitando, segundo o Caderno em tela, que as redes implementassem medidas e políticas corretivas (BRASIL, 2012b).

De acordo com o referido Caderno, essas frentes de avaliação das crianças objetivam, respectivamente: fornecer dados para auxiliar os professores na tarefa de planejar situações didáticas que favoreçam as aprendizagens, no caso da a avaliação permanente e formativa; proceder a uma checagem de todo o percurso de alfabetização do aluno, em se tratando da ANA.

- Eixo de gestão, controle social e mobilização

Mecanismo institucional proposto para gerir o Pacto, formado por quatro instâncias:

³⁴ Avaliação externa, coordenada pelo Inep, aplicada no início e no final do 2º ano, constituída de provas de Língua Portuguesa e de Matemática, visando identificar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.

um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede (BRASIL, 2012b, p.12).

Em relação a este eixo, o Cad.Pnaic2012b ainda enfatiza a relevância, “do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto”, assim como, registra “a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias, no âmbito dos estados e municípios” (BRASIL, 2012b, p. 12).

Ainda sobre este eixo, destacamos que, na edição 2016 – 2017 do Pnaic, foi criado um Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, com o objetivo de apoiar os professores e facilitar a articulação entre escolas, instituições formadoras e sistemas de ensino (BRASIL, 2016), composto por titulares e suplentes da Secretaria Estadual de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), representação das instituições formadoras e de outros órgãos que o Comitê julgar conveniente (BRASIL, 2016).

Ainda, de acordo com o Documento Orientador relativo ao ano de 2016, o referido Comitê Estadual constitui um exercício do regime de colaboração, pautado na compreensão de que os docentes, ora responsáveis pela alfabetização das crianças, também, precisam do apoio dos dirigentes escolares, das redes de ensino, dentre outros.

A seguir, apresentaremos uma figura-síntese com os Eixos do Pnaic.

Figura 4: Eixos das ações do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa



Fonte: Cad.Pnaic2012b

Apresentados os quatro eixos integrantes do Pnaic, mesmo a formação continuada sendo considerada o carro-chefe das ações, não podemos deixar de destacar a relevância dos dois últimos eixos, avaliação e gestão, controle social e mobilização.

O primeiro desses eixos se refere ao destaque que as avaliações externas têm assumido nas redes públicas de ensino, com o propósito de “aferir o desempenho dos alunos”, aspecto exigido no PNAIC, conforme compromisso assumido entre os entes federados. A avaliação tem papel destacado no referido Programa, como apresentado anteriormente, dada a relevância conferida à Provinha Brasil (2º ano do ensino fundamental) e à Avaliação Nacional de Alfabetização (3º ano do ensino fundamental). A avaliação é realizada com os alunos, contudo, os resultados perpassam o desempenho do professor, da escola e do sistema de ensino.

Com relação ao eixo que destaca o monitoramento, compreendemos que há uma evidência dos mecanismos de controle e de regulação da prática do professor, por parte do MEC, tanto na formação continuada quanto no trabalho em sala de aula, em que o docente é sistematicamente “acompanhado” por meio de relatórios, inclusive com fotos que comprovem a veracidade do trabalho desenvolvido, a partir da proposta feita na formação de professores alfabetizadores.

Assim organizado, o Pnaic foi implementado a partir do ano de 2013, quando a formação de professores alfabetizadores foi desenvolvida em três estados, com o apoio de universidades de outras unidades federativas, a saber: Alagoas (AL), Paraíba (PB) – sob a responsabilidade da Universidade Federal de Pernambuco – e Tocantins, a cargo da Universidade de Brasília.

Essas instituições construíram parcerias com as universidades federais dos respectivos estados, na perspectiva de que, em 2014, as mesmas pudessem assumir a formação, o que já aconteceu no ano de 2014, quando a Universidade Federal do Tocantins, a Universidade Federal de Alagoas e a Universidade Federal da Paraíba passam a participar do Programa (BRASIL, 2015).

Naquele primeiro ano, a formação teve como foco a Língua Portuguesa e, já em 2014, a ênfase foi na formação em Matemática. Em 2015, houve a ampliação para outras áreas do conhecimento, contemplando, de forma integrada, temáticas como: gestão escolar, currículo, a criança do ciclo de alfabetização e interdisciplinaridade.

Nessa nova dinâmica do processo de formação, os orientadores de estudos e professores alfabetizadores receberam um *kit* de formação, contendo um caderno de apresentação, um caderno para gestores e equipe pedagógica e dez cadernos com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades (BRASIL, 2015).

A Resolução nº 4 de 27/02/2013 estabelece, nos artigos 5º e 17º, que o pagamento de bolsas, contemplará as seguintes funções e valores: coordenador-geral R\$ 1.500,00; coordenador-adjunto R\$ 1.400,00; supervisor R\$ 1.200,00; e formador da Instituição de Ensino Superior (IES) R\$ 1.100,00, coordenador de estudos do PNAIC dos estados, Distrito Federal e municípios R\$ 765,00; orientador de estudo R\$ 765,00 e professor alfabetizador R\$ 200,00 sendo que o pagamento será feito pelo FNDE aos participantes, mensalmente, durante a duração do curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.

Em 2016, foram analisados, de acordo com o Documento Orientador do Pnaic (2016), os resultados da ANA referentes aos dois primeiros anos do Pnaic (2013 e 2014), no que tange aos fluxos de aprovação e distorção idade-série do Ensino Fundamental. Essa análise considerou os registros qualitativos dos professores no SisPacto, bem como as avaliações sobre o Pnaic e as reflexões e estudos propostos aos professores alfabetizadores.

A análise referida pretendeu subsidiar a proposta de “estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação das competências e habilidades de Leitura, Escrita e Matemática” com vistas a serem alcançadas no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2016). Em consequência, o ano de 2016 implicou uma espécie de retomada dos dois anos iniciais do Programa, uma vez que a ênfase foi na Língua Portuguesa e Matemática.

No seu último ano de realização (2017) com o formato aqui considerado, o Pnaic estende-se à Educação Infantil e se articula ao Programa Novo Mais Educação e enfatizou a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental.

Tal ênfase, em conformidade com o Documento Orientador desse ano, decorre do que foi considerado como sucesso do Pacto, evidenciado a partir de três principais indicadores: o primeiro, resultados da ANA e das avaliações locais; o segundo, a autonomia do professor alfabetizador, haja vista a utilização de estratégias e recursos didáticos, independente, do material escolhido pela instituição; o terceiro, no que se refere a inserção dos diretores e coordenadores pedagógicos, seja em apoiar os professores, seja na organização de um ambiente motivador à leitura e escrita na escola (BRASIL, 2017).

Como podemos depreender, constituem aspectos chave na formação continuada de professores alfabetizadores desenvolvida pelo Pnaic: a ênfase dada às áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento as demais áreas, demonstrando um atrelamento da formação às avaliações externas, em que apenas essas áreas são consideradas. Esse atrelamento corrobora o papel crucial que tais avaliações vêm desempenhando na política educacional brasileira, de modo geral e, mais especificamente, na formação continuada dos professores em exercício nas redes públicas da educação básica.

4.3 Formação de professores no Pnaic: sujeitos e atribuições

A formação continuada desenvolvida pelo Pnaic funciona com base na articulação entre universidades, secretarias de educação e escolas (municipais e estaduais, respectivamente). De acordo com o caderno de apresentação “Formação de professor no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (Cad.Pnaic2012d), a referida formação dá-se por meio de dois formadores: o professor formador e o orientador de estudos. O primeiro é vinculado às universidades públicas e realiza a formação dos orientadores de estudo. O segundo, vinculado às redes municipais, é o formador dos professores alfabetizadores.

Segundo o Cad.Pnaic 2012c, o orientador de estudo deveria atender aos seguintes requisitos: ser docente efetivo do município; ter concluído curso de Graduação em Pedagogia ou Letras; ter participado do Programa Pró-Letramento. No caso da impossibilidade comprovada de atendimento a esse último critério, a Secretaria de Educação poderia selecionar orientadores de estudo considerando o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos.

Nessa seleção, exigem-se os seguintes requisitos cumulativos: ser professor efetivo da rede; ser formado em Pedagogia ou outra Licenciatura; atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico; não estar recebendo bolsas de programas de formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica; permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão da formação (BRASIL, 2015).

A exigência de que os orientadores de estudo fossem escolhidos entre os próprios professores pertencentes ao quadro das redes públicas de ensino, segundo o caderno “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - O Brasil do futuro com o começo que ele merece” (Cad.Pnaic2012b), possibilitaria uma formação entre pares, desse modo, constituindo um aprendizado em rede em que estados e municípios se apropriam dessa estrutura (BRASIL, 2012b).

As funções atribuídas aos orientadores de estudos foram: ministrar o curso de formação; acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas; avaliar sua frequência e participação; manter registro de atividades dos professores alfabetizadores cursistas junto aos educandos; apresentar relatórios

pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores cursistas (BRASIL, 2012b).

Nas atribuições do referido orientador, podemos perceber o viés do controle à prática do professor alfabetizador, orientado para os resultados, o *feedback* do professor ao que é proposto na formação como atividades com os alunos, ou seja, uma prestação de contas do trabalho docente.

O público-alvo da formação continuada promovida pelo Pnaic, como já explicitado neste trabalho, foram os professores das escolas públicas de todo o Brasil, que atuam nas turmas do 1º ao 3º ano – ou turmas multisseriadas – do ensino fundamental e municipal ou estadual, considerados como professores alfabetizadores. Além desses requisitos, para fazer parte da formação desenvolvida pelo Pacto, o professor deveria constar do Censo Escolar disponível no momento da composição das turmas (BRASIL, 2012d, p. 39).

Os professores alfabetizadores, ao participarem do Pnaic, deveriam: participar dos encontros de formações mensais do Programa; desenvolver atividades em casa e na escola a partir do proposto na formação; alimentar a Plataforma do sistema, o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), com relatórios, avaliação e fotos de atividades desenvolvidas em sala, conforme proposto nas formações.

A explicitação dos sujeitos envolvidos na formação continuada e de suas atribuições, em especial as dos formadores, demonstra que o Pnaic adota o modelo denominado de formação em cascata. Questionando esse modelo, concordamos com Pessoa (2013) e Frambach (2018) quando, em seus estudos sobre o Pacto, consideram o risco de que os encontros de formação dos alfabetizadoras constituam momentos de repasse de informações, “espaço para transmissão de conhecimentos e de técnicas de teor estritamente restrito” (PESSOA, 2013, p. 14660).

Com essa mesma preocupação, Frambach acrescenta uma reflexão sobre os orientadores de estudo “cuja função é socialmente nova”, os quais, “muitas vezes não são vistos como produtores de conhecimentos, ficando assim suposto que a formação implica em aprender que se deve reproduzi-la integralmente, quando do contato direto com os professores” (FRAMBACH, 2018, p. 382).

4.4 Estratégias de formação adotadas pelo Pnaic

Para os encontros de formação, são propostas estratégias formativas que integram um conjunto de orientações acerca de práticas formativas, a seguir apresentadas, com base no Cad.Pnaic2012d.

Leitura Deleite – estratégia que favorece o contato do professor com uma diversidade de textos literários. O momento da leitura deleite orienta-se pela perspectiva do prazer e reflexão, podendo compreender a conversa sobre a leitura realizada.

Tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior – apresentação de propostas de tarefas a serem realizadas em casa e na escola, como: leitura de textos, com registro de questões para discussão; aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento; desenvolvimento de atividades em sala de aula com base nos planejamentos feitos nos encontros; análise e produção de material didático.

De acordo com o Caderno ora referenciado, tal estratégia pretende que o professor compreenda que a formação não ocorre apenas nos encontros, mas, também, em casa e no âmbito escolar (BRASIL, 2012d).

Estudo dirigido de textos – atividade que contribui para a reflexão e a compreensão de princípios que orientam as experiências práticas. Esse estudo pode ser realizado individualmente, em se tratando das tarefas de casa e escola; em pequenos grupos ou em grande grupo, aliando a leitura à discussão.

Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro – momento em que, segundo o Caderno, o professor, a partir do trabalho desenvolvido em formação, analisa, segundo suas condições, as possibilidades de modificação ou readequação de procedimentos e intervenções em sua prática. Planeja suas aulas, sequências didáticas ou projetos didáticos, o que, favorecendo a reflexão e a articulação com o estudo realizado na unidade. Ainda de acordo com o Caderno citado, no planejamento coletivo as dúvidas as elaborações conceituais são explicitadas e discutidas pelo próprio grupo de formação. Além desses momentos, em cada encontro, sugere-se que sejam realizadas variadas estratégias voltadas para a reflexão sobre a prática, de modo articulado ao estudo teórico (BRASIL, 2012d).

Algumas atividades são, ainda, sugeridas, para dinamizar os encontros de formação, a saber: atividades de produção oral e escrita de memórias; análise de recursos didáticos; análise de atividades e relatos de experiência; análise de

sugestões de sequências didáticas; análise de instrumentos de avaliação e instrumentos de acompanhamento da aprendizagem das crianças, dentre outras (BRASIL, 2012d).

Podemos inferir, embora só nos aprofundemos nessa discussão mais adiante, que essas sugestões mencionadas e desenvolvidas nos encontros de formação enfatizam veementemente a prática docente, em detrimento da teoria, focalizando situações já vivenciadas ou a vivenciar, materiais didáticos e instrumentos de avaliação e controle, esse último avaliando, também, essa prática.

A ênfase na reflexão baseada, exclusivamente, na prática implementada na formação ou em sala de aula desconsidera a reflexão a partir do conhecimento teórico-científico, que compreendemos como fundamental na e para a prática do professor.

Socialização de memórias – trata-se de possibilitar a rememoração de experiências que marcaram os percursos profissionais e as identidades dos participantes do curso, sejam enquanto estudantes ou professores. Os professores socializam suas experiências e analisam tais vivências com base em questões relativas aos temas de formação. Nesse aspecto, podemos identificar sinalização de ênfase na experiência, seja de estudante ou de docente, como instrumento de reflexão para a prática do professor, aspecto que, também, será analisado posteriormente, nesse estudo.

Vídeo em debate – sugestões de programas – entrevistas, debates, cenas de sala de aula – que podem ser assistidos pelo grupo, como requisito de aprofundar debates relativos a diferentes temáticas propostas na formação.

Análise de situações de sala de aula, filmadas ou registradas – sugestão de programas de vídeo a serem assistidos, como ponto de partida para “discussões importantes” (BRASIL, 2012d, p. 31). O Caderno considera essa estratégia como muito rica, “por permitir ao professor, quando visualizar as situações vividas por outros professores, refletir, comparar, aprimorar e reconstruir a sua própria prática” (BRASIL, 2012d, p. 31). Nesse aspecto, podemos considerar fortemente a prática como patente na formação continuada do Pnaic, acrescida, nesta estratégia, da demonstração de práticas denominadas de exitosas, desenvolvidas por outros professores para servirem de base, subsídio para os docentes em formação.

A nosso ver, tal estratégia leva à reprodução da prática de outros, sem um devido aprofundamento no conhecimento que faz validar a prática docente, isto é, ao

invés de uma apropriação de um conhecimento historicamente produzido, a apropriação é do “êxito” do professor colega. As experiências ditas exitosas estão servindo de mostroário e modelo a serem reproduzidos no âmbito da educação, o que engendra uma prática genérica, sem embasamento teórico-científico, destarte, comprometendo o desenvolvimento dos alunos, especificamente, filhos da classe trabalhadora. Configura-se, aqui, um desempenho funcional, utilitarista, em detrimento de uma formação que possibilite o pensar, a capacidade de criticar e analisar a realidade em que os professores e alunos estão inseridos.

