

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VERONETE DIAS GOMES

**O PNAIC NA REGIÃO NORTE ARAGUAIA: POLÍTICA, PERCURSO E
“RESULTADOS”**

JATAÍ/GO

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

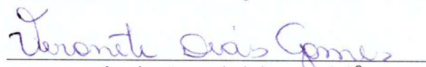
Nome completo do autor: Veronete Dias Gomes

Título do trabalho: O Pnaic na Região Norte Araguaia: política, percurso e “resultados”.

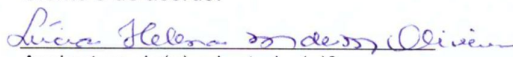
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 11 / 05 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

VERONETE DIAS GOMES

**O PNAIC NA REGIÃO NORTE ARAGUAIA: POLÍTICA, PERCURSO E
“RESULTADOS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 2: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

Orientador/a: Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena M. M. Oliveira.

JATAÍ/GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Gomes, Veronete Dias

O Pnaic na Região Norte Araguaia: política, percurso e "resultados".
[manuscrito] / Veronete Dias Gomes. - 2019.
232 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lucia Helena M de M. Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Jataí, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2019.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, gráfico.

1. Políticas públicas educacionais . 2. PNAIC . 3. Formação
continuada de professores/professoras. . I. Oliveira, Lucia Helena M
de M., orient. II. Título.

CDU 37



**Universidade Federal de Goiás
Regional Jataí
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais e Formação de professores

Ano de Ingresso: 2017

Ao décimo primeiro dia do mês de abril de 2019, às 13:30 horas, no prédio da Pós-graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado da candidata **VERONETE DIAS GOMES** com o trabalho intitulado **“O PNAIC NA REGIÃO NORTE ARAGUAIA: POLÍTICA, PERCURSO E RESULTADOS”**. A Banca Examinadora, constituída pelos(as) membros: Dra. Lucia Helena Moreira de Medeiros (Presidente/Orientadora), Dr. Ari Raimann (Membro Interno) e Dra. Lúcia de Fatima Valente (Membro Externo), considerou a candidata, Veronete Dias Gomes: **APROVADA (X) REPROVADA ()**.

Foi concedido um prazo de 30 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

Prof. Dra. Lucia Helena Moreira de Medeiros

Orientadora/Presidente

UFU

Prof. Dr. Ari Raimann

Membro Interno

UFG/REJ

Prof. Dra. Lúcia de Fatima Valente

Membro Externo

UFU

VERONETE DIAS GOMES

**O PNAIC NA REGIÃO NORTE ARAGUAIA: POLÍTICA, PERCURSO E
“RESULTADOS”**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena M. M. Oliveira
Presidente da banca / Orientadora
Universidade Federal de Uberlândia/FACIP

Prof. Dr. Ari Raimann
Membro interno
Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí

Prof^a. Dr^a. Lúcia de Fátima Valente
Membro Externo
Universidade Federal de Uberlândia/FACIP

Jataí, 11 de abril de 2019/GO

Dedico este trabalho aos meus filhos,
Alexia e Rhuan,
sorrisos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Os caminhos que escolhemos para a vida é, por vezes, carregado de surpresas. Hora lágrimas, hora sorrisos. Este trabalho, foi assim, mas permito dizer que está entre as melhores escolhas que já fiz. Estudar é para mim, a essência do meu ser! Mas, também não é somente meu, é síntese das aprendizagens obtidas com aqueles que cruzaram a minha vida, é síntese das discussões, debates, silêncios, medos, ganhos.

À Deus, por me conceder sabedoria para escolher, força para lutar e persistir! O Senhor conhece meu coração e nada preciso pedir para ser atendida.

Aos meus pais, Antônio e Rosa, sem vocês não teria percorrido até aqui. Obrigada por lutarem e sonharem por mim. Sim, porque meus sonhos foram constituídos da esperança e fé de vocês.

Aos meus filhos, Alexia e Rhuan, pelo apoio incondicional em todos os instantes, sem vocês nenhuma conquista valeria a pena: obrigada por entender minhas ausências e dificuldades.

Às minhas irmãs, Delci e Lanes. Delci, por deixar parte de sua vida para cuidar de mim e de meu filho Rhuan, dando-me a tranquilidade para estudar. O que seria de mim, sem você? Lanes, que esteve comigo na reta final do mestrado, momento em que me encontrava apreensiva com a defesa.

Meus sobrinhos queridos Camila e Hugo têm lugar marcado nessa história. Amo vocês!

À minha orientadora Prof.^a Dra. Lúcia Helena M. M. Oliveira, por acreditar em minha capacidade, por me deixar crescer mais confiante, por compartilhar comigo sua sabedoria. Você compartilhou conhecimentos e suportou minhas ansiedades, minhas perguntas diárias, minhas incertezas. Que nossos caminhos continuem próximos.

Ao Professor Dr. Dimas Neves, da Universidade Estadual de Mato Grosso. Grata pelos momentos de aprendizagem com você. Obrigada pela amizade, pelo respeito e credibilidade.

À minha amiga, Cida, presente em todos os momentos de minha vida. Obrigada por cuidar de mim, obrigada pelo incentivo e encorajamento. Obrigada pelas leituras compartilhadas.

Professor José Luís, agradecimentos especiais, dívida imensa contigo. Meu coração sentia-se aliviado por saber que meu filho estava sob seus olhares na escola. Qual mãe aquietasse, estando longe?

Professora Maria do Rosário, aprendo muito com você. Obrigada pelos conhecimentos compartilhados.

As professoras dessa pesquisa, obrigada por partilharem seus conhecimentos e disposição de tempo para as entrevistas.

Ao Professor Maurício, pela amizade, paciência e contribuições. Obrigada por não ter deixando-me desistir!

Aos meus colegas de trabalho, por compreenderem minhas ausências e assumirem parte de minhas responsabilidades. Evany Costa, dores compartilhadas. Nós sabemos!

Quero deixar aqui, escrito, meu eterno agradecimento a todos vocês, que foram imprescindíveis para a realização e conclusão deste trabalho.

Uma educação emancipadora se faz através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. "Educar para um outro mundo possível é educar para a qualidade humana para além do capital"

István Mészáros

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada para atender ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional de Jataí, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores. A pesquisa se referiu à formação continuada de professores alfabetizadores da Microrregião Norte Araguaia, denominada também como região Nordeste do Estado de Mato Grosso. O objeto de estudo, desta pesquisa foi o PNAIC, implementado pelo Ministério da Educação (MEC) como um programa de formação continuada, desenvolvido entre os anos de 2013 a 2017, em âmbito nacional, e que se configurou como referência de formação continuada para os professores/professoras alfabetizadores/alfabetizadoras do Estado de Mato Grosso. O objetivo geral da pesquisa foi refletir criticamente sobre a formação do PNAIC para a construção da *práxis* pedagógica dos professores alfabetizadores da microrregião Norte Araguaia e como problemática central, a questão: **como o PNAIC tem se materializado nos espaços escolares e na *práxis* pedagógica dos professores alfabetizadores?** A tessitura da pesquisa foi sendo fundamentada em autores que discutem políticas públicas educacionais e formação de professores, desmistificando os conceitos construídos pelo ideário neoliberal e as intenções que permeiam os programas de formação de professores/professoras. A investigação teve por base a busca pelo exercício da pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, documental e estudo de campo. A partir do materialismo histórico dialético, entrelaçamos a investigação de modo a compreender a realidade da formação continuada dos professores no âmbito do PNAIC. Nessa pesquisa, definimos pela abordagem qualitativa, a partir da compreensão de Minayo (2009), com base na essência das falas das professoras entrevistadas, assim categorizadas: *práxis* pedagógica, o trabalho docente, a formação continuada e a gestão para resultados. Foi adotada como técnica a entrevista semiestruturada com professores alfabetizadores que participaram do PNAIC no município de Confresa/MT e que estão exercendo a docência em escolas pertencentes à microrregião Norte Araguaia especificamente no município citado. Elencamos 06 (seis) escolas do município contemplando a rede municipal e estadual, como também campo e cidade. A partir da análise das entrevistas, inferimos que, o PNAIC foi mais uma formação mercantilizada, em que as competências ganharam lugar principal na produção do conhecimento, fragmentando, com isso, a formação dos professores e professoras. Ao destituir da formação o conhecimento elaborado necessário ao desenvolvimento intelectual e as condições humanas e autônomas, o PNAIC intensificou a ideologia de práticas alienadoras, não contribuindo com o processo de humanização, mas fortalecendo atividades tecnicistas que tem como finalidade atender a uma crescente demanda mercantil.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas Educacionais. PNAIC. Formação Continuada de professores/professoras.

ABSTRACT

The present research was carried out to attend the Master's Program in Education of the Universidade Federal de Goiás, Jataí Regional, in the Research Line Educational Policies, Management and Teacher Training. The research referred to the continuing education of literacy teachers from the Northern Araguaia Microregion, also known as the Northeast region of the State of Mato Grosso. The study object of this research was the “PNAIC”, implemented by the Ministry of Education (MEC) as a continuous training program, developed between the years of 2013 to 2017, at the national level, and which was configured as a reference for continuing education for the literacy teachers in the State of Mato Grosso. The general objective of the research was to reflect critically on the formation of the “PNAIC” for the construction of the pedagogical praxis of the literacy teachers of the North Araguaia microregion and as central problem, the question: **how has the “PNAIC” materialized in school spaces and in the pedagogical praxis of literacy teachers?** The research progress was based on authors discussing public educational policies and teacher training, demystifying the concepts built by neoliberal ideology and the intentions that permeate teacher training programs. The research was based on the search for the qualitative research, bibliographical, documentary and field study. From dialectical historical materialism, we interweave research in order to understand the reality of the continuing formation of teachers within the framework of the “PNAIC”. In this research, we defined by the qualitative approach, based on the understanding of Minayo (2009), based on the essence of the interviewed teachers' statements, categorized as such: pedagogical praxis, teaching work, continuing education and management for results. The semi-structured interview with literacy teachers who participated in the PNAIC in the municipality of Confresa/MT and who are teaching in schools belonging to the North Araguaia microregion specifically in the mentioned municipality was adopted as technique. We list 06 (six) municipal schools contemplating the municipal and state network, as well as countryside and city. From the analysis of the interviews, we infer that the “PNAIC” was more a commodified formation, in which the competences gained main place in the production of the knowledge, fragmenting, with this, the formation of the professors and teachers. By eliminating from the formation the elaborate knowledge necessary for intellectual development and human and autonomous conditions, the PNAIC intensified the ideology of alienating practices, not contributing to the process of humanization, but strengthening technical activities aimed at meeting a growing commercial demand.

KEY WORDS: Public Educational Policies. PNAIC. Continuing Teacher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Reportagem sobre a Reunião de diretores/as de Escolas Estaduais.....	103
Figura 2	Localização da área de estudo	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Municípios com sistema de ensino próprio homologado em lei.	83
Gráfico 2	Temáticas/sugestões metodológicas do PNAIC utilizadas pelas professoras	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Enturmação dos alunos na rede pública estadual de ensino do Estado de Mato Grosso no ano de 2000	87
Quadro 2	Organização dos cadernos do PNAIC no ciclo de estudo da Língua Portuguesa.....	122
Quadro 3	Organização dos cadernos para a educação do campo	123
Quadro 4	Ciclo do PNAIC 2014 e 2015	124
Quadro 5	Cronograma do ciclo formativo em 2015 em Mato Grosso	124
Quadro 6	Perfil profissional das professoras.....	145
Quadro 7	Relação de livros lidos pelas professoras	146

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	201
Apêndice B	Roteiro para entrevista de professores	204
Apêndice C	Roteiro para entrevista sobre o Projeto Terra.....	207

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	Parecer Consubstanciado do Cep	209
Anexo B	Documento sobre o Projeto Terra	210

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Bird	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cefapro	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação
CNTE	Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal)
Conae	Conferência Nacional de Educação
Conape	Conferência Nacional Popular de Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundef	Financiamento do Ensino fundamental
Gestar	Gestão da Aprendizagem Escolar
LDBN	Lei de Diretrizes da Educação Nacional
Mec	Ministério da Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
ONU	Organização das Ações Unidas
PEE	Plano Estadual de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa

PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PME	Plano Municipal de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
1.1 Método e procedimentos metodológicos	28
2 POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS: O QUE SE PRETENDE?	32
2.1 Sociedade e Estado: algumas concepções	32
2.2. Políticas Públicas de educação e a formação continuada de professores/professoras.....	42
2.2.1 Programas de formação de professores	58
2.3 O trabalho docente no contexto das reformas educacionais.....	63
2.3.1 PNAIC: O trabalho docente em questão	67
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE MATO GROSSO.....	76
3.1 Operacionalização da educação Matogrossense: Base legal.....	77
3.2 Meandros da educação matogrossense: O ciclo de formação humana.....	84
3.2.1 A formação continuada dos profissionais do ensino de Mato Grosso	91
3.2.2 A Microrregião Norte Araguaia: desfecho da formação de professores e professoras.	107
3.2.3 Confresa: encontro ou desencontros na formação continuada de professores?	110
4 O PNAIC: POLÍTICA, PERCURSO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS	115
4.1 PNAIC: estrutura e estilo	119
4.1.1 PNAIC: Avaliação, gestão, controle social e mobilização	127
4.2 Processo educativo: algumas concepções pedagógicas	129
4.2.1 Concepções pedagógicas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	135
5 CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DA MICRORREGIÃO NORTE ARAGUAIA	142
5.1 Sujeitos sociais: professoras entrevistadas	144
5.2 As contribuições do PNAIC para a Práxis pedagógica.....	147

5.2 1 A formação continuada: sentidos construídos pelas professoras	159
5.3 Gestão para resultados: PNAIC, ANA e Objetivos de aprendizagem.....	168
5.4 O Trabalho docente: sentidos construídos a partir das vozes das professoras	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICES	201
ANEXO	209

1. INTRODUÇÃO

Este texto é parte da pesquisa desenvolvida na região Norte Araguaia¹ sobre as Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores, com foco no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), atendendo ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG /Regional Jataí, à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

A pesquisa se referiu à formação continuada de professores alfabetizadores da Microrregião Norte Araguaia, denominada também como região Nordeste do Estado de Mato Grosso. O objeto de estudo, desta pesquisa foi o PNAIC implementado pelo Ministério da Educação (MEC), como um programa de formação continuada, sendo desenvolvido entre os anos de 2013 a 2017, em âmbito nacional, e que se configurou como referência de formação continuada para os professores alfabetizadores do Estado de Mato Grosso.

O interesse pelo tema surgiu das inquietações construídas no percurso da profissão docente e participação nos Programas de Formação de professores a nível nacional, estadual e municipal, como também a partir das relações com os professores/professoras alfabetizadores/alfabetizadoras da região. É importante ressaltar que, por muitas vezes, esses sujeitos sociais têm se angustiado com as “demandas educativas” e as exigências de “novas competências docentes” que atendam às ideias contidas nos Documentos Oficiais² norteadoras da Educação no Estado de Mato Grosso, visto que nos últimos anos ocorreram constantes alterações nos encaminhamentos do processo educacional.

Nesse sentido, a escolha do tema de pesquisa torna-se relevante, uma vez que poderá trazer reflexões para o trabalho docente e o ressignificar da formação continuada de professores em serviço e, principalmente, nas implicações do programa para a qualidade da educação na microrregião Norte Araguaia.

Como profissional da rede estadual de ensino de Mato Grosso tenho participado da formação continuada de professores, em serviço, em diferentes situações: como professora alfabetizadora participei da política pública de formação continuada da Secretaria de Estado de

¹ A Região Norte Araguaia compreende o Nordeste do Estado de Mato Grosso, da qual fazem parte os seguintes municípios: Alto da Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, Confresa, Canabrava do Norte, Luciara, Novo Santo Antônio, Porto Alegre do Norte, Querência, Ribeirão Cascalheira, São Félix do Araguaia, São José do Xingu, Santa Cruz do Xingu, Santa Terezinha e Vila Rica e Serra Nova Dourada.

² Orientações Curriculares Nacionais (2010) Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), Lei de Diretrizes e Bases Nacional (1996) e Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2011)

Educação (SEDUC/MT) no período de 2011 a 2013. A partir de 2014, a vivência com a Formação Continuada emergiu da função de professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapro/Confresa) e Orientadora de Estudo do PNAIC atendendo aos professores/professoras alfabetizadores/alfabetizadoras da rede estadual de ensino, no município de Confresa/MT, em 2015 e 2016.

Na época, as inquietações da pesquisadora sobre o PNAIC recaíam sobre alguns aspectos, vale ressaltar: o formato da formação, desde então planejada para uma realidade que ainda não era evidenciada pelos sujeitos da escola; os momentos de estudos aligeirados e entrega de relatórios com datas e prazos predeterminados e; o tempo insuficiente para o desenvolvimento das ações. Nessa perspectiva, a formação estaria a serviço de quem? Que qualidade³ de educação almejavam? Por outro lado, percebia um encantamento dos professores pela formação, principalmente, com as novidades do PNAIC, ou, como indicava o programa, as sugestões de atividades e a troca de experiência entre professores/professoras. Como professora orientadora, sentia-me, por vezes, seduzida pela formação. Afinal, como uma professora de alfabetização não se encantar pela ludicidade? Por relatos de experiência?

Diante do exposto e a partir da dimensão que a formação ganhou nas mídias e documentos oficiais é que se constituiu a problemática central da pesquisa: **como o PNAIC tem se materializado nos espaços escolares e na *práxis* pedagógica dos professores alfabetizadores?**

Como pressuposição, demos ênfase à possibilidade de o PNAIC ter sido apenas mais um no quadro dos programas fragmentados de formação de professores com vista ao atendimento de outros interesses, contradizendo ao que se espera de uma formação continuada. Assim, a ideia inicial foi de que a formação continuada proposta pelo PNAIC teria contribuído com a prática dos professores/professoras alfabetizadores/alfabetizadoras, porém de forma desarticulada da teoria e, do mesmo modo, não teria ganhado relevância nos espaços escolares, ficando com uma ação desvinculada do trabalho educativo.

O objetivo geral da pesquisa foi refletir criticamente sobre a formação do PNAIC para a construção da *práxis*⁴ pedagógica dos professores alfabetizadores da microrregião Norte Araguaia. Para tal, foi definido como objetivos específicos: contextualizar a sociedade e sua influência na elaboração das políticas públicas da Formação Continuada; discutir criticamente

³ Sobre os conceitos e definições de qualidade da educação conferir Dourado, Oliveira, Santos (2007).

⁴ Nesta pesquisa trabalhamos com o conceito de *Práxis* Pedagógica de Vásquez e da *Práxis* Social da Saviani por perceber a existência de uma relação direta uma com a outra.

a atual política educacional para a formação continuada em serviço de professores no Brasil; refletir sobre as ideologias determinantes nas políticas públicas brasileiras voltadas para a formação de professores alfabetizadores; relacionar o PNAIC com as políticas públicas engendradas a partir do ideário mercadológico definido pelos organismos e projetos internacionais; analisar as concepções de formação docente nos enunciados do PNAIC a partir dos documentos desse programa de formação; compreender as políticas públicas de formação continuada em serviço de professores no Estado de Mato Grosso e; investigar a contribuição do PNAIC para a práxis pedagógica a partir das concepções dos professores alfabetizadores de algumas escolas do município de Confresa na microrregião Norte Araguaia.

Precipuamente, damos ênfase que, ao tratar da formação continuada de professores, a pesquisadora se fundamentou nos estudos de Freitas, Martins e Duarte, especificamente por defender que a formação de professores deve prover de base teórica sólida e consciente e não aquela que contribui para o aprofundamento tecnicista e pragmático específico de programas de formação de professores provenientes do estado gerenciador e regulador. Defendemos, conforme Freitas (2007, p. 1212), uma “sólida formação teórica de base científica, nos fundamentos das Ciências da Educação e nas teorias pedagógicas” [...].

Para uma delimitação adequada desse estudo, atentamo-nos para o fato da pouca existência de pesquisas sobre o PNAIC na microrregião Norte Araguaia do Estado de Mato Grosso, apesar de estar ganhando uma dimensão nos espaços escolares da região e nos referenciais de formação inicial e continuada de professores.

Nesta pesquisa, primeiramente definimos pelo levantamento bibliográfico sobre a temática. Nesse sentido, dada a variedade do acervo, optamos por estudos publicados no *site Scielo – Scientific Electronic Libracy Online*; na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos Anais de 2014, 2015 e 2016 do Seminário de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – SEMIEDU⁵, por estar diretamente associado a Universidade do Estado e na BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

A partir da palavra-chave “PNAIC”, encontramos no Scielo, 07 (sete) estudos, sendo 05 (cinco) artigos, 01(um) relato de experiência e 01(um) dossiê. Na base de dados da CAPES foram encontrados 75 (setenta e cinco) estudos, dentre eles: 27 (vinte e sete) artigos, 45

⁵ Não foram encontradas pesquisas específicas sobre o PNAIC nos anais do SEMIEDU a partir da palavra-chave Pnaic. A partir do termo alfabetização foram encontradas 10 trabalhos, porém não o teve (PNAIC) como objeto de estudo.

(quarenta e cinco) teses, 01(um) recurso textual, 03(três) atas de congresso e 03(três) artigos de jornais. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontrados 69 (sessenta e nove) estudos, destes, 39 abordaram diretamente o PNAIC.

Das teses e dissertações encontradas, refinamos a seleção para aquelas que mais se aproximaram a nossa temática de estudo, de modo a refletirmos sobre alguns aspectos considerados relevantes. Destas, Souza (2014), com a dissertação intitulada “A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, procurou analisar os cadernos da formação continuada do professor alfabetizador (PA), tendo como objetivos específicos: compreender o PNAIC no contexto social; investigar a concepção de formação continuada que se expressa, principalmente, nos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC, a partir da compreensão de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Oliveira (2017) realizou um estudo de caso com a intenção de investigar qual a relação que se pode estabelecer entre a formação continuada de professores efetivada a partir de programas governamentais e a ação docente propriamente dita, objetivando avaliar as contribuições oportunizadas por um programa de formação continuada na área de Língua Portuguesa – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – à prática de professores do terceiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas selecionadas da rede municipal de ensino de Birigui-SP.

Monzano (2015) buscou compreender como ocorreu a formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 2013, por meio da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Santos (2015), com a pesquisa intitulada “Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes”, que teve como objeto a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), objetivou evidenciar aspectos concernentes à sua estruturação e ao contexto político de sua nacionalização.

Como pesquisa de mestrado pela UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos, Melo (2015) buscou desvelar os ideários submersos no discurso dos cadernos de formação de professores do 1º ano do Ensino Fundamental do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de modo a compreender qual a sua concepção de alfabetização, sua proposta didático-pedagógica e seu conceito de formação de professores alfabetizadores.

Na pesquisa intitulada “PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente”, a autora utilizou-se de uma análise documental dos cadernos do PNAIC destinados à formação dos professores de 1º ano, de uma leitura crítica fundamentada na perspectiva sócio-histórica de modo a desvelar que o PNAIC buscou difundir a perspectiva do letramento, o que fez de forma obscura e confusa, referendando diferentes perspectivas teóricas como o construtivismo e a sócio-histórica, indistintamente, a única clareza observada foi a destituição do processo de alfabetização de seus aspectos sociais, políticos e ideológicos, limitando-o a simples técnica do ler e escrever, vinculada ao método fônico.

Julioti (2016) procurou analisar a prática pedagógica de docentes alfabetizadores (as) a partir da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A autora partiu da hipótese de que a formação realizada pelo PNAIC promove mudanças na prática pedagógica por tratar-se de um espaço constituído dialogicamente, portanto, fomentador de reflexão a respeito da práxis, das concepções ideológicas e metodológicas.

A pesquisa denominada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a educação como legitimação e dominação social”, de Martins (2016), foi apoiada no eixo teórico marxista, teve como objetivo central localizar o programa como mecanismo de legitimação e dominação social. Optou-se pela síntese de múltiplas determinações permitida pelo materialismo histórico-dialético, e assim, como em Marx, tanto o trajeto expositivo dessa investigação quanto o complexo supracitado foram guiados, segundo a autora, pelo próprio objeto.

E, Assis, (2016), com a pesquisa sobre o “PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?”. Como objetivo geral do estudo, a autora definiu por analisar as mudanças ocorridas na alfabetização de alunos da educação básica, das escolas da rede municipal de Jataí-GO, a partir da adesão e implantação do PNAIC. Para tanto, o questionamento provocado foi: o que os cursos oferecidos pelo PNAIC têm contribuído concretamente para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Jataí GO?

As pesquisas aqui relacionadas, embora se aproximem do nosso objeto de estudo, diferenciam-se em outros aspectos, como exemplo, o método e o tipo da pesquisa, os instrumentos utilizados, a problemática e os objetivos. Outrossim, esses estudos se justificam e compreendem outras realidades, assim como os problemas e as fontes que as norteiam.

É importante ressaltar a necessidade de pesquisas nesse âmbito, pois à medida que apresentam conhecimentos consistentes sob uma dada realidade, nesse caso, a importância de direcionar as pesquisas para as políticas e programas educacionais específicos, essas pesquisas revelam mais do que aspectos estruturantes e aparentes, mas também a intenção e interesses representados, o movimento entre a aparência e a essência, já que, conforme Saviani (2000, p. 58), “[...] quanto mais adequado o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela”.

Para um conhecimento mais aproximado dessa realidade, a tessitura da pesquisa foi sendo fundamentada em autores que discutem políticas públicas educacionais e formação de professores, desmistificando os conceitos construídos pelo ideário neoliberal e as intenções que permeiam os programas de formação de professores. Sendo assim, destacamos os teóricos: Vasquez, (1968, 1997), Kosik (1976), Gramsci (1978, 2001), Marx (1978, 1983, 2008, 2013, 2017,) Althusser, (1980);, Saviani (1989, 1998, 1999, 2000, 2003, 2007, 2011), Manacorda (1991), Duarte (1993, 1998, 2001, 2003, 2004, 2006, 2010, 2013), Gentili, (1995, 1996, 2002), Frigotto (1996, 2003, 2009, 2010, 2011), Freitas (2000, 2002), Silva (2000, 2003), Rossler, (2004); Mascarenhas (2005); Gamboa (2007), Martins (2010), Shiroma, Moraes, Evangelista, (2011); Santiago e Lima, (2011), Sousa, (2014) Dourado (2016), Terraseca (2016).

As discussões expostas neste texto foram organizadas em quatro seções. A primeira seção discorre sobre as políticas contemporâneas de formação continuada de professores, apresentando diálogos a respeito da concepção que delineia a formação continuada como processo necessário para a humanização e transformação do indivíduo, assim como das condições de existência desses professores nos espaços escolares. Sendo assim, na primeira seção trouxemos uma contextualização da sociedade no sentido de perceber as influências desta na elaboração das políticas públicas de formação de professores, apresentando discussões sobre a atual política educacional para a formação continuada em serviço, de professores no Brasil.

A segunda seção apresenta nossa compreensão sobre as políticas públicas na singularidade das ações desenvolvidas no Estado de Mato Grosso. Dessa forma, as análises permearam pela organização da educação mato-grossense, o ciclo de formação humana e a política de formação continuada de professores em serviço.

Na sequência apresentamos a relação do PNAIC com as políticas engendradas a partir do ideário mercadológico definido pelos organismos e projetos internacionais, apresentamos a

estrutura organizacional do programa e analisamos as concepções de formação presente nos enunciados do PNAIC.

Por fim, na quarta seção trazemos as contribuições do PNAIC para a práxis pedagógica e sua interface com os limites, possibilidades, concretudes, a partir das vozes e concepções das professoras alfabetizadoras da microrregião Norte Araguaia, especificamente do município de Confresa-MT. Fechamos então, com as considerações finais.

1.1 Método e procedimentos metodológicos

A investigação teve por base a busca pelo exercício da pesquisa qualitativa, do tipo documental e estudo de campo. A partir do materialismo histórico dialético, entrelaçamos a investigação de modo a compreender a realidade da formação continuada dos professores no âmbito do PNAIC. Assim, procuramos, em um movimento inverso, do todo para as partes e das partes para o todo, desentranhar nosso objeto de estudo, ou seja, fazer uma análise minuciosa dos elementos da realidade que o compõe, de seus determinantes e/ou de suas condições históricas sociais.

Para tanto, o conhecimento construído foi a partir da “decomposição do todo”, conforme considerações de Kosik (1976), em um movimento que separa a aparência e a essência, o secundário do essencial, de modo a uma análise crítica das partes enquanto unidade, e a partir disso reconstruir o objeto perfazendo o caminho inverso.

Dessa forma, o estudo de campo foi eleito na intenção de investigar, a partir das concepções dos professores alfabetizadores da microrregião Norte Araguaia, a contribuição do PNAIC para a práxis pedagógica e sua interface com os limites, possibilidades e concretudes. Por estudo de campo, Gil (2002) compreende que:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (GIL, 2002, p. 53).

Nesse conjunto de possibilidades apresentados pelo autor, tomamos a entrevista como técnica apostando na possibilidade de tê-la como um meio de alcançar os objetivos propostos e

de mergulhar nas percepções e modos como cada um concebe a realidade. No entanto, como forma privilegiada de interação social, a entrevista, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. (MINAYO, 2009, p. 65)

Ao eleger o PNAIC como nosso objeto de estudo, tivemos a percepção da necessidade de conhecer os processos decorrentes das políticas públicas educacionais em seu contexto histórico. Para tanto, a década de 1990 foi marco inicial deste estudo, por concebê-la como “divisor de água” do processo educacional após o derrube das ideias emergentes do regime militar e com a promulgação da Carta Magna de 1988.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica foi indispensável, pois em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2002, p. 45). A pesquisa bibliográfica fundamentou teoricamente o objeto de estudo, fornecendo também elementos que subsidiaram a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo e documental.

Nessa pesquisa, definimos pela abordagem qualitativa, a partir da compreensão de Minayo (2009). De acordo com a autora, essa abordagem se aprofunda no mundo dos significados a partir de uma realidade que não é visível, e que, portanto, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados.

Portanto, foi adotada como técnica a entrevista semiestruturada com professores alfabetizadores que participaram do PNAIC no município de Confresa-MT e que estão exercendo a docência em escolas pertencentes a microrregião Norte Araguaia, especificamente no município de Confresa-MT. Elencamos 06 (seis) escolas do município contemplando a rede municipal e estadual como também campo e cidade.

O local e sujeitos da pesquisa justificou-se por possuir características singulares. Confresa é um município que atende a uma diversidade de estudantes migrantes de várias regiões do País, uma vez que possui o maior número de assentamentos de trabalhadores rurais por município no Brasil⁶, se constitui como polo de Educação dessa Microrregião, com o maior número de escolas e estudantes. Além disso, a Formação Continuada do PNAIC nos últimos anos (2015 e 2016) realizou-se em parceria entre Secretaria municipal de Educação e CEFAPRO, tendo em vista que os estudantes migram constantemente de uma rede de ensino

⁶ Sobre a formação histórica de Confresa ver: Plano Municipal de Educação de Confresa/MT, 2016; NUNES. Carla Soraya Ribeiro. Novos Olhares sobre a colonização de Confresa (1970-1980), 2010.

para outra, como também, um número significativo de professores/professoras que trabalham nas duas redes de ensino.