Análise de atividades de alunos – trata-se, aqui, de textos das crianças ou de respostas nos instrumentos de avaliação aplicados. Segundo o Caderno considerado, tal atividade visa, principalmente, identificar as hipóteses das crianças sobre determinado conhecimento, bem como as possibilidades de reencaminhamento e direcionamento da prática pedagógica (BRASIL, 2012d).

Sem minimizar a importância do conhecimento acerca da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos no (re)direcionamento do planejamento didático, a restrição das atividades consideradas na análise efetivada na formação permite cogitarmos que tais atividades cumprem o papel de tornar evidente a prática desenvolvida pelo professor, permitindo o seu controle de modo mais eficiente.

Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas – discussão coletiva de situações já vivenciadas por outros por professores ou sugestões de atividades propostas por esses ou presentes em livros didáticos. Trata-se, na ótica do Pnaic, de favorecer a reflexão sobre aspectos positivos e negativos vivenciados, com base no pressuposto de que podem servir como ponto de partida para os participantes da formação pensarem suas próprias estratégias didáticas (BRASIL, 2012d).

Um outro aspecto que, segundo compreendemos, também enfatiza a experiência, considerando serem essas experiências um pilar para pensar a própria prática, isto é, a prática “negativa” do docente pode ser substituída pela prática “positiva” do colega professor, mesmo que seja uma realidade diferente: novamente, o importante, nesse aspecto, é o resultado.

Análise de recursos didáticos - situações de análise dos materiais, considerados como de grande potência e utilidade no processo de ensino, visando

estimular seu uso, dando mais sentido aos programas em que tais recursos são distribuídos (BRASIL, 2012d).

Diante do exposto, questionamos qual a intencionalidade do Pnaic ao incentivar o uso dos recursos didáticos: o entendimento de que eles constituem uma ferramenta para dinamizar as aulas no ciclo de alfabetização e que o professor precisa saber manusear? Ou a lógica economicista de justificar o dinheiro gasto na sua aquisição, para justificar os programas que efetivaram tal aquisição? Foge aos nossos objetivos, no presente estudo, discutir tal questão, mas consideramos necessário fazê-la, por entendermos que se trata de um tema relevante para discussão.

Exposição dialogada – apresentada como uma possível boa estratégia formativa, em diferentes situações, tendo em vista que não se deve deixar de considerar como importante a sistematização dos conhecimentos construídos (BRASIL, 2012d).

Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados - discussão coletiva sobre os instrumentos de avaliação e sobre os resultados obtidos, na perspectiva do “enriquecimento” do olhar do professor para o que os estudantes são capazes de fazer, suas dificuldades e suas potencialidades (BRASIL, 2012d). Considerando o predomínio das avaliações externas, em detrimento da avaliação diagnóstica, na concepção e implementação do Pnaic, questionamo-nos se a discussão aqui proposta não se constitui em um reforço à avaliação como instrumento de desempenho e, em decorrência, como um mecanismo de controle do trabalho docente e de responsabilização do professor.

Avaliação da formação – para que o formador possa melhorar os encontros de formação, é recomendado que ele apresente um instrumento para que os docentes avaliem cada encontro, ao seu final do encontro de formação. De acordo com o Caderno em estudo, tal instrumento não elimina a importância da conversa em grupo, para identificar aspectos positivos e negativos da formação (BRASIL, 2012d).

Ao finalizar a apresentação das estratégias formativas, o Caderno em apreciação destaca que as orientações das referidas estratégias são um norte a ser seguido e não ações pré-determinadas que devam ser seguidas, tal qual, pelos formadores. “Ao contrário, elas devem ser (re)inventadas, (re)construídas e fabricadas a partir das diferentes realidades sociais nas quais estão inseridas as propostas de formação” (BRASIL, 2012d). No entanto, com base no que vivenciamos da

operacionalização da formação, tais estratégias eram seguidas rigorosamente, por parte dos orientadores de estudos, na formação dos professores alfabetizadores.

Analisando as estratégias formativas aqui descritas, percebemos a ênfase nas atividades cotidianas, bem como, no controle do trabalho docente em sala de aula. Com o intuito de superar os baixos índices de alfabetização de crianças, a perspectiva da formação continuada de professores alfabetizadores parece-nos ser a de instrumentalizar os docentes para que os resultados surjam, em detrimento da formação humana.

4.5 Recursos didáticos e pedagógicos no Pnaic

Ao tratarmos desse eixo, em seção anterior deste capítulo, descrevemos, em linhas gerais, o material disponibilizado, pelo MEC, para a formação de professores alfabetizadores desenvolvida pelo Pnaic.

No momento, vamos focalizar, especificamente, os denominados de cadernos de formação, disponibilizados, pelo MEC, para o curso de formação, quais sejam:

- caderno de apresentação do programa, incluindo texto com sugestões para organização do ciclo de alfabetização;
- caderno sobre formação de professores (para orientadores de estudo);
- cadernos para cada curso (oito unidades);
- cadernos para os professores de cada ano – 1º, 2º e 3º anos – e para os professores das turmas multisseriadas (oito, por professor);
- caderno de Educação Especial (BRASIL, 2012c).

Os Cadernos que compõem e ajudam a estruturar a formação foram elaborados por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores, e professores da Educação Básica (BRASIL, 2012b). Esses cadernos estão organizados em quatro seções:

I - Iniciando a conversa - introdução geral das temáticas trabalhadas em cada caderno. Apresenta os objetivos da unidade, com indicação do foco central das discussões (BRASIL, 2012d);

II - Aprofundando - textos com discussões teóricas de forma articulada, sempre que possível, com os relatos sobre as práticas de professores que estão em sala de aula. Essa seção busca relacionar teoria e prática sobre os temas ligados à alfabetização (BRASIL, 2012d);

III - Compartilhando - são apresentados os direitos de aprendizagem das diferentes áreas de ensino, de forma a possibilitar, ao professor, conhecimentos que podem ser integrados ao planejamento de ensino. Também são apresentados os materiais distribuídos pelo MEC, além de vários outros textos, como os relatos de experiência de professores, sugestões de atividades, instrumentos de registro da avaliação, lista de materiais didáticos, dentre outros (BRASIL, 2012d);

IV - Aprendendo mais – seção formada por duas partes: sugestões de leitura, na qual são apresentadas, em cada unidade, quatro resenhas de livros relacionados com a temática da unidade. Também são apresentadas sugestões de atividades e estratégias formativas a serem desenvolvidas nos encontros em grupo, que podem servir de orientação para o planejamento dos encontros com os professores (BRASIL, 2012d).

No próximo item, trataremos, mais especificamente, dos cadernos a que dedicamos nossa atenção nesta dissertação.

4.6 Breve apresentação dos Cadernos de formação estudados

Os Cadernos a seguir apresentados foram disponibilizados, pelo Ministério da Educação, para os formadores (Universidade e orientadores de estudos), professores alfabetizadores e, também, para o gestor escolar, esse último, em 2015.

Selecionamos, para nossa análise, quatro Cadernos de apresentação do PNAIC, editados nos anos de 2012 e de 2015, sendo três daquele primeiro ano e um, do último. Além desses cadernos, tratando dos princípios, concepções norteadoras e estruturação da formação continuada, também consideramos o Caderno específico da área de alfabetização, que trata do Sistema de escrita alfabética (SEA).

O caderno intitulado “Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece”, publicado em 2012, divulga o Programa mediante 44 perguntas e suas respostas, nas quais:

- trata dos aspectos gerais do Pnaic, contextualizando sua criação e esclarecendo o que significa o Pacto, apresentando, ainda, a base legal para a criação e implantação do Programa;
- apresenta esclarecimentos acerca do ciclo de alfabetização, explicita o entendimento do Programa acerca de estar alfabetizado e apresenta as orientações

sobre o ciclo de alfabetização constante das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental;

- fornece informações sobre os quatro eixos do Programa – curso de formação, materiais pedagógicos, avaliações, gestão, controle social e mobilização.

Dentre esses temas abordados, iremos nos deter nas concepções de alfabetização e de formação continuada de professores. Para a análise de conteúdo, denominamos o Caderno em tela de Cad.Pnaic2012b.

Outro Caderno selecionado para esse estudo, também publicado em 2012 tem como título “Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação do professor alfabetizador - Caderno de apresentação”. Discute a formação continuada dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo. Trata do ciclo de alfabetização; apresenta sugestões e reflexões sobre a sua organização; discute aspectos relativos ao projeto de formação continuada. Dentre os temas abordados no referido Caderno, iremos nos deter, no presente estudo, nas concepções acerca da formação de professores alfabetizadores. Esse Caderno foi denominado, neste trabalho, de Cad.Pnaic2012c.

Ainda do ano 2012, selecionamos o caderno “Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação de professor no Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa”, denominado, neste trabalho de Cad.Pnaic2012d. Nele, são apresentados os princípios, as orientações e a estrutura da formação de professores; descreve as estratégias formativas e os materiais pedagógicos a serem utilizados. Cabe ressaltar que o referido Caderno confere maior destaque aos princípios formativos, dedicando-lhes uma seção específica, razão pela qual esse é o aspecto que escolhemos para nossa análise do citado caderno.

O Caderno publicado em 2015, “Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – Caderno de apresentação – 2015”, trata da criação, da trajetória de implementação do Pnaic, da formação dos professores alfabetizadores no âmbito do Programa, com descrição da operacionalização da formação, das estratégias formativas e dos materiais de formação utilizados no Pnaic, destacando o professor como protagonista de sua formação. Apresenta todos os Cadernos, as diretrizes do programa para o ano 2015 e inclui relatos de experiência e sugestões de leituras. Dentre os temas abordados, iremos nos deter na análise de Professor como protagonista. O referido Caderno, está codificado como Cad.Pnaic2015.

Ressaltamos que esse Caderno se apresenta como uma síntese e uma revisão de todos os anteriores. Ademais, um aspecto o diferencia dos demais cadernos publicados: é o único em que cada capítulo é assinado por seu autor³⁵.

E, como último caderno selecionado para a presente pesquisa, temos o “Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA)”, editado no ano de 2012. Trata do sistema de escrita alfabética e a apropriação por parte dos alunos pelos alunos, à luz da Psicogênese da Escrita. Aborda as relações entre a apropriação do SEA e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, assim como o aprendizado das relações som-grafia.

Esse Caderno nos dá subsídio para identificar a concepção de alfabetização adotada pelo Pnaic. Embora não seja nosso foco central, consideramos necessário conhecer essa concepção, uma vez que o professor a ser formado pelo Programa é, específica e exclusivamente, o professor alfabetizador. Ao nos referirmos a esse caderno, utilizamos a codificação Cad.Pnaic2012e.

Em uma breve apreciação acerca do abordado neste capítulo, refletimos que uma formação docente, nesses moldes, tensiona a prática do professor e intensifica o trabalho docente, tendo em vista as muitas tarefas a serem executadas pelos professores alfabetizadores. Desse modo, compreendemos que, além de uma fragilização na formação docente, a autonomia do professor é fragilizada, seja por lhe caber, predominantemente, executar tarefas, seja pelo controle de sua prática docente cotidiana.

³⁵ Os artigos, autores em que instituições fazem parte, são os seguintes: Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Elaine Constant (Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro); Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC - Mirna França da Silva de Araújo (Coordenadora PNAIC – MEC); Formação de Professores Alfabetizadores no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Emerson Rolkouski (Professor da Universidade Federal do Paraná) Telma Ferraz Leal (Professora da Universidade Federal de Pernambuco); Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada - Vera Lucia Martiniak (Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa); Relatos de experiências: estratégia formativa e socialização - Emerson Rolkouski (Professor da Universidade Federal do Paraná).

5 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E DE PROFESSOR ALFABETIZADOR ADOTADAS PELO PNAIC

A história, a teoria e a história prática do homem são parte de uma mesma história, a da humanidade. Não se pode falar da prática como fundamento da teoria; deve-se entender que a relação entre ambas não é uma relação direta e imediata, mas um constante ir-e-vir de um plano ao outro.

(Curado Silva)

Conforme apresentamos anteriormente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem, como carro chefe, a formação continuada de professores alfabetizadores, partindo do pressuposto de que “[...] a formação inicial não dá conta da sala de aula, dos ritmos de aprendizagem dos alunos, das influências externas e internas que a escola sofre e das diversidades e especificidades da educação brasileira” (BRASIL, 2015, p. 55).

Tendo como foco esse processo formativo, o presente capítulo busca explicitar e discutir as concepções de formação continuada, de alfabetização e de professor alfabetizador que, simultaneamente, fundamentam o Pnaic e são por ele disseminadas.

A seguir, apresentamos uma figura-síntese das Categorias analisadas no presente estudo.

Figura 5: Categorias



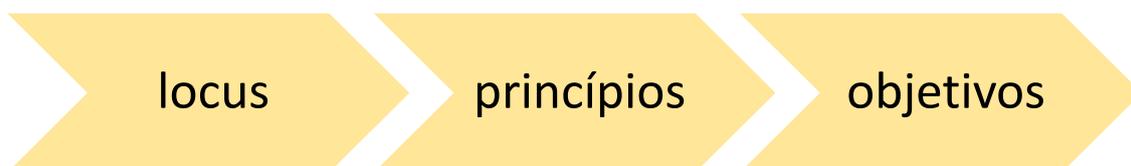
Elaboração: Roselli de Queiroz

5.1 Concepção de formação continuada na perspectiva do Pnaic

Nesta seção, analisaremos a concepção de formação continuada na perspectiva do Pnaic, com base no estudo dos Cadernos de Apresentação, referentes aos anos de 2012 (Cad.Pnaic2012b, c, d, e) e 2015 (Cad.Pnaic2015). Dos aspectos constituintes dessa categoria identificados nesse estudo, destacamos, neste momento, os que consideramos como os que melhor nos permitem compreender tal concepção: *locus*, princípios e objetivos da formação continuada. As estratégias formativas, um outro aspecto também bastante relevante para o nosso presente intento, já foram abordadas no capítulo anterior deste trabalho.

A seguir, uma figura-síntese dos aspectos da Categoria formação continuada.

Figura 6: Aspectos da Categoria formação continuada



Elaboração: Roselli de Queiroz

5.1.1. *Locus* da formação continuada

Os textos analisados apresentam, recorrentemente, a afirmação de que “[...] a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula [...]” (BRASIL, 2012b, p. 23). A repetida ênfase na sala de aula como *locus* privilegiado da formação docente constitui, em nosso entendimento, uma valorização da “formação por imersão” (ZEICHNER, 2013), subestimando a formação acadêmica, notadamente, a obtida no nível superior, em instituições universitárias.

Conforme apresentado no Cap. 3 deste trabalho, a retirada da formação – inicial e continuada – docente da ambiência universitária é um dos aspectos que configura uma precarização e um aligeiramento dessa formação, esvaziando-a de um conteúdo mais amplo, de cunho humanístico, em prol de um ensino calcado nos aspectos pragmáticos da docência. Ademais, intenciona formar professores aptos,

apenas, à reprodução de modelos, ao promover um distanciamento da pesquisa, ou seja, da produção do conhecimento (FREITAS, 2002).

A formação, nesses moldes, coaduna-se com o interesse de blocos no poder, afinados com os preceitos neoliberais, no tocante à formação de indivíduos com otimização do tempo [eficiência e produtividade]. A qualidade, nessa perspectiva, dá-se em atender à demanda do conhecimento técnico, dinâmico e de resolução de conflitos no âmbito em que o indivíduo está inserido. São conhecimentos que podem ser desenvolvidos na educação básica, sobretudo, com iniciação desde crianças pequenas, que é o público-alvo do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Esses preceitos são adotados, sobretudo, pela direção do Banco Mundial, ao traçar orientações para a formação dos intelectuais para o exercício da docência na educação básica (TORRES, 1998).

Retomando o realce à formação na sala de aula, com base na prática, conferido pelo Cad.Pnaic2012b, compreendemos que a ênfase na referida formação, conforme já destacado no capítulo 3, dá-se “numa visão pragmática e tecnicista de formação do educador, pela ênfase que colocam na dimensão instrumentalizadora do conhecimento”, desse modo, “atendendo a uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria: a epistemologia da prática” (KUENZER, 2007, p. 35). Em consonância com essa assertiva, Freitas (2002), assevera que a concepção pragmática tem sido reforçada no âmbito da formação continuada, nas últimas décadas.

Portanto, fica claro, nos documentos estudados, a defesa da transferência do *locus* da formação continuada dos professores da Universidade para a sala de aula, ou seja, esta última torna-se, simultaneamente, o âmbito em que os professores são “preparados” e “preparam” os alunos para serem inseridos numa sociedade letrada.

5.1.2. *Princípios da formação continuada*

Os princípios que fundamentam a formação de professores no Pnaic são sistematizados e apresentados, de modo mais detalhado, no primeiro capítulo do caderno “Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa” – Cad.Pnaic2012d (BRASIL, 2012d). Também constam, em uma elaboração sintética, do caderno “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Caderno de Apresentação” – Cad.Pnaic2015

(BRASIL, 2015), no capítulo “Formação de Professores Alfabetizadores no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, de autoria dos professores Emerson Rolkouski (UFPR) e Telma Ferraz Leal (UFPE).

Tendo em vista que o último caderno apresenta-se como resultado de um processo de autoavaliação do Programa, buscando preencher lacunas observadas nos cadernos editados anteriormente, trazemos, a seguir, os princípios da formação continuada constantes desse caderno, quais sejam: a prática da reflexividade, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2015).

a) A prática da reflexividade

Considerado, ao longo dos textos analisados, como “capacidade”, “habilidade”, “competência” que “deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor”, esse princípio tem sua importância – é o primeiro a ser elencado – justificada por “[favorecer] as tomadas de decisão na sala de aula e [poder] ajudar a antecipar os atos cognitivos dos [...] alunos” (BRASIL, 2012d, p. 13).

Segundo Rolkouski e Leal, a prática da reflexividade é “pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas” (ROLKOUSKI; LEAL, 2015, p. 27-28).

Nessa mesma compreensão, o CadPnaic2012d vai indicar “o que fazer concretamente” nas formações, para o desenvolvimento dessa “competência”:

A atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. [...] a análise dos **gestos profissionais** pode revelar e suscitar elementos que levam os professores a se verem em determinadas situações e redirecionarem seus próprios gestos em outras situações semelhantes (BRASIL, 2012d, p. 13, negrito do original).

Os trechos selecionados, destacando o princípio da prática da reflexividade na formação de professores alfabetizadores, ministrada pelo Pnaic, indicam a afinidade desse programa com a concepção do professor reflexivo. Embora a teoria seja posta como mediadora entre a prática inicial e a nova prática, a ênfase maior é na prática, na experiência, a partir da qual o professor reelabora suas práticas. Conforme Facci (2004), a perspectiva do professor reflexivo tem atribuído ao professor a

responsabilidade pela reflexão de sua prática, visando ao alcance do sucesso na aprendizagem dos alunos.

Compreendemos que a “análise de práticas de salas de aulas” e a “análise dos gestos profissionais” restringe a formação docente, reduzindo-a ao imediatismo da sala de aula e às ações executadas – os “gestos profissionais” – sem a mediação do conhecimento teórico-científico e de formação humana.

b) A constituição da identidade profissional

O CadPnaic2012d, no item relativo ao princípio agora considerado, faz algumas alusões a aspectos sociais da profissão – a grande carga social” da docência (BRASIL, 2012d, p. 15) – e da memória – memória e sociedade, citando Ecléa Bosi, e memória coletiva, referenciando Halbwachs. No entanto, a tônica é individual: “**ser professor** é uma expressão que diz respeito principalmente aos aspectos que se relacionam à pessoa que ensina” (BRASIL, 2012d, p. 15, negrito do original).

Essa pessoa, segundo o citado caderno, “é, antes de tudo, uma pessoa que tem emoções, vivências e, sobretudo, experiências” (BRASIL, 2012d, p. 15). Ainda conforme esse documento, tais experiências “nem sempre têm sido respeitadas e as vivências dos professores, “ao longo da história do Brasil, vêm sendo difundidas como sendo mal-sucedidas”, levando a “frequentes e recorrentes [...] interpretações segundo as quais o fracasso escolar brasileiro é provocado pela baixa qualidade do trabalho do professor” (BRASIL, 2012d, p. 15). Colocadas de forma impessoal, essas afirmações dissimulam que essa é a retórica adotada nas políticas educacionais oficiais, reforçando a lógica da responsabilização docente pelos baixos indicadores de desempenho, da qual decorrem programas de formação continuada, visando à melhoria dessa denominada qualidade, dentre os quais, o próprio Pnaic.

Considerando que “aprender a ser professor” inclui “desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação”, o caderno aponta, como papel da formação continuada, “investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social” (BRASIL, 2012d, p. 16).

Nessa direção, o documento recomenda “olhar para o professor como sujeito individual”, buscando identificar, em sua trajetória profissional, situações que “facilitaram ou dificultaram sua atuação” (BRASIL, 2012d, p. 16). Assim, a formação

continuada deve “proporcionar ao docente a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente” (BRASIL, 2012d, p. 16). A necessidade de tal retomada das suas experiências é reforçada, pelo documento, com a argumentação a seguir:

Perrenoud (2002) acredita que o professor, por mais comprometido que seja com o seu trabalho, nem sempre tem energia para **se observar caminhar**. Muitas vezes, ele é guiado por ações irrefletidas, pelo próprio movimento do seu dia a dia, que o fazem agir impulsivamente dentro de uma rotina já estabelecida. Relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas (BRASIL, 2012d, p. 16, negrito do original).

Por sua vez, para Rolkouski e Leal, a constituição da identidade docente é “efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação” (BRASIL, 2015, p. 27-28).

Embora não seja o foco do nosso trabalho, consideramos importante pontuar que os excertos destacados evidenciam a inconsistência da concepção de identidade profissional adotada pelo Pnaic, uma vez que não há referência ao domínio de qualquer corpo de conhecimentos específicos nem à categoria profissional que o professor integra (PINI, 2010). Como ressaltamos anteriormente, o foco recai, unicamente, no professor como “sujeito individual”, o que está em sintonia com o “individualismo como valor moral radical” (MARTINS, 2009) da sociabilidade neoliberal, da qual tratamos no segundo capítulo desta dissertação.

Em se tratando da concepção de formação, a centralidade que o princípio ora analisado atribui à experiência vivenciada pelo professor e à reflexão sobre essa experiência reforça pilares da epistemologia da prática, assimilados na concepção de professor reflexivo.

Com efeito, a citação do Cad.Pnaic2012d, além da referência explícita a Perrenoud, defensor dessa concepção (v. Cap. 3 desta dissertação), traduz o tríplice movimento – ação-reflexão-ação – constituinte do processo formativo do professor, na referida perspectiva: partindo da rememoração do “seu próprio caminho”, identifica “ações irrefletidas”, impulsivas, impulsionada pelo “próprio movimento do seu dia a dia, que o fazem agir impulsivamente dentro de uma rotina já estabelecida”; refletindo – sem qualquer mediação teórica – sobre essas ações, pode superá-las, reconstruí-las ou modificá-las.

Assim, a mudança da prática do professor é resultado, apenas, de um ato reflexivo, um processo de responsabilidade exclusiva desse profissional, sem que, para isso, sejam necessárias condições materiais. Essa responsabilização do professor está coerente com o modelo neotecnista instaurado pelas reformas neoliberais da educação do final do século XX, que, de acordo com Pini (2010), reduz a profissionalização docente à melhoria do ensino. Assim, segundo a autora,

[...] desvirtua-se a reclamação coletiva dos docentes – serem respeitados e tratados como profissionais da educação – quando os governos e as agências associam a profissionalização a medidas que implicam transferência de responsabilidades estatais e institucionais aos agentes individuais; também, quando se delega a responsabilidade de atender graves problemas de aprendizagem e de origem social em geral, com recursos escassos ou nulos e a consequente carga laboral (PINI, 2010, sp).

Essa lógica da responsabilização docente também está presente nas concepções de autonomia e de protagonismo docente adotadas pelo Pnaic, das quais ainda trataremos neste trabalho.

c) A socialização

Em relação a este princípio, observamos uma pequena distinção de formulação, quando comparamos os dois cadernos considerados – o Cad.Pnaic2012d e o Cad.Pnaic2015.

Aquele primeiro Caderno ressalta que a socialização é uma “habilidade” uma “capacidade”, uma “ferramenta primordial” para o exercício profissional do docente. No entanto, restringe-a à “capacidade de comunicação”, uma vez que professor está “sempre em contato com pais, alunos, diretores e com os pares”. (Brasil, 2012d, p. 17). Assim, o Cad.Pnaic2012d propõe que

[...] nas formações, o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal (BRASIL, 2012d, p. 17).

Por sua vez, o cad.Pnaic2015, no já referido texto de Rolkouski e Leal, traz a seguinte formulação acerca da socialização:

[...] operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e

diretores, mas não com seus pares (ROLKOUSKI; LEAL, 2015, p. 27-28).

Como podemos constatar, nenhum dos dois cadernos aborda a socialização a partir da perspectiva sociológica, considerando-a como o processo de inserção em um grupo social, no caso, o dos professores – mesmo que restrito aos alfabetizadores. Pelo contrário, a citação de Rolkouski e Leal (2015) aponta o isolamento como uma característica inerente à profissão docente, desconsiderando a farta literatura que ressalta o caráter social do trabalho docente (SAVIANI, 1987; TUMOLO; FONTANA, 2008).

Em nosso entendimento, essa abordagem restrita permite-nos inferir que os documentos analisados compreendem como trabalho docente ou “profissão de professor”, apenas o momento sala de aula, indicando uma concepção pragmática desse trabalho, coerente com o ideário neotecnicista.

As citações dos cadernos permitem, ainda, identificar uma discrepância nas orientações sobre como a formação continuada pode promover a socialização dos docentes: para o Cad.Pnaic2012d, trata-se de promover atividades de grupo que desenvolvam a capacidade de dialogar – respeito aos turnos de fala, exercício da intervenção e da argumentação.

Para o Cad.Pnaic2015, trata-se de promover a “criação e fortalecimento de grupos de estudo”, que possam continuar após o período da formação continuada. Entendemos essa indicação como um leve indício de reconhecimento da necessidade do saber sistematizado para o exercício do magistério.

d) O engajamento

De formulação bastante sucinta nos dois cadernos, o engajamento do professor “nas formações e na sua prática cotidiana” (Cad.Pnaic2012d) é concebido como expressão do seu “gosto em continuar a aprender e descobrir coisas novas” (Cad.Pnaic2012d), cabendo, à formação continuada, privilegiá-lo como “uma das metas primordiais” (ROLKOUSKI; LEAL, 2015, p. 28).

Nessa direção, os encontros formativos devem “provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele já traz” (Cad.Pnaic2012d, p. 18), o que “se constitui em um caminho para o engajamento do profissional docente em diferentes espaços pessoais e profissionais” (Cad.Pnaic2012d, p. 18).

E nossa compreensão, esse retoma e reforça o privilegiamento da experiência docente, do saber oriundo da prática, bem como a lógica da responsabilização do professor por sua formação e seu engajamento na profissão. Entendemos que o Pnaic, desse modo, transforma o direito docente à formação em um gosto pessoal, um querer do professor.

Como já analisamos anteriormente, essa responsabilização imbrica-se à desresponsabilização do Estado no referido processo, a qual, conforme analisa Freitas (2000), promove uma inversão quanto ao oferecimento da formação continuada, que deixa de ser considerada como dever do Estado e direito do professor.

e) A colaboração

O texto do Cad.Pnaic2012d acerca deste princípio reveste-se, em nosso entendimento, de uma certa ambiguidade: inicialmente, afirma que o rompimento do individualismo constitui o foco da colaboração, por meio da qual as formações buscam “um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (BRASIL, 2012d, p. 19).

Essa formulação poderia nos levar a inferir que o princípio ora analisado também consideraria as relações de cooperação no trabalho docente, bem como o pertencimento do professor à sua categoria profissional. Seria uma superação da concepção neotecnicista, fundamento das correntes da epistemologia da prática, que reduz o trabalho docente à dimensão técnico-metodológica.

No entanto, a sequência do texto invalida essa inferência, como podemos comprovar com sua transcrição integral, a seguir.

Se considerarmos, de fato, que o professor é ativo em sua própria profissionalização e é capaz de construir saberes cotidianamente, refletindo sobre sua própria trajetória e articulando saberes diversos, então é necessário ouvir o que eles próprios dizem sobre formação continuada.

Uma pergunta poderia ser: quais princípios são considerados pelos professores como importantes para construção de projetos de formação continuada? Quais critérios eles adotam para julgar positivamente uma ação formativa?

A partir da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada etapa de formação, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva as necessidades e desejos dos professores (BRASIL, 2012d, p. 19).

Como vemos, o primeiro parágrafo ratifica aspectos aqui já abordados: a construção de saberes com base na experiência e na reflexão, bem como a ênfase na individualidade do professor alfabetizador, concebido como protagonista de sua formação e profissionalização. Trata-se, como já comentamos neste trabalho, do princípio da reflexividade e da lógica da responsabilização, característicos da concepção de professor reflexivo e do ideário do neoliberalismo de terceira via que pautam, respectivamente, o Pnaic e as políticas educacionais no período considerado.

Por outro lado, a “colaboração”, que busca o trabalho coletivo, limita-se a opinar sobre o curso de formação em que está inserido, com vistas a um provável planejamento ou replanejamento dos encontros, considerando “as necessidades e desejos dos professores”. Além de tais necessidades e desejos – conforme inferimos – dizerem respeito, apenas, aos aspectos práticos do processo de ensino-aprendizagem, os elementos da organização do processo de formação – apresentados no capítulo anterior – e as estratégias formativas, a serem apresentadas ainda neste capítulo, permitem-nos colocar em dúvida essa flexibilidade do planejamento.

Expostos os princípios norteadores da formação continuada desenvolvida pelo Pnaic, e evidenciada sua identificação com a concepção hegemônica do professor reflexivo, fundamentada na epistemologia da prática, reafirmamos os princípios das concepções contra hegemônicas histórico-crítica ou sócio-histórica, fundadas na epistemologia da práxis.

Mais especificamente, destacamos os princípios a seguir, elaborados pela ANFOPE, que, a nosso ver, expressam uma nítida contraposição aos adotados pelo Pnaic: a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos; b) unidade entre teoria/prática, tomando o trabalho como princípio educativo na formação profissional; c) compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de educador; d) trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente, permitindo “a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar” (ANFOPE, 2010, p. 10-12).