Foram entrevistadas 12 (doze) professoras. Professoras, sim! E, talvez até passaria despercebido, ou soaria como algo natural, mas a verdade é, elas são a grande maioria nas escolas, principalmente na alfabetização.

A entrevista semiestruturada foi dividida em duas partes: a primeira, composta de questões fechadas, busca a caracterização dos participantes com dados pessoais, acadêmicos e profissionais. Os dados trouxeram-nos informações importantes que permitiu fazer um entrelace do modo como cada uma se vê no processo de formação continuada e na profissão docente. Um contato inicial que segundo Szymanski (2010, p. 27) “não devem ser considerados como 'perda de tempo', pois eles propiciam informações importantes para o pesquisador”.

A segunda parte da entrevista foi composta de questões abertas. As entrevistas foram realizadas com a utilização de um celular, por meio do aplicativo denominado gravador de voz. O local de cada entrevista foi definido pelas professoras. Algumas escolheram a própria escola, outras em casa depois do expediente ou nos finais de semana. Na sequência, as entrevistas foram transcritas tendo o cuidado de não perder nenhum detalhe. O aplicativo “Transcribe” foi essencial nesse processo. Após a transcrição de cada entrevista realizou-se a análise e interpretação de dados.

A análise e interpretação dos dados se deram de forma detalhada, visto que as vozes das professoras alfabetizadoras permitiram o conhecimento de parte da realidade, dos sentidos que atribuem a essa realidade, assim como a forma que a apresentam. Como técnica de tratamento de dados definimos pela análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), prevendo as três fases - pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação – destacadas pela autora.

As vozes das professoras são repletas de significados, sendo possível extrair delas, algumas categorias para que possamos aproximar, mais precisamente, do real. Dessa forma, adotamos como categoria essencial para essa análise a práxis pedagógica e, a partir desta, outras categorias se fizeram necessárias, até porque as vozes das professoras exigiram uma atenção para a concretude do trabalho docente, os sentidos da formação continuada e a gestão para resultados.

Vimos então que o conceito de práxis se dá a partir da compreensão feita por Vásquez (1968), apresentada como uma atividade material, transformadora e conscientemente dirigida a

objetivos, em que o sujeito social seja criador da sua produção e das formas de sua produção. Nesta relação prática, o sujeito e o objeto, não se separam nem se desfazem, mas se unificam.

2. POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS: O QUE SE PRETENDE?

As construções de significados elaboradas nesta seção sobre as políticas públicas de formação de professores/professoras visaram, sobretudo, apresentar diálogos contemporâneos a respeito da concepção que delineia a formação continuada como processo necessário para a humanização e transformação do indivíduo, assim como das condições de existência desses/as professores/professoras nos espaços escolares. No primeiro momento, contextualizamos a sociedade no sentido de perceber as influências desta, na elaboração das políticas públicas de formação de professores e, na sequência nos propusemos a discutir sobre a atual política educacional para a formação continuada em serviço, de professores no Brasil, assim como as ideologias que as determinam.

Ao discutir as políticas de formação continuada de professores, em serviço, no referido Estado queremos inicialmente, compreender que o objeto de estudo influencia e é influenciado pelo contexto no qual se insere o pesquisador, pois ele transforma e, ao mesmo tempo, pode ser transformado pelos cenários constituídos nas relações pedagógicas e nas aproximações das práticas cotidianas. Também nesta seção, apresentamos reflexões sobre as ideologias determinantes nas políticas públicas brasileiras voltadas para a formação de professores em serviço, especialmente aquelas que se destinam aos alfabetizadores de sujeitos escolares no processo educativo institucionalizado.

Reiteramos que a educação que defendemos é aquela que transforma e emancipa e não o contrário, nesse ínterim, arriscamo-nos a parafrasear Mészáros (2008, p. 17) para pensarmos o lugar que ocupa a formação continuada de professores: é preciso identificar o trabalho em qualquer modelo de sociedade e assim, saberemos em qual circunstância se dará a educação.

2.1 Sociedade e Estado: algumas concepções

Propomo-nos uma questão inicial: o que é a sociedade? A primeira vista, uma pergunta de resposta complexa, pois sabemos que o conceito de sociedade e de espaço foram modificados ao longo do tempo, de tal modo sustendo que, na contemporaneidade, inexistiu uma pacificação a cerca deste tema. Ao contrário, existem vertentes teóricas tão antagônicas sobre as suas compreensões que pode confundir nossas considerações; isso desde os tempos da antiguidade,

pois a preocupação em torno da construção de uma definição de sociedade enquanto espaço social de relações entre pessoas, grupos ou existências de seres com vida perpassa por aspectos.

Em nossa percepção, consideramos ser importante destacar que durante o período denominado como Idade Antiga, Platão (1997), dentre outros filósofos, debruçaram sobre essa questão. Conforme, descreve o autor, no livro “A República” as organizações sociais são criadas pelo homem, não por um simples impulso natural, mas por vontade própria. Organizações essas que contribuem no delineamento da ideia de sociedade. Até porque existem diferenças de compreensão entre comunidade e sociedade. Conforme estudos de Montaña, Duriguetto (2010) a sociedade para Aristóteles é natural e o ser é eminentemente social, que se desenvolve no convívio com os outros. Esse autor reafirmou que o homem é um ser eminentemente social e político, sendo a sociedade um elemento vital para sua sobrevivência em função de que os seres que possuem vida tem a necessidade de manter relacionamentos para quase todos os aspectos da vida no planeta.

Na Idade Moderna o conceito de sociedade foi um dos objetos de discussão dos contratualistas, (LOCKE 1994 apud MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010), Rosseau (2001) [1762]) e Tomas Hobbes (1997), os quais defenderam que a noção de sociedade está para além da filosofia, uma vez que esta questão também envolve os princípios jurídicos e políticos.

Naquele período Thomas Hobbes (1974) em sua obra o *Leviatã*⁷ assegurou que a sociedade é formada como um corpo político único dotado de legislação, de judicatura e da força concentrada da comunidade. O autor contrapõe a visão antropológica de Aristóteles, no sentido de que o homem seria naturalmente social, pois para ele o homem, nesse estado, viveria em constante situação de guerra e apontou a alienação como condição para manter a organização social, momento que surge o Estado, tido como soberano e indivisível.

A partir das ideias desenvolvidas, até aquele momento, construiu-se um significado instigante de estado, vejamos suas considerações:

É nele que consiste a essência do testado, a qual pode ser assim definida: Uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum. Àquele que é portador dessa pessoa se chama soberano, e dele se diz que possui poder soberano. Todos os restantes são súditos. (HOBBS, 1974, p. 110)

⁷ Publicada originalmente em 1651.

À luz da concepção desse autor é possível afirmar que o homem reconhece a necessidade de que seja estabelecido, entre os indivíduos, um contrato social, para impedir o desencadeamento dos princípios destrutivos das relações humanas. Com isso, podemos entender que o ser humano limitou a liberdade completa para aceitar determinadas condições para viver em grupos sociais com segurança, com condições de poder sobreviver à fúria da natureza e de outros grupos também constituídos. Assim, compreende que é somente a partir da instauração da ideia de Estado que o homem deixa a sua condição de natureza para passar a viver em sociedades mais amplas que somente os pequenos grupos, ou o que denominamos hoje como comunidades.

Nessa direção compreende-se que para esse autor a melhor forma de governo é a monarquia. Resiste a teoria do governo misto, ou seja, a distribuição do poder entre órgãos diversos, sendo o soberano o único poder (legislativo e executivo). Sua lei é única e inquestionável. (MONTAÑO, DURIGUETTO. 2010).

Para Locke (1994 apud MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010), sociedade e Estado nascem juntos, porém, o último tem o objetivo de proteger a propriedade privada e proteção do agrupamento social de possível invasão. Assim, sociedade e Estado é um pacto social de consentimento unânime, que para o autor, da mesma forma que um contrato, o Estado pode ser feito e desfeito a qualquer momento, caso não consiga cumprir a sua função principal. Nesse aspecto, este autor, diverge de Hobbes (1974), quando assegura que o vigor dos princípios de igualdade e de liberdade constituem o consenso no seio das relações sociais; e essa harmonia só será arrebatada, caso aconteça aleatórios erros, como o defloramento da propriedade particular de outro indivíduo.

Rousseau (2001), embora não tenha rompido com a concepção dos demais contratualistas, torna-se um crítico do efeito do pacto social, uma vez que não percebeu nele, a condição necessária para garantir os direitos naturais, de modo que o pacto é apenas uma representação alienada de tais direitos. E, assim sendo, geraria prejuízos aos indivíduos. A crítica de Rousseau constitui-se na formulação conceitual do contrato social a partir de três vertentes, sendo a legitimidade do corpo político, a soberania do povo e a constituição da representação política.

Em sua obra, Contrato Social, Rousseau (2001 [1762]) afirma que a sociedade surge da vontade humana e o Estado tem como intuito defender a pessoa e seu patrimônio sem, contudo, fazer com que cada um perca sua vontade natural. A sociedade é soberana e o Estado deve estar

a serviço do povo. Desse modo, a legitimidade do corpo político depende do cumprimento efetivo do Estado com os interesses do soberano, ou seja, o Estado está subordinado aos interesses do povo. Outra questão concentrada na obra de Rousseau é a da representação política, constituída pela rotatividade dos representantes do povo como condição para minimizar as ações em benefícios próprios.

De acordo com Rousseau (2001), com o contrato social o homem ganha a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui. Ao contrário de Hobbes (1997) a soberania para esse autor, se encontra no povo e não no Estado. Rousseau concorda com a existência de uma condição natural dos homens, mas contrário as concepções de Hobbes, compreende que o Estado, a civilização, constitui os limitadores das ações humanas, pois, coagem as relações humanas, balizam nossas atitudes e comportamentos e condiciona as circunstâncias da vida.

Para Hegel (1997), a natureza dos interesses particulares dos homens é o que caracteriza a sociedade civil, ou seja, o conceito de sociedade civil é tido como o reino dos interesses particulares, privados e individuais. São essas ações que permitem a transição dos indivíduos do reino da necessidade para o reino da liberdade. Esse autor se aproxima de Hobbes (1997) quando compreende que a sociedade pré-política, sem a presença do Estado, é contraditória e marcada por conflitos sem soluções pacíficas e que eram resolvidas pela força, pelo aniquilamento e até mesmo pelo desaparecimento do outro. O autor compreende que há uma separação de sociedade civil e Estado, definindo que a substancialidade imediata do espírito, a família, ao perder a sua unidade, na divisão e no ponto de vista do relativo; torna-se então:

b) Sociedade civil, associação de membros, que são indivíduos independentes, numa universalidade formal, por meio das carências, por meio da constituição jurídica como instrumento de segurança da pessoa e da propriedade e por meio de uma regulamentação exterior para satisfazer as exigências particulares e coletivas. Este Estado exterior converge e reúne-se na

c) Constituição do Estado, que é o fim e a realidade em ato da substância universal e da vida pública nela consagrada. (HEGEL, 1997, p. 149)

Na concepção do autor o Estado abrange não somente o campo ético, mas também o econômico. O Estado abarca as demais organizações sociais produzidas pelo ser humano, pois, abrigam, na organização maior, as particularidades que conflitam entre si e também produz segurança na definição das coisas que existem e estão na propriedade dos particulares, organizando, desse modo, as necessidades e as formas de manifestações das necessidades.

De tal maneira Hegel (1997) afiança que o Estado é o fundamento da sociedade civil e da família, compreendendo que não há uma sociedade civil sem a existência do Estado, uma vez que o Estado constrói, acompanha e interage com o povo. Nesses aspectos, o Estado é organizador da vontade, do desejo, das necessidades de todos.

O que triunfa sobre a sociedade civil é o Estado e não o contrário, conforme compreensão de Rosseau (2001), para a qual a soberania é sempre do povo.

Sobre o Estado Hegel (1997) define que:

O Estado, como realidade em ato da vontade substancial, realidade que esta adquire na consciência particular de si universalizada, é o racional em si e para si: esta unidade substancial é um fim próprio absoluto, imóvel, nele a liberdade obtém o seu valor supremo, e assim este último fim possui um direito soberano perante os indivíduos que em serem membros do Estado têm o seu mais elevado dever. (HEGEL 1997, p. 217).

O Estado para esse autor configura a expressão soberana de liberdade; e como ato necessário e insubstituível na realização do homem, ou seja, é a partir do Estado que o homem se concretiza, se realiza e se fundamenta. Nesse sentido, o Estado é a manifestação do homem na determinação de fazer realizar as ações necessárias e fazer cessar os atos desnecessários ou que provoquem desordem ou ameaça à organização maior.

Em Hegel o Estado é compreendido como produto da razão, como momento supremo da vida coletiva dos seres humanos, ambiência social marcada pela racionalidade, espaço esse em que encontrarão a possibilidade de viver nos termos da razão. Em Hegel, o Estado é compreendido como o fundamento da sociedade civil e da família, e sua racionalização celebra seu próprio triunfo – realidade da ideia ética, o racional em si e para si – como movimento histórico real. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011. p.7)

Ao contrário do que prescreveu Hegel (1997), ao conceber o Estado como princípio de racionalidade, e os contratualistas, concebendo as duas categorias – Estado e sociedade civil – como resultado de um contrato social, Marx (2013) compreende que o homem é um ser social. Não é o Estado quem funda a sociedade, ao contrário, a sociedade civil como sendo o conjunto das relações econômicas, é quem explica o aparecimento do Estado, o seu caráter, ou seja, a natureza das suas leis.

Diferentemente de Hegel e o que nos interessa na análise desses dados trazemos Marx (2013) que descarta a concepção contratualista hegeliana e enfatiza que o Estado e a sociedade civil, assim como a mercadoria, o capital dentre outros, não fazem parte de uma natureza

humana, mas são historicamente construídos e que, portanto, precisam ser explicados a partir do que é real e não do plano das ideias, ou seja, é a materialização dos desejos, dos comportamentos, das culturas e dos modos de subsistência. E, é, particularmente, materialidade das formas de manutenção para sobrevivência que vão exercitando a necessidade de um aparelho maior e mais representativo que organize a vida de todos e não somente de pequenos grupos.

Observamos, primeiramente, a crítica elaborada por Marx sobre o Estado como princípio racional e universalizante. Para construção da crítica, o autor, direciona o eixo de análise para as relações materiais de existência, concluindo que essas categorias têm suas raízes nas relações concretas de sua existência. Assim, percebe a necessidade de explicá-las a partir da ciência da economia, e toma como categorias centrais para análise, a revolução e as classes sociais.

Ao problematizar a sociedade e o Estado, Marx entende que a evolução da sociedade não está no domínio teórico, mas na ação prática por meio de alternativas expressas no movimento do proletariado. Marx (2013) incorporou como método de investigação o materialismo de Feurbarch, porém, na perspectiva histórica e dialética de Hegel, e, também, uma proposta espiral e não circular, conforme o antecessor propôs. Afinal, para esse teórico, as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, somente podem ser explicadas pelas condições materiais de sua existência.

Para Marx (1978) o estudo como compreensão da sociedade civil está na ação prática, depende da ação concreta dos homens na história e não no domínio teórico, no modo operativo somente das ideias. Assim, para esse teórico, à época, a ação concreta, foi associada ao movimento dos operários para explicar como a história traz, em seu bojo, as contradições das forças produtivas e as relações de classe.

Para Marx (2017) o Estado está a serviço de apenas um grupo social, no caso o grupo detentor dos meios de produção (classe dominante) e é próprio da natureza do Estado atender os interesses daqueles que manipulam as formas de exercício e a constituição do poder. E para se manter no poder a classe dominante faz uso do aparelho repressivo do Estado (governo, administrativo, exército, a polícia, os tribunais, as prisões e etc.). Além do aparelho repressivo, a classe dominante recorre aos aparelhos ideológicos, ou seja, os ideais que os indivíduos formulam a partir dos princípios formativos do aparelho escolar, aparelho familiar e do aparelho religioso (igrejas).

A partir de estudos de Shiroma, Moraes, Evangelista (2011, p. 8) reafirmamos a definição de Marx, em O capital para Estado como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, tem sua origem e são elas que, historicamente, delimitam e determinam suas ações. Por outro lado, o Estado, coloca-se como poder, acima da sociedade civil, numa relação constante de estranhamento.

Tem-se ainda, as ideias de Estado, sociedade e comunidade, mais recentemente desenvolvidas, a partir de estudos de Baumann (2001), Giddens (1991), Foucault (1979) entre outros. Dada a limitação do tempo para esse estudo, destacamos desse grupo, as reflexões de Bauman (2001) sobre questões do século XXI. O autor, ao referir-se ao pós-modernismo, apropria-se da terminologia “modernidade líquida”. Por que líquida? Explica-se o autor que o próprio tempo ganhou outro ritmo. Tudo muito acelerado, com mudanças tecnológicas que influenciam nos modos de vidas das pessoas, que alteram os modos de relacionamentos, incertezas que afetam as relações humanas e destes com o mundo externo a eles.

A era moderna para Baumann (2001) ganhava espaço à medida que construía os novos padrões compatíveis com o crescente capitalismo. Em nossa compreensão, o autor associou a essa modernidade líquida às indefinições sociais, políticas, econômicas e culturais, em que “as formas de lidar com os desafios da realidade já não funcionam [...]”, sendo assim, a sociedade também é líquida, nada é sólido, nada é concreto. Para o autor, os membros na sociedade líquida são apresentados como indivíduos, o que os impossibilitam ou os distanciam de se fazerem cidadãos. Assim, nesta sociedade, cabe a cada um, individualmente, enfrentar os desafios, os problemas, as contradições do meio em que vive. Ao conceituar a modernidade líquida, referiu-se à política na sociedade contemporânea, como uma política do medo, que ao invés de intervir, contribui na intensificação do poder do mercado. (BAUMANN, 2001, p. 44).

Conforme dito anteriormente existem diversas concepções acerca da relação entre o Estado e a sociedade, originando assim, um debate acirrado acerca da função do Estado. A nosso ver é fundamental compreender a definição e função do Estado numa perspectiva histórica, de modo que possa servir-nos de base para pensar em quais contextos sociais, econômicos e políticos são construídas as políticas públicas para o sistema educacional.

Saviani (2013) destaca que no momento em que o Brasil, assume o projeto industrializante, na década de 1929, o capitalismo mundial já havia entrado em sua fase monopolista. Nessa condição o estado liberal tendeu a transformar-se em Estado

intervencionista, em diferentes países, que no período pós-crise de 1929, passou a fazer uso da planificação nas atividades econômicas, pela adoção de políticas Keynesianas.

Luiz Pereira (1997), citado por SAVIANI (2013, p. 350) propôs a distinção do tipo de estado (capitalista ou socialista) as formas de estado (liberal ou intervencionista) e o regime político também diferenciado em suas formas (nacionalista liberal, nacionalista autoritária, internacionalista liberal e internacionalista autoritária). De acordo com o autor, o Estado implantado no Brasil, pós 1930 é do tipo capitalista, a forma intervencionista, com as formas de regime político, em momentos subsequentes, identificadas como o nacionalismo autoritário (civil ou militar); internacionalismo liberal (governo Dutra); nacionalismo liberal (governo Vargas até a “revolução” de 1964) consistindo na vigência do modelo nacional-desenvolvementista e; o internacionalismo autoritário (vertente militarista) desde 1964⁸.

Conforme o mesmo autor, as denominadas conjunturas de democratização, identificadas, na contemporaneidade, consistem na vigência da modalidade liberal tanto do nacionalismo como do internacionalismo (econômicos) como forma de regimes. (PEREIRA, 1997, apud SAVIANI 2013, pp. 350-351).

Nesses aspectos, queremos dizer que, neste trabalho, pensamos as ações educativas no Brasil a partir das suas configurações historicamente concebidas e delineadas pelos governantes dos aparelhos estatais. Por isso, queremos afirmar que a sociedade brasileira vivenciou, entre momentos de regimes autoritários, como a Era Vargas de 1930 a 1945, com a culminância do Estado Novo (1937 a 1945), o Regime Civil-Militar de 1964 a 1985, entremeados com alguns momentos ditos “democráticos” ou de redemocratização. A educação, historicamente, reflete os interesses e ideologias desses períodos, como podemos observar nas reformas, leis e decretos que a normatizam e regulamentam diversas áreas das políticas públicas, em particular, ordenam a educação brasileira. Dentre essas legislações, citamos a Constituição Federal de 1988, e a LDBN 9.394/96, os Planos Nacionais de Educação: Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001-2010) e por último, a Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024).

No século XXI, vivemos em um Estado no Modo de Produção Capitalista em que tem seus papéis e funções sociais a comando do capitalismo. Nesse sentido, é importante reportar as tradições do pensamento liberal e marxista que segundo Sweezy (1982) derivou-se, em meados do século XIX em dois ramos interdependentes, o liberalismo neoclássico e o

⁸ Conf. FILHO, Barnabé Medeiros In Krawczyk e LOMBARDI (2018). Sobre o golpe de 1964, estudos compravam a articulação dos Estados Unidos. Essa comprovação se deu a partir de documentos que vieram a público no Brasil, depois que passou o prazo em que legalmente podiam ser mantidos secretos.

marxismo, instituindo, respectivamente, as armas teóricas da classe capitalista e da classe trabalhadora.

Para Montañó, Duriguetto (2010), no pensamento liberal (tendências clássicas, Keynesiana, neoliberal, etc) o estado é visto como uma instituição autônoma, e seu desenvolvimento são compreendidos como natural. O Estado é autonomizado dos fundamentos econômicos do modo de produção capitalista e separado dos determinantes políticos das lutas de classe a partir dos interesses sociais e das correlações de força. Na perspectiva Marxista, tem-se o Estado pensado como uma instituição que faz parte de um sistema social mais amplo, e ao contrário do pensamento liberal, os interesses de classes estão presentes, determinado em última instância pelas relações de produção, pela luta de classe, a partir das correlações de forças (id. Ibidem).

No modo de produção capitalista, em que os interesses de classes se divergem, o Estado aparece com funções voltadas tanto para coerção, quanto para o consenso, conforme ênfase dada por Montañó, Duriguetto (2010), a saber:

Na contemporaneidade [...] Aparece o Estado [...], com funções tanto para a coerção (garantindo os interesses da classe hegemônica) quanto para o consenso (institucionalizando e controlando o conflito e legitimando a ordem social), pois ele não pode se sustentar unicamente com o uso da força. Passa assim, o Estado, a ser *permeado por demandas da classe trabalhadoras*, assumindo também várias funções como estratégias de superação das crises, como mecanismo de diminuição da insatisfação popular e dos conflitos dela derivados, como instrumento para garantir ou retomar as taxas da lucratividade, enfim como estratégia de consolidação, legitimação e desenvolvimento da ordem burguesa. (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010. P.144. grifo dos autores).

O Estado, nessa percepção, exerce a função de mediador de conflito entre as classes sociais, a partir do ajuste da coerção e consenso, criando, com isso a ilusão de que o país está em pleno desenvolvimento social e de que o Estado atende aos interesses de todos. As demandas advindas dos movimentos sociais, da classe subalterna, são em alguns momentos atendidas como modo de mediatizar as relações sociais, a partir de políticas sociais.

As recessões tidas pelo capital como consequências dos conflitos mundiais (primeira e segunda guerra) e crise econômica de 1929 e 1930, impulsionou os acordos e constituição das agências internacionais que, desde então delineiam a ordem mundial. A nova ordem mundial, após segunda guerra mundial (1945) e crise econômica passou a ser regulada por organizações internacionais, sendo, a *Organização das Ações Unidas (ONU)*; o *Sistema de Bretton Woods* e a partir deste a criação do *Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento*

(*BIRD*), do *Banco Mundial – BM* e do *Fundo Monetário Internacional (FMI)*; a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*; a *Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal)*, entre outros. (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010, grifos nosso).

Frente a crise econômica que decorreu as décadas subsequentes 1970, 1980, a então nova estratégia adotada, que influenciou a dinâmica do século XXI, é o projeto neoliberal que, tem seus desdobramentos na ofensiva contra o trabalho, na reestruturação produtiva e (contra) reforma do Estado. (Idem. *ibidem*). Com vista ao aumento da produção, do capital e lucro, o neoliberalismo, aumenta a exploração, cada vez mais, da força de trabalho e, claramente, nega as reivindicações advindas dos movimentos sociais e educacionais.

Decorrente da crise de 1980, que conforme Bresser (2001) foi uma crise de estado, cíclica⁹, proveniente das distorções dos 50 anos anteriores, o Brasil, em 1995, transita por outra reforma administrativa de Estado, passando de Estado Burocrático ao Estado Gerencial, tendo como governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A década de 1990, assim com as subsequentes, herda uma formação social capitalista e, define a administração pública gerencialista, em 1995, formulada por meio da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, por Luiz Carlos Bresser-Pereira¹⁰.

Importante destacar que esta Reforma teve como modelo para sua elaboração e implantação “as experiências de países da OCDE, principalmente o Reino Unido, onde se implantava a segunda grande reforma administrativa da história do capitalismo”. BRESSER (2001, p. 23), e é nesse Estado Gerencial que analisaremos as políticas de formação de professores, especificamente, o PNAIC.

Não podemos deixar de enfatizar o golpe¹¹ 2016, sobre Dilma Roussef, ex- presidenta do Brasil que foi reeleita, democraticamente, pelo povo em 2014. O arranjo do impeachment contou com papel central do PSDB, intermediado principalmente pelo ex-presidente FHC na conexão com os Estados Unidos. Sobre isso, Filho (2018) destaca que:

⁹ Conf. (MÉSZÁROS, 2011). Sobre a crise econômica e social do século XXI importa informar que alguns estudos demonstram que seu escopo é global, não atinge apenas um ou outro país; sua escala de tempo é extensa e contínua, não é limitada ou cíclica, como as crises anteriores do capital; é gradual, diferente de colapsos mais espetaculares do passado.

¹⁰ Professor da Fundação Getulio Vargas e no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso foi ministro da Administração e Reforma do Estado.

¹¹ Conf. Lombardi, Lima (2017). O conceito de Golpe está atendendo, rigorosamente, a derrubada de um governo constitucionalmente legítimo, promovendo uma ruptura institucional, contrariando a normalidade da lei e submetendo o controle do Estado a alguém que não foi legalmente designado para o cargo.

Os peessedebistas funcionaram como núcleo intelectual do golpe, passando a ocupar funções estratégicas no governo. A base dessa força eram suas conexões internacionais, sobretudo através do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que nos Estados Unidos tem relações estreitas com os Clinton (o ex-presidente Bill Clinton e a senadora Hillary Clinton) que dominam o Partido democrata. (FILHO, 2018, p. 15)

O golpe 2016 teve como principal foco o Partido dos Trabalhadores (PT) que esteve frente ao governo desde o ano de 2003 quando eleito para presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, por dois mandatos, e na sequência Dilma Rousseff. É interessante observar que o controle mundial é liderado pela elite neoliberal, e não é por acaso que os Estados Unidos fiquem a frente das negociações, controle e arranjos políticos.

Podemos afirmar que, o referido golpe influenciou no regime Democrático de Direito do Estado. O Brasil passa “a viver num Estado de exceção com uma sequência de atos discricionários abrindo margem a uma verdadeira escalada do arbítrio, num estado de golpe contínuo constituído por atos que se sucedem eivados de ilegalidade cometidos pelo Executivo, por parlamentares, pelo Judiciário e pela imprensa [...]” (SAVIANI, 2018, p. 31). Para o autor, voltamos a uma situação equivalente a ditadura militar nos anos de 1964 a 1985.

Como consequência desse retrocesso político tivemos um governo ilegítimo e autoritário (2016-2018) com formas de governar contrários aos processos democráticos e humanos, intensificando cortes financeiros, inclusive de projetos sociais e populares. Mais recentemente, a legitimação desse retrocesso político ascendeu à presidência, através das urnas, Jair Bolsonaro, ex-capitão do exército, que conforme Filho (2018, p. 24) terá “quatro anos para pôr em prática seu programa neoliberal e de restrição de direitos [...]”.

2.2 Políticas públicas de educação e a formação continuada de professores/professoras

A análise aqui construída tece o percurso e os diversos contextos da formulação das políticas públicas direcionadas à formação continuada de professores no Brasil, sobretudo aquelas destinadas aos professores/professoras alfabetizadores/alfabetizadoras, tendo como foco a década de 1990. Isso porque é um período importante à sociedade brasileira visto que ficou marcado pela expansão das políticas neoliberais no Brasil, configurando um modelo social altamente questionado e colocado em debates em função dos modos como atingia a vida da população. Porém, reiteramos que não nos restringimos somente a este período, visto que,

em alguns momentos, fez-se necessário retomar alguns antecedentes históricos para o desencadeamento das discussões, tendo em vista que, conforme enfatiza Frigotto (2010, p.237), “não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem”.

Dialogamos com os autores que discutem a temática, políticas públicas, de modo a intensificar uma compreensão mais profícua sobre o assunto visando, sobretudo, deixar mais preciso os entendimentos constituídos nesta narrativa. Para tanto, recorreremos primeiramente a definição do conceito de política. Bresser (2001, p 04), define política como a arte de alcançar a legitimidade e de governar o Estado por meio do uso da argumentação, da persuasão e do compromisso que, em vez de pura força, deve considerar os interesses e valores.

Sobre política tem-se ainda uma definição que contribui para pensarmos o tema:

Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis – *politikós* – e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social. A obra de Aristóteles *A política*, considerada o primeiro tratado sobre o tema, introduz a discussão sobre a natureza, as funções e a divisão do Estado e sobre as formas do governo. Bobbio assinala o deslocamento que teria ocorrido no significado do termo: do conjunto das relações qualificadas pelo adjetivo “político”, para a constituição de um saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de relações. Política passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado.

Na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculados a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p.7)

A autora, ao conceituar política, retoma a definição de Estado formulada por Marx, como expressão de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, que determinam as suas ações. Assim, diante das contradições que são constitutivas da sociedade e dele próprio, não consegue superá-las e administrá-las, suprimindo-as no plano formal e controlando-as no plano real, como poder que se coloca acima da sociedade, estranhando-se cada vez mais em relação a ela, distanciando dos interesses sociais e legitimando os interesses dos detentores do poder do Estado. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p, 8).

Nessas contradições, as políticas desenvolvidas pelo aparelho do Estado, expressam um equilíbrio instável de responsabilidades, uma vez que não se assume como disponível somente para uma única classe social. As políticas de caráter social, como saúde e educação, expressam

a intenção de atender as demandas procedentes das lutas de classe, mas, são estrategicamente planejadas e empregadas, revelando a capacidade administrativa e gerencial do Estado com suas principais características: eficiência e controle.

O regime político, historicamente, tem modificado, de acordo com cada sociedade. Conforme visto anteriormente, houve momentos em que o poder político era delegado pelo monarca, depois pelo povo, Estado Moderno, tendo em vários momentos uma administração totalmente autoritária.

No Brasil, por exemplo, os distintos movimentos sociais envolvendo partidos e organizações sociais, que foram denominados de “Diretas Já”, marcaram o fim do regime militar, que aproximava dos 25 anos a frente do poder político brasileiro. A queda desse regime se deu por meio de lutas permeadas de sonhos e desejos expressos nos movimentos organizados por sindicalistas e líderes da oposição para conquista de um regime democrático e criação de condições para fazer avanços sociais na vida da população.