5.1.3. *Objetivos*

Como um dos eixos do Pnaic, a formação continuada de professores também se rege, ainda que indiretamente, pelo objetivo mais amplo de assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Em se tratando dos seus objetivos específicos, o Cad.Pnaic2015 indica, inicialmente, um objetivo mais circunscrito à dimensão pedagógica, como seja:

O eixo formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo tem como objetivo ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto, de apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015, p. 22)

Em consonância com o que já comentamos neste capítulo, tal objetivo indica a focalização nos aspectos metodológicos, na perspectiva de como tornar o processo de alfabetização mais eficiente, evidenciando uma aproximação às correntes filiadas à epistemologia da prática abordadas no capítulo três desta dissertação.

Sob a ótica crítico-emancipatória, os objetivos da formação de professores compreendem a concepção de sociedade em que se está inserido, da educação a que aspiramos e de que sujeito será formado nessa educação e para essa sociedade. Desse modo, transcendendo o pragmatismo, essa formação visa formar um professor detentor de conhecimento técnico-científico e ético-político, tendo condições para buscar a transformação social.

Além desse primeiro objetivo do Pnaic, o mesmo Cad.Pnaic2015 apresenta, o que denomina de “finalidade de qualquer programa de formação”: “proporcionar ao professor saberes que lhe permitam buscar, por meios próprios, caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2015, p. 7; p.11).

O entendimento mais preciso dessa formulação é propiciado pela leitura do texto de autoria de Vera Lucia Martiniak (UEPG), constante do mesmo caderno, intitulado “Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada”. Segundo a autora, por meio da formação continuada, o Pacto “tem buscado auxiliar os sistemas de ensino [no] trabalho que objetiva sempre a construção da autonomia do professor” (MARTINIAK, 2015, p. 52).

Esse processo, para a autora, implica o “repensar sobre a prática [que] leva, a nós professores, a reconfigurações da própria prática pedagógica e coloca no centro

das discussões o papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional” (MARTINIAK, 2015, p. 54).

Com base nessas formulações, consideramos pertinente inferir que autonomia e protagonismo constituem atributos que a formação continuada promovida pelo Pnaic visa desenvolver nos docentes, para além daquele objetivo predominantemente pedagógico. Desse modo, buscamos esclarecer o significado que é atribuído, pelo Programa, a esses termos, uma vez que esses significados divergem, fortemente, nos paradigmas em disputa na formação de professores, abordados nesta dissertação.

De início, destacamos que o texto especificado (MARTINIAK, 2015) apresenta a peculiaridade de fazer referência a elaborações de autores e de empregar expressões das correntes crítico-emancipatórias, como, por exemplo: aludindo a Libâneo, fala em “análise e reflexão sobre a prática pedagógica, numa perspectiva teórica de emancipação crítica dos alunos” (MARTINIAK, 2015, p. 52); respaldando-se em Saviani, afirma que a escola “é responsável pela socialização do saber sistematizado” (MARTINIAK, 2015, p. 53).

Ademais, embora sem referência específica a autores, a autora citada define práxis como prática social de articulação teoria e prática e considera, como “modelo de identidade” profissional, “um professor comprometido com a transformação da realidade social” (MARTINIAK, 2015, p. 53).

Considerando tais elementos, poderíamos inferir que esse capítulo do Cad.Pnaic2015 indicaria uma aproximação do Pnaic às concepções contra-hegemônicas de formação docente³⁶. No entanto, uma análise do texto em sua integralidade não permite essa inferência, como apontamos a seguir:

- o “professor comprometido com a transformação da realidade social”, que constitui o modelo de identidade profissional, fundamenta “um perfil [de professor] que solucione e resolva os impasses do cotidiano escolar”;
- a identidade profissional do professor é construída “a partir das experiências vivenciadas constantemente em sua prática pedagógica”, que “é permeada por diversos fatores que devem ser levados em conta no ato reflexivo”;

³⁶ As informações que obtivemos sobre a autora reforçariam essa cogitação, uma vez que ela é professora da disciplina Pedagogia Histórico-Crítica, Fundamentos e Políticas Públicas, no programa de pós-graduação em Educação da UEPG e é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas História Sociedade e Educação-HISTEDBR da UNICAMP. Mas, como não conseguimos acesso a outras produções da autora, limitamo-nos a analisar suas formulações constantes no texto constante ora focalizado.

- a reflexão sobre a prática pedagógica permite que o professor esteja, continuamente, aprendendo e, “neste processo de aprender e apreender continuamente, o professor emerge como protagonista da sua profissionalização”;
- a articulação teórico-prática, constituinte da práxis, consiste em “articular as temáticas que emergem do cotidiano escolar [...] a estudos teóricos”, visando ao “redimensionamento da prática pedagógica a partir das reflexões realizadas nos cadernos” (MARTINIAK, 2015, p. 53 - 54).

Ainda consideramos importante apresentar alguns recortes que, segundo compreendemos, ajudam a entender a concepção de práxis adotada no texto, como sejam:

[para que] o professor se torne agente de uma práxis transformadora, é necessário compreender o contexto escolar como espaço de possibilidades de investigação que o desafiarão a encontrar soluções, estratégias e metodologias diversificadas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Como estudamos no Caderno de Formação da Unidade 08 do PNAIC 2013, o registro é uma alternativa importante que promove a reflexão sobre o fazer didático e pedagógico em uma perspectiva formativa e organizativa. A partir do registro, o professor terá elementos e subsídios para ser agente de uma práxis transformadora (MARTINIAK, 2015, p. 55).

Em nossa compreensão, os excertos citados indicam que, apesar da referência aos autores e dos termos utilizados, o texto rege-se pela mesma concepção do professor reflexivo, reduzindo a práxis transformadora à mudança no fazer didático, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem, ou seja, ao atingimento da meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Também reforçam nosso entendimento as ênfases ao cotidiano escolar, à experiência vivenciada em sala de aula, à reflexão sobre essa experiência baseada no seu registro e mediada pelas “reflexões trazidas nos cadernos” do Pnaic.

Ademais, entendemos que os trechos citados demonstram que o Pnaic adota a concepção neoliberal de protagonismo, respaldada, segundo Rodrigues (2018), na vertente administrativa da Teoria do Capital Humano, que concebe o trabalhador como um empreendedor, um investidor em seu próprio capital. Assim, entendemos que a afirmação de que o professor é o protagonista de sua profissionalização significa a indicação de que ele é o responsável por “investir, pessoalmente, em sua qualificação” (RODRIGUES, 2018, p. 117).

Ainda acerca do protagonismo, de acordo com Facci (2004), esse termo consiste em atribuir, ao professor, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos, o que significa atribuir, à educação, a responsabilidade de superar as desigualdades sociais. Consideramos, portanto, que o protagonismo do professor, para o Pnaic, significa encará-lo como executor de tarefas, como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos (OLIVEIRA, 2004).

E, por fim, a autonomia docente a que o texto se refere também se restringe a resolver “os impasses do cotidiano escolar”, bastante diferente do significado atribuído pelas concepções contra-hegemônicas, para as quais autonomia significa capacidade de decisão, no âmbito de uma “prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 1999, p. 14) e não na perspectiva de “*treinar* o educando no desenvolvimento de destrezas” (FREIRE, 1999, p. 15).

Assim, em oposição a essa concepção de protagonismo e autonomia, as concepções contra-hegemônicas concebem o professor como “sujeito da sua prática, cabendo a ele criá-la e recriá-la” (FREIRE, 1995, p. 80). Para isso, conforme defende Paulo Freire, os eixos do processo de formação do professor devem ser o projeto de escola a que se aspira, o compromisso com uma formação básica integral dos educandos e a “apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano [socialmente construído]” (FREIRE, 1995, p. 80).

5.2 Concepção de alfabetização em que se apoia o Pnaic

Conforme discorreremos nesse trabalho, a meta de que todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade – equivalente ao 3º ano do ensino fundamental – tenham consolidado o processo de alfabetização pauta a formação continuada de professores alfabetizadores desenvolvida pelo Pnaic.

Todos os Cadernos analisados afirmam, em diversas passagens, que o Pnaic adota a concepção da alfabetização na perspectiva do letramento. Em apoio a essa afirmação, o Cad.Pnaic2015 cita teóricos que são referência nessa concepção, como Magda Soares e Paulo Freire.

Conforme está posto no Caderno que trata do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), anteriormente referido, a alfabetização na perspectiva do letramento consiste no “[...] conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas

realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais” (BRASIL, 2012e).

Também os Cadernos de Apresentação, tanto de 2012 quanto de 2015, abordam a concepção de alfabetização norteadora do Pnaic. O Cad.Pnaic2012b afirma que o ciclo de alfabetização deve garantir a inserção da criança na cultura escolar, a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a ampliação de um universo de referências culturais, em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012b). As citações selecionadas indicam que o Pnaic proclama assentar-se em uma concepção de leitura e escrita como prática social, conforme apresenta Soares (1999), para quem “a competência da leitura, o envolvimento da leitura e da escrita nas práticas sociais altera até a condição, estado social, cultural e econômico do indivíduo” (p. 36-37).

Tal concepção, conforme entendemos, expressa uma perspectiva emancipadora da educação, uma vez que não concebe a leitura e a escrita apenas na condição de um leitor e um escritor funcional, conforme discutido em capítulo anterior, mas como prática social da leitura e escrita, condição de um sujeito pensante, crítico.

Nessa direção, consideramos que o processo de alfabetização seja a peça-chave para a iniciação do indivíduo no mundo do letramento, não limitada às áreas do conhecimento ou aos espaços escolares, pois, de acordo com Soares (1999), “o letramento na escola – medido – se torna um letramento reduzido e controlado – de acordo com a escola” (p. 86).

Como abordamos em capítulo anterior, esse letramento escolar limitado, que não considera o contexto social do indivíduo, isto é, a realidade em que o indivíduo está inserido, denominado, por Soares (2011), de “letramento funcional”, evidencia uma alfabetização pragmatista, utilitarista, oposta à alfabetização numa perspectiva do letramento.

A partir de estudo e discussão realizados no capítulo 3, desse trabalho, podemos inferir que há uma política de embates e, conseqüentemente, de controle e regulação quanto à alfabetização, em nosso país. Segundo Brito (2007), “a escola se tornou central na inserção dos sujeitos no sistema produtivo [...] – do ponto de vista do sistema e do trabalhador – a escolarização” (p. 23). E, ainda nessa perspectiva, o referido autor acrescenta que o “letramento, enquanto ação social, está amarrado a

esta lógica: alfabetizam-se as pessoas para elas ficarem mais produtivas e conformes à ideologia dominante” (p. 24). Para o autor, essa ideologia assume dois papéis: primeiro, adequar o nível de conhecimento, e segundo, formação do trabalhador às necessidades do sistema (BRITO, 2007, p. 24).

O nível de conhecimento mencionado pelo autor refere-se às competências exigidas, bem como às habilidades necessárias para a criança ser considerada alfabetizada. Com o propósito de alcançar o já explicitado objetivo central do Pacto, são preconizadas habilidades específicas, nomeadas como direitos de aprendizagem e que fazem parte de um eixo estruturante, para cada ano pertencente ao ciclo de alfabetização.

Os direitos de aprendizagem são postos numa escala de avaliação indicados, por: I – introduzir (mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados); A – ampliar (mobilizar as crianças para expandir esta relação), e C - consolidar³⁷ (mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem) (BRASIL, 2012f).

Os eixos estruturantes, por exemplo, de Língua Portuguesa são: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística. Os direitos de aprendizagem partem dos referidos eixos, seguindo a escala de introduzir, ampliar e consolidar. No tocante ao eixo estruturante de leitura, são definidos, dentre outros: saber ler, interpretar e fazer inferências de/em textos. Quanto ao eixo produção de textos escritos, podemos destacar: produzir textos de diversos gêneros, considerando a finalidade e autonomia para a escrita, e organizar e pontuar os textos, considerando as partes que o compõem (BRASIL, 2012f).

De acordo com, Freitas (2012), o problema não está no que é estabelecido nos direitos de aprendizagem para os alunos do ciclo de alfabetização, mas exatamente, no que é considerado como “básico”, deixando de fora uma formação humana, com base na criticidade e na capacidade de se entender como sujeito imerso numa

³⁷ De acordo com o Documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental” a aprendizagem tem caráter progressivo das crianças no ciclo de alfabetização, para tanto, significa que o processo de aprendizagem precisa ser avaliado de modo que haja acompanhamento nos 3 primeiros anos do ensino fundamental. E, ainda, que seja garantido que as escolas assegurem os direitos de aprendizagem dessas crianças. Nesse sentido, esta escala objetiva, também, orientação ao professor no que se refere a uma avaliação formativa e continuada, com vistas ao avanço das crianças no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012f).

realidade polarizada, em que riqueza e poder encontram-se cada vez mais concentrados e a exploração da classe trabalhadora, cada vez mais acentuada.

No tocante à ênfase que é dada aos eixos estruturantes de leitura e de produção de textos escritos, Braggio (1992) pontua que:

[...] a preocupação está localizada no bom leitor e escritor, a fim de que este, de posse da leitura e da escrita, atue de maneira funcional na sociedade. Em nenhum momento, sente-se em suas propostas uma concepção da linguagem escrita como um instrumento formador da consciência do homem, a qual o capacita a ser um leitor crítico, a pensar e refletir sobre a sua realidade e a atuar nesta realidade como um agente sócio-histórico. Ou seja, as abordagens propostas apesar de conceberem a leitura e a escrita e a sua aquisição estreitamente vinculada à realidade do homem, não remetem o homem de volta a esta realidade como um ser crítico, transformador (p. 82).

Entendemos, portanto, que a focalização nas referidas habilidades básicas para os alunos do ciclo de alfabetização implica um aprendizado com limites à prática social dos discentes e, ainda, concebe uma formação pragmática, em detrimento de uma formação sócio-histórico. Concordando com Melo (2015), deixamos claro que reconhecemos ser necessário que o educando desenvolva “conhecimentos e habilidades técnicas que lhe possibilite ler e escrever com autonomia”, no entanto, questionamos “o exagero e a ênfase em tal ensino” (MELO, 2015, p. 203). Desse modo, compreendemos a necessidade de uma concepção de alfabetização que proporcione a formação de um sujeito crítico e consciente de sua realidade, com vistas à emancipação.

Mediante o exposto, consideramos que os direitos de aprendizagem, como apresentados pelo Pnaic, estão imbricados à concepção da Pedagogia das competências, uma vez que consiste, de fato, em uma lista de habilidades pré-definidas, para serem alcançados pelos alunos do ciclo de alfabetização.

Além dos direitos de aprendizagem, consideramos relevante abordar as orientações do Pnaic para a organização do trabalho pedagógico, isto é, as sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir de projetos didáticos e sequências didáticas, em que diferentes temáticas relacionadas aos componentes curriculares sejam contempladas (BRASIL, 2015). Embora a ênfase do Pnaic, concernente à proposta metodológica, seja a sequência didática, é proposto que os professores alfabetizadores, também, desenvolvam projetos didáticos, dependendo da temática.

É sugerido, tanto nos encontros de formação quanto em sala de aula, o trabalho com os gêneros textuais, com base na compreensão de que o acesso aos diversos gêneros textuais que circulam socialmente possibilita a inserção das crianças no mundo da leitura e da escrita, bem como sua participação em situações públicas que proporcionam o uso da oralidade (BRASIL, 2012c). Ainda, de acordo com o Caderno em estudo, os gêneros textuais são instrumentos propulsores nas sequências didáticas, conforme são propostas nas formações dos professores alfabetizadores, objetivando que a alfabetização na perspectiva da prática social seja atingida, a partir de vivências de situações com familiarização a uma certa diversidade de gêneros textuais (BRASIL, 2012c)

Segundo o Cad.Pnaic2012c, o trabalho com gêneros textuais no processo formativo dos professores alfabetizadores, por meio das sequências didáticas, é recomendável porque os gêneros apresentam uma grande variação, com características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos e quanto às finalidades para o seu uso (BRASIL, 2012c). Essa orientação é coerente com a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, pelo fato de as crianças serem alfabetizadas, também, a partir de textos que circulam socialmente.

Ademais, as sequências didáticas e dos jogos didáticos no processo de aquisição da alfabetização, em conformidade com autores como Brito, Cagliari (2007), podem se configurar como práticas que não consideram o contexto social em que a criança está inserida, além de desconsiderar aspectos que interferem no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, especificamente, no processo de alfabetização.

Além da ressalva feita pelos autores referidos, a afirmação da perspectiva do letramento nas formulações e orientações didáticas até o momento apresentadas parece-nos colidir com uma afirmativa, presente em praticamente todos os Cadernos que compõem o *corpus* documental do nosso estudo e que constitui elemento central do Pacto: “A criança deverá estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, até no máximo os 8 (oito) anos de idade” (BRASIL, 2012b).

Existe idade certa para todas as crianças serem alfabetizadas, para terem consolidado o processo de aquisição da alfabetização? De acordo com Soares (2011), “o processo de alfabetização é permanente, por toda a vida, e que não se limita na

aquisição de leitura e escrita” (p. 15). Se a autora citada – apontada como uma das referências teóricas do Pnaic – não considera haver uma “idade certa” e fixa para a alfabetização, qual o respaldo teórico do Pacto para estabelecer a idade de oito anos como limite máximo para todas as crianças estarem alfabetizadas? Como estabelecer uma idade certa para um processo que depende de vários fatores, seja linguístico, social, psicolinguístico, dentre outros que podem interferir na aquisição da aprendizagem, especificamente, da alfabetização?

A linearidade como é posta essa “idade certa”, considerando que todas as crianças aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo, isto é, no tempo determinado pelo MEC, desconsidera a heterogeneidade em uma mesma turma dos referidos anos iniciais do ensino fundamental, decorrente dos fatores suscitados. No aspecto psicolinguístico, cabe observar as condições cognitivas e de diferentes ritmos de desenvolvimento de cada criança. Essa linearidade não leva em conta, também, as condições sociais da criança, podendo ser a escola o único local de acesso à leitura convencional. Fixar uma idade limite para esse processo é, portanto, limitar e condicionar o desenvolvimento das crianças.

Em síntese, consideramos que os cadernos que analisamos não nos fornecem elementos suficientes para afirmar que o Pnaic, efetivamente, fundamenta-se na concepção da alfabetização na perspectiva do letramento. Para fazermos tal afirmação, deveríamos desenvolver um estudo mais aprofundado em outros Cadernos do Programa mais específicos, como Cadernos de atividades e de orientações didáticas, o que ultrapassa os limites deste trabalho.

Porém, consideramos haver, no mínimo, uma certa dubiedade teórica quando o Programa já se define como voltado a assegurar a alfabetização numa idade certa, clara e rigidamente delimitada.

5.3 Concepção de professor alfabetizador na perspectiva do Pnaic

Nossa análise desta categoria tomou por base o estudo dos cadernos “Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece” (Cad.Pnaic2012b), “Formação do professor alfabetizador: Caderno de Apresentação” (Cad.Pnaic2012c), “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (Cad.Pnaic2012d), “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A

aprendizagem do sistema de escrita alfabética” (Cad.Pnaic2012e), “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação” (Cad.Pnaic2015).

Como primeira síntese desse estudo, assinalamos que se aplicam, ao professor alfabetizador, os princípios gerais da formação continuada, já discutidos anteriormente neste capítulo, como a identidade profissional e o professor protagonista.

Em se tratando da identidade profissional, além dos aspectos referentes a atributos pessoais do professor apontados naqueles princípios, como suas emoções, vivências, experiências, e capacidade de resolução dos problemas do cotidiano, o Cad.Pnaic2012b considera fundamental que os professores alfabetizadores sejam “motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar” (Brasil, 2012b, p. 20).

Em nossa compreensão, a ênfase à motivação, como requisito específico para o professor alfabetizador, em acréscimo à prioridade às emoções na definição do “ser professor”, indica a preponderância, para o Pnaic, dos requisitos atitudinais do professor, algo similar ao conceito de inteligência emocional, desenvolvido por Goleman³⁸ (2011).

Por outro lado, não podemos desconsiderar a hipótese de que a ênfase nas emoções decorra da vinculação, disseminada como senso comum, da professora de crianças pequenas à figura materna, ao cuidado, em lugar do seu reconhecimento como profissional.

Desse modo, justifica-se o esvaziamento do saber teórico-científico necessário a uma formação sólida, seja inicial ou continuada. Duarte (2010), assinala que o maior objetivo da formação de professores, nessa perspectiva, é a de aprender tomar decisões certas face às situações do cotidiano, inclusive, as imprevisíveis.

A fim de apresentar mais exemplos da ênfase, conferida pelo Pnaic, à dimensão afetivo-emocional, destacamos o trecho posto no Cad.Pnaic2012d: “[...] pensar uma formação de professores é desenvolver ações e **emoções** que possam **promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento**” (BRASIL, 2012d, p. 20, grifos nosso). Essa formulação ratifica a crítica ao pensamento reflexivo,

³⁸ Goleman, retomando as definições de Salovey e Mayer, considera que a inteligência emocional compreende: conhecer as próprias emoções; lidar com emoções; motivar-se; reconhecer emoções nos outros (empatia); lidar com relacionamentos (GOLEMAN, 2011,p. 73-74).

elaborada por Facci (2004), segundo a qual esse pensamento prioriza a intuição e a emoção.

Reconhecemos que a emoção também perpassa o ofício do professor, uma vez que o emocional é parte inerente do humano, conseqüentemente, do profissional, ou seja, não estamos sinalizando um professor desprovido de emoções, nem que elas estejam ausentes no desempenho das suas funções em sala de aula e/ou fora dela. No entanto, considerar tal aspecto como base para a formação docente é fragilizar essa formação, o que vai refletir, significativamente, na formação de gerações futuras, trazendo, conseqüentemente, prejuízos do ponto de vista político e social. Ou seja, pode ocasionar uma formação fragmentada, sem substancialidade no tocante ao conhecimento crítico – científico e político – e que, em conseqüência, contribui para a conservação do *status quo*.

Quanto ao protagonismo, além das formulações gerais já analisadas anteriormente neste capítulo, Cad.Pnaic2015 apresenta o professor alfabetizador como o “ator principal no programa, o que assegurará que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade” (BARSIL, 2015, p. 48).

Afirmamos nossa compreensão de que tal protagonismo não está relacionado à participação do professor, seja na elaboração do processo de formação ou na construção de um projeto pedagógico em que se busca a emancipação do educando. Trata-se, como já destacamos em momentos anteriores deste texto, de atribuir, ao professor alfabetizador, a responsabilização pela alfabetização, ou seja, por assegurar os conhecimentos necessários para que os alunos, até – no máximo – os oito anos de idade, estejam alfabetizados.

Assim, consideramos que os documentos em estudo dissimulam essa responsabilização em formulações que atribuem, ao professor, um pseudo protagonismo e uma pseudo autonomia, haja vista a forte presença de mecanismos de controle das atividades dos docentes participantes da formação continuada, no sentido de assegurar o cumprimento das tarefas determinadas nos encontros presenciais.

Com efeito, entendemos que o processo de formação continuada, desenvolvido no Pnaic, configura uma regulação ao trabalho docente, uma vez que estabelece passos a serem seguidos, tanto no curso da formação, como na sala de aula do professor alfabetizador. Nessa perspectiva é que interpretamos o fato de os encontros

da formação continuada³⁹ partirem da socialização das atividades realizadas em sala de aula, planejadas no encontro anterior, e finalizarem com o planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro.

Esse controle, de acordo com Freitas (1992), decorre do reconhecimento, pelos reformadores neoliberais, de que, sem o professor, as mudanças não ocorrem no interior da escola, razão pela qual empenham-se em “treinar e controlar o desempenho do professor” (FREITAS, 1992, p. 150). Ainda segundo esse autor, o mecanismo privilegiado desse controle são as avaliações externas, no caso mais específico, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) para os alunos do 3º ano do ensino fundamental.

A ANA também implica a responsabilização do professor, uma vez que os resultados – sobretudo negativos – obtidos pelos alunos recaem sobre o professor, sendo considerados como dados comprobatórios do cumprimento, por esse profissional, da sua função de assegurar a alfabetização de todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do ciclo de alfabetização.

Em suma, entendemos que a concepção de protagonismo e autonomia do professor, adotada pelo Pnaic, diz respeito ao professor como articulador e executor de atividades propostas em formação, por vezes, pré-estabelecidas, a exemplo das sequências didáticas, bem como, com espelho nas experiências exitosas, uma vez que tal aspecto é privilegiado na formação do Pacto. Assim, inquieta-nos constatar que, para o Pnaic, o professor alfabetizador apenas é protagonista na sua sala de aula, executando atividades de cujo planejamento ele não foi sujeito.

Um outro aspecto do protagonismo do professor, conforme concebido pelo Pnaic, está relacionado com sua própria formação, ou seja, o docente ser responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Nessa direção, o Cad.Pnaic2015 afirma: “Individualmente, há o conjunto de professores que optam por continuar o seu processo formativo” (BRASIL, 2015, p. 30). E ainda: “Neste movimento de articulação entre o fazer e o como fazer, o professor torna-se um protagonista do seu desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2015, p. 55).

Apresentando a formação continuada como uma opção individual do docente, o trecho destacado dissimula a desresponsabilização do Estado no provimento da formação continuada, deslocando essa responsabilidade para o próprio docente.

³⁹ Ver o tópico “Estratégias formativas” no capítulo 4 desta dissertação.

Criticando essa desresponsabilização do Estado, Oliveira (2009) ressalta que é, legalmente, dever do Estado assegurar a formação continuada para os professores conforme disposto no artigo 62, § 1º, da Lei de Diretrizes e Base da Educação: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, s.p.).

Em acréscimo aos aspectos até o momento discutidos, a concepção de professor alfabetizador construída pelo Pnaic abrange os conhecimentos específicos que, para o Pacto, são requeridos desse profissional. Nesse sentido, além dos requisitos de motivação e compromisso, anteriormente destacados, o Cad.Pnaic2012b afirma que “é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados” (BRASIL, 2012b, p. 20).

Mais explicitamente, o excerto do Cad.Pnaic2012c, transcrito a seguir, detalha o entendimento, no âmbito do Pnaic, acerca dessa boa preparação.

No mínimo, os alfabetizadores precisam atender aos seguintes critérios para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

1. ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
2. ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;
3. ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos;
4. ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia (BRASIL, 2012c, p. 12).

Como podemos constatar, a redação do primeiro requisito, concernente ao conhecimento técnico-científico, é bastante imprecisa, vez que não explicita quais seriam os “conhecimentos necessários” que o professor deveria dominar para desenvolver, com as crianças, o processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Por outro lado, a leitura do excerto deixa clara a preponderância de aspectos atitudinais, em consonância com o que destacamos anteriormente, ao tratar da ênfase na motivação e compromisso. Assim, três requisitos, dos quatro apresentados, caminham na direção contrária à afirmação do professor alfabetizados como um profissional dotado de um saber técnico-científico, pois, em nosso entendimento:

- desconsideram os fundamentos pedagógicos e a importância da ludicidade na educação de crianças da faixa etária compreendida pelo ciclo de alfabetização, ao

tratar desse aspecto como resultado, apenas, de uma habilidade pessoal do professor;

- permitem uma simplificação da problemática da diversidade, omitindo seus determinantes e implicações sociais e subjetivos, quando restringe o seu enfrentamento, pelo professor, à esfera da sensibilidade do professor;
- indicam uma redução burocrático-gerencial do compromisso profissional do docente, ao apontar, somente, a assiduidade e a pontualidade como evidências desse compromisso.

Mais uma vez, essas considerações parecem-nos indícios da aproximação ideológica do Pnaic às concepções hegemônicas acerca da formação e da profissão docente, fundadas na epistemologia da prática.

Ainda tratando dos conhecimentos necessários ao professor alfabetizador, o Cad.Pnaic2012b, afirma que “é fundamental que os professores saibam manuseá-los [os materiais didáticos e pedagógicos] e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades” (BRASIL, 2012b, p. 20).

Compreendemos que essa indicação, ao privilegiar o material didático, pode acarretar uma redução do papel do professor, tornando-o um utilizador dos materiais didáticos. A esse respeito, Torres (1998) ressalta que essa centralidade no livro didático inverte a relação professor e livro didático, uma vez que “não é o livro didático que complementa o professor, o professor é quem complementa o livro” (TORRES, 1998, p. 178).

A citada autora acrescenta que a substituição do professor pelo livro é uma estratégia clara do Banco Mundial, configurando-se como estratégia de compensação do salário defasado, da má capacitação e, ainda, do tempo mínimo que os professores dispõem para preparar as aulas (TORRES, 1998).

Embora a abordagem feita pela referida autora seja, especificamente, sobre o livro didático, entendemos que o material didático e pedagógico distribuído pelo MEC para os professores alfabetizadores segue essa mesma direção, configurando-se com um manual a ser seguido, tornando desnecessária a sólida formação teórica do professor, defendida pelas correntes contra hegemônicas de formação docente, fundadas na epistemologia da práxis.

Ainda nessa direção, consideramos – com base na nossa leitura dos cadernos – que as experiências exitosas, cujo relato merece destaque no Pnaic, constituem

mais uma expressão dessa fragilização da formação docente e da indução dos professores a seguirem modelos predeterminados.

Segundo o exposto no Cad.Pnaic2015, essas atividades não são postas para serem reproduzidas, mas adaptadas à realidade do professor. Todavia, geralmente, as experiências exitosas eram estudadas nos encontros de formação e vivenciadas nas turmas da alfabetização, pelo professor e alunos. Ou seja, não se constituíram como sugestões de atividades a serem adaptadas, mas como modelos a serem seguidos, uma vez ser considerada exitosa⁴⁰. Os professores alfabetizadores, além de assumirem a responsabilidade de executarem atividades prontas em suas salas de aulas, bem como reproduzirem as experiências exitosas, assumem o sucesso ou o fracasso dos alunos, em virtude do seu desempenho nas avaliações externas ou nas locais.

Essa limitação do saber técnico-científico e, também, ético-político do professor é característica da concepção neotecnicista, para a qual, conforme Freitas (1992, p 149), “o problema da educação deixa de ser político para ser técnico”. Em análise acerca da retomada do neotecnicismo na Educação, esse autor assinala a

[...] ênfase em uma metodologia pragmática e despolitizada para obter resultados em sala de aula – ou seja, desgarra-se a análise da escola de seus determinantes sociais e assume-se que a escola vai mal porque lhe falta controle, eficiência, método, racionalização e treinamento para o professor (FREITAS, 1992, p. 149).