As transformações dessa época foram percebidas em outros lugares no mundo, por exemplo, a crise fiscal dos Estados Unidos, que direcionava a economia mundial, a crise econômica dos países socialistas, o fim da guerra fria e para, além disso, o pensamento progressista de uma nova ordem mundial – o neoliberalismo já produzia necessidades e aspirações nas sociedades. Isto ficou ainda mais delineado com a existência das novas tecnologias que incorporavam à sociedade, os meios de comunicação social de massas como a televisão, o rádio, o telefone, e também os primeiros passos de ampliação da internet no mundo.

No Brasil, o contexto das contradições do regime militar ascende, para além dos movimentos sindicais e políticos em favor das Diretas Já; colegiados acadêmicos como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped) e a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) que se pautavam por melhoria de qualidade na educação. Também reivindicavam mais verbas destinadas à educação, valorização e qualificação dos professores. Assim, como um plano de carreira nacional, gestão educacional participativa e regional, bem como escolaridade mínima obrigatória aos docentes e que abarcasse a educação básica, inclusive a educação infantil. (FREITAS, 2002).

Todos esses movimentos geraram muitas frustrações. Por vezes, as reformas políticas ocorridas na década de 1990, no Brasil, desconsideraram os direitos e as garantias reivindicadas pelos movimentos sociais e que, alguns, estavam elencados na Constituição Federal de 1988. Dessas mudanças, destacamos: a priorização do financiamento do Ensino fundamental com a

criação do Fundef alterando uma necessidade básica como o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade; a progressiva universalização do ensino médio e a priorização das políticas a grupos específicos e não mais a vocação universal. Assim, ao nosso entendimento, essas reformas refletiram na reestruturação do ensino, impondo a redefinição dos currículos, a avaliação, à gestão e ao seu financiamento.

Compreender as aceleradas mudanças no contexto educacional no Brasil e as ações reformistas durante décadas exige um estudo esmiuçado dos movimentos políticos e econômicos em âmbito mundial. Às tendências que direcionam essas reformas, foram caracterizadas por Ball (2002) em cinco elementos. Destes, destacamos três, que a nosso ver, são fundamentais para compreensão deste objeto de estudo. Tais perspectivas constituem os seguintes elementos: a melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio; a melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego e; a obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação. (BALL, 2002, P. 110).

Com base nesses elementos, podemos perceber o encaminhamento do ensino e da escola para esse fim, passando a ser avaliado por sua eficácia e competência. Conforme Shiroma, Moraes, Evangelista (2011, p.9) a educação redefine seu papel reprodutor/inovador da sociabilidade humana, formando, em seu processo educativo, as aptidões e comportamentos que lhes são necessários para determinados fins. Nesse sentido, a escola é selecionada como o espaço preferencial para implantação e fortalecimento das principais ideias do modelo produzido pelos gestores dos sistemas de ensino.

E, não é só. Na realidade, existem outros interesses que se manifestam mais precisamente nas organizações econômicas e sociais, de maneira singular, nos organismos multilaterais como se fossem políticas sociais para todos, como se fossem orientações que humanizam as distintas sociedades. Por exemplo, o desejo de reformas educacionais foi assunto do documento econômico da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) em 1990 em prol da reestruturação produtiva.

A recomendação contida no referido documento foi direcionada às adequações no campo educacional de modo que o ensino passasse a ofertar os conhecimentos e a determinados campos de produção. Nessa direção, em 1992, a Cepal juntamente à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicou um documento, denominado *educación y conocimiento: eje de La transformación productiva con equidad*. O documento

reforçando a necessidade de reforma educacional e capacitação profissional para novas adequações econômicas e sociais.

Uma leitura desse documento permite ampliar a compreensão, afinal

O documento esboçava as diretrizes para a ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Pretendia criar, no decênio, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 53).

Nessa compreensão, a Cepal apresenta como princípio básico para as reformas, a equidade, entendida como a igualdade de oportunidades de acesso, tratamento e alcance de resultados. Cabe aqui um destaque a tal conceito de igualdade. Como propor igualdade a uma sociedade que, historicamente, ficou às margens da dignidade humana, com condições mínimas de sobrevivência? Como propor igualdade à uma sociedade que não teve as mesmas oportunidades?

Nesse sentido, a equidade desejada por esse projeto hegemônico, estrategicamente, beneficia a sociedade burguesa, os donos do capital, traduz interesses de uma minoria dominante. Na compreensão de Gramsci (1978), a consolidação de um aparelho hegemônico remete à necessidade de unificação entre teoria e prática, à formulação de uma nova concepção de mundo. O autor destaca que é comum um determinado grupo social que está numa situação de subordinação com relação a outro adotar a concepção de mundo deste, mesmo que esta concepção esteja em contradição com sua atividade prática, podendo, então, refletir na conservação de uma unidade ideológica para toda a sociedade.

Contudo, torna-se importante destacar, nessa discussão, que os documentos da Cepal estabelecem ênfase às reformas administrativas de transformação do Estado administrador e provedor para o Estado controlador e avaliador, gerando com isso, a desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas. (SHIROMA, MORAES, EVAGELISTA, 2011, p.58).

Ao mesmo tempo permite ações privatizantes dos gestores para que os detentores das forças econômicas possam dominar a educação e construir a ideia de educação como “prestação de serviços” para alcance dos saberes e domínio da tecnologia. E, em todas as suas fases de realização, ou seja, do servidor público terceirizado até o ensino escolar em instituições privadas, exatamente para fazer cumprir a determinação econômica de políticas públicas como partes dos serviços da iniciativa privada e que cabe a este setor ofertar, vender e lucrar.

Nessa conjuntura, o desencadeamento das reformas educacionais é marcado pela urgência em atender as demandas apresentadas pelas comissões representadas por uma minoria, como exemplo, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, considerada a principal idealizadora da educação dos dias atuais.

O relatório de Delors (1998), denominado “Educação: um tesouro a descobrir” é extremamente significativo para a construção deste estudo, pois é base para compreender as propostas convidativas e sedutoras que permeiam os programas de formação continuada de professores. O referido relatório enfatiza a necessidade do diálogo entre instituições e sindicatos, destacando a importância das experiências dessas organizações sociais. Destaca-se aqui, que estrategicamente, declaram tal desejo, uma vez que é o meio que encontram de enfatizar que as reformas políticas acontecem de forma consensual entre as partes, ou seja, reafirmam o discurso de que essas reformas são aprovadas a partir da avaliação e participação social.

Nesse sentido, é importante refletir sobre as intenções que permeiam as orientações dos documentos da Cepal, do relatório de Delors (1998), uma vez que a formação continuada de professores, embora faça parte das lutas dos movimentos sociais, nem sempre atende o anseio do grupo. Uma das razões é que a disponibilidade de tempo para este tipo de formação bem como as condições de trabalho dos profissionais da educação, impedem o alcance de uma formação de qualidade, no sentido *lato* da palavra, significativa e emancipatória. A formação continuada se faz importante, e necessário, na vida profissional de todo educador/educadora ou talvez uma proposta necessária para a atividade de qualquer profissão na sociedade contemporânea.

Sobre a formação continuada de professores, Freitas (2002) destaca que:

A ênfase na formação continuada de professores é fruto, portanto, tanto da pressão e da luta dos profissionais da área e dos movimentos sociais em geral, quanto da racionalidade econômica que reivindicam a eficiência do ensino público, haja vista as mudanças em curso no cenário global. (FREITAS, 2005a, p. 35).

Desse modo, aparentemente, veem-se propostas sedutoras que são facilmente acolhidas, pelos professores, mas que não se materializam nos ambientes escolares, uma vez que apresentam práticas isoladas do contexto de sala de aula. Também as condições para execução, em grande maioria, não são garantidas, resumindo-se em cumprimento de prazos e entrega de relatórios com o resultado medido somente pelas avaliações externas.

Nas últimas décadas o delineamento da educação direcionou-se, ao ensino, um conjunto de habilidades para construção de uma sociedade moderna que atenda às exigências dos controladores do mercado mundial, que por sua vez, idealizam e redefinem a formação de professores, já que estes são os principais designados a por em prática o projeto idealizado por organismos externos.

De acordo com Frigotto, Ciavatta (2003), a década de 1990 é um período que marca a presença dos organismos internacionais na Educação de vários países. O autor destaca a Conferência Mundial sobre a Educação para todos, financiado pela UNESCO, Banco Mundial, dentre outras agências. Desse momento originou a Declaração Mundial de Educação para todos, tendo como objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, destacando que a amplitude destas necessidades varia de país a país em sua cultura com inevitáveis mudanças no decorrer do tempo. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p.98).

Seguindo a mesma lógica do que é proposto nos documentos da Cepal, no Relatório Delors, tem-se o Projeto Principal da Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC), também financiado pela UNESCO, com suas diretrizes em 1993, no Chile, pelo Comitê Regional Intergovernamental (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011). De acordo com as autoras, dois eixos foram elencados como crucial, nessas diretrizes, como necessário para a melhoria da qualidade da educação, sendo a profissional institucional (MEC, Secretarias Estaduais e Municipais) e a profissionalização da ação educativa (administrador escolar e professor). Para assegurar as competências básicas da aprendizagem, o delineamento foi investir na “profissionalização docente por meio da formação, da atualização e do aperfeiçoamento ao lado da produção de materiais pedagógicos adequados”. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 60). Podemos então compreender os vários direcionamentos advindos do MEC e das Secretarias de educação e as ideologias que permeiam os documentos oficiais para a educação brasileira.

No Brasil, foi produzido o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, cuja elaboração, segundo Saviani (1999), foi coordenada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e teve como foco central o Ensino Fundamental. Interessante também destacar que a década de 1990 foi um período marcado por mudanças como a descentralização de responsabilidades, a terceirização de serviços e recursos públicos, a ênfase no discurso de eficácia e eficiência, a autonomia educacional, a valorização da família na escola, eximindo

assim, a responsabilidade do Estado com a Educação Pública. Nesse aspecto, faziam os princípios ensaios da educação privatizada com baixo controle estatal.

Com a ascensão do governo Fernando Henrique Cardoso¹², os grupos educacionais e sindicais, interlocutores da elaboração do referido plano e da Lei de Diretrizes da Educação – LDBN 9.394/96 foram substituídos por articuladores do ideário neoliberal, representado pelo instituto Herbert Levy, o qual se inspirou, conforme observa Peroni (2003, p. 73) “em propostas que tratavam sobre o currículo, vinculado a avaliação voltada a competitividade e resultados, financiamento e controle de qualidade. Um Estado controlador e que ofertava educação por meio das ações da iniciativa privada era a proposta de ampliação da visão neoliberal no contexto da sociedade brasileira”.

Nessa perspectiva, o plano pretendia assegurar, até o ano 2003, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem para o atendimento as necessidades elementares da vida contemporânea, na visão dos seus idealizadores. Conforme definição de Saviani (1998), o referido plano visou atender mais aos ditames dos órgãos internacionais para a obtenção de recursos financeiros.

E, os objetivos definidos tinham alcances e interesses,

Embora o referido “Plano Decenal de Educação para Todos” se propusesse a ser instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial. (SAVIANI, 1998, p.129).

Nessa direção, estudos de Silva (2000) evidenciaram que o Banco Mundial tem sido o principal organismo internacional de financiamento para a educação no Brasil, estando sob a égide das políticas setoriais estabelecidas pelo Banco Internacional para a Reconstrução de Desenvolvimento (BIRD) que ordenam políticas, estratégias, programas e reformas educacionais. Tais perspectivas obedeciam à lógica de setores sociais, pois eram ações que tinham por finalidade precípua fortalecer a hegemonia ideológica, militar e financeira comandada pelos Estados Unidos. E, com isso, acabavam impondo aos governos latino-americanos a submissão e dependência financeira para o desenvolvimento da educação.

¹² Fernando Henrique Cardoso de Melo foi presidente da República Federativa do Brasil no período entre 1995-2003, frente ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Para ampliar nossa compreensão esta autora enfatiza a preocupação com as ideologias, concepção de educação, estratégias e objetivos de técnicos externos que vem se materializando numa estrutura paralela ao MEC para fiscalizar, avaliar e pressionar, com anuência do governo federal assim como por meio de técnicos brasileiros receptivos deste pensamento. (SILVA, 2003, p.288).

Outras duas conferências foram realizadas e o Brasil foi um dos participantes com maior índice de analfabetismo. A conferência de Nova Délhi de 1993, que deu continuidade aos debates da Conferência Mundial de Educação para todos e a Conferência de Dakar realizada no ano de 2001 que originou o Plano de Ação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para todos. Esta proposta de organização de uma década para a alfabetização teve lançamento oficial em 2003. Ao expressar a função da Década para a Alfabetização o diretor geral da UNESCO, destacou duas dimensões para o desafio da alfabetização. Assim pronunciou o eminente dirigente:

O desafio da alfabetização hoje tem duas dimensões: em uma direção, está *a comunidade*, o contexto imediato do significado do trabalho em prol da alfabetização; em outra direção, está *o mundo mais amplo*, no qual os aprendizes têm o direito de ganhar sua inserção por meio das recém-adquiridas habilidades da alfabetização. (UNESCO, 2003, p. 12 Grifos nosso)

As duas dimensões destacadas merecem uma análise crítica sobre elas, no sentido de perceber como os interesses de uma determinada classe sobrepõem aos interesses da outra. Temos sim, de um lado, uma classe esmagada pelo modo de produção capitalista e de outro, “medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os níveis”. (FRIGOTTO, CIVIATTA, 2003. p. 108). Logo, para aquela década da educação brasileira as propostas aviltavam os interesses da maioria da sociedade brasileira. Exatamente porque os níveis de pobreza pouco contribuíam com as exigências do capital e do mercado no sentido de dificultar as ações da iniciativa privada.

Ainda assim, como reflexo dessas medidas, sucessivas reformas foram implementadas com planos e propostas descontínuas para a educação, norteadas pelos organismos multilaterais de financiamentos e ao conjunto de práticas hegemônicas, advindas do neoliberalismo, visando tão somente aos interesses da burguesia. Nesse sentido, conforme observação de Shiroma, Moraes, Evangelista (2011, p.9) a educação, adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização

do trabalho e da vida. O trabalho educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários [...]. Nessa direção o modelo neoliberal aciona seus mecanismos para operar no interior da educação, transformando-a em serviço a ser vendido e também em um modo de ensinar que pouco produz de cidadania e emancipação intelectual das pessoas. Na realidade, com um ensino técnico passa a moldar a educação como instrumento de alienação e controle das atividades por toda a vida.

Na direção de uma educação produtivista realizou-se, na década de 1992, o Fórum Capital – trabalho¹³, que ao apresentar o diagnóstico do sistema educacional brasileiro, apontava a carência do Ensino Fundamental como o principal entrave à construção da nação e enfatizava que a falha não era o atendimento, mas, a eficiência no atendimento. Para tanto, afirmaram a necessidade de uma mudança educacional para que o Brasil melhorasse seu sistema produtivo e tivesse condições de enfrentar a competição internacional. Esse era o rumo apontado à sociedade brasileira.

A proposta de um plano de educação brasileira, para longo prazo, contida na Constituição Federal de 1988, ganhou forma somente a partir do Plano Mundial de Educação para todos. Assim, as ideias contidas nos documentos oficiais, seguiam os ditames dos acordos assumidos na Conferência Mundial de Educação para todos, a exemplo que se verifica no art. 87 da LDB/1996:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta lei. § 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996, art.87).

Ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001, no governo FHC, enfatizou a necessidade de criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação. Essa proposta constituía um modo de agir para elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”, reafirmando o que fora acordado na Conferência Mundial de Educação para Todos. Uma qualidade desejável que estivesse sobre controle dos organismos e dos interesses dos detentores do capital. Qualidade que significava tecnicismo educacional.

¹³ Cf. Shiroma et al. (2011) O fórum capital-trabalho aconteceu na Universidade de São Paulo (USP), no período do Governo Fernando Collor de Melo e reuniu vários segmentos sociais para discutir a educação: representantes de empresários, centrais sindicais, governo, Universidades e centros de pesquisa.

Para compreender como os interesses de determinada classe se materializam nos documentos que regem a educação brasileira, é importante destacar o processo de implantação do PNE/2001. Sua constituição foi marcada por lutas que apresentavam projetos com prioridades diferentes, sendo um da sociedade brasileira e outro encaminhado pelo Executivo Federal, conforme explicita Dourado (2016):

A proposta de PNE da sociedade brasileira previa um conjunto de princípios que não foram incorporados no plano aprovado, destacando-se a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do Fórum Nacional de Educação (FNE), a redefinição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a garantia de ampliação do investimento em educação pública para 10% do PIB. A aprovação do PNE foi resultado, portanto, da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica de suas políticas em curso [...] efetivou lógicas de gestão, para implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades constituíram, hegemonicamente, a adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no Ensino Fundamental, e a efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação.
(DOURADO, 2016, p.18)

É interessante destacar a divergência entre o pensamento democrático da sociedade e o pensamento ideológico da classe dominante, que, estrategicamente, é promulgado pelo governo, como meio de fortalecer o interesse desse grupo. Tanto que “O PNE aprovado não previa mecanismos concretos de financiamento, assim como não foi considerado no processo de elaboração do Plano Plurianual (PPA) e de suas revisões”. (DOURADO, 2016, p.19). Outros fatores estavam interligados. Anteriormente, já citamos como os governantes, se apropriam de alguns interesses da sociedade, representada pelos movimentos sociais para justificar suas ações e colocar em prática os acordos feitos com organismo externos.

Com a reforma do Estado no Governo FHC, as reformas educacionais intensificaram de forma mais profunda e duradoura. De acordo estudos de Minto (2004), assim como de Shiroma, Moraes, Evangelista (2011) foi possível observar um número exagerado de medidas provisórias de FHC, podendo ser avaliadas como um retrocesso em direção ao autoritarismo da Ditadura Militar.

Frigotto, Civiatta, Ramos (2004), ao estudar a política educacional profissional no governo Lula, considera que foi uma continuidade à política curricular do governo FHC, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade, reforçando ainda a adequação da educação aos princípios neoliberais.

Apesar da continuidade macroeconômica desses governos, Frigotto (2010), destaca alguns aspectos que diferencia o governo Lula do governo FHC, dentre eles, a postura perante as privatizações, a relação distinta com os movimentos sociais, e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza. É importante ressaltar que, embora tenha apresentado avanços no plano social as desigualdades sociais não foram extintas.

Ao governo FHC, o mesmo autor considera que:

[...] desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil. (FRIGOTTO, 2010, p. 240)

O Projeto hegemônico para a educação definido pelos organismos internacionais, não tem como prioridade a qualidade social da educação, mas é um instrumento a serviço do capital. A prioridade dos governos é o crescimento econômico, de modo que os outros setores são claramente, secundarizados e desenvolvidos sob as orientações externas. Destacamos que o governo FHC, assim como o governo Lula, tiveram como bandeira de campanha a construção de uma sociedade democrática, porém é preciso lembrar que o primeiro representa a classe detentora do capital e que, portanto, seu principal interesse é o aumento crescente do capital.

Na direção de uma educação mercantilizada, tanto o governo Lula, quanto o governo Dilma Rousseff também apresentaram ações direcionadas ao crescimento produtivo do país. Um exemplo, específico, foi a oferta da Educação Profissional do governo Dilma, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) a partir do sistema S. Em 2014 foi publicado um repasse de 899 milhões do Governo Federal para “o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat)”. (O GLOBO, 2014, p. 01).

De acordo com Silva (2004) o fortalecimento do setor privado na educação profissional (ensino médio e técnico) tem respaldo nas orientações do Banco Mundial que tem direcionado a educação brasileira desde 1990. Também podemos dizer que, sobre essas apropriações e modos de realização, recentemente, deu-se a reforma do ensino médio a partir da Medida Provisória nº 746 de 2017, logo após o golpe de 2016. De acordo com Lombardi, Lima (2018,

p. 60) “o Banco Mundial disponibilizou US\$ 250 milhões para a Reforma do Ensino Médio, em forma de empréstimo aprovado pelo Senado Federal. ” Esta Reforma, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental aprovada no governo Temer em 15 de dezembro de 2017, intensificando a concepção tecnicista no ensino de habilidade e competência é colocar a escola a serviço do capital.

A respeito da reforma do Ensino Médio, o discurso do governo, representado pelo MEC é de que a referida reforma teve mais de 70% de aprovação da sociedade civil, o que contraria os movimentos educacionais que tem como base as críticas e discordância de educadores a respeito da reforma. Com isso, a nova organização do Ensino Médio segue a mesma lógica da organização desencadeada entre 1995 e 1998¹⁴, que atendeu as proposições dos organismos internacionais e publicações como o Relatório Delors (1998) e pelo documento da Cepal.

Nesse cenário, torna-se importante enfatizar nessa discussão, as estratégias do governo Temer (2016-2018)¹⁵ que se propagaram fortemente contra a democracia, contra os anseios sociais e contra, principalmente, a uma educação que transforma e emancipa. Reflexo disso tem-se a Conferência Nacional de Educação (Conae/2018), que se materializou nas etapas escolares, municipais e regionais somente como meio de validar as intenções e arranjos de um governo que trabalhou em prol do fortalecimento burguês. Principalmente porque o governo de plantão do ano de 2018 afastou todas as bases sociais do aparelho do Estado e das instâncias de governo para realizar suas intenções e legitimar os interesses da burguesia internacional.

Sobre os meandros dos cortes financeiros para a educação é possível afirmar que os anseios dos movimentos sociais e entidades educacionais de consolidar um Sistema Nacional de Educação (SNE) e monitorar, avaliar e propor políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica, esvaem-se, escandalosamente, de maneira arrogante, com pouco diálogo com a sociedade, diante de uma gestão antidemocrática, desestabilizadora, mercantilizada e privatizada de educação.

As intervenções unilaterais e autoritárias em espaços e processos de participação social de políticas educacionais, especificamente na Conae/2018, remetem-nos aos feitos da elaboração do PNE (2001- 2011). Emerge, nesse ínterim, duas conferências, a saber: de um

¹⁴Cf. BRASIL (1998). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio/Parecer nº 15/98 e Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do CNE.

¹⁵ Michel Temer assumiu a presidência da República, em 2016, ano em que iniciou o impeachment Dilma, presidenta esta, eleita pelo povo nas eleições de 2014.

lado, a Conferencia Nacional de Educação (Conae 2018), representado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que estrategicamente, foi desconfigurado pelo governo, a medida que excluiu entidades da composição e submeteu à decisão do Ministro a aprovação das entidades que o comporiam, ferindo os princípios da auto representação e da autonomia da sociedade civil em espaços democráticos e participativos (FNPE, 2017).

Do outro lado, a Conferência Nacional Popular de Educação (Conape 2018), representado por entidades que se retiraram do FNE após perceberem que a garantia das condições de autonomia e democracia estavam sendo, mais uma vez, negadas. Essas entidades, sentindo que o governo estava abusivamente transformando a educação pública em monopólio de controle da burguesia brasileira para transformação em condições privatistas e com base nas ideias do modelo tecnicista, produziram um contraponto que denominaram de Conape/2018. Um contra-ataque significativo dos movimentos sociais e sindicais no sentido de disputar informações e comunicações com a sociedade brasileira estabelecendo a diferença de concepções no modelo educativo.

Vale aqui destacar algumas observações apontadas por Saviani (2007) sobre o processo de elaboração e implementação do PNE (2001- 2011). Especificamente sobre os nove vetos que sofreu a versão original e que no governo Lula¹⁶ esperou-se a derrubada dos vetos, uma vez que o Partido dos Trabalhadores (PT) foi patrocinador da elaboração do PNE da sociedade, assim como encabeçou a apresentação do referido projeto na câmara dos Deputados. Além disso, não foi feito a avaliação do plano, que estava prevista para 2004, e ainda, a menos de quatro anos de vigência do plano, foi anunciado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁷ formulado à margem e independentemente do PNE (SAVIANI 2007, p. 1241).

O PDE, conforme observa o autor, abriga vários programas em desenvolvimento pelo MEC, dentre eles, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo MEC com metas prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) [...]. O autor compreende que o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE, uma vez que não se articula organicamente com o diagnóstico, as diretrizes e os objetivos e metas constitutivos deste plano. (Idem. Ibidem, pp.1234, 1239)

¹⁶Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente do Brasil, no período de 2003 – 2011, pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

¹⁷ Cf. Saviani (2007) aponta para o fato de que a palavra “plano”, no contexto do PDE, não corresponde ao significado que essa mesma palavra adquire no contexto do PNE.

Ao analisar o PDE e o Plano de Metas Todos pela Educação, Voss (2011) destaca a participação de representantes da UNESCO e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) na elaboração das diretrizes do Plano de Metas Todos Pela Educação e que os entes federados, Estados, Municípios e Distrito Federal foram convidados pelo MEC a aderir à proposta, estabelecendo parceria, a qual se traduzia em compromisso que implica em assumir as diretrizes já estabelecidas no decreto federal n. 6.094/2007. De certa forma, este convite aos entes federados foi uma obrigatoriedade, pois, não aderir significa também não acessar os recursos disponíveis para a implementação de ações educacionais.

No Brasil as políticas educacionais são reformuladas e novos programas são verticalmente implantados, na maioria das vezes não para atender as demandas escolares, mas para atendimento aos compromissos assumidos com os organismos externos. Dessa forma, diversos programas foram implantados pelos governos brasileiros, como Acorda Brasil! Ta na hora da escola!¹⁸ Aceleração da aprendizagem, Guia do Livro didático, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Bolsa Família, Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), além da Implantação de mecanismos avaliativos como Censo Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (MEC, 2018)¹⁹.

A qualidade social de educação, advinda dos acordos políticos que delineiam a educação para o século XXI, foi substituída pelos ideários de resultados, ou seja, não mais interessa o processo, mas o fim. As relações de poder e os diversos interesses podem ser percebidos, por exemplo, nas reformas educacionais, por meio dos programas de formação de professores, no aligeiramento e formatos dessas formações e nas concepções de ensino e de trabalho docente que estão imbricados nesses programas.

A expectativa social em relação a construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE)²⁰, foi debatida como meio de diminuir problemas educacionais que ao longo dos séculos se arrastaram. Embora tenha sido disponibilizado às diversas instâncias para estudo e

¹⁸ Programa lançado pelo MEC no ano de 1995 no governo FHC.

¹⁹ Cf. www.mec.gov.br

²⁰ Cf. BRASIL (2014). A Lei 13.005, de 25 de julho de 2014 (PNE 2014-2024) dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) para 10 anos.

proposições, as 20 metas do plano que foram aprovadas, não contemplam, na íntegra, aos anseios do grupo que pressiona por uma educação de qualidade social.

Ademais, os tempos estabelecidos para o desenvolvimento de partes delas, não estão sendo considerados; o que significa ausência de cumprimento das metas estabelecidas. Sendo assim, os principais desafios atuais referem-se ao processo de materialização do PNE ao qual se articulam as condições objetivas, econômicas e políticas das concepções em disputa e a necessária regulamentação de algumas de suas metas e estratégias, bem como um efetivo esforço de ampliação dos recursos para a educação. (DOURADO, 2016, p.20). Até porque, bem sabemos, há uma negligência por parte dos governantes em prol de uma educação com qualidade social.

É importante destacar que, se existiu uma morosidade para o desenvolvimento das metas do PNE (2014-2024) no governo Dilma, isso se agravou, de forma escancarada, após o Golpe 2016, principalmente a meta 20 do plano referente ao investimento dos 10% do PIB na educação, pois, além do congelamento dos gastos por 20 anos, imposto pelo Governo Temer, os recursos do pré-sal deixaram de estar disponíveis, uma vez que estão sendo entregues às empresas internacionais. (SAVIANI, 2018).

Dentre as metas estabelecidas no PNE, destacamos, nesta análise, a Meta 5 - alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, aos oito anos de idade - uma vez que essa proposição está diretamente ligada ao nosso objeto de estudo. A partir da análise da Portaria 867/2012 que instituiu a PNAIC, entende-se que a formação dos professores/professoras alfabetizadores/alfabetizadoras é requisito primordial para o cumprimento desta meta, sendo assim, é de se esperar que as condições ofertadas para o desenvolvimento das ações do referido programa tenham, de fato, contribuído para sua materialização nos espaços escolares.

Decorrentes dos acordos firmados com grupos financeiros, os documentos que norteiam a educação brasileira preveem projetos e programas. Dentre eles os programas de formação continuada de professores como uma das estratégias utilizadas para alcançar as metas elencadas nas conferências, anteriormente citadas. Após conhecer aspectos que resultaram na formação de um contexto de conflitos e confrontos entre propostas educativas, relação sociedade/governo e paradigmas de formação dos professores, vamos intensificar nossos estudos nestes temas.

Isto se faz necessário para avançar na compreensão das proposições de modelos de formação disseminada. E, torna-se mais significativo porque, na contemporaneidade de um governo ilegítimo, os programas voltados à formação de professores, sutilmente, visam a reprodução de um ensino que foge às tendências críticas da educação. Além disso, legitimam as tecnologias da informação e da comunicação como recursos únicos, atuais e indispensáveis para a reestruturação da educação, para a adaptação às exigências da modernização, assim como para a qualificação dos professores, uma vez que delegam a necessidade de um novo perfil desses profissionais para o atendimento dos novos paradigmas educacionais estabelecidos.

2.2.1 Programas de formação de professores no Brasil

Os documentos que orientam a educação brasileira, particularmente, a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2000) e o PNE (2014), são fortemente influenciados pelos organismos internacionais que a partir de 1990, delinearam, entre outros aspectos, a formação de professores.

Sobre a LDBN, Frigotto, Civiatta (2003) enfatiza, a partir de reflexões de Florestan Fernandes (1991) e Saviani (1997), que esta é uma espécie de *ex-post* cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam de qualquer forma impostas.

Reforçamos que a partir das políticas educacionais para a formação de professores alfabetizadores, no contexto do ideário neoliberal, a centralidade no conteúdo das habilidades e competências escolares, deixou de lado discussões importantes sobre a educação. De acordo com Frigotto (1996), as mudanças curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e principalmente a avaliação, constituem-se, nestes instrumentos que objetivam impor, à educação e à escola, a lógica restrita da produção e do desenvolvimento da laboralidade aos processos de formação, em uma perspectiva produtivista e unidimensional.

Com a justificativa de contribuir para a superação da evasão e repetência, em 2001, lançou-se, no governo FHC, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA/2001). Essa ação de governo apresentou como eixo norteador a competência profissional do alfabetizador, destacando-se neste cenário o professor e o formador.

O PROFA fundamentou-se na concepção construtivista do ensino, tendo como procedimento metodológico os relatos de experiências enquanto professor, do coordenador dos

grupos de formação, designado como formador. O processo formativo do formador acontecia, individualmente, antecipado a formação a ser coordenada por ele, tendo como responsabilidade a mobilização e incentivo dos participantes às aprendizagens dos conteúdos especificados para a formação. A organização do modelo de formação compunha encontros de 3 horas em reuniões semanais e 1 hora individual com duração de 40 semanas. (BRASIL, 2001).

Em 2003, no governo Lula, o MEC definiu as políticas para a Educação Básica, por meio do programa “Toda Criança Aprendendo”, que foram desenvolvidas, em parceria com as secretarias de Educação e Instituições de Ensino Superior. As ações previstas pelo programa “Toda Criança Aprendendo”, giravam em torno de 4 linhas, elencadas como prioritárias, sendo:

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; a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental; 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; a implementação de programas de apoio ao letramento da população estudantil (BRASIL, 2003, p.198).