Nessa perspectiva, entendemos que as concepções, tanto de formação quanto de professor alfabetizador, adotadas pelo Pnaic caminham nessa direção, de treinar o professor para que se torne eficiente na alfabetização das crianças. Em consequência, cedendo e conformando-se às políticas de formação de professores oferecidas pelo MEC, especificamente, o Pnaic, a escola perde em sua especificidade de instituição que, na sociedade contemporânea, é responsável pela transmissão do conhecimento social e historicamente produzido pela humanidade.

A seguir, apresentaremos uma breve apreciação acerca da formação do professor alfabetizador reflexivo.

5.4 Breves apreciações sobre a formação reflexiva do professor alfabetizador

⁴⁰ Esse breve destaque está relacionada à vivência de nossa prática enquanto coordenadora local do Programa e supervisora educacional em outro município de atuação.

Como vimos discorrendo e discutindo, neste estudo, é notória a ênfase do Pnaic em procedimentos atitudinais, na metodologia e em materiais didáticos e pedagógicos, visando ao êxito no processo de alfabetização de crianças, até, no máximo, oito anos de idade. Conforme entendemos, trata-se de um processo formativo que privilegia o conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico-científico, buscando “preparar” o professor para que desenvolva, em seus alunos capacidades práticas, imediatas e dinâmicas, atendendo às demandas do bloco hegemônico.

Nossas análises dos cadernos do Pnaic, como já sinalizamos ao longo deste capítulo, forneceram-nos bases para concluir que se trata de um aprimoramento do professor alfabetizador na perspectiva do professor reflexivo.

A esse respeito, Facci (2004) considera que, quando a formação docente pauta-se na valorização da experiência e na prática e considera, predominantemente, a subjetividade do docente, bem como de seus pares, como algo particular, é desconsiderada a realidade social em que atua o docente. Para a autora, também se faz necessário que os professores possam refletir sobre as condições econômicas, políticas e sociais que envolvem sua profissão e, ainda, “que necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura” (FACCI, 2004, p. 54).

Também analisando a formação de professor baseada na epistemologia da prática, Shiroma e Evangelista (2015) analisam que ela tem-se tornado rarefeita, com predominância da prática em detrimento da teoria, ou, como sintetiza Facci (2004), a prática constitui o eixo central e o ponto de partida no currículo da formação de professores. Trata-se, portanto, de uma formação assentada no conhecimento tácito e de caráter utilitarista, atendendo, desse modo, aos interesses dos blocos no poder.

Assim, compreendemos que a perspectiva do professor reflexivo, pela qual se rege o Pnaic, apresenta limites à formação docente, dentre os quais, de acordo com Facci, 2004; Souza, 2009, está a ausência de vinculação com as condições sociais, políticas e econômicas “quando se trata de compreender a formação e a prática pedagógica dos professores” (p. 51).

É importante frisar que a perspectiva do professor reflexivo, presente na formação continuada desenvolvida pelo Pnaic, concebe o trabalho docente de modo instrumental e utilitarista, uma vez posto o conhecimento teórico-científico como secundário e, como prioritários, a metodologia e os materiais didático-pedagógicos.

Coloca-se, assim, em conformidade com as demandas do mercado de trabalho, isto é, constitui-se como uma formação nos moldes que convêm à acumulação do capital.

Em contraposição, as concepções contra hegemônicas entendem o professor como um intelectual responsável pela formação de gerações, mediante a transmissão do conhecimento produzido historicamente e coletivamente, desempenhando um papel político, de comprometimento com o indivíduo na sua formação humana e emancipação.

O conhecimento científico torna-se indispensável para que o professor possa cumprir esse papel, à medida que subsidia tanto o conhecimento da realidade em que o sujeito está inserido, quanto contribui para a formação humana, como entendem a PHC e a educação libertadora

Esses conhecimentos “orientam as análises e proposições acerca do desenvolvimento do trabalho educativo”, implicando, dessa forma, a “transmissão-assimilação dos mesmos de forma sistemática, direta e intencional, objetivando a formação do homem como ser genérico”, e ainda “conhecedor da realidade concreta que determina sua existência na sociedade de classes, bem como das possibilidades de transformação consciente dessa realidade” (MAZZEU, s.d., p. 5).

Entendemos que as formulações dos autores aqui citados e, em especial, as dos elaboradores da Pedagogia Histórico-Crítica, Dermeval Saviani, e da Educação Libertadora, Paulo Freire, referenciam o embate no campo da formação de professores, contrapondo, ao reducionismo utilitarista das correntes hegemônicas, uma concepção para além do pragmatismo, que tenha bases sólidas no conhecimento teórico-científico e que, conseqüentemente, forme sujeitos éticos e políticos, cientes de sua realidade, mas não limitados a ela, que tenham subsídios para sua emancipação social, política, econômica e cultural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.

(Marthin Luther King)

O estudo se propôs a discutir as concepções que nortearam o Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (Pnaic). Para tanto, foi considerado, na análise, o contexto socioeconômico, político e educacional nacional, articulado ao contexto de hegemonia do neoliberalismo de Terceira Via, no propósito de compreensão das assimilações do projeto de uma nova sociabilidade com as propostas de concepções de formação e de professor subjacentes ao Pnaic.

O cenário da política educacional brasileira é marcado, desde os anos de 1980, pela disputa de hegemonia entre projetos societários e educacionais, no âmbito dos quais destacamos as concepções hegemônicas e contra hegemônicas relativas às políticas de formação de professor.

Assim, temos, de um lado, as políticas de formação docente materializadas em programas de governo voltados para professores da educação básica, especificamente, professores dos anos iniciais do ensino fundamental. De outro, entidades acadêmico-científicas e sindicais, defendendo uma sólida formação docente, articulada à defesa de uma educação pública de qualidade, com vistas à emancipação humana e social.

A primeira, pautada em interesses do mercado, defendidos por organismos internacionais, especificamente, o Banco Mundial, a segunda, com bases nos princípios político-pedagógicos das concepções contra hegemônicas – Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Libertadora.

Em uma visão geral, a política educacional, nas duas conjunturas do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil, seguiu orientações dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial, buscando atender às demandas do capital relativas às exigências de escolarização para crianças, jovens e adultos.

Por outro lado, também fica evidente a imbricação público-privado, seja no estabelecimento das parcerias do Estado com entidades privadas, muitas das quais, vinculadas a grandes grupos empresariais, seja na diminuta presença do setor público

na modalidade da educação a distância, que se torna um setor privilegiado para a expansão das empresas de ensino.

Quanto às políticas de formação docente, mediante o que discutimos na presente dissertação, compreendemos que as políticas instituídas pelo MEC, nas duas conjunturas consideradas, têm adotado concepções alinhadas ao capital, ou seja, em comunhão com as demandas de determinado bloco no poder. O governo federal vem materializando esses interesses em programas de formação de professores, especificamente, de professores alfabetizadores, a exemplo do Pnaic.

No tocante às concepções de formação de professores, nas políticas oficiais, houve uma apropriação das pedagogias do aprender a aprender, sobretudo, do professor reflexivo, em se tratado do nosso foco neste trabalho, o Pnaic. Assim, a ênfase na resolução de conflitos no cotidiano escolar, partindo da reflexão da própria prática docente implica uma formação com base no imediato, na capacidade de lidar com o imprevisto, conseqüentemente, com ausência do conhecimento teórico-científico, ou seja, a prática em detrimento da teoria, o conhecimento tácito em detrimento do conhecimento teórico-científico.

Desse modo, ocorre uma fragilidade na formação e na própria identidade do professor, no âmbito da formação continuada do Pnaic, que privilegia uma formação com base pouco sólida, conforme mencionado no capítulo 3 deste estudo, configurando-se num conhecimento para a conservação e não para a emancipação. Isto é, a identidade do professor no referido Programa tem, muito mais, sinalizado para um intelectual orgânico do capital, conforme acepção de Gramsci (2000) do que para um intelectual orgânico da classe trabalhadora.

No escopo deste trabalho, identificamos aspectos relevantes para a resposta à questão e ao objetivo central do presente estudo que passamos a expor, sinteticamente, na sequência.

A respeito das concepções de formação docente norteadoras do Pnaic, destacamos dois aspectos, a perspectiva do professor reflexivo e o professor como protagonista.

O primeiro expressa a epistemologia da prática, o neotecnicismo. A formação reflexiva é posta como eixo metodológico da formação desenvolvida pelo Pnaic, e, conforme estudado nos cadernos do Programa, a formação de professores alfabetizadores se dava com ênfase na prática e na experiência dos pares.

Desse modo, a partir do que era executado na prática, na atividade do professor e do aluno, discutiam-se possíveis soluções ao que estava sendo posto pelos docentes, configurando-se em aspectos característicos da concepção do professor reflexivo, bem como a ênfase na epistemologia da prática, porquanto o que estava em questão era o imediatismo da prática em sala de aula, os problemas/as dificuldades expostas. Não estamos negando que essa reflexão sobre a prática seja necessária, contudo, a reflexão para uma transformação deve se dar baseada na teoria e não dissociada dela.

Ademais, a reflexão acerca dos temas abordados nos encontros de formação, geralmente, dava-se de forma genérica e superficial, o que nos causou grande preocupação, pois consideramos que, dessa forma, o docente pode se tornar um sujeito que reproduz os procedimentos pré-estabelecidos pelo Programa.

Compreendemos que alguns princípios do Pnaic, a exemplo da reflexividade, do engajamento e da socialização, estão imbricados à lógica do gerencialismo, uma vez que promovem o individualismo, a competitividade e a busca por resultados. É válido frisar que tais princípios consolidam a perspectiva da epistemologia da prática e do professor reflexivo, tendo em vista que se tornam pistas para os professores no dia a dia em sala de aula, no lidar com os conflitos e resoluções de problemas, configurando-se numa preparação (treinamento) a partir da prática e da experiência.

No que concerne às estratégias formativas, discutidas e discutidas no presente trabalho, enfatizando os procedimentos metodológicos em detrimento do conteúdo da formação, consideramos que a formação continuada de professores, ministrada pelo Pnaic, assume um caráter pragmático, instrumental e utilitarista.

Um outro aspecto bastante relevante diz respeito ao professor como protagonista, “peça-chave” para a garantia de todas as crianças serem alfabetizadas, até no máximo oito anos de idade. Em nossa compreensão, trata-se, de fato, de um processo de responsabilização ao professor, principalmente, quanto a possíveis insucessos dos alunos nas avaliações estandardizadas. Ademais, destacamos que o constante monitoramento e controle da prática dos professores alfabetizadores, presentes na proposta do Pnaic, revelam uma contradição com a retórica do protagonismo docente.

A proposta apresentada do professor como protagonista reveste-se de forte sedução, colocando o professor como fundamental para processo de alfabetização

dos alunos, todavia, na mesma proposta, os requisitos para o professor obter êxito nesse processo são “dedicação”, “carinho”, “atenção”, “trabalho”. Enfatizam-se, portanto, requisitos atitudinais e de responsabilização, desconsiderando tanto o saber técnico-científico do professor, quanto o fato de que outros fatores podem ser determinantes para a não consolidação da alfabetização dos alunos.

Podemos inferir que essa retórica demonstra uma aproximação com o projeto societal do neoliberalismo Terceira Via, uma forma de amenizar o que é determinado pela política oficial, atendendo ao interesse do capital. Ou seja, à medida que se suaviza – discursivamente – a cobrança aos professores, há maiores possibilidades de convencimento, de modo que, possivelmente, o docente incorpora a proposta como algo benéfico para a educação dos alunos.

É nesse sentido, que se legitima a propagação do Pnaic como um Programa que auxilia a prática do professor, tendo em vista que facilita o seu trabalho, por sugerir um roteiro com procedimentos do que fazer e o como fazer. Assim, à medida em que mostra a possibilidade de o professor lidar com os problemas que surgem no cotidiano, ameniza certa angústia desse professor, decorrente das pressões pelos resultados, postas pela mesma política de que o Pnaic faz parte e pela mesma lógica que o orienta.

E, assim, dissemina-se a positividade do Programa. No entanto, consideramos que a formação de professores, nos moldes do Pnaic, predominantemente, reforça a desqualificação do professor, desconsiderando-o como sujeito intelectual no processo educacional. Esse nosso entendimento fundamenta-se nas análises que realizamos dos cadernos de formação, que delineiam perspectivas emblemáticas da epistemologia da prática, em detrimento à epistemologia da *práxis*, podendo culminar numa formação para conservação e não para emancipação.

Dessa forma, o professor está sendo formado para desempenhar o papel de um intelectual orgânico do capital, não de um intelectual orgânico da classe trabalhadora, ou seja, como já discorremos anteriormente, um professor alfabetizador nos moldes do capital, como observa Neves (2005, p. 4-5), “o professor vem se constituindo, no capitalismo contemporâneo, em importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia” (p. 4-5).

Todavia, na contramão dessas políticas, as pedagogias contra hegemônicas – Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia Libertadora – defendem a formação do

professor enquanto ser crítico, uma formação emancipadora. Relembramos, como exemplo dessa perspectiva, os princípios elaborados pela Anfope e que defendemos, ao longo dessa dissertação: ênfase no conhecimento teórico-científico, o saber teórico articulado com a prática, a formação continuada com vistas ao trabalho coletivo, a cooperação.

No tocante à formação continuada de professores, um trecho apresentado por, Freitas (1998), na abertura de um encontro da Anfope (1998), descreve sua importância como um processo de construção constante, tanto do conhecimento quanto do desenvolvimento profissional, tendo como ponto de partida a formação inicial, considerando o homem como sujeito integral.

Nesse sentido, vale ressaltar a formação continuada como um processo constante no desenvolvimento profissional docente, considerando sua com a formação inicial. Compreendemos uma formação, nesses moldes, priorizando o conhecimento teórico-científico, produzido ao longo do tempo e coletivamente, fortalecendo a formação do indivíduo ciente e consciente do seu papel na sociedade em que está inserido, para que, desse modo, busque a transformação social. Ramos (2009), destaca que a formação ético-política da formação humana possibilita a compreensão da realidade e a superação do trabalho alienado, conseqüentemente, a emancipação da classe trabalhadora.

Portanto, em contraposição às concepções predominantes de formação e de professor propostas pelo Pnaic, consideramos a emergência de políticas de formação docente que tenham proposituras de formação humana, em que o sujeito seja concebido em sua plenitude, ou seja, considerando a realidade em que está inserido e as condições para emancipação.

Por fim, destacamos não negamos importância do Pnaic enquanto Programa de formação continuada, de alcance nacional, nem excluimos a contradição nele contida e que pode emergir, caso a formação seja ministrada por orientadores de estudos com uma maior bagagem de conhecimento e comprometidos com uma concepção emancipatória de educação. Ou seja, o que apresentamos, como intencionalidades do Programa, pode ser superado dada as condições concretas de cada lugar, dada a formação dos sujeitos envolvidos e correlação de forças políticas.

Consideramos necessário, ainda, tecer breves comentários sobre a temática da alfabetização. Entendemos que as concepções de alfabetização expressam intencionalidades, em torno das quais se evidenciam disputas de hegemonia.

Com base nas análises dos estudiosos da área, por nós estudadas, nossa compreensão é que os programas de formação continuada de professores alfabetizadores têm se orientado pela perspectiva dos conhecimentos mínimos a serem apropriados pelas crianças, de modo que acomoda e condiciona os alunos a desenvolverem, apenas, o que há de elementar.