Para o atendimento da valorização e formação de professores criou-se, em 2004, o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica²¹ como disposto nos artigos 62, 63 e 67 da Lei 9.394/96. Já em 2006, a ampliação do Ensino Fundamental ocorreu conforme a lei 11.274/2006 que, naquela reconfiguração colocou a alfabetização como destaque no trabalho com a criança de seis anos, ampliando o Ensino Fundamental para 9 (nove) anos.

Seguindo a mesma ordem dos documentos anteriores, o programa “Toda criança aprendendo” também foi justificado pelos índices negativos referente aos conhecimentos e competências básicas de leitura e os conhecimentos matemáticos, apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). De acordo com Freitas (2002), o referido programa deu sequência às políticas anteriores de continuidade a subordinação do país às agências internacionais de financiamento. Contribuindo, dessa forma, para o processo de desprofissionalização do magistério e o aprofundamento do processo de controle e regulação do trabalho docente.

²¹Cf. Brasil (2004) Instituído pela Portaria nº 1.179 de maio de 2004.

Outro programa para os professores alfabetizadores, que seguiram os ditames provenientes do neoliberalismo é o Pro - Letramento²² lançado no governo Lula. Por suas características, primeiramente, vale muito atermos ao conceito de formação continuada desse programa:

[...] A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido no início da formação se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado. A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia-a-dia. É importante que não se perca de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional e o aprimoramento das competências dos professores. (BRASIL, 2007/2012. p.7)

De modo bem objetivo, Duarte (2006) assegura que o guia orientativo do programa, conceitua a formação continuada do professor como ação, compensatória, investigativa e reflexiva. Em tal perspectiva, considera o professor o sujeito da ação, o que pode torná-lo pragmático, dificultando ou impedindo-o de desenvolver conscientemente as suas intervenções pedagógicas. A política de profissionalização, implantadas, nesse formato, de certo modo, contribuem para a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado do educador.

Podemos destacar que conectado ao Pro - Letramento, o MEC instituiu, em 2008 a Provinha Brasil²³, com o objetivo de aferir o nível de aprendizagens dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Embora seus resultados não sejam incorporados ao IDEB, é um instrumento que reafirma o professor como sujeito responsável pelas mazelas da alfabetização. Em outros termos, se o nível da qualidade da educação não é alcançado, se o ensino escolar é

²² Cf. Brasil (2009) Programa instituído pela Resolução 33 de 26 de junho de 2009.

²³ Cf Brasil (2007). A avaliação foi criada em 2005 com o objetivo de mensurar as aprendizagens dos estudantes de 5º e 9º ano do Ensino fundamental, em língua portuguesa e matemática, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.

pouco produtivo, logo o professor é o único responsável. Daí a necessidade de realização da formação. Essa compreensão, no mínimo, é limitadora dos modos de diagnosticar e compreender a educação.

Tendo como base os programas anteriores citados, em 2012, o MEC instituiu o PNAIC. O programa foi apresentado como [...] um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p. 11).

A Portaria de Nº 867/2012, considerando o disposto nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.273²⁴, de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no art. 2º do Decreto n. 6.755 de 2009²⁵ e no art. 1º, parágrafo único do Decreto n. 7.084 de 2010²⁶. Em ato contínuo, como instrumento de avaliação, vinculada ao PNAIC, o MEC instituiu a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA²⁷) para aferir a aprendizagem dos estudantes do 3º ano do Ensino fundamental.

A partir dessas legislações é importante refletir sobre alguns aspectos do Programa e sua relação com as políticas públicas advindas dos acordos e projetos multilaterais. O PNAIC advém do Compromisso Todos Pela Educação previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007.

Por conseguinte, a formulação do PDE, conforme estudos de Saviani (2007) foi realizada com a interlocução dos empresários e não contou com o movimento dos trabalhadores. Nesse contexto, o PDE assumiu a agenda do Compromisso Todos pela Educação²⁸, que embora

²⁴Esta lei autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

²⁵ Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

²⁶ Revogado pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa nacional do Livro e do Material Didático.

²⁷ Cf. Brasil (2013) a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) configurou como uma avaliação para verificar o percurso de aprendizagem dos alunos ao término do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e que começou a ser aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2013

²⁸ Cf. (Brasil, 2007). O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi instituído pelo Decreto 6.094/2007 como a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Município, em regime de colaboração das famílias e da comunidade, com vista a melhoria da educação básica.

tenha sido apresentado como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando todos os setores sociais, foi constituído como um aglomerado dos grupos empresariais²⁹.

As várias políticas educacionais foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma “nação forte”. “[...] preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital [...]”. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 12-13). O que, de certa forma, impulsionam o trabalhador da educação a se distanciar da essência do próprio trabalho docente, aproximando-o, cada vez mais, das necessidades pedagógicas imediatas, sobretudo aquelas que atendem aos interesses do sistema capitalista.

Martins (2010), ao ponderar sobre a relação da formação de professores com o processo e produto de seu trabalho – atividade produtiva – argumenta que, lamentavelmente, um dos maiores legados do século XX para a formação de professores/professoras foi o acirramento de sua subserviência às demandas hegemônicas do capital. Como destaca esse autor, ao longo desse período, os ideais humanizadores da educação, esvaem-se pelos meandros de sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade capitalista. Na sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam norteando, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores.

Nesse sentido, torna-se importante registrar a compreensão de Martins (2010), assegurando que é pertinente, pontuar sobre o conceito de trabalho docente que permeiam as ideias contidas nas reformas educacionais e que ganham formas, principalmente, nos programas de formação de professores/professoras, destacando, logo de início, que o trabalho docente, pelo qual, almejamos e defendemos segue uma versão contrária aos ditames e legados do século XXI. Ao prosseguir com a exposição das compreensões, mediadas por estudiosos do tema, procuraremos tornar mais compreensível essa construção de significados em torno do trabalho e do trabalhador.

²⁹ Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerda, Grupo Gerda, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

2.3 O trabalho docente no contexto das reformas educacionais

O conceito de trabalho referenciado neste estudo é significado de ação intencional, de transformação e emancipação do homem, conforme sentido atribuído por Marx (1983, p. 50), asseverando que “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. À luz da concepção do autor é possível afirmar que é essa relação recíproca que atribui ao homem o caráter social e o coloca em uma posição diferente dos outros animais. É nesse mesmo sentido, uma ação de transformação e autotransformação, ou seja, enquanto homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, adaptando-a ao seu meio de subsistência o ser humano também se transforma.

Na concepção de que o trabalho é uma ação intencional, e de tal maneira emancipatória e significativa, Lima (2010, p. 34), assegura que o trabalho, “[...] sob a égide do capital, se torna alienado e estranhado, deixando de ser formação e emancipação humana, pois quem produz não se realiza e não se apropria do trabalho que é dele, e mais ainda, se (des) realiza de sua atividade”. Assim o processo formativo precisa estar conectado com o docente em seu contexto de trabalho, valorizando seus sentidos e significados.

Nessa perspectiva é possível afirmar que esse trabalho alienado surgiu com a divisão de classes, pois a partir dessa construção social a burguesia apropriou-se dos meios de produção submetendo a classe trabalhadora as suas exigências e controle. Dessa forma, o estranhamento do trabalhador é revelado no momento em que o trabalho deixa de ser central na vida das pessoas, ou seja, perde a característica de ação humanizadora, distancia o homem de sua essência e passa a atender as necessidades do capital.

Para Manacorda (1991), o significado de trabalho modifica conforme o contexto no qual é empregado, ou como forma negativa – alienação - ou como uma atividade essencial na vida dos seres humanos. Nesse sentido, Mascarenhas (2005) ao estudar a relação educação e trabalho, destaca a importância de se desvendar esse mundo do trabalho, o processo de alienação, as contradições, os conflitos, os diversos interesses que o permeia.

Conforme apresentado na seção anterior, as reformas das políticas educacionais no Brasil são justificadas por um pseudodesenvolvimento liderado por países desenvolvidos e avançados tecnologicamente. Os governantes com objetivo de obter a aprovação da sociedade recorrem a discursos permeados de ideologias opressoras, em que os detentores do poder

asseguram que essas reformas servirão para diminuir as diferenças sociais e econômicas, obtendo com isso, o distanciamento do professor/professora da essência do próprio trabalho docente. E, cada vez mais, o aproxima apenas das necessidades pedagógicas imediatas, sobretudo aquelas que atendem aos interesses do sistema capitalista.

Frente às exigências educacionais demandadas do grande capital, delegam aos professores novas missões para a construção do “sujeito perfeito e adaptado”, que se expandem conforme avançam os interesses da classe dominante. De certo modo, os professores se vêem envoltos num emaranhado de funções, em que os sentidos dos fazeres pedagógicos não são reconhecidos por eles. E, também os cursos de formação inicial já não dão conta das funções a eles atribuídas, justificando os cursos de Formação Continuada planejados, tão somente por uma minoria. Dessa forma para atender aos interesses do mercado, descaracterizam a educação escolar e intensificam, no interior das instituições educativas, propostas que modificam a vida e as experiências sociais dos trabalhadores da educação. Isso porque os/as professores/professoras deixam de atender as necessidades essenciais da sala de aula para atender as exigências de determinados programas que não foram pensados por eles.

As várias políticas educacionais foram planejadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma “nação forte”. O discurso é significativo, pois, visam “[...] preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital [...]”. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 12-13).

Como podemos verificar nessas propostas, o trabalho na sociedade capitalista, não viabiliza a integração entre a ação e a intenção, pois o trabalhador perde a condição de compreendê-lo em sua totalidade, dominando apenas parte, fragmentos que não lhes dão o conceito total do produto. É importante pontuar que esse processo de reorganização do trabalho visa, meramente, atender o aumento da produção. O trabalhador não tem o domínio e tampouco o controle do que produz. O trabalho não é mais compreendido em sua totalidade, mas de modo fragmentado, ficando cada vez mais estranho ao trabalhador.

Não se pode perder de vista que, com a divisão do trabalho desapropriou-se também o trabalhador do conhecimento total do processo de produção. Nesse caso, o domínio do trabalhador se remete a apenas a um tipo de saber que compreende tão somente a parte que ele

opera no processo. Ou seja, o trabalho concreto foi separado do trabalho abstrato³⁰, o trabalho manual foi distanciado do trabalho intelectual. Enfim, a qualificação não atende mais a deliberação dos movimentos educacionais sobre as políticas públicas de escolarização e tampouco a essência do trabalho no ambiente escolar. Ou um outro. Esse modo de reorganização do processo de produção favorece apenas aos donos dos meios de produção. E o trabalhador, cada vez mais, foi sendo desqualificado pela restrição do conhecimento, pela limitação das ações nas definições e realizações do processo educativo.

Ao tomar como referência o conceito de trabalho como uma ação intencional que segue um movimento para a realização social, a essência humana que forma e emancipa, definimos como norte de trabalho docente essa importante descrição:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação de elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir seu objetivo. (SAVIANI, 2003. p.13).

Ao conjunto de elementos identificados pelo autor, ele os define como

[...] (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firma como fundamental, como essencial. Pode, pois se construir num critério útil para seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento de trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma da segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (SAVIANI, 2003. p.14).

A partir da definição construída por Saviani, sobre o trabalho educativo, reiteramos que, para compreender a natureza do trabalho docente demanda a exigência de conhecer outros aspectos, uma vez que ele é caracterizado pelo contexto em que está inserido. Para tanto, partimos da premissa de que o trabalho educativo é um ato de produção direta e intencional. Produção de quê? Produção, em cada indivíduo, da humanidade que vem sendo produzida

³⁰Sobre o trabalho concreto e abstrato ver Lukács, G. *Ontologia do ser social – os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: LECH, 1979.

historicamente. Produção de humanidade necessária a cada um, de modo a não sujeição dos mesmos, mas de transformação humana. Por isso, os autores do materialismo histórico dialético são incisivos nesta afirmativa.

Nesse sentido, o que o trabalho educativo produz, portanto, é a humanização do indivíduo, a transformação do indivíduo em indivíduo humano. (DUARTE 2013, p.64). Com isso, o autor explica que essa transformação do indivíduo em indivíduo humano acontece por meio de um processo educativo – transmitido, obviamente, por outros indivíduos - que é essencialmente social e cultural: a transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da individualidade.

À essa ação mediadora no processo de apropriação³¹ dos resultados da prática social Duarte (1993), destaca que

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quanto de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social. (DUARTE, 1993, p. 47-48)

A luz da concepção do autor percebe-se que a objetivação preconiza o refinar e o preservar das experiências historicamente construídas, seja nos modos de apropriação da fala ou da escrita, como também na forma de organização e movimentação do modo de pensar.

O significado do trabalho docente na escola pode ser atribuído a esse processo de mediação. Assim, o trabalho docente é compreendido como o “processo educativo intencional”, de modo que os alunos se apropriam das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano. (DUARTE, 2004, p. 52).

Consideramos ser importante retomar o contexto no qual o professor desenvolve seu trabalho, no viés dos modos de produção capitalista e como essas mudanças têm influenciado no trabalho do professor. É sabido que ao longo da história, a escola esteve à disposição do grupo dominante com a visão de formação que não primava pela genuína socialização dos

³¹De acordo com as análises de Newton Duarte (2004. P. 50) Leontiev foi o psicólogo que melhor estudou e caracterizou a importância do processo de apropriação no campo da psicologia, o que pode ser constatado pela leitura dos trabalhos reunidos no livro *O desenvolvimento do psiquismo* (Leontiev, 1978b, Leontyev, 1981; Leontiev, s/d.).

conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a todos os indivíduos. Logo, uma das instituições educativas, mais importante, da sociedade sempre focada na (de) formação intelectual para uma classe senhorial, seleta, eleita, pela subalternidade que o trabalho manual representava. (SOUSA, 2014, p. 121).

Sob a égide do sistema capitalista, a escola assume a função de formar mão de obra para o mercado de trabalho, o qual exige um trabalhador flexível, com adaptabilidade social e com capacidade de desenvolver o trabalho em equipe. Desta feita, o trabalho docente é submetido às exigências, lógica e contradições do capital, assim como aos determinantes sociais. Para compreender mais intensamente isso, Frigotto (2011, p. 251) registrou que “vale dizer, consciente ou inconscientemente, entramos no mercado do conhecimento, do ensino e da pesquisa e nos submetemos aos critérios da mensuração mercantil”.

Também nesses aspectos, as concepções de trabalho docente agregados nos programas educacionais podem, estrategicamente, influenciar no processo de alienação. Todavia, os professores, a partir dele, podem contribuir diretamente na emancipação humana, uma vez que a escola, o espaço da sala de aula possibilita a transmissão do conhecimento na contramão das propostas alienantes. Para tanto, precisam [...] possuir as condições objetivas, as ferramentas prático-intelectuais concretas para realizar essa transformação. (ROSSLER, 2004, p. 81). Eis a própria contradição das relações estabelecidas no interior das instituições educativas.

Observa-se, assim, que os rumos da educação escolar perfazem aos interesses de uma classe dominante e o PNAIC compreendeu uma política nacional para a alfabetização em um período em que os governantes dão continuidade a política de um sistema neoliberal, de várias formas. Nesse sentido, de que modo o trabalho docente foi compreendido no referido programa?

2.3.1 PNAIC: O trabalho docente em questão

A partir da relação entre educação e ensino, e sendo o ensino a atividade principal do trabalho docente, para estes estudos é importante refletirmos sobre como o PNAIC idealizou a alfabetização. Afinal, a alfabetização permite conhecer desde os princípios do processo educativo às práticas profissionais de vivência na cidadania de uma sociedade, de uma escola ou de um profissional do ensino.

Assim, vamos conhecer o que prescreve o manual do PNAIC a respeito dos objetivos da alfabetização:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL, 2012, p. 16)

O conhecimento aqui compreendido detém uma autonomia, visivelmente restritiva, no momento em que a autonomia da leitura e escrita está relacionada com textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. Os “textos de circulação social”, quais seriam? Quais temáticas seriam familiares ao aprendiz? Seria, então, somente o que é atual, ao que a criança se relaciona no cotidiano? Quais seriam as chamadas aprendizagens?

Não queremos desconsiderar a importância e riquezas dessas temáticas, mas destacar a necessidade de continuamente integrar os conhecimentos construídos historicamente, conforme enfatizado por Saviani (2003, p. 13) “aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. O saber produzido historicamente pelos homens permite a interpretação e transformação do real, a partir de sua dinâmica e movimento.

Corroborando a essa ideia, Gramsci (2001) ao referir-se aos conhecimentos adquiridos na escola e em outros espaços da vida social, enfatiza que “a consciência da criança é o reflexo da fração da sociedade civil a qual a criança participa, e não algo individual muito menos individualizada”. Nesse sentido a alfabetização deve constituir-se em um processo fundamental para a formação cultural superior dos estudantes, e, portanto, deve ser uma ação consciente dos professores.

Defendemos aqui um conhecimento que transforme e humanize. E de professores que ensinando lutem pelos próprios direitos, interesses da classe e condições dignas de trabalho. E, assumindo as necessidades do grupo de professores atue contra os interesses da burguesia. O trabalho docente precisa estar na contramão de um conhecimento superficial, fragmentado e pragmático. Para tanto:

[...] temos que lutar, intransigentemente, contra o relativismo na discussão dos conteúdos escolares, contra a subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade. Devemos lutar, radicalmente, contra as pedagogias do aprender a aprender que destituem o professor da tarefa de ensinar, que destituem a escola da tarefa de transmitir o conhecimento, que destituem os cursos de

formação dos professores da tarefa de formar com base teórica sólida. (DUARTE, 2013, p.68).

Nessa mesma direção, em busca de compreensão da importância do ato educativo, de acordo com a teoria psicológica de Vigotski (1896 – 1934), a aprendizagem gera desenvolvimento humano e a formação do indivíduo não pode pautar-se naquilo que ele carrega de seu cotidiano imediato, posto que a vida cotidiana dos homens hoje, no interior da sociedade capitalista, é uma vida essencialmente alienada. (ROSSLER, 2004).

Sobre os sentidos apresentados pela escola, Gramsci (2001) confirma a “necessidade do distanciamento dos conhecimentos prévios, imediatos dos alunos; uma vez que o objetivo da escola é o desenvolvimento interior da personalidade e formação do caráter a partir da concepção da atualidade, como síntese do passado, de todas as gerações passadas que se projeta no futuro”.

É importante ressaltar que ao delimitarem o ensino e sua especificidade, delimitam também o fazer dos professores. A preocupação deixa de ser com o que é essencial e concentra-se na apresentação do produto, tal como projetaram. Vejamos alguns objetivos das ações do Programa, definidos nos incisos I e IV do artigo 5º da portaria 867/2012.

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;

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; (BRASIL, 2012).

A partir desses pressupostos podemos afirmar que o PNAIC desconsidera os princípios da formação humana, na medida em que delimita o tempo e os aspectos da alfabetização e redireciona o trabalho docente, pois o professor perde o sentido de sua atuação e concentra-se no fragmento que está submetido a um controle externo, caracterizado pelas avaliações.

Embora o PNAIC em suas orientações “insinua” que a alfabetização permeia outros conhecimentos, o monitoramento das ações desencadeadas deu ênfase à alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática e em um tempo bem definido para crianças de 6, 7 e 8 anos, como se a alfabetização acontecesse tão somente nesse período de vida de uma criança. E que a escola também só tenha obrigação de alfabetizar nesse período de vida e de oferta de processos de alfabetização. Com isso, limita o conceito e as práticas dos profissionais do ensino, desresponsabilizando alguns e desvalorizando outros processos.

A inquietação de professores/professoras, referente ao seu trabalho é visível nos relatórios exigidos pelo PNAIC, como condição avaliativa da formação. Ao relatarem o

processo formativo e as atividades realizadas, no ato de ensinar, evidenciam a preocupação de atender a uma necessidade externa. Ao menos uma afirmação merece ser conhecida, pois expressa bem tal situação: “[...] percebo a necessidade de trabalhar temas de extrema importância para o desenvolvimento dos estudantes, mas tenho que priorizar conteúdos que dêem conta das habilidades que classificam o aluno, como alfabetizado”.³²

Nessa condição o trabalho docente não viabiliza a integração da ação e a intenção. Em outras palavras, a professora não se percebe em seu trabalho quando deixa de ensinar o que é essencial e concentra-se em fragmentos necessários ao atendimento de uma exigência vertical, controladas por meio das avaliações externas³³. Aqui é possível perceber um contrassenso do que se espera da educação, do que se espera do ensino, enfim, do que se espera do trabalho do professor. Há uma incongruência do dever ser da formação desse profissional, conforme observa Martins (2010), “a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido *dever ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos”.

Ao propor “alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo” (BRASIL, 2012) o PNAIC tem como eixo principal a formação de professores, ou seja, delega a responsabilidade do sucesso da alfabetização ao aperfeiçoamento. De quem? Exatamente dos professores. Recai sobre a responsabilidade dos/das professores/professoras todas as exigências de eventuais fracassos dos processos e procedimentos da alfabetização. Como se fosse esse profissional o único responsável pelas condições de ensino e pela necessidade de aprender.

Embora, seja uma orientação estratégica, o Programa, apresenta mais três eixos que são complexos para o entendimento dos objetivos e exigências deste. Dentre os quais, dois deles estão na condição de controle do eixo da formação, sendo a *avaliação*, como meio de “aferir as aprendizagens alcançadas e possibilitar a implementação de medidas e políticas corretivas” (BRASIL, 2012, p. 13) e o *eixo da gestão, controle social e mobilização*, cujas ações são necessárias para qualquer desenvolvimento de ações educativas com sucesso em instituições como a escola. Logo, é exigente que se faça uma articulação desses eixos para que não se isole o professor coo responsável único pelo sucesso ou fracasso do programa.

Em face desses dois eixos, é importante destacar a relevância que se constitui na consolidação das ações educativas, desde que os interesses se distanciem das ideologias

³² Extraído do relatório avaliativo de uma professora alfabetizadora participante do PNAIC 2016.

³³ Com o PNAIC, o MEC lançou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), por meio da portaria nº 482, de 7 de Junho de 2013, como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência.

neoliberais, que não percam a exigência educativa da cidadania e potencialização para o trabalho. Associar a avaliação como possibilidade de ajustes, punições e medidas corretivas é tão somente, atender as necessidades imediatas, ou seja, ao treinamento dos indivíduos envolvidos diretamente com o ensino na sala de aula – professor e aluno – para adaptarem as exigências postas.

É importante ressaltar que os problemas que surgem na escola ultrapassam os limites da sala de aula, e as soluções apresentadas no programa como meio de efetivar a alfabetização das crianças desconsideram esses fatores. O entendimento gira em torno de que com as competências adquiridas na formação continuada do PNAIC, e os materiais disponibilizados, (livros de literatura infantil, jogos pedagógicos, etc.) são suficientes para obterem os resultados esperados. Esses resultados, é claro, compreendem tão somente, aos interesses da produção vigente.

Ademais, no manual do PNAIC, está explicitado que “as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo” (BRASIL, 2012, p.23), compete à formação inicial e continuada. As condições de trabalho do professor, incluindo a remuneração, as salas de aulas superlotadas, dentre outras situações não estão sendo pontuadas como relevantes no processo arranjado para melhorar os índices da alfabetização e qualificar ainda mais esse processo de aprendizagem.

Assim, a proposta para a construção das competências necessárias tem como princípios a colaboração, a prática da reflexividade, mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização e o engajamento. Esses princípios são permeados de discursos sedutores e visam atender a interesses nem sempre reconhecidos pelos professores/professoras, mas que os envolvem de tal maneira, a obterem o consenso da classe. Em outros termos, os discursos desejam convencer para uma prática com pouca possibilidade de diálogos democráticos e produtivos que auxiliem as aspirações, os desejos e as necessidades dos professores. Exatamente porque inexistente professor, ou não mínimo, são poucos os que se eximem dos princípios de solidariedade, cooperação e fraternidade nas ações alfabetizadoras. E, sem condições de efetivação toda a potencialidade e esforços dos professores podem ser aniquilados.

O eixo caracterizado como, a formação de professores, no PNAIC apresenta como primeiro princípio do trabalho docente a prática da reflexividade. O trabalho do professor no PNAIC deve permear um caminho alternado entre a prática/teoria/prática. Assim, o documento

orientador do PNAIC, revela como “materializar concretamente o desenvolvimento dessa competência”. (Brasil, 2012, p.13):

Um fragmento do documento auxilia a pensar ainda mais:

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 colocá-las em xeque.

Ora, o trabalho docente, nessa perspectiva, está submetido a quais interesses? Se, essa reflexividade parte da análise de práticas de sala de aula, de que modo os professores compreenderão os determinantes (sociais, políticos, culturais, econômicos) que influenciam diretamente o seu trabalho? Então, quais as explicações podem caracterizar uma formação mais aguda que permita pensar as funções do Estado, do governo, da sociedade, da família e dos gestores no envolvimento com a alfabetização?

Nessa direção, o trabalho do professor se distancia da emancipação humana, pois, à medida que suas reflexões perfazem somente as análises do contexto vivenciado, nos limites da cultura local, a compreensão e crítica da realidade também ficam limitadas e desarticuladas das relações sociais mais intensas. Essa “reflexividade”, conforme definida nas orientações do PNAIC, descaracteriza o trabalho do professor e o direciona para o entendimento de prática como atividade principal da educação assim como “inferioriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico. (DUARTE, 2003, p. 607). Sem esquecer-se de dizer que alimenta também um tecnicismo limitado e cômodo da repetição do mesmo.

A formação dos alfabetizadores ou mesmo de um profissional do ensino para atividades docentes, conforme especificada nas orientações do PNAIC foge a filosofia da *práxis*, ou seja, não permite ao professor a formação consciente do seu papel na construção de dos conhecimentos adquiridos na escola, uma vez que prioriza a prática em detrimento da teoria. Esse inveterado desejo, objetivo ou finalidade de supervalorização do conhecimento empírico realiza apenas partes do processo de formação dos professores e abandona a capacidade reflexiva a luz de teorias que auxiliem a modificar atitudes, qualificar o trabalho e potencializar as ações de um profissional docente.

Sobre os saberes e prática dos professores, o PNAIC considera que:

Os diferentes saberes que integram o fazer do professor possuem seus lugares de valor no mundo contemporâneo e certos lugares podem ser considerados mais importantes que outros. Sabemos, ainda, que os conhecimentos se modificam com muita rapidez. Assim, torna-se importante ressaltar, de acordo com Ferreira (2005), que em meio a tantas mudanças a respeito do lócus que esse saber deve ocupar para que o exercício profissional docente tenha sucesso, é comum que os programas de formação apresentem para os professores o que tem se pensado, mais recentemente, acerca da relação do saber e da prática pedagógica, cabendo ao professor apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras, mesmo que não estejam suficientemente seguros de que elas darão certo, ou mesmo ao associarem todas elas, fazendo Patchwork, entendido como uma adaptação de diferentes concepções para ajustá-las à sua realidade. (BRASIL, 2012, p.12)

De algum modo, sim. Esses diferentes saberes possuem seus lugares de valor no mundo, mas, distanciar a educação de sua “natureza e especificidade” é desconsiderar o papel da escola, é querer destruir o primeiro objetivo da escola de potencializadora do desenvolvimento da cidadania, conforme Saviani (2011, p. 14) “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Temos por conhecimento que o trabalho docente é influenciado por vários determinantes históricos, como a desvalorização profissional, as demandas educacionais emergentes das reformas educacionais, a precariedade das formações iniciais, as desigualdades sociais, dentre outros. Para tanto, o PNAIC, compreende que:

Olhar para o professor como sujeito individual, dentro da sua história, pode revelar as situações que facilitaram ou dificultaram a sua atuação profissional em algum momento de sua trajetória. Nesse sentido, 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. (BRASIL, 2012, p. 16)

Há uma variedade de pesquisas voltadas à valorização das experiências e vivências dos professores, mas não adentraremos sobre este tema. Queremos somente destacar que não basta revisar as experiências profissionais pessoais, nem somente revelar as situações que dificultam ou não a atuação profissional. Mais do que ser revelado, é necessário que essas “situações” sejam explicadas e transformadas. Não é possível acreditar que o individualismo profissional, no seu isolamento, na sua revisão de vida, possa, necessariamente, transformar pessoas. É necessário conhecer as lutas e sofrimentos que são resultados dos esforços coletivos de superação de situações.

Por isso, devemos reiterar que o trabalho docente, nesse estudo é tido como uma ação intencional, de modo que a partir do conhecimento historicamente construído é possível a formação e emancipação do homem, e não o contrário – a alienação.

O PNAIC, no entanto, apresenta os objetivos das ações baseados na pedagogia das competências³⁴ e do professor reflexivo. Os discursos apresentados nesses documentos, aparentemente revisados, na realidade retomam temas da Escola Nova difundidas pelos precursores desse processo nos Estados Unidos. Assim, delineiam metas para melhorar os índices da alfabetização e para tanto propõem, nas ações, a mobilização de “diferentes saberes” para a materialidade da prática. Nesse processo, estrategicamente, descaracteriza o trabalho do professor, à medida que exige a formação de competências para atender a uma exigência externa de adaptação e controle, descaracterizando, o ato de ensinar como ação emancipatória e viva, que desvele o mundo em constante movimento a partir dos conhecimentos teórico-práticos e centra suas exigências apenas na relação professor-aluno.

No PNAIC, o trabalho docente, permeou os ideais do sistema neoliberal, a medida que ao negar os conhecimentos historicamente construídos, foi priorizando o saber fragmentado, determinando a necessidade do domínio das temáticas familiares ao aprendiz e atribuindo à prática dos professores, ao saber fazer como a essência do conhecimento, esvaziando-os do conhecimento teórico/científico/acadêmico, como se o saber fazer contribuísse com a emancipação do homem.

Nessa perspectiva o PNAIC apresentou formas, técnicas desconectadas do conhecimento elaborado, científico, pautando em experiências, ora de outros programas, ora de trabalhos realizados por outros/outras professores/professoras. Dessa maneira, intensifica a ideia de que o desempenho dos estudantes depende da regência em sala de aula.

Com essas finalidades, o trabalho docente no referido programa foge a filosofia da *práxis*. Aos professores é direcionado um plano estratégico para a aquisição e domínio de competências, permeado por discursos sedutores de transformação social e articulado ao

³⁴ Conf. Ramos (2001). Ao conceituar o referido termo define que a noção de competência no âmbito do trabalho torna-se plural – ‘competências’ – buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos dá origem ao que se chama de ‘pedagogias das competências’, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz. Assim, a pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção pragmática situando-se no plano de convergência entre a teoria integracionista da formação do indivíduo e da teoria funcionalista da estrutura social. A primeira demonstra que a competência torna-se uma característica psicológico-subjetiva de adaptação a vida contemporânea e a segunda situa-a como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social, na medida em que o funcionamento desta última ocorre muito mais por fragmento do que por uma sequência de fatos previsíveis.

sistema de avaliação de larga escala (Provinha Brasil, ANA e outros) e também às metas do Ideb. No entanto, as ações estão direcionadas de modo a adaptação do homem no mundo tal como está posto – a égide do capital.