Desse modo, seguindo a direção que atende às demandas de determinado bloco no poder, o que está em tela são programas de formação que privilegiam o aspecto instrumental dos rudimentos da leitura e escrita, tendo em vista uma pretensa integração na “sociedade do conhecimento”, mediante os “domínios dos códigos da modernidade”.

Consideramos que o processo de alfabetização seja a peça-chave para a iniciação do indivíduo no mundo do letramento, no contexto em que está inserido, e não apenas um instrumento de reprodução de um trabalho explorado, em que a leitura e a escrita sejam mecanismo de reforço para uma força de trabalho sub-humano.

Quanto ao Pnaic, a uma primeira vista, parece que a concepção de leitura e escrita por ele adotada está em consonância com a perspectiva de alfabetizar letrando. No entanto, a ênfase nas transposições didáticas e na fixação numa “idade certa” para a consolidação do processo de alfabetização, permite-nos questionar se essa primeira impressão corresponde à realidade.

Como analisamos apenas um caderno específico, apontamos a dúvida, como indicação para estudos mais detidos, considerando outros materiais da formação, como os cadernos de atividades didáticas, e a própria transposição didática do professor.

Por fim, dado o objetivo desse trabalho, bem como o período para pesquisa e elaboração, consideramos necessário apontar estudos posteriores e com mais acerca de concepções de formação de professores no âmbito das políticas de formação continuada de professores, visando ampliar a compreensão do professor como sujeito histórico e cultural e cuja prática docente esteja pautada na formação humana.

Nesse sentido, o campo das políticas de formação de professores necessita que se reconheçam os determinantes que interferem na educação dos alunos, com

vistas a compreender o processo de formação, bem como o tipo de sujeito que se almeja.

Necessita, ainda, do enfrentamento à perspectiva neotecnicista, que não tem outro objetivo a não ser a manutenção do bloco no poder, utilizando a educação, a escola, especificamente o professor, para suas demandas serem postas como agenda. Para esse enfrentamento, cabe reafirmar, a perspectiva crítico-emancipatória da educação que de acordo com, Freire (2013), compreende a “capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 2013, p.67).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Política de formação de professores para a educação básica no Brasil: mudanças na agenda. DOURADO, Luís Fernando. (Org.) **Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2009: questões para a reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.–set., 2010 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 06 de julho de 2018.

ALMEIDA, Lúcio Flávio Rodrigues de. Entre o nacional e o neonacional-desenvolvimentismo: poder político e classes sociais no Brasil contemporâneo. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 689-710, out./dez. 2012.

ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 9-23.

ANFOPE. Documentos Finais do VI, VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992 a 2000.

ANFOPE. Documento final do X Encontro Nacional. Brasília, 2000. 47 p. Disponível em <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/documento-final-x-encontro-nacional-2000.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2019.

ARBACHE, J. Brasil precisa elevar produtividade. **Folha de São Paulo**, p. B4. 7 de janeiro de 2011.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gian Franco. **Dicionário de política**. v. 1. 11. ed. Brasília: Editora UnB, 1998. p. 955-962.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. 43 p.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº. 6.094**, de 24 de abril de 2007, que Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content &view=

article&id=153:legislacao&catid=98:par-plano-de-aco-es-articuladas&Itemid=366 >. Acesso em 10 maio 2019. 5 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação para Professores Alfabetizadores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. **Toda criança aprendendo**. Brasília, DF: MEC/ SEIF, 2003b.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Manual do Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (PRALER)**. Brasília, DF, 2005a.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Manual de Pró-Letramento**. Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 jun. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 17 jul. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jul. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional da Idade Certa**: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional da Idade Certa**: apresentação. Brasília, DF, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional da Idade Certa**: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA). Brasília, DF, 2012d.

BRASIL. MEC, SEB, DICEI, COEF. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem. Brasília, 2012e.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional da Idade Certa**: apresentação. Brasília, DF, 2015.

BREZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Alfabetismo e educação escolar**. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Associados, 2007, p. 19 - 34.

BUENO, Juliane Zacharias. **Ética marxista e formação moral na escola**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Orgs.). Pedagogia 30 anos Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção memória da educação) Vários autores.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o bá, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione. 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização: O DUELO DOS MÉTODOS**. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Associados, 2007, p. 51 - 72.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. MALAGUTI, Mnaoel; CARCANHOLO, Reinaldo A.; CARCANHOLO, Marcelo D. (Orgs.). **Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reforma educacional e a formação de gestores escolares. **Interface**, Natal/RN, v.1, n.1, p. 39-53, jan/jun. 2004.

COELHO, Izac Trindade; MAZZEU, Francisco José Carvalho. Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de estudos em Educação - RIAEE**., v. 11, n. esp. 4, p. 2576-2593, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.92102>. Acesso em: 01 de set. de 2019.

COGGLIOLA, Osvaldo. **Impeachment, crise e golpe**: o Brasil no palco da tormenta mundial. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/31/impeachment-crise-e-golpe-o-brasil-no-palco-da-tormenta-mundial/>>. Acesso em 12 abril 2019.

COLETIVO DE ESTUDOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL. **A formação para o trabalho simples no Brasil contemporâneo: da EDUCAÇÃO PARA TODOS para TODOS PARA A EDUCAÇÃO** - Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro, 2011. 40 f. Digitado.

Cury, Carlos Roberto Jamil. **Potencialidades e Limitações da Certificação de Professores**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 297-315, set./dez. 2009.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender” Crítica às Apropriações Neoliberais e PósModernas da Teoria Vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010, p. 33- 49.

DUARTE, Newton. **Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Orgs.). Pedagogia 30 anos Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção memória da educação) Vários autores.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. I Colóquio A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Belém: UFPA, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Prefácio. In: MALANCHEN, JULIA. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. XI-XV. (Coleção formação de professores).

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONTE, Sandra Soares Della. **Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Orgs.). Pedagogia 30 anos Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção memória da educação) Vários autores.

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. A identidade do formador de professores alfabetizadores: um processo em constituição. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 8, n.1, 2018. Volume Especial II – Colóquio de Letramento, Linguagem e Ensino. p. 382-398 Disponível em <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28384>>. Acesso em 17 junho 2019.

FILGUEIRAS, Luiz et al. Modelo liberal-periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 35-69

FUNDAÇÃO CAPES. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Formação de professores da educação básica**. Brasília, 2012. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 5 de mar. 2019.

FUNDAÇÃO FHC. **Ruth Cardoso**. Disponível em <<https://fundacaofhc.org.br/ruth-fhc/ruth-cardoso>>. Acesso em 18 de junho 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 de jun. de 2019.

FREITAS, Luís Carlos de. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Campinas-SP: Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992. Coletânea C.B.E.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.- dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: OLIVEIRA, DANIELA MOTTA DE. (Org.). **Formação Continuada de Professores**: contribuições para o debate. Juiz de Fora: UFJF, 2012. p. XI-XV. (Coleção formação de professores)

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, Praxis, 1998.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2008, vol. 13, n. 37, p. 57-70, jan./apr. 2008.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais. o princípio educativo - jornalismo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

JOHNSON, Allan G. Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. Disponível em <<https://docplayer.com.br/64032874-Dicionario-de-sociologia.html>>.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. LAURELL, Asa Cristina (Org.) **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2002, p. 151-178.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984. (Coleção Educar)

_____, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 10. ed. Ver. E ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores**: travessia crítica de um labirinto. Brasília: Plano Editora, 2003.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede o Programa Pró- letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica**. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRE, MARLI, Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARINS, Hiloko Ogihara (2002). **Profissionalização e competência: experiência profissional e atuação docente**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Igualdade e diversidade na educação – ENDIPE, 11, 2002. Goiás, CD-ROM.

MARTINIAK, Vera Lucia. Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 52-61.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, André. Sociabilidade neoliberal. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 368-369.

MARTINS, André. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, André. **Conceitos importantes para o Coletivo**: síntese organizada a partir da produção e de notas de reuniões do Coletivo. Juiz de Fora, sd. 6 p. Digitado.

MARTINS, André; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

MARTINS, André Silva. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) **Direita para o social e esquerda para o capital**. São Paulo: Xamã, 2010b.

MARTINS, Lúcia Márcia. **O legado do século XX para a formação de professores**. In: MARTINS, Lúcia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo, Cultura acadêmica, 2010a, p. 33- 49.

MARTINS, Maria Artêmis Ribeiro. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (Pnaic): a educação como legitimação e dominação social**. Dissertação – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE: 2016, 199f. Digitado.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Orgs.). Pedagogia 30 anos Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção memória da educação) Vários autores.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC**: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. 2015. Dissertação, 252 p. digitalizada.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (SEB). Toda criança aprendendo. Brasília: MEC, 2003.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.14, n.1, p.7-25, 2001.

MORAIS, Simony de Araújo. **Gestão escolar e participação no Programa Escola Ativa Em Campina Grande-PB (2002-2012) na ótica dos profissionais do magistério**. Dissertação – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB: 2014, 159f. Digitado.

MORTATTI, M. R.L. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Caderno CEDES**, vol.33, n.89, 2013. p. 293- 303. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf>>. Acesso em: 12 de abr. 2018.

NEVES, Maria Wanderley Lúcia (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Plano Nacional de Educação (PNE): alguns pontos para discussão. In: SILVA, Andréia Ferreira da; RODRIGUES, Melânia Mendonça (org.). **Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões.** Campina Grande – PB: EDUFCEG, 2013. p. 21-54.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** (Prefácio). 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

OLIVEIRA, Daniela Motta. **Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil.** Trabalho publicado nos Anais da 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2004.

OLIVEIRA, Daniela Motta. Políticas de formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Daniela Motta (Org). **Formação continuada de professores: contribuições para o debate.** Editora UFJF, Juiz de Fora, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Políticas e Administração de Educação,** Vitória, ES, vol. 25, n. 2, p. 197-209, jan./apr. 2009.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCI, Leidelaine Sérgio. **Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos.** Roteiro, Joaçaba, Edição Especial, p. 47-76, dezembro 2018 | E-ISSN 2177-6059.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução: Patrícia Chirroni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera M. V.; BAZZO, Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 11-24.

PESSÔA, Lilian Corrêia. Percursos da formação de formadores: uma experiência com coordenadores pedagógicos. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC/PR. Curitiba, 2013. Anais. p. 14657 – 14668. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10575_6297.pdf>. Acesso em 25 outubro 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** Relatório parcial de Pesquisa (CNPq, 2002).

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 2002. Coleção educar.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINI, M.E. Profissão docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PIRES, Valdemir. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. (Org.). As Diretrizes da política de educação para todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In.: RABELO, Jckline.; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. (Orgs.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RAMOS, Marise. Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 153-173, 2009.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. 290 p.

RODRIGUES, Melânia Mendonça de. **Formação de Professores na segunda conjuntura do Neoliberalismo de Terceira Via no Brasil**. Tese (Titulação) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, PB: 2017, 106f. Digitado.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Norteamentos da política de formação dos professores da educação básica no Brasil (2007-2014) *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 56, n. 49, p. 111-138, jul./set. 2018.

SADER, Emir. **O anjo torto: esquerda (e direita) no Brasil**. Brasiliense, 1995.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos; GASPARIN, João Luiz. A Formação de professores na perspectiva histórico-crítica. **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE**, Curitiba-PR, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. p. 75-94.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani.- 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 11.ed, 2011. — (Coleção educação contemporânea)

SCHEIBE, Leda. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século**: análise e perspectivas. Trabalho publicado no GT: Estado e Política Educacional / n.05, na 26^a. Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2003.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n 112, 2010.

SEMERARO, G. Tornar-se “dirigente”: o projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 261-273.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Coleção O que você precisa saber sobre)

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de Professores para a educação básica no Brasil**: projetos em disputa (1987-2001). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2004.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico. **Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal**. Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Luciene Maria de. **Estado e políticas públicas educacionais**: reflexões sobre as práticas neoliberais. V Simpósio Internacional O Estado e as Políticas educacionais no Tempo Presente. Uberlândia, MG, 2009a.

SOUZA, João Francisco de. **Práticas Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009b.

SOUZA, Tatiana Palamini. O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2015.

STANGUERLIN, Tathiane Mary Garcias. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – ALGUMAS considerações. Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/qTSK6h>>. Acesso em: 11 set. 2019.

STIEG, Vanildo; ARAÚJO, Vânia Carvalho de. AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA A INFÂNCIA NO BRASIL: ALGUMAS INQUIETAÇÕES. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | e-ISSN: 2446-8576 Vitória, ES | v. 1 | n. 5 | p. 69-86 | jan./jun. 2017.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. Programa de Estudos pós-graduados em educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VALDEVINO, Felipe Gonçalves. **Políticas de *accountability* como estratégia para a consolidação do gerencialismo na educação pública cearense (2007-2014)**. Dissertação. UFCG. Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado). 2018. 129 f.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Curitiba. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 58, p. 58-67, set. 2014–ISSN: 1676-2584.

VIEIRA, Claudia Figueiredo Duarte. **Formação continuada de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC**: do texto ao contexto. Mestrado em Educação. 156 f. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Dialogo Educacional** - v. 2 - n.3 - p. 171-181 - jan./jun. 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 238 p. (Coleção Docência).

APÊNDICES

Quadro 1: *Corpus* de análise documental

Documento	Ano	Ementa	As temáticas analisadas
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece	2012	Trata dos aspectos gerais do PNAIC; apresenta esclarecimentos acerca do ciclo de alfabetização; fornece informações sobre: o curso de formação; os materiais pedagógicos; as avaliações; gestão, controle social e mobilização.	Concepções de alfabetização e de formação continuada de professores.
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação do professor alfabetizador - Caderno de apresentação	2012	Discute a formação continuada dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo. Trata do ciclo de alfabetização; apresenta sugestões e reflexões sobre a sua organização; discute aspectos relativos ao projeto de formação continuada.	A Formação de professores alfabetizadores.
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação de professores no Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa	2012	Apresenta os princípios, orientações e a estrutura da formação de professores; descreve as estratégias formativas e os materiais pedagógicos a serem utilizados.	Princípios da formação de professores: a prática da reflexividade; o engajamento e a colaboração.
A aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA)	2012	Trata do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), suas convenções e sua apropriação, pelos alunos, à luz da Psicogênese da Escrita. Aborda as relações entre a apropriação do SEA e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, assim como o aprendizado das relações som-grafia.	A aprendizagem do SEA A escrita alfabética – sistema notacional e não simbólico, apropriação, desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica.
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Apresentação	2015	Trata da criação e da trajetória de implementação do PNAIC. Descreve a operacionalização, as estratégias formativas, do programa de formação de professores alfabetizadores. Apresenta os cadernos e as diretrizes do programa para o ano 2015, os materiais de formação; Destaca o professor como protagonista de sua formação. Inclui relatos de experiência e sugestões de leituras.	Professor como protagonista e relatos de experiências.