As políticas contemporâneas de formação continuada de professores pretendem formar o cidadão para o mundo em constante transformação, de modo a torná-lo um sujeito adaptado, flexivo e participativo. A preocupação central é a resolução imediata da prática em sala de aula, distanciando o professor e aluno de uma formação sólida e consciente.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE MATO GROSSO

Sob as recomendações dos organismos internacionais, que a partir dos anos 1990, influenciaram na reestruturação da educação do Brasil, os estados e municípios foram se organizando de modo a atender as propostas e acordos firmados pelos governos federais. Assim, a LDBN (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2000) e o PNE 2014 (PNE) são os principais documentos que legislam sobre a educação do País, em todos os aspectos, dentre eles sobre a formação de professores. Pelas suas aplicabilidades em Mato Grosso, pelos efeitos produzidos e pelas construções sociais profissionais e educativas merece destaque, nesta seção, a formação continuada de professores em ambientes de serviço.

Como vimos na seção anterior, após discorrer sobre as reformas políticas educacionais que permearam a década de 1990, é necessário, neste momento, adentrar sobre as políticas públicas educacionais no estado de Mato Grosso com o objetivo de compreender aquelas que se destinam à formação continuada de professores em serviço, haja vista ser o espaço principal de análise do objeto de estudo, apresentado neste texto.

Importante destacar que a partir desse período, a educação em Mato Grosso, começa a se adequar ao formato gerencialista, com iniciativas governamentais voltadas para diferentes formas de arranjos institucionais em constante tensão com os princípios da gestão democrática instituída, no Estado, também na década de 1990. O *modus operandi* ou o modo de operar gerencialista na educação tem se firmado a partir de ações por meio do Ministério da Educação e o Banco Mundial, priorizando o setor privado, por meio de parcerias e contratos de gestão. (COSTA, AMARAL, 2015)

Nessa direção, ao nosso entendimento, torna-se pertinente destacar como o Ensino Fundamental está organizado no estado de Mato Grosso e como ocorreu o processo de reorganização do Ensino Fundamental. Em busca desse sentido, alguns documentos oficiais norteiam nossas discussões com o objetivo de compreender quais políticas educacionais são defendidas, as concepções que as norteiam, as influências que ganham forma na elaboração dessas políticas, dentre outras questões necessárias ao conhecimento da totalidade do objeto de estudo que ora analisamos.

3.1 Operacionalização da educação Matogrossense: Base legal

Na efervescência de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993, Mato grosso cotejava debates para a implantação de um Sistema Único de Ensino no estado, a partir de reivindicações do Sindicato dos Trabalhadores da educação – Sintep/MT, independente da constituição do Sistema Nacional de Educação. Nesse ínterim, enunciavam suas posições contrárias aos objetivos socioeconômicos implicados nos compromissos da Conferência Mundial de Educação para Todos, questionando o fato da exigência da adequação dos países à globalização econômica e ausência de iniciativas de viabilização de um Sistema Único de Ensino derrubando os muros que separam a rede estadual da municipal. (LECLERC, 2002). Uma experiência envolvendo muitos debates em Fóruns constituídos para esse fim, mas que não se materializou conforme reivindicações dos profissionais da educação matogrossense.

Destacamos que esse período foi marcado pela gestão estratégica e conflituosa de Dante de Oliveira³⁵. Mantendo uma relação próxima com o Governo FHC, Dante de Oliveira, filiou-se no PSDB, em 1995, deixando o Partido Democrático dos Trabalhadores (PDT) ao qual fazia parte. No mesmo ano, Dante elaborou, por meio de uma equipe estratégica, um plano emergencial, que de acordo com Leclerc (2002) teve como principais diretrizes o ajuste de quadro de pessoal, com maior foco na educação; a linha de crédito para programa de demissão voluntária e o programa de privatização.

Mesmo frente a uma gestão conflituosa, a educação de Mato Grosso obteve algumas conquistas durante o esse governo, podendo destacar a Lei 7.040/1998 que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Estadual e o plano de cargos e carreira dos profissionais de Educação – Lei Complementar (LC) 050/1998.

Em 1997, um ano após a aprovação da LDBN, Lei Federal nº 9.394/96 elaborou-se no estado de Mato Grosso metas de curto, médio e longo prazo com o objetivo de sanar os problemas de evasão e repetência, detectados pelo governo. Isto porque, dada a importância do tema, em 1989, já havia sido aprovada a Constituição Estadual de Mato Grosso dispondo nos artigos 237 e 244 sobre o Sistema Único de Educação.

³⁵ Conf. LECLERC (2002) Governador do Estado de Mato Grosso no período de 1995 a 2002. Em 1986 a 1987 foi ministro da Reforma e do Desenvolvimento Agrário no Governo José Sarney. Foi filiado no Partido Democrático Trabalhista (PDT) em 1990, mas em 1996 se encontrava filiado ao PSDB. Sua popularidade se deu a partir da Emenda Constitucional (PEC) nº 05/1983, que teve como objetivo reinstaurar as eleições diretas para presidente da República no Brasil interrompida pelo Golpe de 1964.

Antes, porém é necessário enfatizar que, de acordo com Saviani (2010), há algumas imprecisões sobre o termo sistema, o que, de certo modo, o impulsionou a explicitar a noção de sistema como “[...] produto da ação sistematizada, isto é, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada”. (SAVIANI, 2010, p. 380). Dessa forma, para o autor, as diversas expressões³⁶ direcionadas ao termo, não se refere ao sistema propriamente dito, mas as partes que o constitui.

Ao considerar a inexistência de um sistema nacional de educação, o mesmo autor, destacou 04 (quatro) tipos de obstáculos que, segundo ele, impediram a sua organização, sendo:

a) os obstáculos econômicos decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil; b) os obstáculos políticos caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; c) os obstáculos filosófico-ideológicos, isto é, a prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional; d) os obstáculos legais materializados na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de Sistema Nacional de Educação. (SAVIANI, 2010, p. 381)

A partir da ênfase dada pelo autor, associamos também que esses fatores impedem o desenvolvimento qualitativo da educação pública, visto que influenciam na execução das políticas educacionais de nível Estadual e Municipal e, que, portanto, a institucionalização de um Sistema Nacional de Educação é tida como necessária para uma educação sistematizada e com qualidade social. Temos uma descontinuidade de políticas públicas educacionais se fazendo cada vez mais presente na gestão dos governos e os recursos para manutenção da educação sendo instintos, estrategicamente.

É certo que o Sistema Nacional de Educação, conforme Saviani (2010) é uma unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, não perdem a própria identidade, ao se integrarem ao todo, mas, ao contrário, participam do todo, integrando o sistema na forma de suas respectivas especificidades. Vejamos então, como ocorreu essa discussão em Mato Grosso, visto a ausência de um Sistema Nacional de Educação.

³⁶ Conf. SAVIANI (2010). Sistema de ensino fundamental, sistema de ensino médio, sistema de ensino profissional, sistema de educação básica, sistema de ensino superior, sistema escolar, sistema estadual de ensino, sistema municipal de ensino, sistema federal de ensino, sistema de ensino comercial, sistema publico de ensino ou de educação, sistema particular de ensino e sistema livre de ensino.

A Constituição Estadual de Mato Grosso, de forma bem presente na vida dos profissionais da educação, bem como articulada com dirigentes sindicais de vários setores sociais deste espaço geopolítico, preconizou que:

Art.237. Os Estados e os Municípios organizarão os seus sistemas de ensino de modo articulado e em colaboração, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao seu preparo para o exercício da cidadania [...].

Art. 244 Os Sistemas Estadual e Municipais de ensino passam a integrar o Sistema Único de Ensino. (Mato Grosso, 2012, p. 93)

Uma organização que primava pela integração/articulação de sistemas de ensino visando assegurar trabalhos conjuntos e aumentar a eficiência das políticas públicas educacionais. Naquele contexto, fortaleceram os debates dos movimentos sociais e sindicais pela democracia, em defesa da escola pública viabilizando a criação do Sistema Único de Ensino - Lei Estadual 049/1998; o plano de cargos e carreira dos profissionais de Educação – Lei Complementar (LC) 050/1998 e a Lei de Gestão Democrática da Educação de Mato Grosso – Lei 7.040/1998.

Nessa tessitura, A LC 049/1998, assegurou em seu art. 3º os princípios da educação escolar para o estado de Mato Grosso, dentre eles, destacam-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a gestão democrática. A universalização, proposta pela declaração mundial de educação para todos, tem se efetivado, gradativamente, no Brasil, e o estado de Mato Grosso tem contribuído para alcance dessa meta. Assim, a política de educação Inclusiva³⁷ e a expansão das matrículas de Educação de Jovens e Adultos constituíam itens importantes a considerar nesse processo. Quanto a permanência dos estudantes na escola, ainda é um desafio para Mato Grosso, principalmente se tratando da Educação de Jovens e Adultos e das políticas públicas expressas pelos governantes atuais.

Também naquilo que refere ao Sistema Único de Educação é importante destacar que ainda em 1996, Mato Grosso realizou a 1ª Conferência Estadual de Educação com significativa qualidade, com debates voltados para essa temática com “mais de 10 mil participantes e 490 emendas, somando o trabalho de base em 90 dos 119 municípios mato-grossenses, como expressão de um processo desejado, para uma democracia pensada “de baixo para cima”. (CARDOSO NETO, MORAES, CATIONI, 2014). Ou seja, para uma democracia em que as ações sejam a partir de decisões tomadas em espaços coletivos.

³⁷ Cf. Qedu (2010) O número de matrículas da Educação em Mato Grosso foi de 4.938 estudantes e em 2017 o atendimento somou um total de 31.779 estudantes.

É certo que, em nível nacional, essa década decorreu sobre a efervescência das ideias advindas do neoliberalismo e em Mato Grosso os caminhos e enfrentamentos não foram diferentes. Se de um lado almejaram por um Sistema Único de Educação Pública, em contraposição, a proposta do governo foi de um Sistema Único Descentralizado de Educação (Sudeb)³⁸. Apesar da decisão conquistada na Conferência Estadual, pelo reordenamento da proposta, como Sistema Único de Educação Pública Básica para Mato Grosso, os encaminhamentos que sucederam desconsideraram os acordos firmados nos espaços democráticos e o governo “desassocia sua política educacional da viabilização do Sistema Único”. Leclerc (2002, p.200)

Por sua vez, a ideia de gestão democrática do Ensino Público Estadual, conforme princípio prescrito no Artigo 206 da Constituição Federal, e no Artigo 14 da Lei Federal nº 9.394/96 obedece aos seguintes preceitos:

- I-Co-responsabilidade entre Poder Público e sociedade na gestão da escola;
- II- autonomia pedagógica, administrativa e financeira da Escola, mediante organização e funcionamento dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, do rigor na aplicação dos critérios democráticos para escolha do diretor de escola e de transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares;
- III- transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- IV - eficiência no uso dos recursos financeiros. (MATO GROSSO, 1998, p.1)

Ainda que haja uma precisa definição, essas questões são controversas no cotidiano da realização das políticas públicas. Por exemplo, algumas medidas adotadas, nos últimos anos, têm contrariado aos princípios legais constituídos, no que se refere aos espaços democráticos de debates para tomadas de decisões. Em 2016, no governo Pedro Taques³⁹, o autoritarismo e os embates contra a educação foram intensos, desconsiderando os direitos, anteriormente, garantidos.

Nesse período, estrategicamente, houve a prorrogação do cargo de diretor escolar⁴⁰, o que para muitos profissionais da educação e para todos os dirigentes sindicais da área educativa, esta decisão feriu os princípios de gestão democrática, uma vez que, por lei, em Mato Grosso, o mandato do diretor corresponde ao período de dois e não três anos.

³⁸ Conf. Leclerc (2002) A proposta tinha como objetivo a colocar a unidade escolar como foco da reorganização do sistema, tratando-se não de uma reforma, mas de uma transformação estrutural no modo de pensar, planejar, implementar e gerir a educação básica no Estado de Mato Grosso.

³⁹ Ex-procurador da República, filiado ao PSDB e governador de Mato Grosso no período de 2015-2018.

⁴⁰ Portaria de nº 428 foi publicada no dia 20 de dezembro de 2016 no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso.

Ainda recentemente, sobre a gestão democrática do ensino, iniciou-se em 2018, a Conferência da Gestão Democrática (CONGED) de Mato Grosso com o objetivo de avaliar a Lei Estadual 7.040/1998. A ementa de trabalho encaminhada pela Secretaria de Estado de Educação SEDUC/MT às instituições educacionais foi compreendida pelos profissionais da educação como uma afronta à referida conquista histórica da educação de Mato Grosso, uma vez que a proposta não atendeu as reivindicações da categoria, sendo a avaliação da referida Lei e não a substituição almejada pelos atuais mandatários no governo.

A Lei da gestão democrática, em Mato Grosso é fruto do trabalho coletivo e intenso, dentre os educadores, uma parcela de gestores, estudantes e pais/responsáveis, portanto, a compreensão e defesa é que o exercício da democracia inicial dentro da escola, com o processo de debates e eleições para gestor e escolha de representantes para compor o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE). Nesse sentido, os encaminhamentos das deliberações acontecidas nas etapas municipais e regionais para a CONGED foram de permanência da Lei 7.040/1998. (SINTEP, 2018).

Após a difícil conquista com a aprovação do PNE (2001-2011), Mato Grosso iniciou as discussões para revisão, atualização e elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE), mas somente após 5 (cinco) anos ocorreu a 1ª Conferência do PEE. Com o Plano Estadual revisado, elaborado e aprovado, ficou determinado a realização de conferência de avaliação trienal do plano, tendo como principal responsável o Fórum Estadual de Educação, conforme especificado no art. 50 da Lei 049 de outubro de 1998.

O período de elaboração e aprovação do PEE de Mato Grosso tinha em exercício no governo estadual, o ex-ministro da agricultura, pecuária e abastecimento do Governo Temer, Blairo Maggi⁴¹. Em sua gestão, não hesitou em formar parcerias com o setor privado, representado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Fundação Cesgranrio⁴², com o intuito de melhorar o baixo desempenho dos estudantes. Essa é uma característica dos governos neoliberais e do Estado Gerencial, recorrentes medidas de cunho emergencial que pouco influencia no cenário educacional.

⁴¹ Foi governador do Estado de Mato Grosso de 2003 a 2010. Filiado ao Partido Progressista (PP) em 1994, anos depois passou a compor o Partido Popular Socialista (PPS), filiando-se, meses depois ao Partido da República (PR), retornado ao PP após o golpe 2016. Proprietário do grupo Amaggi e considerado um dos maiores produtores de soja do mundo.

⁴² Conferir Amaral (2014) Parceria firmada com a SEDUC/MT em 2006, com o objetivo de avaliar os mais de 300 mil alunos do Ensino Fundamental das escolas estaduais nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e capacitar 5.800 professores efetivos em exercício das respectivas disciplinas, visando a reverter os indicadores.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso além de atender os temas contemplados no PNE (Lei 10.172/2001) ousou complementar com outros temas de relevância na área educacional como a Educação do Campo, a Educação a Distância, Educação Ambiental e a Educação das Relações Etnicorraciais. (ABICALIL, 2014, p. 5).

Para dar cumprimento às determinações legais, realizou-se em 2011, a conferência de avaliação do PEE e de acordo com o diagnóstico elaborado alteraram-se as metas do PEE passando a vigorar nos termos do anexo da lei 10.111 de 06 de junho de 2014. Interessante destacar que na Conferência Estadual de Educação o foco das discussões não foi a Universalização da Educação Básica, mas retomou novamente para a regulamentação do Sistema Único do Ensino de Mato Grosso. Sendo assim, a meta 1 do PEE, determinou:

META 1 - Promover, continuamente, o Sistema Único de Ensino.

Indicador – número de municípios que cumprem o Art. 11 da Lei Complementar nº 49/98 em relação ao número total de municípios.

Estratégias: 1. Estabelecer, por intermédio de instrumentos legais, cooperação entre o Estado e a totalidade dos municípios, explicitando claramente os objetivos e as responsabilidades comuns no atendimento da escolarização básica, na sua universalização, na qualidade do ensino e na gestão democrática, objetivando a implantação do Sistema Único de Educação. (MATO GROSSO, PEE/2014).

É fato que há mais de vinte anos, os movimentos sindicais e sociais ligados ou relacionados ao setor da educação em Mato grosso tem firmado suas lutas em prol de um Sistema Único de Educação. Por isso, constituiu como meta do PEE visto ser considerado como necessário, a sua implementação, para diminuir as desigualdades educacionais no estado e aumentar o potencial de cooperação e colaboração dos regimes e sistemas de ensino.

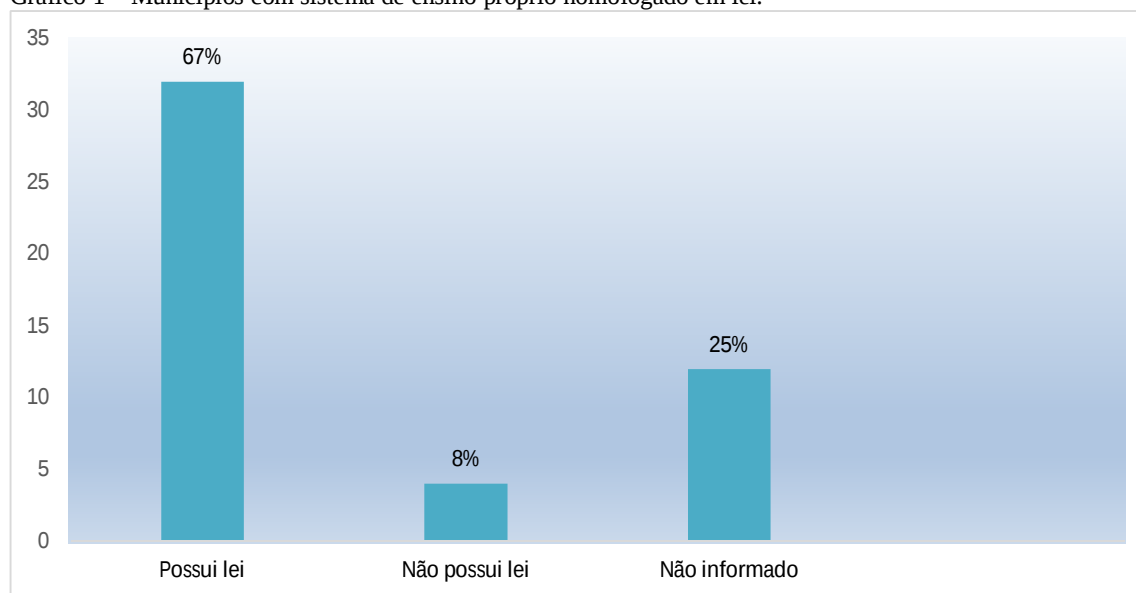
Sobre os sistemas municipais de ensino, Saviani (1999) enfatiza que cabe a cada município decidir pela instituição do próprio sistema, integrar-se ao sistema estadual de ensino ou compor com o Estado, no âmbito de seu território, um sistema único de educação básica. Feita a escolha, deve constituir-se como meta do plano educacional do município e considerar a legislação nacional em vigor.

Dada a situação que se encontra a regulamentação do Sistema Único da Educação Básica de Mato Grosso, em relação aos Planos Municipais, é interessante destacar que desde o ano de 2015, Mato Grosso tem 100% dos planos sancionados. Alguns foram elaborados antes do PNE (2014-2024) ter sido aprovado. Nesses casos, os municípios fizeram o alinhamento com as metas do PNE, uma vez que os Planos de educação compõem o principal instrumento das relações de estados e municípios com o MEC.

Em 2016, os Planos Estaduais e Municipais foram requisitos fundamentais para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR⁴³), portanto, sendo considerado, como principal ferramenta de planejamento da gestão pública sobre a área da educação. (MATO GROSSO, 2017). Até porque sem a elaboração do PAR os municípios são destituídos do direito aos financiamentos da educação destinados à infraestrutura das escolas, transporte escolar, formação de professores, uma vez que impede a adesão dos programas federais de educação, entre outras questões.

Neste momento, torna-se importante destacar que alguns municípios do estado de Mato Grosso possuem seus sistemas próprios de ensino constituídos, conforme informações disponibilizadas pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME, 2018). Essa instituição é importante para conhecermos como produtora de políticas públicas, dada a representatividade e porque, também, a ficha de inscrição exigida pela UNCME para adesão ao termo de cooperação dos conselhos municipais apresenta 3 questões referentes ao sistema próprio de ensino, a saber: se possui sistema de ensino, lei de criação do SME e o endereço completo SME.

Gráfico 1 – Municípios com sistema de ensino próprio homologado em lei.



Fonte: Informações organizadas pela autora, com dados obtidos no site da UNCME, (2018).

⁴³Cf. BRASIL (2007) Programa responsável por grande parte do apoio técnico e financeiro que é dado pelo governo federal aos estados e municípios, como parte do Compromisso Todos Pela Educação.

Ressaltamos que, os dados disponibilizados foram somente dos municípios associados a UNCME, com informações disponibilizadas na ficha de inscrição do Conselhos Municipais de Educação

Sobre o sistema de ensino, 49 municípios confirmaram possuir sistema próprio. No que se refere à lei de criação do sistema 01 município respondeu não possuir sistema próprio. Não foi possível identificar se responderam por engano a primeira pergunta ou se, para a segunda pergunta, consideraram o fato de não possuírem a lei de criação.

Quanto aos municípios que informaram não possuir lei de criação do sistema e da mesma forma aqueles que não informaram despertou inquietações como: Não consta a informação por falta de conhecimento da lei municipal? A pessoa responsável pelo preenchimento da ficha não mantém um diálogo com o Conselho Municipal de Educação (CME)? Há outro tipo de documento de criação do sistema? Se há um desconhecimento da lei, de que modo estão se articulando para encaminhamento das ações? De modo geral, os sistemas de ensino desses municípios estão em pleno funcionamento? Questões essas que são controversas em diversos sentidos e merecem outros destaques em pesquisas.

Pelas informações verificadas junto a Instituição conseguimos informar que há mais de 20 anos a UNCME vem atuando, junto aos estados brasileiros, com discussões e encaminhamentos no sentido de consolidar os princípios da gestão democrática, no âmbito das políticas educacionais. Nesse sentido, essa entidade apresenta como pautas, a criação dos conselhos municipais de educação, a instituição dos sistemas municipais de educação e a necessidade de elaboração e implementação dos planos de educação, contextualizados, articulados e participativos (UNCME, 2018). Ainda assim, Mato Grosso, apresenta um número muito tímido de municípios em relação a criação de sistema de ensino próprio e dos Conselhos Municipais de Educação efetivos e da mesma forma o número de conselhos associados é muito pequeno em relação ao quantitativo de municípios do Estado.

3.2 Meandros da educação matogrossense: O ciclo de formação humana

No que concerne às medidas adotadas para o enfrentamento dos problemas de evasão e repetência diagnosticada ainda em 1997, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) introduziu a organização do ensino estadual em Ciclos de Formação Humana, a partir das possibilidades de novas formas de organização da Educação Básica estabelecidas pela LDBN

9.394/96. Sendo, assim, as experiências de Mato Grosso com a escola ciclada, iniciou-se com o Projeto Terra,⁴⁴ em 1996, atendendo algumas escolas. Após esta experiência, foi implantado o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA)⁴⁵, que conforme explicitado nas Orientações Curriculares para a Orientação Básica do Estado de Mato Grosso, “constituiu numa importante iniciativa para o enfrentamento dos problemas de evasão e repetência, eliminando a reprovação no primeiro ano de escolaridade, contribuindo assim para a permanência das crianças [...] na continuidade do processo de alfabetização. (MATO GROSSO, 2012, p.15).

Sobre o projeto Terra foi possível perceber uma relação deste com a Escola Plural de Minas Gerais, fundada entre 1993 a 1996, como também com experiências de Porto Alegre – RS. O relato abaixo expressa esses aspectos:

A origem do Projeto Terra, tem relação com experiências de Minas Gerais, tem o Miguel Arroyo que influenciou nesse projeto, e tem também uma relação com a Escola Cidadã de Porto Alegre-RS, cujo assessor que nós tínhamos, na época foi Silvio Rocha. Quando fomos incluídos nesse projeto, ele estava em andamento em outros municípios, foi o que entendemos na época, quando chegou o Maldonado, Secretário de Educação, em nosso município. [...] a Escola Ciclada não estava sendo implantada em Luciara- MT, nós não tínhamos nem ideia disso, quando eles chegaram, nós estávamos sim, vendo esse projeto falido de seriação e nós queríamos um novo modelo. Eu lembro que 1994, assume o governo Dante de Oliveira [...] na época encontramos com um grupo de professores, nós enquanto parte da Prelazia, agentes pastorais, nos possibilitou abrir um espaço...como nós trabalhávamos na educação, para revermos algumas questões referentes as nossas práticas pedagógicas. Foi muito interessante porque, nós nesse período, 1994, 1995, começamos as discussões, mas em 1996 nós avançamos nas discussões e antes do Projeto Terra chegar nós estávamos revendo o que era avaliação, o que era currículo, o que significava o tempo do aluno na escola, calendário escolar, um calendário que seguia o ano civil, impulsionado pela LDB. O financiamento era da SEDUC/MT e o próprio município porque era gestão compartilhada [...] (J. R)

Sabemos que junto a outras questões, já discutidas nesse texto, as reformas políticas educacionais advindas dos organismos multilaterais, os estados foram estimulados, a implantar a política do ciclo para correção do fluxo, atendendo a uma demanda do Banco Mundial, no sentido de melhorar os índices educacionais como forma de contribuir com a economia mundial. De acordo com o documento intitulado “Projeto Terra Metodologia do Processo⁴⁶”, a

⁴⁴ Sobre esse projeto foi encontrado um único documento e que não apresenta o ano em que foi redigido. Nesse sentido, como forma de legitimar as informações apresentadas neste texto, o documento foi anexado. Outrossim, trabalhamos também com informações a partir de entrevista realizada com J. R. assessor pedagógico no ano de 1996, em Luciara – MT, um dos 22 municípios contemplados com o Projeto Terra e que faz parte da Microrregião Norte Araguaia.

⁴⁵Cf. Portaria nº 32/1998/Seduc/MT.

⁴⁶ Cf. Anexo B.

experiência de Porto Alegre do Norte – RS foi base para a implementação do ciclo em Mato Grosso, inclusive com assessoramento pedagógico.

Em 1999, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso apresentou a proposta do Ciclo de Formação Humana em todo o ensino fundamental, efetivando-se como política de educação em 2000. Nessa organização, as crianças com seis anos de idade passaram a frequentar o Ensino Fundamental, garantindo com isso nove anos de escolaridade. Na realidade incluiu o antigo pré-escolar de seis anos, ou um dos anos da educação infantil, no processo de escolarização do Ensino Fundamental. Assim, com essa reorganização do ensino antecipou o ensino fundamental e diminuiu o tempo da educação infantil. Isto porque a relação estava com a questão econômica no âmbito do antigo Fundef.

A referida proposta pedagógica foi, então, uma continuidade à política de reorganização do sistema de ensino do Estado de Mato Grosso para as escolas da rede estadual. O que expressa mais uma vez que o sistema único de ensino em Mato Grosso, apesar da Lei Estadual nº 049 de 1988 e da Lei Estadual 10.111/2014, não foi efetivado em função de diversos interesses que cercam estas circunstâncias de organização. O que há, são ações de cooperação entre as redes de ensino municipal e estadual que tem se expressado muito na resolução de problemas referente a espaço físico e recursos humanos.

Sobre a proposta de escola em ciclo de formação humana de Mato Grosso, três documentos oficiais se fazem importantes para compreensão desta proposta, a saber: o livro Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar– aprender a sentir, ser e fazer (2001) disponibilizado pela SEDUC/MT como instrumento formativo da proposta; o Parecer Orientativo 289/02 do Conselho Estadual de Educação – CEE/MT que tem como ementa a análise e parecer sobre a proposta pedagógica de Escola Ciclada de Mato Grosso (ECMT) e os Referenciais de avaliação das escolas organizadas em Ciclos, coordenado pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP/MT, do ano de 2012.

A Secretaria de Estado de Educação definiu o Ensino Fundamental com uma organização de três ciclos, sendo cada ciclo composto por três fases e cada fase com duração de um ano. Um pouco de visibilidade dessa organização pode ser verificado no quadro a seguir.

Quadro 1: Enturmação dos alunos na rede pública estadual de ensino do Estado de Mato Grosso em 2000.

Ciclos	Fases	Agrupamentos	Fase do desenvolvimento	Turma de superação
I Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	6 a 7 anos 7 a 8 anos 8 a 9 anos	Infância	Maiores de 9 anos
II Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	9 a 10 anos 10 a 11 anos 11 a 12 anos	Pré-adolescência	Maiores de 12 anos
III Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	12 a 13 anos 13 a 14 anos 14 a 15 anos	Adolescência	Maiores de 15 anos

Fonte: MATO GROSSO (2001). Escola Ciclada Mato Grosso.

De acordo com as informações publicadas pela SEDUC/MT, para fortalecimento da política de organização curricular do ensino fundamental, a Secretaria de Estado de Educação fez uma nova revisão e reestruturação do projeto, a partir de diagnóstico realizado com 347 (trezentas e quarenta e sete) escolas estaduais, 71 (setenta e uma) escolas municipais, 75 (sessenta e cinco) municípios e 70 (setenta) secretários municipais de educação. O levantamento da situação realizado pela SEDUC/MT apontou como pontos negativos do Projeto Escola Ciclada a falta de capacitação para os professores, o desconhecimento dos fundamentos teóricos e organizações do projeto e a dificuldade na avaliação e seus registros.

Como pontos positivos, os destaques foram para a valorização do aluno em sua individualidade, assim como o tempo maior destinado ao processo de alfabetização. (MATO GROSSO, 2001, p. 19). É interessante destacar que a “Escola Ciclada de Mato Grosso”, foi apresentada pela Secretaria de Estado de Educação como meio de superação do fracasso escolar. Para tanto a flexibilização do tempo e do espaço para a aprendizagem foi uma das proposições do projeto, assim como a necessidade de intervenções por parte dos professores e a utilização de materiais alternativos para cada ciclo.

Também podemos considerar como instigante trazer aqui uma alusão sobre a íntima relação do Projeto Escola Ciclada com a pedagogia da escola nova e as pedagogias do aprender a aprender. Primeiro porque concebe o aluno como centro do sistema escolar e o professor como mediador do processo ensino aprendizagem. Além disso, enfatiza, claramente, que o currículo significativo é aquele mais atrativo e mais adequado “à realidade atual e às características das novas gerações”. (MATO GROSSO, 2001. p. 83).

O Conselho Estadual de Educação, ao analisar a proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso, destacou pontos críticos no processo de implantação do projeto, sendo, a evolução cronológica que não atendeu os acordos referente a gradualidade da implantação, além das

“consequentes ações coercitivas da parte da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e de suas assessorias locais, e, é claro, da falta de demonstração das avaliações positivas que justifiquem a desconsideração por outras possibilidades de organização curricular”. (MATO GROSSO, CEE, 2002, p.7).

No contexto da realização da Conferência de Avaliação das Escolas Estaduais Organizadas em Ciclos no Estado de Mato Grosso (CONEC/MT) o Sintep/MT organizou, em 2011, um Seminário Sobre Organização Curricular, com o propósito de discutir a política de currículo da rede pública de Mato Grosso, que teve como tema central a Demanda da Educação e a Organização Curricular “A escola de fase não é o que queremos”. (SINTEP/MT, 2012, p. 2).