Fonte: Brasil (2012b, 2012c, 2012d, 2012e e 2015)

QUADRO 2A - CATEGORIZAÇÃO: Concepção de alfabetização

ASPECTOS	FORMULAÇÕES
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	<p>A criança deverá estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, que, nos termos da Lei nº 11.274/2006 (ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos 6 anos de idade), se dá a partir dos 8 anos de idade. (p. 18). Cad.Pnaic2012b</p> <p>O ciclo de alfabetização deve garantir a inserção da criança na cultura escolar, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita e a ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento. A aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer em situações em que as crianças se apropriem de conhecimentos que compõem a base nacional comum para o ensino fundamental de nove anos (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso) (p. 17-18). Cad.Pnaic2012b.</p> <p>Aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (p. 8). Cad.Pnaic2012c.</p> <p>Na alfabetização, os jogos são poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o SEA, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. [...] O mais importante é que o professor saiba o que os alunos estão aprendendo quando participam desses jogos, pois nenhum deles mobiliza todos os princípios do Sistema de Escrita Alfabética. Cad.Pnaic2012e.</p> <p>[...] estabelecemos o período de 3 anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o Sistema Alfabético de Escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social. (p. 19). Cad.Pnaic2015</p> <p>[A] perspectiva de alfabetização adotada, [...], a alfabetização na perspectiva do letramento. Neste sentido, esperamos que o trabalho realizado pela professora em sua sala de aula possibilite às crianças mais do que apenas ler e escrever algumas palavras soltas e</p>

	<p>descontextualizadas ou textos forjados e sem sentido. Esperamos que estas crianças ao final do ciclo de alfabetização leiam e escrevam textos com autonomia, em situações sociais as mais diversas, e não apenas no contexto escolar. (p. 25). Cad.Pnaic2015.</p> <p>[...] ser alfabetizado é muito mais do que dominar apenas os rudimentos da leitura e escrita, mesmo sendo capaz de ler e escrever todas as palavras. A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente em um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais. (p. 27). Cad.Pnaic2015.</p>
<p>Letramento</p>	<p>Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. (p. 20). Cad.Pnaic2012b</p> <p>O acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais favorece o ingresso das crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas de uso da oralidade. No entanto, para que os meninos e as meninas possam participar das diferentes situações de interação não é suficiente ter contato com os textos, eles precisam desenvolver autonomia de leitura e escrita. Cad.Pnaic2012c</p> <p>[Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade], não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas. (p. 7). Cad.Pnaic2012c</p> <p>Espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas. (p. 26). Cad.Pnaic2012c</p> <p>[...] concebemos letramento como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como</p>

	<p>quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. Cad.Pnaic2012e</p> <p>A ampliação do letramento, portanto, é foco de atenção, com estímulo à organização do trabalho pedagógico por meio de projetos didáticos e sequências didáticas em que temáticas de diferentes componentes curriculares são mobilizadas para a compreensão da realidade e desenvolvimento de valores humanos. Cad.Pnaic2015.</p>
--	--

QUADRO 2B - CATEGORIZAÇÃO: Concepção de formação professor reflexivo

ASPECTOS	FORMULAÇÕES
<p>Resolução de problemas cotidianos</p>	<p>[...] realidade complexa exige dos professores um perfil que solucione e resolva os impasses do cotidiano escolar, tomando como modelo de identidade um professor comprometido com a transformação da realidade social. (p. 53). Cad.Pnaic2012c</p> <p>A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. (P. 27). Cad.Pnaic2012c</p>
<p>Ênfase na prática Reflexividade</p>	<p>É de fundamental importância que esta equipe [ligada à gestão central da Secretaria] seja formada por um grupo destinado a refletir e conduzir ações específicas, voltadas para garantir a alfabetização das crianças, e definir prioridades de participação de profissionais que já tenham efetiva experiência em salas de alfabetização, com reconhecimento pelas estratégias bem sucedidas (p. 9). Cad.Pnaic2012c</p> <p>A atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Ela se justifica principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e coloca-las em xeque. (p. 13). Cad.Pnaic2012d</p> <p>[...] é sempre importante proporcionar ao docente a oportunidade de revisar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente. (p. 16). Cad.Pnaic2012d</p> <p>O docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos</p>

entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos. (p. 17). **Cad.Pnaic2012d**

[...] esperamos que esse material contribua para a reflexão das práticas e das experiências de cada um dos professores. (p. 9). **Cad.Pnaic2015**

Eixo da formação continuada: a perspectiva de formação que tem como princípio básico a reflexão sobre a própria prática docente, o que não só possibilita a mobilização dos saberes desenvolvidos pelos professores (p. 25). **Cad.Pnaic2015**

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem sido desenvolvido por meio de ações que estimulam a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares. Cinco princípios centrais orientam a concepção os Cadernos de Formação: [...] Foco central na organização do trabalho pedagógico; [...] Ênfase na alfabetização e letramento das crianças. (p. 32). **Cad.Pnaic2015**

Ao considerar a formação continuada como atividade essencial ao trabalho docente, busca-se oferecer suporte à prática pedagógica, principalmente ao professor alfabetizador, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento, como processo contínuo de formação profissional. (p. 52)

[...] conforme a complexidade e a necessidade do exercício docente, o professor vai mobilizando ou construindo seu conhecimento de acordo com as exigências da sua atividade profissional (p. 52). **Cad.Pnaic2015**

É a partir da complexidade do trabalho docente que o professor constrói e reconstrói seu conhecimento por meio da articulação com as necessidades pedagógicas e desafios do ato de ensinar. [...] Essas questões [...] desafiavam o professor a repensar a sua prática por meio do engajamento ativo que possibilitou a promoção e transformação do fazer pedagógico cotidiano. **Cad.Pnaic2015**

É a partir das experiências vivenciadas constantemente em sua prática pedagógica, e da mobilização de conhecimentos, que o professor constrói sua identidade. A prática pedagógica é permeada por diversos fatores que devem ser levados em conta no ato reflexivo, entre eles a necessidade de considerar a heterogeneidade da sala de aula e os níveis de aprendizagem dos alunos, o que exige diferenciadas atividades pedagógicas. (p. 53). **Cad.Pnaic2015**

	<p>Pela interdisciplinaridade reafirma-se o papel do professor como profissional comprometido, capaz de tomar atitudes diante dos fatos e situações problematizadoras do cotidiano escolar, e, principalmente, de interagir no sentido de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, o professor necessita de formação teórica crítica e de reflexão sobre o seu fazer pedagógico. Porém, isso não se dá de forma espontaneísta, mas, intencional e sistematizada. [...] o registro é uma alternativa importante que promove a reflexão sobre o fazer didático e pedagógico em uma perspectiva formativa e organizativa. A partir do registro, o professor terá elementos e subsídios para ser agente de uma práxis transformadora. Cad.Pnaic2015</p> <p>[...] os relatos de experiência dos professores alfabetizadores [...] têm sido uma das estratégias fundamentais da proposta de formação de professores do PNAIC. (p. 62)</p> <p>No PNAIC defende-se um processo formativo pautado na reflexão do professor. Com vistas a possibilitarmos essa reflexão, uma das estratégias principais é a apresentação e discussão de relatos de experiência. A partir da leitura desses relatos espera-se que o professor reflita sobre a situação vivida por um colega e, também, ao se identificar com a experiência, possa adaptá-la para a sua sala de aula, refletindo sobre sua própria prática. (p. 63). Cad.Pnaic2015</p> <p>[...] a formação continuada legitima o desenvolvimento profissional quando possibilita ao professor refletir sobre a prática pedagógica, tornando-o protagonista de sua atuação ao mesmo tempo em que potencializa o desenvolvimento institucional. (p. 60). Cad.Pnaic2015</p>
<p>Desempenho (nas atividades)</p>	<p>[3º ação/eixo do Pacto] III Avaliações: Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, [...] que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. Em 2013, o Ministério da Educação publicará um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores,</p>

	<p>escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças, considerando os resultados aferidos nas avaliações. (p. 13). Cad.Pnaic2012b</p> <p>Por fim, mas não por último, destaca-se que o êxito do processo de alfabetização reside também na capacidade de acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas, a Exemplo da Provinha Brasil (p. 21). Cad.Pnaic2012b</p> <p>Uma avaliação externa universal é importante, pois não afere somente os resultados obtidos pelos estudantes, mas sim todo esforço empenhado pelos sistemas e redes de ensino para o cumprimento da meta. (p. 34). Cad.Pnaic2012c</p> <p>Obviamente, é necessário definir as políticas de formação com base nos resultados das avaliações realizadas [...] (p. 13). Cad.Pnaic2012c</p> <p>O impacto da divulgação dos dados de desempenho dos alunos da Educação Básica e a identificação das necessidades formativas dos professores tanto para a formação superior inicial quanto para a formação continuada, provocaram, nos sistemas de ensino estaduais e municipais, uma demanda pela formação continuada de seus profissionais e a criação e desenvolvimento de programas de formação de caráter nacional. (p. 18). Cad.Pnaic2015</p>
--	--

QUADRO 2C - CATEGORIZAÇÃO: Concepção de formação continuada docente

ASPECTOS	FORMULAÇÕES
Ênfase na prática e experiência docente	[sobre a trajetória profissional do professor]. Dessa maneira, entende-se que a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Isso só é possível quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia de ambiente adequado e tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo, sem prejuízo dos dias

e horas letivos, assegurando os direitos dos estudantes. (p.23). **Cad.Pnaic2012c**

O curso é estruturado para permitir a melhoria da prática docente. Por isso, contém algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, com socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula planejada, análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro (p. 24). **Cad.Pnaic2012c**

[...] garantir que na formação continuada o cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática docente, seja objeto central de atenção. A teorização da prática deve constituir o eixo nuclear das ações formativas. (p. 13). **Cad.Pnaic2012c**

Sabemos que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um saber sobre a sua profissão e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado. (p. 14). **Cad.Pnaic2012c**

A formação no âmbito deste Programa é **focada na prática do professor**, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação. (p. 28). **Cad.Pnaic2012c**

Atualmente, essa forma de pensar [a formação inicial antecedendo a prática profissional], **foi sendo substituída pela concepção da formação ao longo da vida, a formação continuada.** (p. 9). [A] formação continuada como um valor que promoveria o desenvolvimento econômico e profissional, considerando que esse valor traria também benefícios para a vida pessoal e social. (p. 9). **Cad.Pnaic2012d**

O que pode, muitas vezes, ocorrer é um descompasso entre essas duas modalidades formativas. Na formação inicial tem-se enfatizado mais a teoria e na continuada, a prática. (p. 11). **Cad.Pnaic2012d**

[...] o Pacto propõe a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva, problematizadora. Tais princípios envolvem um profundo respeito aos profissionais da educação e uma busca incessante pelo saber, que conduza a uma escola cada vez mais inclusiva, articulada com as comunidades onde se inserem. Compartilhar é nossa principal meta. O trabalho conjunto, participativo, integrador, é o que se espera nesta jornada. (p. 37). **Cad.Pnaic2012d**

A concepção de formação continuada pressupõe a articulação entre teoria e prática: a práxis. A práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica. Como percebemos, os estudos realizados no PNAIC procuram articular as temáticas que emergem do cotidiano escolar, tais como planejamento, avaliação, interdisciplinaridade, currículo, e associá-las a estudos teóricos, a partir da problematização e da teorização, que repercutem no redimensionamento da prática pedagógica a partir das reflexões realizadas nos cadernos. (p. 53). **Cad.Pnaic2015**

Temos clareza de que a formação inicial não dá conta da sala de aula, dos ritmos de aprendizagem dos alunos, das influências externas e internas que a escola sofre e das diversidades e especificidades da educação brasileira. Para que tenhamos condições de enfrentar os desafios que são postos diariamente na escola e superar as deficiências do processo formativo, precisamos compreender que a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação. **Cad.Pnaic2015**

Os princípios da formação continuada que orientam as ações do PNAIC, explicitado nos Cadernos de Linguagem e retomados nos Cadernos de Matemática, são:

- A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
- A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de

	<p>formação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares. • O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão. • A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. (p. 27-28). Cad.Pnaic2015
<p>Protagonismo como responsabilização</p>	<p>[...] o professor é ativo em sua própria profissionalização e é capaz de construir saberes cotidianamente, refletindo sobre sua própria trajetória e articulando saberes diversos, então é necessário ouvir o que eles próprios dizem sobre formação continuada. (p. 19). Cad.Pnaic2012d</p> <p>O PNAIC, por promover de forma sistemática a formação continuada, tem buscado auxiliar os sistemas de ensino nesse trabalho que objetiva sempre a construção da autonomia do professor. Este texto, amplia a discussão a respeito dessa formação, destacando o papel do professor como protagonista na construção da sua autonomia docente. (p. 52). Cad.Pnaic2015</p> <p>[...] protagonismo do docente para a construção de sua autonomia pedagógica, observando o pressuposto de que a finalidade de qualquer programa de formação deve ser proporcionar ao professor saberes que lhe permitam buscar, por meios próprios, caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional. (p. 7). Cad.Pnaic2015</p> <p>Por fim encaminhamos uma discussão sobre a autonomia do professor no processo formativo, observando o pressuposto de que a finalidade de</p>

	<p>qualquer programa de formação deve ser proporcionar ao professor saberes que o permitam buscar, por meios próprios, caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional (p. 11). Cad.Pnaic2015</p> <p>Individualmente, há o conjunto de professores que optam por continuar o seu processo formativo e, para isso, recebem incentivos do Governo Federal e de seus municípios de atuação. (p. 30). Cad.Pnaic2015</p> <p>O repensar sobre a prática leva, a nós professores, a reconfigurações da própria prática pedagógica e coloca no centro das discussões o papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade. Isso nos faz questionar como o professor, principalmente o alfabetizador, pode aprender continuamente por meio da reflexão sobre a sua prática pedagógica. Cad.Pnaic2015</p> <p>Neste processo de aprender e apreender continuamente, o professor emerge como protagonista da sua profissionalização, pois ele reflete criticamente e estabelece relações com a prática pedagógica e social. Nós professores deixamos de ser executores e transmissores de conteúdos e passamos a ser produtores e articuladores de conhecimentos. (p.54). Cad.Pnaic2015</p> <p>O processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada permite ao professor desenvolver uma sólida formação profissional. Neste movimento de articulação entre o fazer e o como fazer, o professor torna-se um protagonista do seu desenvolvimento profissional. [...] A autonomia do professor só será efetivada se articulada com a autonomia da escola, quando os profissionais da educação e a escola assumirem seu papel de transformação da sociedade. Para que o professor se torne agente de uma práxis transformadora, é necessário compreender o contexto escolar como espaço de possibilidades de investigação que o desafiarão a encontrar soluções, estratégias e metodologias diversificadas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (p. 55). Cad.Pnaic2015</p>
	<p>A formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas</p>

<p>Ênfase na metodologia</p>	<p>para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos.</p> <p>Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. (p. 23-24). Cad.Pnaic2012b</p> <p>Trata-se, portanto de, em sentido amplo, apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. (p. 10). Cad.Pnaic2015</p> <p>O debate sobre formação de professores alfabetizadores antecede a implementação do PNAIC. Já em 2003, o Ministério da Educação buscava novos direcionamentos para a educação brasileira. Naquele momento foram inaugurados eixos norteadores, em especial a formação de competências como eixo nuclear e a formação reflexiva como eixo metodológico. (p. 14). Cad.Pnaic2015</p> <p>Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. Assim, sugestões de atividades didáticas as mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.) são apresentadas ao longo de todo o material de formação. Algumas dessas sugestões estão pautadas em trabalhos acadêmicos realizados por professores pesquisadores na área de alfabetização e muitas outras sugestões estão baseadas em relatos de experiências de professoras alfabetizadoras. Assim, mais do que repetir tarefas prontas ou predeterminadas, cada professora poderá criar e adequar as atividades à realidade de sua turma. (p. 21-22). Cad.Pnaic2015</p>
-------------------------------------	--

Fonte: Brasil (2012b, 2012c, 2012d, 2012e e 2015).