As discussões teceram análises e concepções teóricas sobre a política de currículo que os profissionais da educação de Mato Grosso desejam na escola. Nesse sentido, fez-se uma contextualização histórica da educação pública brasileira, enfatizando que toda proposta pedagógica deve primar por uma aprendizagem emancipatória. Destacaram as incertezas e desinformações a respeito da implantação da organização curricular por ciclos de formação humana, chamando à atenção as propostas sedutoras em que os ciclos de formação humana centram nos parâmetros de produtividade, redução de custos, regularização de fluxos, competitividade para a melhoria dos índices estatísticos aferidos pelas avaliações externas. Assim, enfatizam:

[...] é preciso cuidado! Há uma tendência e até propostas em execução permeadas por discursos de vanguarda aparente, mas na essência são práticas autoritárias veladas numa lógica conservadora. Seriam os ciclos de progressão? Os ciclos de aprendizagem? Então, o nosso tempo de amadurecimento, a liberdade de opção dos profissionais docentes e da comunidade escolar e a reorganização do processo de trabalho são imprescindíveis para que os ciclos não sejam reduzidos a meras especulações sobre RETENÇÃO, PROMOÇÃO E ENTURMAÇÃO AUTOMÁTICA. (SINTEP/MT, 2012, p.5)

Com uma leitura importante da realidade, o documento apontou que a implantação do currículo por ciclo de formação humana no Estado de Mato Grosso tem gerado, mesmo depois de decorridos 18 anos, incertezas, resistência por parte de alguns profissionais, críticas sobre a estrutura e condições para o desenvolvimento da política do ciclo. O processo de enturmação e das salas de articulação acontecem sempre conforme determinado pela Seduc e nem sempre atende a necessidade apresentada pela realidade da comunidade escolar.

A autonomia e liberdade remetida à escola, tanto no parecer do Conselho Estadual de Educação, quanto nas bases teóricas para a organização curricular em ciclos de formação humana ficam a mercê de um sistema, que ignora as decisões coletivas e procura impor uma produtividade sutil no conjunto de ações educativas. Reflexo disso é a promoção e enturmação dos alunos, que tem considerado apenas o critério idade, pois, automaticamente, acontece via sistema, contrariando o que prevê as legislações que regulamentam o ciclo de formação humana.

Outra crítica apontada é referente a avaliação das escolas do ciclo, uma vez que é uma demanda requerida pelo sindicato desde a implantação do currículo por ciclo de formação humana em Mato Grosso. É interessante destacar que o sindicato dos trabalhadores de educação não se opõe ao ciclo de formação humana, mas, questiona os encaminhamentos, quer diálogo mais intenso com os gestores, exige ampliar formação sobre o tema e quer que seja construída de maneira participativa por parte da Secretaria de Estado de Educação. Por isso, as reivindicações para que a avaliação das escolas em ciclo de formação aconteça periodicamente, no sentido de garantir uma educação pública de qualidade, participativa, cidadã e emancipatória. (SINTEP, 2014).

Uma das proposições do Sintep/MT, em 2012, foi para a não hierarquização das áreas de conhecimento nos referenciais curriculares da escola pública para atender os modelos exigidos pelos Sistemas de Avaliação como o Ideb, a Prova Brasil, o Saeb e o ENEM. No entanto, sabemos que as orientações em nível nacional estão intrinsecamente voltadas a alcançar os índices medidos pelas avaliações externas. Uma régua de medir que deseja tornar iguais os que, no cotidiano, são tratados desigualmente pela aplicação de políticas públicas na realidade escolar.

Como ação estratégica, desencadeada pela SEDUC-MT foi a avaliação denominada Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE/MT), no ano de 2016, conduzida e produzida, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG (CAEd/UFJF). Assim como a concepção da formação continuada em serviço, baseada na reflexão da prática apresentou também, a avaliação, proposta pelo Estado de Mato Grosso. No documento orientativo publicado, explicita-se:

A ADEPE-MT teve por objetivo produzir e disseminar informações para subsidiarem a reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica e proporcionar aos gestores

dados para a formulação, o monitoramento/acompanhamento e a reformulação de políticas educacionais. [...] a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer através de Núcleo de Avaliação/SUEB dará sequência nas avaliações externas (Provinha Brasil, ANA, Prova Brasil, PISA e outras) instituídas pelo governo federal e realizará conjuntamente com a Gestão Escolar quatro avaliações bimestrais nas turmas [...]Os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, farão um total de cinco avaliações externas, sendo quatro elaboradas e enviadas às escolas pelo Núcleo de Avaliação e mais a Prova Brasil elaborada pelo INEP/MEC e coordenada pelo mesmo Núcleo de Avaliação/SUEB.(MATO GROSSO, 2017, p. 82)

Podemos compreender que a avaliação de desempenho dos estudantes mantém uma íntima relação à questão das políticas públicas de formação. No entanto, questionamos: de que modo é considerado que o planejamento deve atender a necessidade da escola? As orientações já delimitam, de maneira direcionada e controlada, as ações pedagógicas, assim como as administrativas que devem ter a ênfase na produção de políticas públicas de educação. Nesse aspecto, a escola, ou mais propriamente, os/as professores/as correm contra o próprio tempo, uma vez que é preciso dar conta das habilidades que serão avaliadas no decorrer do ano. Até porque os resultados são imprescindíveis para que o/a professor/a reflitam sobre sua prática e, muitas vezes, sem compreender, minimamente, quais são e como devem manifestar essas habilidades que serão exigidas nos termos das avaliações dos estudantes.

Ironia do destino ou estrategicamente, a educação foi direcionada somente para o atendimento a demanda da economia? Ou para questões estatísticas ou matemáticas? É fato que a Adepe/MT tomou “por base o formato de avaliação da Prova Brasil para familiarização dos estudantes com os instrumentos das avaliações externas, como por exemplo: formato das provas, preenchimento dos gabaritos e respostas aos questionários contextuais. ” (MATO GROSSO, 2017, p.82).

A LDBN/1996 promoveu significativas mudanças no campo educacional brasileiro, impulsionando a reestruturação dos sistemas públicos de ensino, com o objetivo de atender as novas demandas educacionais, decorridas dos acordos firmados na Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990). Uma busca de universalização do ensino que tem sua trajetória desde o século das luzes. Dentre as mudanças educacionais compreendidas mais contemporaneamente, a formação continuada dos profissionais do ensino passou a ser obrigatória quando a LDBN/1996, em seu art. 13, determina o aperfeiçoamento profissional como parte da carga horária do trabalho desempenhado pelos/as professores/as.

Em Mato grosso, a obrigatoriedade do aperfeiçoamento profissional é determinada pela LC 050/1998, em seu art. 38, na medida em que assegura para todos os professores/as o

correspondente a 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) da jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico. (MATO GROSSO, 1998). Esse percentual, denominado de hora-atividade, consiste em destinação de momentos, de tempos, de horas programadas para que o/a professor/a possa planejar e avaliar o trabalho didático, colaborar com a administração da escola e participar das reuniões. Além disso, os professores podem utilizar-se do tempo para o aperfeiçoamento profissional.

A década de 1990 trouxe em seu cenário político, destaque à formação de professores como quesito necessário à busca da qualidade da educação pública. Dessa forma, as políticas de formação de professores no Brasil, tanto inicial quanto continuada, foram fortemente, influenciadas por diferentes proposições, dentre elas um elemento *sui generis*, o atendimento por meio da Educação a Distância (EaD). Nessa previsão, também constou a mais importante das políticas educacionais para atendimento dos profissionais do ensino, o dever da formação continuada, “[...] integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”. Conforme o que foi disposto no Decreto n. 6.755 de 2009⁴⁷.

A política educacional de Mato Grosso, justifica-se pela mesma ordem dos outros estados Brasileiros, a busca pela qualidade da educação frente as novas demandas educacionais a partir das mudanças nas proposições educativas promovidas pelo neoliberalismo. É pertinente, destacar que as intenções que permeiam a educação matogrossense constituem frutos também das deliberações em nível mundial.

Não é por acaso, que a década de 1990, é precursora de diversas mudanças no cenário educacional, dentre elas, a formação continuada de professores/as direcionada a qualificação do atendimento escolar visando conquistar e ampliar as habilidades e competências dos principais sujeitos escolares. Nessa perspectiva, os entes federativos têm se organizado de modo a redefinir os currículos escolares estreitando as intenções dessa nova ordem as instituições educativas brasileiras.

3.2.1 A formação continuada dos profissionais do ensino de Mato Grosso

Apresentadas as questões relativas as circunstâncias em que foram produzidas ações que visavam a interconexão das políticas públicas e a emergência de um modelo de formação continuada dos profissionais do ensino, passemos agora a intensificar a compreensão sobre esse

⁴⁷ Revogado pelo Decreto 8.752 de 2016.

importante elemento de organização e produção de ações governamentais, institucionais e interinstitucionais que buscam qualificar os profissionais do ensino para um melhor desempenho e eficácia do serviço público de educação e potencializar as práticas de ensino em busca da qualidade na educação. Uma ideia mercantilizadora de educação que desconsidera os processos vivenciados pelos sujeitos educacionais, buscando resultados que atendam às necessidades do capital. Uma característica do modelo de Estado gerencial no qual o estado de Mato Grosso se insere. De acordo com Costa, Amaral (2015, p. 98) essa tendência gerencialista na educação em Mato Grosso tem seus antecedentes nos anos 1990, com iniciativas governamentais voltadas para diferentes formas de arranjos institucionais, com o Ministério da Educação e o Banco Mundial, entidades do setor privado, por meio de parcerias e contratos de gestão, assim como por iniciativa própria.

É fato que a formação continuada de professores é tida como fundamental para ampliação das condições e possibilidades de avanços na melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, o Plano nacional de Educação (PNE) 2001-2010 evidenciou que:

a melhoria da qualidade do ensino somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (BRASIL, 2001, p. 95).

Retomamos as discussões ao delineamento do PRODLAC, em 1993 para a melhoria da qualidade da educação. O investimento global na profissionalização docente, de modo a assegurar as competências básicas da aprendizagem, por meio “da formação, da atualização e do aperfeiçoamento ao lado da produção de materiais pedagógicos adequados”. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 60). Com essas proposições os países vão se organizando e delineando as políticas de educação, de tal forma, que as ideias que permeiam esses documentos são legitimadas nas reformas educacionais e ganhando forma em todos os entes federativos.

Sobre a formação continuada de professores, defendemos que ela deve prover de base teórica sólida e consciente, permitindo a uma transformação da prática e não aquela que contribua para o aprofundamento tecnicista e pragmático das ações educativas, até porque “[...] a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais

desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa. (SAVIANI, 2005, p. 107) ”. No entanto, os cursos de formação continuada de professores têm se fundamentado nas concepções que priorizam as experiências de sala de aula e a reflexão dessa prática, por isso o foco em diagnóstico da aprendizagem, nas avaliações externas, tão citadas na formação de professores. Nesse sentido, “aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores”. Conforme registra Duarte (2010, p. 42).

Ademais, as formações continuadas de professores, tem se efetivado em momentos pontuais e fragmentados, em que o saber, substituído por “competências” centra nos ideais de eficácia e eficiência, voltados ao desempenho pragmático e quantificável, assumindo, cada vez mais, “a forma de “valor”, vendido e consumido como qualquer outra mercadoria”. (MARTINS, 2010). Estrategicamente, as certificações obtidas em cursos de formação de professores, e em outros, tem prazos de validade, forçando a busca incessante de formações pontuais para concorrer no mercado de trabalho.

Em Mato Grosso, os primeiros ensaios de Formação Continuada organizada como política pública foi a partir da criação do Centro Permanente de Formação de Professores (CEFOR), no município de Rondonópolis, no ano de 1996. De acordo com Rodrigues (2004, p.76) foi uma proposta de formação continuada para os professores dos anos iniciais que se constituiu num espaço social e administrativo da escola, não tendo nenhum vínculo com a SEDUC/MT.

A partir dessa iniciativa, em 1997, a Secretaria de Estado de Educação abarcou a ideia tentando transformar a formação continuada de professores em política estatal e concentrou suas ações na criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro⁴⁸).

De início, foram contemplados com o Centro, os municípios de Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino. Outros polos foram criados, totalizando 15 (quinze) polos de atendimento em todo o Estado, até o ano de 2008. Uma realidade significativa na área da educação fazendo ganhar importância o tema da formação continuada e a tomar forma para qualificar o trabalho docente da educação básica. (GOBATTO, BERALDO, 2014). Os Cefapros estão localizados nos municípios de: Alta Floresta, Cuiabá, Confresa, Diamantino, Primavera do Leste, Matupá, São Félix do Araguaia, Sinop, Rondonópolis, Pontes e Lacerda, Cáceres, Juína, Juara, Barra do Garças, e Tangará da Serra.

⁴⁸ Cf. Mato Grosso (2009) Referente a Lei de Criação dos pólos dos Cefapros em Mato Grosso.

Inicialmente, os Cefapros tinham como finalidade assumir com a Secretaria de Estado de Educação (Seduc), a formação continuada e aos programas de formação para professores leigos (SEDUC, 2006, p, 13), tanto do sistema Estadual de educação como, inclusive e conjuntamente, com a formação de profissionais dos sistemas municipais de educação em um exercício de cooperação. Dentre os Programas Nacionais de formação de professores, é importante destacar o Proformação, que teve grande relevância para expansão dos Centros de formação de Mato Grosso. Ainda que em situações complexas e cansativas, o atendimento desse programa no Estado mencionado foi coordenado pelos Cefapros, com encontros presenciais no período de férias e recessos dos professores. A formação dos tutores acontecia por meio de encontros periódicos, em Cuiabá/MT.

De acordo com Nogueira (2007), além do Proformação, as propostas de formação continuada para os profissionais da educação do Estado de Mato Grosso davam-se por meio de projetos do MEC, aderidos pelo Estado como “PCNs em ação (2002)”, “Salto para o Futuro”, “Profa (2001), Gestar” e o “Arara Azul”,⁴⁹ projeto esse criado pelo Estado de Mato Grosso. Nesse sentido, é importante refletir sobre aspectos desses projetos e de que modo influenciaram na constituição do perfil educacional do Estado. Tomamos como exemplo o Proformação.

O Proformação foi justificado pela necessidade de melhorar o desempenho do Ensino Fundamental no país, uma vez que a década de 1990 foi um período em que expandiu o atendimento escolar. Como consequência disso, em Mato Grosso, essa demanda, ocasionou no contrato de pessoas com apenas o Ensino Fundamental, para atuarem como professores/as. A região Norte Araguaia, pode ser considerada exemplo do atendimento escolar nessas condições. Criou-se uma grande quantidade de escolas, sem as condições mínimas exigidas, professores sem formação, boa parte tendo somente a 4ª série do ensino fundamental, ou com o domínio apenas do sistema de escrita alfabética. Questões relevantes que merecem ampliação desses olhares em momento oportuno. (POMPÊO, 1999).

Ainda assim, precisamos dizer que o referido programa foi financiado, pelo Fundescola, com recursos financeiros do Banco Mundial, com parceria efetiva do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A partir do ano de 2002 o Fundo Nacional de

⁴⁹Não adentraremos sobre esse projeto por entender que fugiria ao teor desta pesquisa, visto que o atendimento desse programa não foi direcionado aos professores, mas aos funcionários da educação, hoje denominados de profissionais da área 21. Importante destacar que o Projeto Arara Azul atendeu a uma demanda significativa dos funcionários na rede Estadual no período de 1998 a 2002. Foi interrompido em 2003 e retomado em 2005 com o último atendimento. Para o desenvolvimento desse projeto contou como um dos parceiros, o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapro).

Desenvolvimento da Educação (FNDE) – assumiu o financiamento do programa por meio de convênio com a Secretaria de Educação a Distância– SEED/MEC. A primeira turma piloto, do programa, foi em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, no ano de 1999, se estendendo a outros Estados no ano 2000 e 2002. ((GATTI, ANDRÉ e PLACCO, 2003).

Em decorrência das exigências da nova ordem mundial, a educação planejada para o século XXI deve dar conta das novas formas de organização do processo produtivo e da sociedade. Para tanto, a presença do Banco Mundial é determinante para alcance das intenções que permeiam os programas educacionais. Se há investimento, é exigido retorno, nada é de graça! O mercado exige eficiência, mérito, competição, produção, portanto, é o fator mercado que “dá sentido e estabelece o rumo (o horizonte) das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que permite estabelecer critérios para avaliar a pertinência das propostas de reforma escolar”. (GENTILI, 1996, p.7).

O Proformação utilizou-se dos recursos do ensino à distância para o atendimento aos professores/as com conhecimentos básicos das áreas de estudo do ensino fundamental, da base nacional comum do ensino médio e conhecimentos dos componentes da formação pedagógica. A formação foi destinada aos sujeitos que estavam em salas de aulas como professores/as, sendo assim, utilizaram-se dessa condição como espaço positivo de aprendizagem, tomou a escola como espaço privilegiado de formação, centralizando a formação na técnica, no aprender a fazer dos/as professores/as. Assim, o que se esperou com o Programa, além da titulação em nível médio/habilitação em magistério foram professores/as cursistas com habilidades técnicas para a melhoria da prática pedagógica, com vista a elevar o desempenho escolar dos/as alunos/as e ampliar a qualidade do trabalho pedagógico.

Os objetivos do Programa são objetivamente voltados ao domínio técnico, ao saber fazer. Não se percebe direcionamentos de modo a conquista e conformação de uma educação emancipatória, mas à adaptação as demandas da nova ordem, do novo século. Uma marcha ao tecnicismo. Em termos de análise sobre o processo e os procedimentos estas pesquisadoras do Programa registram que:

O Programa espera contribuir para a formação de um professor capaz de continuar aprendendo, crítico em relação à sua prática pedagógica, que conheça e domine os instrumentais necessários à efetivação competente de sua função docente, que aceite as características de seus alunos e sua diversidade cultural, que seja comprometido com o sucesso escolar de todos, que seja capaz de integrar a comunidade à escola e que participe das decisões e atividades extra-classe da escola. (GATTI, ANDRÉ e PLACCO, 2003, p.14)

A criticidade esperada não está associada a independência, a autonomia e a transformação social, mas tende à uma crítica da prática, reforçando a ideia de que se o ensino não vai bem, a culpa recai sobre o/a professor/a e sua atuação profissional. Ou sobre o/a estudante que não conseguiu aprender. Essa é uma característica da perspectiva neoliberal, atribuir as responsabilidades ao sujeito social envolvido, de modo que o fracasso ou o êxito são determinados pela disposição individual. De forma que, se a educação escolar vai mal, é culpa dos/as professores/as que lá estão ou dos/as estudantes que não querem nada na vida educativa.

De certo que se o ensino é direcionado ao domínio de um conjunto de habilidades e competências que dê conta das demandas educacionais vigente, conforme delineada pelos organismos externos, então, muito provavelmente, que nenhuma formação suprirá as necessidades do ensino. Essa formação técnica tem a pretensão de fazer com que os professores possam apresentar resultados de acordo com as exigências das formas de avaliação. Isto porque acreditam que estamos em meio a uma crescente de evolução tecnológica, em que nada é atual, nada permanece e o mercado exige concorrência e domínio de técnicas que alimentem seu sistema produtivo. Não seria essa a educação na perspectiva emancipatória, pois torna o ensino individualista e individualizado, deixando as responsabilidades coletivas em segundo plano e retirando a responsabilidade da articulação família, sociedade, Estado e instituições educativas.

Merece reflexão o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar)⁵⁰, também financiado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). O programa de formação continuada atendeu aos professores/as do 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, na modalidade semipresencial, tendo como objetivos:

Colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática.
Contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica.
Permitir ao professor o desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências. (BRASIL, 2007, p. 25)

No âmbito dos objetivos definidos pelo programa, a preocupação não diferenciou de outros programas de formação continuada de professores. As ações formativas estão centradas na reflexão da prática profissional dos professores, no engajamento das competências e

⁵⁰O Programa iniciou no ano de 2001, com foco nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. Em 2008 estendeu a todas as regiões do país.

habilidades das áreas que são determinantes para as avaliações externas, como se conhecimento e qualidade da educação escolar fossem, tão somente, o domínio dessas duas disciplinas.

Em Mato Grosso, a formação continuada foi justificada como possibilidade de compensar as lacunas deixadas pela formação inicial de professores/as. E, do mesmo modo tem firmado ações articuladas ao discurso de valorização profissional, a partir das demandas das escolas e profissionais da educação. Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação, no ano de 2003, implantou como política de formação continuada denominada por Projeto Sala do professor⁵¹ operacionalizado com a parceria SEDUC/Cefapro/escolas. Nesse caminho, a formação continuada era compreendida como um processo, contínuo e permanente, de autoformação e aprendizagem do/a professor/a, com foco voltado ao aperfeiçoamento pessoal e profissional. As devidas temáticas para estudos deveriam ser definidas a partir de diagnóstico da realidade de cada escola, tendo como foco a melhoria da qualidade de ensino e multiplicação das potencialidades de aprendizagem dos alunos. (MATO GROSSO, 2003).

Importante inferir que, embora a terminologia do programa tenha passado por alterações de acordo com as mudanças de governos, a concepção de formação continuada permanece a mesma. Assim, como a busca pela qualidade do ensino. Reflexo dessas alterações, em 2016, ganhou formato na SEDUC/MT, o Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP), que não se consolidou enquanto proposta formativa. Tal circunstância acabou originando um novo projeto de formação continuada em serviço⁵², proposto pela Superintendência de Formação Profissional da Educação Básica (SUFP/ SEDUC – MT), com apreciação de coordenadores e diretores de 15 (quinze) Cefapros do Estado de Mato Grosso.

Anterior ao Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP), houve o Projeto Sala de Educador, decorrente da necessidade de incluir no projeto de formação continuada à todos/as os/as profissionais da Educação, e não somente aos professores/as, conforme o Projeto apresentado no ano de 2003. O que diferencia uma proposta da outra? Qual a necessidade da mudança, uma decisão coletiva ou por empoderamentos da gestão, representado pelo governo?

A política da formação continuada de Mato Grosso apresentou, em seu contexto histórico, a necessidade da formação para o desenvolvimento profissional; e, para tanto, justifica sua solidificação na reflexão da prática, no saber fazer da profissão. A orientação da

⁵¹Cf. MATO GROSSO (2003) Projeto de formação continuada de professores em serviço como política de formação voltada para o atendimento das Escolas Estaduais de Mato Grosso.

⁵² Projeto de formação continuada para atendimento aos profissionais da rede estadual. Orientativo 2017 - SEDUC/MT

SEDUC/MT direciona ao entendimento de que as temáticas de estudos devem atender a realidade das escolas, porém, outros documentos apresentam limitações nas ações das escolas. Como exemplo tem-se o especificado no decreto 1.395/2008:

Art. 7º A formação continuada dos profissionais da educação básica será planejada e executada conforme o Plano de Ação e o calendário de atividades do Cefapro.
§ 1º A formação continuada que trata o caput deste artigo abrangerá as necessidades das escolas em consonância com as políticas educacionais da SEDUC de forma gradativa. (Mato Grosso, 2008).

As exigências burocráticas influenciam, de certo modo, negativamente, no processo de desenvolvimento das escolas, tomando a autonomia, claramente especificada em documentos oficiais. A formação continuada conta com um tempo de início e fim, e esse tempo, não é o da escola. Ademais, as escolhas das temáticas devem, por certo, atender a um diagnóstico da escola, com vista à uma qualidade de ensino que é parametrizada pelo quantitativo apresentado pelas avaliações externas.

A partir dessa exigência as etapas da formação continuada em serviço foram propostas da seguinte forma:

1.ª etapa - a construção do diagnóstico de necessidades formativas, que apontará para a escolha das temáticas e das referências de estudo; 2.ª etapa - o estudo das temáticas; 3.ª etapa - a apropriação do aprendizado adquirido com o estudo das temáticas no plano de ensino a ser aplicado em aula; 4.ª etapa - a socialização de como se deu essa apropriação de aprendizado adquirido com o estudo das temáticas no plano de ensino; 5.ª etapa - a socialização dos resultados obtidos com a aplicação do plano de ensino; 6.ª etapa - a avaliação do processo de formação, desencadeado pelo desenvolvimento das ações, que foram iniciadas, a partir do estudo de cada temática apontada como necessidade formativa no diagnóstico. (MATO GROSSO, 2017, p. 156)

A formação continuada no Estado de Mato grosso é posta como indispensável na resolução de problemas. Sim, há um diagnóstico feito como primeira etapa do projeto e no final esse mesmo procedimento deve ser posto em cheque, ou seja, a formação deve estar alicerçada na reflexão da prática e sobre a prática, com o discurso de valorização dos saberes dos/as professores/as.

Nesse sentido, a política de formação continuada do referido Estado tem-se fundamentado em autores⁵³ como Nóvoa, Imbernóm, Tardif, dentre outros que concebem a

⁵³ A referência desses autores foi no sentido de esclarecer a fundamentação teórica que permeia a formação de professores em Mato Grosso dando ênfase às concepções formativas defendidas pela SEDUC/MT, e não o

escola como espaço privilegiado da formação, como lugar de articulação e potencialização de saberes necessários ao conjunto da sociedade. (MATO GROSSO, 2016, 2017). A proposta de formação continuada para os profissionais da educação está alicerçada em autores que priorizam a reflexão da prática desconsiderando a reflexão crítica e transformadora necessária a emancipação e autonomia dos sujeitos sociais. Nesse aspecto, é relevante o referencial teórico selecionado para o processo. A questão a ser discutida é como concebem a questão interpretativa dos diálogos promovidos por esses autores, i.é., como fazem práticas educativas a partir dos artefatos de pensar e escrever teorias como essas escolhidas.

O documento denominado de “Orientativo dos projetos de formação continuada” efusivamente prescrito e disponibilizado pela Seduc/MT enfatiza as avaliações internas como elemento indispensável para o diagnóstico, no entanto, suas ações estão sendo intensificadas para melhorar os índices das avaliações externas. Em 2017, os Cefapros tiveram como principal temática de formação o alinhamento dos objetivos de aprendizagem com as matrizes das avaliações externas.

A Seduc/MT, embora reconheça, em seus Orientativos Pedagógicos e de formação de professores, que as avaliações externas mensurem de modo genérico a aprendizagem, considera que seus resultados podem ser utilizados para a reflexão dos profissionais da educação, uma vez que não pode haver educador impassível diante de relatórios tão desfavoráveis à educação no Brasil e, especialmente, em Mato Grosso. (Mato Grosso, 2015).

Em 2017, a Secretaria de Estado de Educação, apresentou como política educacional, o Programa Pró-Escola com o objetivo de transformar a educação no estado de Mato grosso. A partir deste, intensificou-se as ações para melhorar os índices de desempenho dos estudantes, entre elas a avaliação a partir dos objetivos de aprendizagem determinado pelo Estado, responsabilizando assessores/as pedagógicos, gestores/as, coordenadores/as, professores/a formadores/as do Cefapro e, principalmente, professores/as para o alcance das metas estabelecidas. Essa responsabilização é sentida e compartilhada pelos professores/as como forma de pressão e controle quando, nos encontros formativos, entre os desabafos com os/as colegas, falam do SIGA⁵⁴ enquanto instrumento de monitoramento e avaliação.

contrário. A concepção teórica defendida pela autora segue a tendência da pedagogia histórico – crítica e portanto, emancipatória e transformadora.

⁵⁴Cf. CUIABÁ (2017) O SIGA é um sistema de monitoramento e acompanhamento de gestão da aprendizagem de crianças matriculadas no ensino fundamental das Escolas Estaduais de Mato Grosso. É um espaço de gerenciamento eletrônico ligado ao GED (Gerenciamento Eletrônico de Documentos), destinado, entre outras funções, a armazenar dados de matrículas de alunos e diários eletrônicos, assim como as avaliações dos estudantes

Os objetivos da aprendizagem direcionados ao ensino de Mato Grosso foram redigidos com base em consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1995), Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012), Base Nacional Curricular Comum (2015)⁵⁵, amostra representativa de Diários Eletrônicos, do ano de 2015 e com as contribuições dos professores e professoras da rede estadual de Mato Grosso, feita por meio da consulta Pública para Avaliação dos Objetivos de Aprendizagem, realizada em 2016. (MATO GROSSO, 2017, p.2)

O Programa Pró-Escola tem sua forma estruturante aportada em quatro eixos, sendo, o Pró-Escola Inovação, Pró-Escola Infraestrutura, Pró-Escola Esporte e Lazer e o Pró-Escola Ensino diretamente relacionado às atividades escolares pedagógicas (MATO GROSSO, 2017, p. 2). Como desdobramento do Pró-Escola Ensino, foi instituído o Programa Pro- Escola Formação Escola (Pefe) dando sequência a formação continuada em serviço, que mesmo com outro nome, o conteúdo e objetivo continuam o mesmo do Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (Peip) e de outros que o antecederam. Portanto, quase nada mudou.

Em Mato Grosso, explicitamente, percebe-se a educação como um amplo jogo de concessões e lutas. Um tabuleiro de xadrez em que as peças movem de acordo com as exigências de cada conjuntura. E há, por parte dos governantes, uma necessidade de se fazer prevalecer a sua marca, a sua determinação, enfim, a sua prescrição. Como se intencionasse a fazer-se obedecer e “deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores” (SAVIANI, 2011, p. 109). Embora o discurso de transformação esteja presente, as ações realizadas revelam, claramente, uma preocupação quantitativa da educação, desmerecendo a formação humana, a emancipação e autonomia social. A descontinuidade das políticas educacionais no Estado de Mato Grosso tem se configurado como política de governo e não de estado⁵⁶.

Para Saviani (2011) fazer frente às questões especificamente educacionais, com essa descontinuidade de ações se torna impossível. Ademais, a qualidade e transformação da educação, além dos desencontros de concepções e interesses, não recebem os investimentos

e as intervenções realizadas pelos professores para cada objetivo não alcançado. Cf (COSTA, AMARAL, 2015) O SIGA é um sistema eletrônico operado via web, Inspirado no Sistema Ayrton Senna de Informação (SIASI).

⁵⁵ Se refere a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo aprovada somente em 2017.

⁵⁶ Conf. Oliveira (2011). Políticas de governo consideradas como aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instancias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade

necessários à sua efetivação e, torna-se, visivelmente, incapaz de contribuir com a qualidade do ensino e também é desanimador para os profissionais que acreditam nesses projetos, até porque, nesse viés, as políticas não são de estado, mas de governo.

Em meio às dificuldades que as escolas enfrentam para garantir o direito do conhecimento aos estudantes, temos situações complexas como salas superlotadas, precarização dos materiais de trabalho, remuneração e desvalorização profissional. Além da descontinuidade das políticas educacionais, com falta de investimento na educação, recai, sobre os professores, dentre outras exigências, a obrigatoriedade de atender as demandas da globalização. A formação continuada em Mato Grosso segue as mesmas orientações em nível nacional, justificando-a pela “necessidade dos professores acompanharem as constantes transformações que ocorrem na sociedade e no contexto das relações sociais”. (MATO GROSSO, 2018).

Ano atípico, 2018, momentos difíceis para o país. Esse é o discurso disseminado pelas mídias para que possam justificar a situação de cada área do governo. Mas não o único momento difícil. E, difícil para quem? A quem recaem as dívidas e a culpa? A sociedade paga por isso, sem saúde, segurança e educação pública de qualidade. A culpa da crise recai sobre o indivíduo, na medida em que na perspectiva neoliberal, conforme já enfatizava Gentili, (1995):

[...] os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. (GENTILI, 1995, P. 16),

É o estado mínimo, responsabilizando, cada vez mais, hora a sociedade, hora o próprio indivíduo pelo sucesso ou fracasso das ações. É, também, exigir mais eficiência com menos recursos humanos e financeiros. É, inclusive, compreender políticas públicas de educação como gastos sociais e não como um investimento em uma sociedade cidadã, em uma sociedade humanamente solidária, fraterna e justa. É, por excelência, tornar seletiva qualquer oportunidade de viver, de viver com a dignidade que se espera de uma sociedade.

Importante enfatizar que a crise dada pelo Golpe de 2016, influenciou na dinâmica dos anos subsequentes e não somente, conforme demonstram alguns estudos realizados⁵⁷. Até porque a articulação do golpe se deu desde 2013, momento em que o país estava ganhando

⁵⁷ Cf. KRAWCZYK, Nora e LOMBARDI, José Claudinei. O Golpe de 2016 e a educação no Brasil, publicado em 2018.

“espaço de destaque no cenário internacional e participava de uma articulação capaz de se constituir em um novo polo de poder, em contraposição aos Estados Unidos. Trata-se dos BRICS, bloco, envolvendo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul”. (FILHO, 2018).

Nessa direção, Saviani (2018) considera que, com o golpe 2016 o Brasil voltou à condição de submissão aos Estados Unidos entregando, com isso, as riquezas do país à potência imperial sem qualquer contrapartida. Desse modo, colocaram em risco a soberania do País e a dignidade de um povo. De acordo com o autor, o Brasil, com o governo Temer, foi se “desmoralizando perante o mundo e perdendo totalmente o protagonismo internacional que vinha exercendo ao longo dos governos Lula e Dilma”. (SAVIANI, 2018, p.33).

Na trajetória para o segundo governo de Dilma já era possível perceber uma redução do apoio das frações burguesas ao governo Dilma, uma vez que o quadro recessivo, promovido pelas grandes corporações internacionais, antecipava a necessidade de mudanças profundas em sua política econômica para ajustar-se ao novo cenário. Frente a isso, imediatamente após a reeleição, em janeiro de 2015, Dilma implementou um ajuste fiscal profundamente recessivo, o que ampliou o descontentamento empresarial e, mesmo por motivos opostos, aumentou também os descontentamentos em todas as classes sociais. (ANTUNES, 2017).

Com o ajuste fiscal de 2015, a educação sofreu perdas com um corte financeiro de 9, 42 bilhões, a terceira pasta com maior corte, com a justificativa de equilíbrio fiscal. (O GLOBO, 2015). Esses “ajustes” fiscais impactam no desenvolvimento das ações educacionais, dentre elas, a formação de professores. Um corte financeiro, que se agravou em 2016, com a crise política “justificada em nome do combate à corrupção fazendo acreditar que foi o PT que, ao chegar ao governo, instalou uma verdadeira quadrilha empenhada na apropriação privada dos fundos públicos”. (SAVIANI, 2018, p.28).

Decorrente desse jogo político, medidas compulsórias foram criadas desconsiderando o processo democrático e de direito da educação brasileira, dentre elas, o congelamento dos gastos, do Governo Temer, impactando no desenvolvimento das ações educativas. Essa ofensiva golpista, além de ter incorporado profundos cortes no orçamento da educação, foi marcado também pela perseguição aqueles que se contrapõem às reformas e pela implementação da racionalidade empresarial na gestão escolar, influenciando diretamente os currículos escolares por meio da pedagogia empresarial-corporativa. (LOMBARDI, LIMA, 2018).

Sem querer deixar a verdade escondida ou secundarizada, é exigente dizer que as dificuldades encontradas pelas Escolas Estaduais de Mato Grosso, tem sido expressas nos encontros formativos, nas reuniões com diretores e diretoras, nos bate papos pelos corredores das escolas, nas redes sociais, nas assembleias e reuniões organizadas pelos SINTEP/MT e nas manchetes de alguns jornais do Estado.

Figura 1: Reportagem sobre a Reunião de diretores/as de Escolas Estaduais

Educadores denunciam no MPE atraso de recursos da Educação estadual



Cerca de 70 diretores das escolas estaduais da Baixada Cuiabana definiram, durante reunião nesta terça-feira (31.07), no auditório da Escola Estadual Presidente Médici, denunciar ao Ministério Público Estadual e protocolar na Secretaria de Estado de Educação

(Seduc-MT) documento cobrando os recursos de manutenção das escolas, em atraso há dois meses. A ação será a primeira de outros encaminhamentos, que tem apoio do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT), ao exigir do governo Taques cumprimento dos repasses legítimos da Educação Pública.

Fonte: Sindicatos dos Trabalhadores da Educação (SINTEP, 2018)

Reinvidicações dessa natureza continuaram em agosto de 2018, uma vez que as escolas estavam com poucas condições de exercer suas atividades com afetividade e efetividade visto que, dos quatro repasses previstos no ano para 774 escolas de Mato Grosso, apenas um tinha sido realizado. Além disso, o mês de agosto foi marcado pela falta de professores/as na rede estadual, sendo justificado pela Secretaria de Estado de Educação que os contratos não poderiam ser efetivados por cumprimentos a Lei eleitoral nº 9. 504/97 via encaminhamentos do Tribunal Regional Eleitoral de Mato Grosso. (SINTEP, 2018).

Frente aos impasses que permeiam a educação, será mesmo possível que a formação continuada dê conta das responsabilidades atribuídas aos profissionais do ensino público? A escola tem em seu contexto escolar condições de refletir sobre a prática quando a própria prática não revela as concepções que a mesma defende como princípio educativo em seu projeto político pedagógico? Ou, quando a prática dos professores e professoras está sendo atropelada

e controlada por interesses que se expressam somente em um conjunto de habilidades e competências?

Há de se considerar que os índices de desempenho de Mato Grosso têm tido resultados positivos e, provavelmente, é fruto das formações continuadas dos/as professores/as, até porque as ações em torno desse objetivo intensificaram nos últimos anos. O período de 2016 a 2018 é marco das orientações dos departamentos responsáveis pela formação continuada no Estado em prol dos diagnósticos das escolas e dos objetivos de aprendizagem.

Outro ponto importante para essa análise é que, embora as orientações formativas requeiram que as escolas tenham o diagnóstico como ponto de partida para as ações de planejamento da escola, esse quadro, nem sempre é considerado nos planos de formação continuada das escolas, de forma explícita. Alguns profissionais, timidamente, mencionam as necessidades formativas da escola, mas muito provavelmente, com base nos diálogos entre os pares e não como fruto de análises das avaliações internas e externas, conforme prevê os orientativos da SEDUC/MT.

Para além da política de formação continuada do Estado – Pro- Escola Formação Escola (PEFE) - a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) por meio da Superintendência de Formação dos Profissionais da educação (SUFP)⁵⁸ adere aos programas de formação continuada instituídos pelo Ministério da Educação (MEC). Esses programas são direcionados às escolas estaduais, a partir dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros).

Dos programas federais aderidos pelo Estado de Mato Grosso, teve certa relevância, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado (Brasília, 2002) por meio do material do projeto Parâmetros em Ação, no ano de 2002; Um salto para o futuro; o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar/2009); o Pró-letramento⁵⁹; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2012) e recentemente, o Mais Alfabetização (2018). Destacamos que a adesão dos programas e projetos do Governo Federal pelos Estados e Municípios, a partir do PDDE, Plano de Metas Todos pela Educação tem-se tornado uma ação obrigatória, visto que os recursos financeiros estão vinculados a esses Planos e, portanto, liberados após a adesão sistêmica.

⁵⁸ Órgão da Secretaria de Estado de educação responsável pela formação continuada da rede estadual de ensino.

⁵⁹ Em Mato Grosso, esse programa foi aderido, reestruturado e direcionado às escolas com a denominação de Alfabetizar, também com ênfase somente em Leitura e escrita e matemática.

Outro programa aderido pelo Estado de Mato Grosso foi o Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2008), do setor privado. Nesse período, a iniciativa privada já estava ganhando espaço na educação, e continua mais fortemente, a aspirar recursos públicos e precarizar de modo intensivo a educação. (FREITAS, 2018).

De acordo com estudos realizados por Peroni (2013) sobre a relação entre o público e o privado com foco no público não estatal e do quase-mercado foi destacado dois movimentos que materializaram a transferência da execução das políticas sociais para o público não estatal, sendo, “[...] ou por meio do público, que passa a ser de direito privado, ou o Estado faz parcerias com instituições do *terceiro setor* para a execução das políticas sociais”. (PERONI, 2013, p. 247, grifo nosso).

Foi nessa parceria com o terceiro setor⁶⁰, que o Instituto Ayrton Senna, configurou-se protagonizando como parceiro do Estado na execução de políticas educacionais, apresentando como pressuposto a qualidade da educação que, já sabemos ser aquela associada aos parâmetros externos e, totalmente, mercantilizada. Essas parcerias apresentam algumas implicações que merecem atenção, até porque são contra os princípios da gestão democrática da educação. Conforme destaca Peroni (2013), essas parcerias

[...] minimizam a autonomia do professor, uma vez que já recebe o material pronto para ser trabalhado, tem um supervisor para avaliar incisivamente as aulas dos professores e entre outras questões, a premiação por desempenho estabelecendo a competitividade entre os sujeitos escolares e as próprias escolas. [...] passam a dar mais ênfase ao produto final e não mais ao processo, como é característica da gestão democrática, que visa construir uma sociedade democrática e participativa. (PERONI, 2013).

As ideias empresariais com foco apenas nos resultados fragmentam a formação de professores desqualificando-os de suas atividades. Em nosso entendimento, aliena o trabalho docente, visto que direciona o professor a executar ações que não foram pensadas por eles/elas, retiraram dos professores a reflexão e a ação de planejar, retiram também o sentido de seu próprio trabalho, desqualificam o profissional do ensino e o coloca na condição de servidão tendo necessidade de obedecer e aplicar aquilo que é determinado pela deliberação da instituição. A preocupação é alinhar a educação a lógica do mercado e dar continuidade ao crescimento do capital. Nesse sentido, é importante afirmar que as parcerias do sistema público

⁶⁰ Conf. (FERNANDES, 1994, p. 127). O conceito é designado como um conjunto de iniciativas particulares, mas com um sentido público.

de educação não é somente a materialização do público não estatal, mas, é também “do quase-mercado, pois o sistema público acaba assumindo a lógica de gestão proposta pelo setor privado”. (PERONI, 2013, p.249).

Em Mato Grosso, conduzido pelo PSDB em 2016, foi firmado um contrato com o Centro de Apoio a Educação à Distância (CAED)⁶¹ e a consultoria Falconi⁶² com o objetivo de fortalecer o Sistema de gestão da SEDUC com métodos, técnicas e ferramentas para alcançar melhores resultados. (SEDUC/MT, 2016). Esse contrato gerou um custo de seis milhões de reais para a capacitação de 754 diretores escolares e 100 multiplicadores⁶³. Para o Secretário de Educação, desse período, Mato Grosso estaria inaugurando “uma nova era na educação do Estado, com ações mais focadas e pontuais, permitindo a otimização de recursos, resultados e desempenho [...]”, ou, de modo mais incisivo, o momento marcou “o início de um modelo de gestão para resultados nas unidades escolares da rede e no órgão central da pasta, como parte da política de Formação Continuada”. (SEDUC/MT, 2016, p. 01).

Podemos dizer que, esse período foi marco para a gestão centrada apenas na perspectiva de resultados em Mato Grosso, pois as ações direcionadas para esse fim, tem se intensificado insistentemente nas formações de professores, coordenadores e diretores escolares. Esse foi sim, o marco desse modelo empresarial mostrando sua resistência, permanência e fortalecimento para o desenvolvimento de uma educação mercantilizada, e consequentemente, bárbara.

Por meio de assessorias como essas, é que a “indústria educacional” (FREITAS, 2018) vai se fortalecendo nos espaços escolares. Importa-nos enfatizar que os reformadores empresariais fundadores dessas assessorias detém grande influência na educação, visto que estão, muitas vezes, ocupando espaços da gestão educacional, como o MEC e Secretarias de Educação, colocando em prática seus planos para crescimento do capital.

No que se refere a Gestão para Resultados, na ênfase dada pelo secretário de Educação de Mato Grosso ao contratar a Falconi e CAED, destacamos que o governo FHC foi contundente para o fortalecimento da Gestão para Resultados no Brasil, ao criar um ministério

⁶¹ Cf. Freitas (2016). Grupo fundado por Manuel Palácios que vende consultoria em avaliação para alguns Estados Brasileiros.

⁶² Cf. Freitas (2016) A Falconi Educação é gerenciada por Wilson Risólia, ex secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro e responsável por aplicar política empresarial naquele Estado. A referida consultoria rondou também, entre outros estados, opor Campinas (SP), Rondônia, Pernambuco e Pelotas (RS).

⁶³ Professores da rede estadual que atuam como professores formadores da área de Língua Portuguesa e Matemática nos Cefapros.

específico para realizar reformas administrativas, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). A frente do MARE, Bresser Pereira, com sua proposta de Reforma de Estado, constituiu o modelo de Estado gerencial concentrando os mais elevados níveis de eficácia, eficiência e produtividade. Uma gestão pública com conceitos e técnicas, baseados no desempenho, na redução ao mínimo dos erros e na cooperação. (BRESSER, 1997).

Em relação ao atendimento aos professores da rede municipal algumas secretarias municipais de educação possuem projeto próprio de formação continuada e um grupo de profissionais, denominados assessores pedagógicos, responsáveis pelo acompanhamento e assessoramento pedagógico nas unidades escolares, como é o caso do município de Confresa, na região Norte Araguaia do Estado de Mato Grosso, que tem o projeto espaço do diálogo⁶⁴ desenvolvido pelos/as profissionais de educação no interior das escolas. A Secretaria de Estado de educação (SEDUC) firmou compromisso junto a algumas secretarias municipais de educação que não tem programa próprio de formação continuada para que, esse atendimento, seja realizado a partir dos Cefapros.

3.2.2 A Microrregião Norte Araguaia: desfecho da formação de professores e professoras

Consideramos ser importante destacar que a formação de professores e professoras na região Norte Araguaia, enquanto política pública foi resultado da ação dos movimentos educacionais e sindicais, uma vez que esses fizeram da educação/escolarização um espaço político e estratégico para a sobrevivência dos povos indígenas, posseiros, sertanejos e ribeirinhos diante dos conflitos que esses sujeitos históricos vivenciaram com os fazendeiros e latifundiários (POMPÊO, 1999). Assim, para produzir uma compreensão acerca das construções de políticas de formação inicial e continuada de professores e professoras da microrregião Norte Araguaia, é interessante retomar esses projetos de modo a situar a pesquisa no tempo e no espaço e melhor especificar as indagações no âmbito da formação denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Na década de 1980, foi implantado o Projeto Logos II⁶⁵ – Curso Supletivo a Distância para o atendimento de professores/as que estavam em exercício docente, no entanto, sem a

⁶⁴Projeto de formação continuada da rede municipal desenvolvido na hora atividade dos professores.

⁶⁵ O Projeto Logos II foi criado pelo MEC em 1976 a partir de uma fase experimental de 12 meses, denominada Logos I. Conforme Oliveira e Orivel (1978) essa fase experimental atendeu 1488 professores de Piauí, Rondônia, Paraíba e Roraima.

formação em nível de magistério. De acordo com Gentil (2005, p. 189), nesse projeto “[...] o aluno estudava os módulos em casa e por conta própria seguiam depois até o núcleo⁶⁶ para realização das provas e encontros mensais”. Projeto que trazia, portanto, muito mais a responsabilidade individual do/a professor/a do que uma ação pensada pelos gestores públicos para qualificação profissional.

Ainda nas décadas de 1980 e 1990, mais precisamente entre os anos de 87/90, desenvolveu em Mato Grosso outro projeto de formação de professores/as, denominado como Projeto INAJA⁶⁷, também oriundo das reivindicações dos movimentos educacionais, voltado para a habilitação de professores leigos⁶⁸ em exercício do Magistério. Esse projeto, contou-se com duas edições INAJA I e INAJÁ II. Um projeto mais consistente que buscava, na organização coletiva, a capacidade de qualificar e potencializar as práticas educativas de maneira compartilhada.

Fruto do Projeto INAJA criou, em 1992, uma proposta que ficou conhecida na região como “Projeto Parceladas” como primeira proposta de formação de professores/as em nível de graduação. Conforme apresenta Albuquerque (1997) a proposta formativa foi a partir das reivindicações dos/as egressos/as do Projeto INAJÁ. Nesses termos concebeu-se que

Ao terminar o curso em outubro de 1989, os cento e setenta seis formandos exigiam continuar os estudos, em terceiro grau, mas questionavam as características dos cursos formandos exigiam continuar existentes na região (o mais próximo ficava a 800 km de distância), que não tinham uma estrutura de funcionamento adequada às necessidades locais que lhes permitisse ingressar e permanecer no curso. Chamada para discutir essa questão, a Unemat [...] e a Secretaria de Educação participaram de dois seminários na região, na tentativa de vislumbrar caminhos adequados que respondessem às necessidades apontadas. (ALBUQUERQUE, 1997, 17)

O Projeto denominado precisamente de “Licenciaturas Plenas Parceladas” foi implementado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), com o objetivo inicial de ofertar cursos de licenciaturas somente para atender a demanda de formação de professores/as em serviço que estivessem atuando nas escolas públicas da região do Araguaia. Para a realização dos cursos, a Unemat constituiu o Campus Universitário do Médio Araguaia com sede em Luciara/MT, fazendo-se necessário que os/as professores/as em formação que residiam em outros municípios conveniados se deslocassem para o município sede no período

⁶⁶Salas de aulas localizadas no centro urbano – uma em São Félix do Araguaia e outra em Ribeirão Cascalheira.

⁶⁷Cf. CAMARGO (1997) Mundos Entrecruzados: Formação de professores leigos no Médio Araguaia.

⁶⁸A terminologia “leigos” foi utilizada no Projeto INAJÁ.

de férias das escolas, ou seja, durante os meses de janeiro, fevereiro e julho. Um projeto de formação mais intenso que promovia esforços de diversos setores da administração pública e também dos profissionais em formação.

Na terceira fase do projeto Parceladas, em 2003, criaram os núcleos pedagógicos de Confresa e Vila Rica ampliando o atendimento da formação de professores e professoras. Além do Projeto Parceladas, a Unemat implementou a modalidade do ensino a distância pela coordenadoria de Educação a Distância –CEAD em São Félix do Araguaia. Todos esses núcleos são vinculados ao Campus Universitário do Médio Araguaia.

As características estruturais do projeto Parceladas expressam os modos pelos quais a educação como projeto em disputa, se define como espaço de vários interesses. Nesta região, os anseios de um povo foram representados nas lutas por melhoria e qualidade da educação pública. Por outro lado, a modalidade de Educação a Distância e nesse caso, com atendimento semipresencial é reflexo das desigualdades sociais evidenciando o direito negado à grande parte da população brasileira.

É um jogo interessante e as propostas são sedutoras. Até porque aqueles que estavam em sala de aula exercendo a função de professor ou professora, na época, muito provavelmente, não contavam com a possibilidade de estudos na modalidade presencial. Eram, na grande maioria, pessoas com famílias constituídas, quando não, eram filhos de pequenos agricultores da região que, histórica e socialmente, foram excluídos dos direitos sociais. Sendo assim, vêm nessas propostas a oportunidade de qualificação profissional e realização de sonhos, esquecendo, por hora, que são consequência das intensas dinâmicas de exclusão social.

Em relação a formação continuada, a rede estadual e algumas escolas municipais pertencente a essa região são atendidas por meio dos Cefapros pólo Confresa e São Félix do Araguaia, a partir das políticas de educação advindas da SEDUC/MT, assim como aquelas provenientes do MEC. O Cefapro no município de Confresa atende as demandas de formação continuada de 29 escolas estaduais, distribuídas entre sete (07) municípios (Confresa, Vila Rica, Santa Terezinha, Porto Alegre, Canabrava do Norte, Santa Cruz do Xingu e São José do Xingu). Dentre as escolas atendidas, partes são Escolas Indígenas que estão localizadas no município de Confresa, Santa Terezinha e São José do Xingu. Os demais constituem municípios que fazem parte da microrregião Norte Araguaia e são atendidos pelo Cefapro de São Félix do Araguaia – MT e suas respectivas secretarias Municipais de Educação.

3.2.3 Confresa: encontro ou desencontros na formação continuada de professores?

A década de 1990, período em que expandiu no município, a criação de pequenas escolas, vinculadas a Secretaria Municipal de Educação (SME) para o atendimento aos/as estudantes que residiam no campo. A cartilha/manual era uma ferramenta necessária ao/a professor/a, uma vez que o conhecimento que tinham não podia ser considerado como básico. Mas, era isso, ou nada! Portanto, conduzir um processo educativo passava, necessariamente, por superar obstáculos da aprendizagem profissional, da qualificação docente e, principalmente, por esforços de superação das debilidades da falta dessa formação voltada especificamente para o ensino.

A SME, na época, composta com um pequeno grupo de servidores, disponibilizava um manual para o/a professor/a elaborado por uma professora⁶⁹ que já possuía o magistério e exercia a função de orientadora pedagógica no município. Essa mesma professora, concluiu o ensino superior a partir do Projeto de Licenciatura Plena Parceladas, ofertado pela Unemat.

No período atual, a realidade do município em relação a formação inicial é outra. E a Unemat representa na Região a formação da grande maioria dos/as professores/as que aqui estão e, da mesma forma, contribuiu de forma significativa nos debates decorrentes de seminários, conferências e congressos educacionais na região. Como também a partir de 2010 o Instituto Federal de Mato Grosso/Campus Confresa passa a contribuir com os processos formativos dos profissionais da educação de Confresa.

Podemos destacar que, nos últimos anos houve uma grande oferta de formação inicial a partir de instituições privadas, e da mesma forma, encontros formativos, com foco no empreendedorismo. Nesse sentido, há que questionar enfaticamente, o foco da educação é conhecimento ou negócio?

⁶⁹ Professora Florinda Abadia de Sousa, professora da rede municipal de Confresa-MT, atuando na formação de professores desde 1993 estando na Secretaria Municipal de Educação do referido município como parte da equipe de assessores pedagógicos. É graduada em ciências da natureza, mas com experiência na alfabetização. Acompanhou as escolas do campo e urbanas deste município desde a década de 1990, período em que Confresa foi emancipada. Efetiva na rede como orientadora pedagógica (cargo já extinto no município) tem contribuído com a educação Confresense em todos os governos de 1990 a 2019. Sendo assim, permaneceu na SMEEL, durante os governos de: Gaspar Lazzari do PPS (1993-1996), Dr. Iron Marques/PSDB (1997 -2002), Egídio Henrique Lunkes do PP (2003-2004), Mauro Sergio do PT (2005 - 2008) e continua no exercício da função de Assessora Pedagógica no governo Rônio Condão do PSDB (2016 – 2020). Contribuiu com o processo de implantação e nucleação de escolas do campo, construção do Plano Municipal de Educação, Projetos Pedagógicos das escolas municipais, organização de seminários e conferências, entre outros movimentos relacionados a educação.

A SME, em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), promoveu, em agosto de 2018, encontro formativo para os/as professores/as, das turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com momentos para oficinas referentes a produção e comercialização de produtos, assim como disponibilização de materiais direcionado aos/as estudantes com temáticas voltadas à formação do jovem empreendedor.

O modelo de eficiência administrativa das empresas privadas está sendo inserido nas escolas, com o objetivo de desenvolver nos estudantes o espírito empreendedor, a técnica da produção e renda. Uma articulação sutil e muito bem organizada como modo de intensificação do domínio do pensamento capitalista por e entre professores e professoras na motivação dos/as estudantes. Ou, pode-se também considerar como uma nova habilidade ao grupo de professores/as? Um meio de diminuir as desigualdades sociais, formando um novo perfil de trabalhador/a?

O discurso empreendedor, desde a década de 1990, tem se intensificado e tornado comum nas propostas educacionais. Defensores do empreendedorismo incluíram uma quinta proposta aos quatro pilares da educação, de 1996, sendo este quinto pilar, denominado de aprender a apreender, que foi acrescentado como “pilar da política educacional”, conforme apresenta Coan (2012):

Na América Latina, a manifestação de maior abrangência em prol do empreendedorismo na educação foi feita pela Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), anunciada no Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC2 que incluiu um quinto pilar, o “aprender a empreender” aos quatro estabelecidos, em 1996, pelo Relatório Delors da Comissão para a Educação no século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (DELORS, 1999). Ao acrescentar o “aprender a empreender” como pilar da política educacional, a UNESCO procura estabelecê-lo como eixo da educação, atrelando-o à missão de gerar alternativas para o desemprego de modo a assegurar que mesmo em tempos de crise a humanidade mantenha a produção coletiva de riquezas preservando a apropriação privada. (COAN, 2012, p.3)

A educação segue atendendo e fortalecendo os ditames dos organismos internacionais, tendo como principal foco a economia mundial, de modo a “ajustar os indivíduos às demandas da sociedade capitalista em tempos de globalização da economia, flexibilização do processo produtivo e novas formas de organizar e gerenciar o trabalho na perspectiva de formar um homem trabalhador de novo tipo. ” (Idem, ibidem).

O projeto de formação continuada, Espaço do Diálogo e aprendizagem, implementado pela SME de Confresa, está em consonância com as orientações para a formação de professores

para o século XXI, ou seja, o projeto cumpre o manual da perspectiva neoliberal, de forma que o sucesso e/ou insucesso é fruto dos fazeres escolares, e principalmente do professor, o que atribuem à necessidade da reflexividade da prática.

Sem perspectivas diferenciadas essas propostas desejam trazer elementos que responsabilizem o sujeito no desenvolvimento de um projeto de formação. Assim, não seria a incapacidade do Estado, não seria a falta de estrutura, não seriam os modos e conteúdos da formação, mas a falta de qualidade de cada professor/a na aquisição de capacitação técnica para o desempenho do seu trabalho. Busca de intensificação da individualização para culpabilizar pessoas e não órgãos ou organismos, formas, conteúdos e meios. Proposta que visa apenas a responsabilização social e educativa do professor, como se a arte de ensinar fosse preponderante no processo pedagógico educativo dos modelos de escolarização.

Nessa direção, o projeto Espaço do diálogo tem sua base teórica fundamentada nas ideias que concebem o professor reflexivo enfatizada por Nóvoa (1992) e na consciência, sensibilidade do professor e trabalho em equipe mencionada por Esteves (1993). Assim, o projeto é apresentado:

[...] a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer-SMEEL implantou e implementa o Programa “Espaço de Diálogo e Aprendizagens” dos profissionais da Educação da rede municipal de ensino de Confresa, cujo objetivo principal é fomentar uma política de Formação Continuada que considere o conhecimento acumulado pelos profissionais da educação no seu fazer pedagógico e possibilite, na interação com os pares, o aprofundamento teórico que emerge como necessidade da reflexão na e sobre a ação. (CONFRESA, 2018, p.3)

O aprofundamento teórico requerido no projeto emerge da prática, do conhecimento acumulado pelo professor/a, reflexo de sua experiência cotidiana, ou seja, a partir da reflexão da própria prática e não do conhecimento clássico, elaborado e sistematizado (ciência) indispensável no trabalho escolar. Em outras palavras, a empiria adquirida no cotidiano das relações pedagógicas aglutina experiências em resolução de problemas da vida escolar e social deslocado de relações compartilhadas e problematizadas com os conhecimentos sistematizados. Estrategicamente a escola e a formação de professores/as transformam em espaço de “criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista”. (DAURTE, 2001, p,38).

Esse modelo de Educação planejado para o século XXI não apresenta nenhum interesse em formar cidadãos críticos e emancipados, mas adaptados às transformações do mundo

globalizado. Da mesma forma, as formações continuadas não apresentam outros interesses que não à formação de profissionais adeptos e seduzidos pelas pedagogias do aprender a aprender. Com isso, acabam distanciando-se cada vez mais de uma base teórica sólida, deslocando o sujeito professor para um ativismo infrutífero, para aquisição de técnicas de repetição condicionadoras e os estudantes para um tecnicismo descompromissado com a vida coletiva, mas, competente tecnicamente para obedecer e comandar. Com isso, desejam estabelecer uma ordem das coisas na vida escolar para que o ensino seja, simplesmente, um descompromissado ato de transmissão de conhecimentos. Assim, limita o trabalho do/a professor/a num mero reproduativismo de saberes.

Como organização dos estudos do Projeto Espaço do Diálogo e da aprendizagem a secretaria municipal de educação orienta que os estudos aconteçam de forma coletiva, sem distinção de professor, coordenador, diretor, técnicos da infraestrutura escolar (vigilantes, limpeza), nutrição e secretaria escolar, entre outras funções da instituição educativa. Os temas dos “estudos serão elencados por meio de diagnósticos dos desafios de ensino e aprendizagem [...] devendo os resultados das avaliações externas serem considerados nas reflexões e debates a respeito das necessidades formativas”. (CONFRESA, 2018, p. 5).

Com isso, temos que o desencadeamento das políticas neoliberais incorporadas aos sistemas educativos exigiu o desenvolvimento de mecanismos de controles da educação de modo a adequá-la “às necessidades práticas” do mercado. Nesse sentido, a avaliação é um dos mecanismos de controle e responsabilização, com objetivos previamente definidos, de modo que as “relações processuais fiquem submetidas às perspectivas meritocráticas, ou seja, o que passa a vigorar não é a qualidade social, mas os resultados, o desempenho”, conforme análise de Santiago e Lima (2011, p. 30).

De acordo com o orientativo do Projeto Espaço do Diálogo tivemos a compreensão de que a educação do município de Confresa ao definir, como parâmetro de planejamento da formação continuada dos/as professores/as a avaliação por desempenho e os respectivos diagnósticos, está efetivando como conceito de qualidade educacional as concepções de qualidade dos organismos multilaterais⁷⁰.

⁷⁰ Cf. DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS (2007). As concepções de qualidade que aparecem nos documentos dos organismos multilaterais apresentam alguns pontos em comum, sendo a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida.

Nesse aspecto, as avaliações externas constituem uma ferramenta estratégica no controle dos profissionais da educação. Além disso, com o conceito de qualidade a partir das avaliações externas, conforme destaca Terrasêca (2016) intencionam delinear o perfil do futuro cidadão e a sua adaptabilidade à um mundo em constante transformação, em especial, o mundo da tecnologia e do trabalho. Porém, vai prevalecendo um tecnicismo que compromete a vida social e produz um sentido educativo de reprodução das verdades do sistema capitalista.

Pensar o conceito de qualidade exige-nos retomar a função social da escola e consequentemente a materialidade da ação pedagógica, conforme estudos de SAVIANI (2011). Sendo assim, por qualidade da educação entendemos a efetivação da “formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se trave entre os homens” (Ide, Ibidem, p.20) e que somente será possível a partir da produção material e não material. Para o autor, se as condições materiais são precárias, as condições imateriais também serão, por condicionante, precárias.

Concordamos com isso que a qualidade da educação não perpassa somente pela avaliação do desempenho, com parâmetros básicos de aprendizagem, mas faz-se necessário considerar, conforme estudos de Dourado, Oliveira, Santos (2007, p. 24) “as dimensões extrínsecas (extra-escolares) e intrínsecas (intra-escolares) como fundamentais para a definição e compreensão teórico-conceitual e para análise da situação escolar em termos de Qualidade da Educação”. Nesse sentido, enfatizamos que, as avaliações quantitativistas são importantes no processo educativo, mas não somente, visto que outros elementos da vida socioeconômicas e cultural se fazem necessários no campo educacional e que, portanto, devem ser considerados nos critérios de avaliação, nas políticas educacionais e, de mesmo modo, refletidos nos programas de formação de professores.

4 O PNAIC: POLÍTICA, PERCURSO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

O PNAIC foi apresentado em 2012, como um programa do governo federal, definido como [...] um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental⁷¹. (BRASIL, 2012, p. 11). A partir dessa definição apresentamos primeiramente a relação do PNAIC com as políticas engendradas a partir do ideário mercadológico definido pelos organismos e projetos internacionais e, na sequência, discorreremos sobre a estrutura organizacional do programa, assim como uma análise documental das concepções de formação presente nos enunciados do PNAIC.

Em 2012, o Programa foi instituído pelo MEC, a partir da Portaria de Nº 867, considerando o disposto nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº11. 273⁷², de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto n. 6.094 de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no art. 2º do Decreto n. 6.755 de 2009⁷³ e no art. 1º, parágrafo único do Decreto n. 7.084 de 2010⁷⁴.

A partir dos anos 1990, no Brasil, houve mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial. Dentre essas mudanças, “disseminou-se a ideia de que para ser cidadão do século XXI seria necessário dominar os *códigos da modernidade*”, definidos como competências básicas para a produtividade do século XXI. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p.47, grifos do autor). Desse modo, o PNAIC, implementado após os acordos adotados para que o Brasil alcance os índices estabelecidos pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) esteve como principal programa de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, no período de 2013 a 2018.

Para o desenvolvimento do PNAIC, houve um investimento de “aproximadamente R\$ 3 bilhões” (PEREIRA, 2018, p.206) e parte desse recurso, foi direcionado ao setor privado, como exemplo, a fundação Delfim Mendes da Silveira, José Bonifácio e Instituto Natura para

⁷¹ Compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, reafirmado como meta 5 do PNE (2014-2024).

⁷² Esta lei autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

⁷³ Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

⁷⁴ Revogado pelo Decreto nº 9. 099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa nacional do Livro e do Material Didático.

atendimento ao PNAIC. O recurso da União destinado ao PNAIC foi por meio do FNDE, conforme disposto na Lei 12.801 de 2013. É importante destacar que o Banco Mundial é o principal financiador da educação brasileira e tem firmado, recentemente, acordo de cooperação com o FNDE para a gestão dos mecanismos de transferência de recurso às Escolas do Brasil. De acordo com as informações disponíveis no portal do FNDE, em 2017, o acordo firmado teve como objetivo o fortalecimento do Plano de Ações Articuladas (PAR⁷⁵), principal mecanismo de transferência de recursos discricionários do FNDE/MEC para as secretarias de Educação. (BRASIL, 2018).

Damos ênfase ao fato de que, se para os dois primeiros anos o orçamento para o desenvolvimento do PNAIC foi de R\$ 2, 7 bilhões, com o corte financeiro de 2015, e que se intensificou nos anos subsequentes (2016, 2017, 2018) esse valor foi alterado impactando nos encaminhamentos da formação. De qualquer modo as legislações que rege o PNAIC são claras quanto aos resultados, sendo a “garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais” (Brasil, 2012, p.23).

É pertinente destacar que a origem do PNAIC teve uma fonte de inspiração e, portanto, deve ser considerada, mesmo os documentos do MEC não tendo feito referência a isso. O que tem sido criticado em alguns estudos realizados sobre o Programa. Conforme Guerreiro (2013) o PNAIC originou de uma experiência exitosa para o desempenho da alfabetização no Estado do Pará, com primeira experiência no município de Sobral e assumido, em 2007, em todo o Estado. De acordo com o autor, o programa inspirador do PNAIC tinha a denominação de Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC)⁷⁶. É provável que a inspiração do MEC para instituir o PNAIC, tenha sido os resultados do IDEB do Estado do Ceará que avançou de 3,2, em 2005 para 4,9 em 2011, enquanto tinha uma meta de 4,0. O PAIC contou com a participação da Undime e Unicef e não fugiu aos objetivos dos organismos multilaterais, dentre eles, o destaque para o desempenho dos estudantes e a meritocracia, estimulando o *ranking* entre as escolas com premiações⁷⁷.

⁷⁵ Cf. Portal do FNDE. Com a adesão do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, os estados, municípios e o Distrito Federal elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas, visando melhorar os índices educacionais.

⁷⁶ Cf. Governo do Estado do Ceará. Ao se expandir para o Estado do Ceará, em 2007, teve como meta garantir a alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2011 as ações do PAIC atenderam o 3º, 4º e 5º ano, já com o nome de Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC+5). Em 2015 passou à denominação de Mais Paic, incluindo todo o ensino fundamental, além da Educação Infantil.

⁷⁷ Cf. Governo do Estado do Ceará. Em 2017, de R\$ 43 milhões destinados ao PAIC, 22,5 milhões foram gastos com premiações para as melhores escolas.

O PNAIC, conforme apresentado em seus documentos e orientações⁷⁸ visou atender o Compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal no sentido de atender também a meta do Plano Nacional de Educação (2001-2010), em que os entes governamentais se comprometeram alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental e no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012, p. 11).

Em relação ao plano de metas todos pela a educação, Saviani (2013 p. 754), considera que o poder público fez uma inversão do art. 205 da Constituição Federal, a medida que transfere a responsabilidade pela a educação para a sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo. Os estudos de Saviani (2007) sobre o PDE revelam que:

O PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais [...]. (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Nesse compromisso, tem relevo a meta 2 do Plano de Metas Todos pela Educação a qual indicava garantir a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, para tanto, associado a ela, foi instituído a avaliação denominada “Provinha Brasil⁷⁹”. Entende-se que, do ponto de vista técnico, o PDE se apoia em dados estatísticos e em instrumento de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos/as estudantes expressos nas avaliações externas coordenadas pelo INEP, a partir dos quais se elaborou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸⁰ (SAVIANI, 2007, p.1245).

Como já sabemos na década de 1990, deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia, atribuindo à educação o condão de sustentação da competitividade. Esse ideário pode ser observado com a criação e implementação do Plano Decenal de Educação (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA

⁷⁸Portaria 867 de 04 de julho de 2012; Livreto/manual do PNAIC, MEC, 2012.

⁷⁹Instituída pela portaria n. 10 de 24 de abril de 2007.

⁸⁰Instituído em 24 de abril de 2007, pela Portaria.n. 10/04/2007.

2011, p.47). Nesse sentido, o Plano Decenal de Educação para Todos apresentou como objetivo mais amplo, assegurar, até o ano de 2003, as crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea. Conforme definição de Saviani (1998, p.129), o referido plano visou atender mais aos ditames dos órgãos internacionais para a obtenção de recursos financeiros do que o delineamento de ações com vista a uma educação transformadora.

Podemos ressaltar que o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993), elaborado pela União antes do Plano Nacional de Educação (PNE-2001), congrega com as orientações já elaboradas nas Conferências internacionais, espaço de direcionamento para que os Estados e Municípios construíssem os seus planos, definindo como objetivo comum, ações para o alcance das metas propostas. Entendemos que o referido plano é fruto da Conferência de Jomtien – 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), dentre outras agências.

A conferência de Nova Délhi de 1993 e a Conferência de Dakar realizada no ano de 2001 são exemplos de encontros que deram continuidade aos debates da Conferência Mundial de Educação para todos. Da Conferência de Dakar originou-se o Plano de Ação da Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para todos.

Diante dessas reformas e exigências, conceitos de educação foram delineados, de modo que, para alcançar os objetivos elencados, propõe também a redefinição dos tempos e os espaços destinados à aprendizagem. Assim, o ato de ensinar e aprender são redirecionados, respeitando o tempo da aprendizagem de cada criança e os modos de aprender, compreendendo que a escola não é o lugar exclusivo da aprendizagem. A educação para o século XXI foi, conforme estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) planejada pela UNESCO, de modo que a compreensão foi direcionada para a ideologia de que para ser cidadão do século XXI se fazia necessário dominar os códigos da modernidade, o que se explica as reformas curriculares e de mudanças na formação de professores formadores da nova geração idealizada.

Nesse sentido, sem esquecer e sem abandonar os próprios objetivos, o redirecionamento da Educação Brasileira exigiu o atendimento das transformações provenientes dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, das modificações do papel e função do Estado, das alterações no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo.

Deste contexto, decorrem as inúmeras reformas educacionais, com planos e propostas descontínuas para a educação brasileira, uma vez que ela está, estrategicamente, ligada à economia mundial e a competitividade entre os países. O PNAIC originou a partir desse emaranhado de documentos e legislações nacionais e internacionais com objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, até aos 8 anos de idade.

Parte daí a definição dos dois eixos centrais da formação continuada, sendo a formação de competências, como eixo central da proposta e a formação reflexiva, entendida como o eixo metodológico. A formação continuada de professores em serviço foi direcionada, estrategicamente, para a reflexão da prática. Esse é o novo perfil do professor almejado para o século XXI, e foi para esse novo tipo de professor que o PNAIC foi planejado.

4.1 PNAIC: estrutura e estilo

Conforme art. 6º da portaria 867/2012 que o instituiu, as ações do PNAIC, inclui os eixos da formação continuada de professores alfabetizadores, distribuição de materiais didáticos e pedagógicos; avaliação; gestão, controle social e mobilização, ou seja, as ações do PNAIC estão apoiadas nesses quatro eixos de atuação. Importante destacar que de acordo com as orientações do programa, o eixo da formação foi direcionado à todas as escolas da Educação básica, independentemente de sua especificidade.

Para o eixo da formação continuada, formou-se, um grupo de formadores responsáveis pelo processo, sendo: os professores formadores responsáveis pela formação de orientadores de estudo, os orientadores de estudo responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores e estes responsáveis pela alfabetização e letramento dos alunos. Algumas Universidades assumiram a coordenação da formação nos estados, como é caso da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que coordenou a formação no estado em parceria com a SEDUC e União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). A coordenação-geral da formação no âmbito do Pacto por uma instituição de ensino superior pública ou de centros de formação de professores regularmente instituídos pelas redes de ensino foi determinada pela Portaria 1.094 de 30 de setembro de 2016.

O eixo da formação continuada foi caracterizado por: I - formação, inclusive em serviço, dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos das escolas das redes públicas de

ensino participantes das ações de alfabetização⁸¹; II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo; III - formação dos coordenadores estaduais, Undime, regionais e locais participantes das ações de formação em serviço de professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos. (BRASIL, 2012).

Em Mato Grosso, nos anos de 2013 e 2014, a organização da equipe foi constituída por coordenadores estaduais (Seduc e Undime), coordenadores locais (SME) e orientadores de estudo (professores das redes públicas de ensino). Em 2016 incluiu o coordenador regional, vinculado ao Cefapro. Como uma das responsabilidades do MEC, foi disponibilizada uma bolsa de estudo, como incentivo, para esse grupo de profissionais, (BRASIL, 2012) com categorias e parâmetros definidos pela portaria de nº 1.458/2012, obedecendo ao art. 2º da portaria MEC 867/2012. Conforme o inciso 3º do art. 3 da referida portaria, ficou estabelecido que:

A equipe docente das IES formadoras, os coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, enquanto atuarem na Formação Continuada de professores alfabetizadores poderão receber bolsas, na forma e valores definidos em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. (BRASIL, 2012).

A bolsa de estudo, conforme a Portaria 90/2013, em seu art. 1º variou de R\$ 200,00 (duzentos reais) para o professor alfabetizador e R\$ 2.000, 00 para o coordenador-geral da instituição de ensino superior. Essa diferença significativa é consequência do sistema capitalista e da relação escola e mercado de trabalho. A remuneração está relacionada com o trabalho intelectual e político, ficando a bolsa com menor valor (200,00) duzentos reais, com o professor alfabetizador que desenvolve o trabalho de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Sobre a participação do coordenador pedagógico nas formações, descrita no inciso I, ocorreu, mais efetivamente, somente a partir de 2015. Essa ausência do coordenador nas formações pode influenciar nos encaminhamentos das ações no espaço da escola, assim como a ausência dos diretores, ficando a responsabilidade e compromisso somente dos professores alfabetizadores. É comum ouvir nos espaços escolares expressões como “os professores alfabetizadores receberam formação”; “a alfabetização foi atendida com o PNAIC” sem refletir sobre as condições que a formação aconteceu.

⁸¹ Conforme redação dada pela Portaria nº 1.094 de 30 de setembro de 2016 que alterou a 867 de 2012.

Outra ascensão na década de 1990 foram as ideologias centradas na ênfase da escola em função dos interesses privados e para tanto, a determinação de um conjunto de “capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 2002, p. 51). Nessa direção, cresce a responsabilização individual e do mesmo modo a escola que, ao se transformar em mercado educacional inicia uma nova fase de competição, aferido pelas avaliações de grande escala.

O PNAIC insere-se nesse contexto, enquanto política de formação de professores. O foco da formação concentra-se nas habilidades que a criança necessita adquirir no percurso da alfabetização, que tem tempo também determinado, aos oito anos de idade, conforme meta 5 do PNE (2011-2021) e que recentemente, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) esse tempo passa a ser reorganizado para 2 anos na alfabetização, ou seja a criança deve estar alfabetizada aos 7 anos de idade. (BRASIL, 2017).

Referente ao eixo de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, disposto no art. 8º da Portaria 867/2012, caracterizou-se pela disponibilização pelo MEC, para além dos livros didáticos e respectivos manuais do professor e obras complementares, a distribuição de jogos pedagógicos para apoio à alfabetização e obras de referência, de literatura e de pesquisa e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. (BRASIL, 2012a).

Sobre os materiais o MEC distribuiu os cadernos para a formação dos/das professores/professoras, uma caixa de livros de literatura infantil e uma caixa de jogos para cada sala de aula dos professores participantes. Os jogos e as obras literárias ganharam destaque nos espaços escolares e formações desses profissionais, principalmente, no ensino de língua portuguesa, para o atendimento aos direitos de aprendizagem no eixo leitura, escrita e oralidade.

Os cadernos direcionados à formação dos/as professores/as mantiveram a mesma estrutura para os três ciclos formativos do PNAIC, sendo: a seção *Iniciando a conversa* que apresenta as ideias gerais do caderno assim como os objetivos; a seção *aprofundando o tema* com textos para reflexões do assunto, que podem ser lidos durante ou fora dos encontros formativos. Esses textos apresentam indicações para a sala de aula e relatos de experiência; a seção *compartilhando* que traz os objetivos de aprendizagem ou relatos de sala de aula e; por fim, a seção *aprendendo mais* com sugestões de leitura.

Essa organização atende as proposições e estudos que foram desenvolvidos a partir da década de 1990, onde houve uma intensificação de estudos que desvalorizam o conhecimento escolar e concentram esforços em pesquisas sobre a reflexão da prática. Desde então, a

formação continuada de professores tem pautado na ênfase dos modos e recursos materiais para o fazer na sala de aula a partir de relatos de experiência da própria sala de aula. Houve então, uma mudança de enfoque pedagógico distanciando o professor dos conhecimentos teóricos, dos conhecimentos elaborados e sistematizados. (DUARTE, 2003).

Em 2013 a formação do PNAIC iniciou estabelecendo ênfase na formação em língua portuguesa e, em 2014 estendeu para a formação em Alfabetização Matemática. Nada tão diferente de outros Programas e projetos que o antecederam e que já foram discutidos, nesse texto, anteriormente, com a preocupação de erradicar o analfabetismo no Brasil, como o ALFA e o Pro-Letramento. A preocupação inicial, dessas intervenções, manteve o foco nessas duas disciplinas, a partir da qualidade do ensino mensurado por avaliações externas.

Os cadernos para a formação de língua portuguesa foram organizados em oito unidades, com temáticas estabelecidas para cada ano do ciclo de alfabetização com direcionamentos para o desenvolvimento de competências, consideradas necessárias, ao professor alfabetizador. Nessa perspectiva, os cadernos foram assim distribuídos:

Quadro 2: Organização dos cadernos do PNAIC no ciclo de estudo da Língua Portuguesa

Temáticas / Ano 1	1. Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa
	3. A aprendizagem do ensino de escrita alfabética
	4. Ludicidade na sala de aula
	5. Os diferentes textos em salas de alfabetização
	6. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas
	7. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	8. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
Temáticas / Ano 2	1. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	2. A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3. A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	4. Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	5. O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	6. Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	7. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de Alfabetização
	8. Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças.
Temáticas / Ano 3	1. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	2. Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	3. O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	4. Vamos brincar de reinventar histórias
	5. O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	6. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	7. A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
	8. Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.

FONTE: www.Pnaic.gov.br

Embora os cadernos tenham sido organizados para grupos específicos de professores, as temáticas tiveram o mesmo foco, com maior destaque para mostrar a responsabilidade dos professores. Em outras palavras, foram centralizadas no saber fazer do professor, como podemos observar na distribuição dos temas estudados dos cadernos 2, 4, 5, 6, 7 e 8 que apresentam modos de saber fazer, caracterizados pelo planejamento; os recursos a serem utilizados e os meios considerados os mais eficazes; a ênfase na ludicidade, entre outros.

Os cadernos 1 e 3, trazem reflexões sobre currículo organizados da seguinte forma: na seção compartilhando apresentam três textos, sendo, um sobre os princípios gerais de currículo na alfabetização na perspectiva da inclusão, outro a respeito das concepções de alfabetização na perspectiva da alfabetização e letramento e o outro sobre a avaliação. O conceito de letramento (SOARES, 1998) foi incorporado ao ensino da leitura e escrita, de forma mais intensiva, a partir da década de 1990.

Nessa perspectiva, a discussão de currículo defendida pelo PNAIC decorreu da ideia de que a partir dos direitos de aprendizagem, o currículo pode se configurar como produto histórico-cultural, norteador dos conhecimentos, pois ao mesmo tempo em que reflete as relações pedagógicas da organização escolar, permite planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens, assim como delimita os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do Ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

No primeiro ciclo formativo do PNAIC, teve a inclusão de cadernos específicos para atendimento as especificidades da educação do campo, a saber:

Quadro 3: Organização dos cadernos para a educação do campo

Cadernos do campo	
1	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo
2	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
3	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
4	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
5	O trabalho com os gêneros textuais em turmas multisseriadas
6	Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar
7	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
8	Organização a ação didática em escolas do campo.

FONTE: www.Pnaic.gov.br

Os cadernos de alfabetização matemática foram organizados em 13 unidades para o ciclo e; os cadernos para a 3ª etapa da formação do PNAIC, que teve como foco a

interdisciplinaridade foram organizados em 11 unidades. As temáticas dessas duas etapas foram assim distribuídas:

Quadro 4: Ciclo do PNAIC 2014 e 2015

	Temáticas
Alfabetização Matemática	Organização do trabalho pedagógico
	Quantificação, registro e agrupamento
	Construção de sistema de numeração decimal
	Operações na resolução de problemas
	Geometria
	Grandezas e medidas
	Educação Estatística
	Saberes matemáticos e outros campos do saber
	Educação matemática no campo
	Educação matemática inclusiva
	Jogos na alfabetização matemática
	Encarte dos jogos na alfabetização matemática
Gestão escolar no ciclo de alfabetização	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Básica e o Ciclo de Alfabetização
	A criança no Ciclo de Alfabetização
	Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização
	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na Alfabetização
	A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização
	A arte no ciclo de alfabetização
	Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento
	Ciência da natureza no ciclo de alfabetização
	Ciências Humanas no ciclo de alfabetização
	Integrando saberes

FONTE: www.Pnaic.gov.br

Em 2015, o PNAIC já iniciou apresentando fragilidades no cronograma da oferta do 3º ciclo formativo, exemplo disso, foi a formação em Mato Grosso, que teve início somente no mês de agosto com encerramento da etapa em dezembro do mesmo ano.

Quadro 5: Cronograma do ciclo formativo em 2015 em Mato Grosso

Encontro Formativo	Data
Reunião de planejamento - formadores	17 e 18/08/2015 (UFMT – Rondonópolis)
Curso Inicial	31/08 a 02/09/2015 (Cuiabá)
Reunião de planejamento - formadores	29 a 30/09/2015
Seminário 1	07 a 09/10/2015 (Cuiabá)
Reunião de planejamento - formadores	27 e 28/10/2015 (UFMT – Rondonópolis)
Seminário 2	16 a 18/11/2015 (Cuiabá)
Seminário de Encerramento	15 e 16/12/2015 (Cuiabá)

Fonte: autora (2018)

De acordo com este cronograma é possível perceber a estreiteza do tempo disponibilizado para a formação dos professores alfabetizadores. De maneira especial porque os formadores reuniram-se na segunda quinzena de agosto para planejamento da primeira etapa da formação dos orientadores de estudo. Evento esse que aconteceu no final de agosto e início de setembro, e o seminário 1 foi realizado 35 dias depois. Logo, restaram somente esse intervalo de tempo para a formação dos professores alfabetizadores nos municípios.

Há de se considerar que os professores alfabetizadores não foram dispensados de suas atribuições para participarem da formação do PNAIC, mas, contraditoriamente, tinham que responder por outras demandas provenientes da escola, como reunião pedagógica, reunião administrativa, formação continuada advindas das secretarias estaduais e municipais, entre outras atividades que demandam tempo. Qual o espaço disponível para uma formação sólida dos professores?

Em 2016, a partir dos resultados da ANA 2013 e 2014⁸², as taxas de aprovação e distorção idade-série do Ensino fundamental, os registros qualitativos dos professores no SISPACTO, as avaliações sobre o Programa, foi proposto para o a implementação de estratégias didático-pedagógicas para consolidação das competências e das habilidades de leitura, escrita e matemática prevista para cada ano do Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2016, p.3). De acordo com Duarte (2010, p. 42) “a pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos”.

É interessante notar que a relevância dada foi para os resultados, pouco importando as condições do processo. Independente de como foi ofertado a formação, os professores precisam se desdobrar para alcançar as metas previstas. Em 2016, no Estado de Mato Grosso, a formação do PNAIC aconteceu no mesmo período em que a rede estadual de educação estava em greve. E por que greve? Por direitos que são negados e muitas vezes retirados, principalmente, a partir das parcerias público privadas (PPS) que estão sendo implantadas no Brasil. Esses e outros fatores influenciam no desenvolvimento das ações nos espaços escolares.

Como proposta de valorização dos professores, o PNAIC, em 2016, possibilitou a inclusão de professores alfabetizadores com boas experiências no grupo e orientadores de

⁸² Em 2015 não foi aplicado a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

estudo, trazendo a ideia de “coaching” e da formação entre pares. (MEC, 2016c). Essa nova atribuição ao professor coaduna com o que propõe Perrenoud (2002, p. 187) ao defender que os professores se tornem formadores, pois para o autor, o formador dá prioridade às competências, concebe a aprendizagem como transformação da pessoa, adota uma postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação e, parte das necessidades, práticas e problemas encontrados (Perrenoud, 2002, p. 187). Mas, não é o que defendemos como formação de professores. A formação de professores deve contribuir para uma *práxis* transformadora e emancipatória, que contemple a totalidade formativa de modo a haja uma complementariedade entre a subjetividade e objetividade.

Conforme Duarte (2010) no final da década do século XX o construtivismo foi reelaborado e incorporado pela pedagogia das competências expressas principalmente, por Phillip Perrenoud. De acordo com o autor, nessa nova versão a pedagogia construtivista nos aparece mais pragmática, uma vez que coloca abertamente a preocupação com a adaptação do estudante à nova realidade do capitalismo globalizado. Os argumentos para orientar a educação escolar no sentido da formação de competências são parecidos com aqueles utilizados pelos ideólogos da Escola Nova para defender as pedagogias ativas [...] (DUARTE, 2010, p. 57).

Se a qualidade da educação está relacionada as competências e habilidades para atender aos índices quantificáveis das avaliações externas, então pode-se considerar que o melhor caminho é o treinamento, a resolução de problemas, o aprender fazendo. Contraditoriamente, essas características, advindas do construtivismo, das pedagogias do professor reflexivo, contribuem para a descaracterização do professor, para o distanciamento de uma pedagogia centrada no saber escolar e da transmissão do conhecimento (Duarte, 2003, p. 610).

Outra fragilidade apresentada no PNAIC, em 2016, foi a ausência de material para a formação, justificada, pelo MEC, como flexibilidade e respeito à autonomia das redes (MEC, 2016c). Em Mato Grosso, deu continuidade ao material do ano de 2015, que não havia sido utilizado devido o pouco tempo destinado a formação. Em conversa informal com orientadores de estudo, O PNAIC em 2017 seguiu a mesma organização, de 2016, mas acrescido de falta de recursos financeiros para a participação dos orientadores de estudo nas formações, impedimento de realizarem os encontros presenciais com os professores alfabetizadores, visto a ausência na formação a ele destinada, dificuldade para acompanhamento das ações nas escolas, ausência da bolsa para os professores alfabetizadores.

Por outro lado, o documento orientador do PNAIC da etapa de 2017 explicita que:

No ano de 2017, observando a educação brasileira como um todo encadeado e orgânico e reconhecendo que mesmo os estados com melhores indicadores ainda estão distantes do resultado desejado, o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças. (MEC, 2017, p. 5)

Podemos destacar algumas questões nesse documento que diferencia das outras etapas do PNAIC. Nesse formato, observamos a Educação Infantil incluída na formação, como meio de intensificar o trabalho com o ensino da leitura e escrita. Afinal, para o mercado o conhecimento necessário são as competências da leitura e escrita e o conhecimento matemático, o que pode justificar, o foco do PNAIC em língua portuguesa e matemática.

4.1.1 PNAIC: Avaliação, gestão, controle social e mobilização

Discorrer sobre o eixo avaliação e o eixo da gestão, controle social e mobilização em um tópico separado foi por perceber uma relação muito próxima um do outro, de modo que o primeiro tem sido um mecanismo de controle e responsabilização, uma vez que inicialmente, já tem estabelecido as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos. E numa perspectiva dialética e de totalidade, necessário se faz compreendê-lo no processo. No PNAIC o eixo avaliação foi caracterizado por:

- I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP.
- V - avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados e o registro dos dados sobre a aprendizagem dos alunos em sistema adequado ao monitoramento das ações aprovadas no Plano de Gestão.
- VI - avaliação de aprendizagem realizada periodicamente pelas próprias escolas, para orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos alunos nas dimensões de Leitura, Escrita e Matemática. (BRASIL, 2016, p.04)

O PNAIC foi mais um programa de formação de professores/professoras, que de forma emergencial, procurou atender a lógica do mercado. A avaliação, nessa perspectiva, tem como única preocupação o desempenho dos estudantes, desconsiderando a formação humana dos

estudantes, o processo formativo. Exigem, sim, um esforço de professores, coordenadores, diretores pelo alcance das metas estabelecidas. Esta é uma característica do modelo gerencial que concentra graus elevados de eficiência, eficácia e produtividade, primando por normativa de desconcentração da produção, financiamento e oferta das políticas sociais e centralização de sua avaliação e controle”. (SANTIAGO e LIMA, 2011, p. 37).

Nesse sentido, o PNAIC apresentou como IV eixo, denominado como *gestão, controle social e mobilização*, caracterizado, primeiramente, por um Comitê Gestor Nacional e um Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento. Ao primeiro coube a responsabilidade da avaliação em âmbito nacional e ao segundo por identificar os resultados das escolas da rede da UF nas avaliações externas; pelo estabelecimento de metas de desempenho dos alunos, pelo acompanhamento, pela aprovação e pelo monitoramento das estratégias de gestão, por decidir os casos de substituição dos coordenadores estaduais, Undime, regionais e locais. (BRASIL, 2016b).

Para além, desses dois comitês, o referido eixo definiu e disponibilizou, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das ações pactuadas; monitoramento das ações do PNAIC por meio dos conselhos, assim como seu fortalecimento; mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto (BRASIL, 2012a) e fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do programa, bem como de sua capacidade de prestar assistência técnica a redes municipais (BRASIL, 2012b).

Aqui está a relação existente entre esses dois eixos, o controle das ações e a responsabilização, principalmente dos professores. O PNAIC incluiu como um dos mecanismos de controle das ações do programa o sistema de monitoramento das ações denominado Sistema integrado de monitoramento execução e controle (SISPACTO). A partir desse sistema os envolvidos no programa foram avaliados conforme as atribuições a eles direcionadas, seguindo a uma hierarquia dos participantes, com atribuição de notas, que influenciava, inclusive para o recebimento da bolsa, que foi prevista pela resolução nº 4 de 27 de abril de 2013. Para o recebimento da bolsa, era necessário que todos os participantes da formação deveriam alcançar (75%) setenta e cinco por cento de frequência nos encontros presenciais e nota igual ou superior a (7,0) sete pontos, assim como para ao final do curso obter a certificação (BRASIL, 2017).

O PNAIC como o principal programa para o atendimento de professores/professoras da alfabetização nos anos de 2013 a 2017, manteve a centralidade, principalmente para o ensino de língua portuguesa e matemática. Em 2013, foi atendido pelo programa 313.599

professores/professoras com uma carga horária formativa de 120 horas, em 2014, foram 311.916 profissionais com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores e 248.919 profissionais em 2016, destes, 38.598 eram coordenadores. (BRASIL, 2017).

O resultado das avaliações externas nesse período não correspondeu a meta planejada. Assim sendo, ao incluir a educação infantil na formação, em 2017, como forma de intensificar o ensino da leitura e escrita, também nesta etapa da infância, o PNAIC teve como indicador:

[...] o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA. [...] o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição. O terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola, compreendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2017, p. 5)

Podemos observar, precisamente, um recuo do Estado nas responsabilidades formativas. O sucesso da alfabetização foi direcionado aos sujeitos coletivos da escola, especificamente dos diretores, professores e coordenadores pedagógicos. Direciona mais uma vez a política para resultados enfatizados a necessidade de retomar aos resultados das avaliações de desempenho. Esses são princípios de administração e gestão da escola que estão sendo cada vez mais alinhados às normas empresariais, ao cumprimento de metas quantitativas, com reconhecimento do trabalho dos professores e diretores expresso em competições por meio das avaliações externas.

4.2. Processo educativo: algumas concepções pedagógicas

Os desafios apresentados no *Relatório Delors* pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI foi nosso ponto de partida para as discussões a respeito das concepções de ensino permeadas nas reformas educacionais brasileiras. Conforme observações de Shiroma, Moraes, Evangelista (2011), o documento apresentou ao máximo os resultados para a aprendizagem, sendo que os resultados esperados para o desempenho no mercado de trabalho e os resultados esperados para o desempenho da cidadania tendem a se convergir e coincidir. Sobre essas aprendizagens as autoras, criticamente observam:

Esse corpo comum de aprendizagens requeridas baseia-se no domínio dos códigos culturais básicos da modernidade e no desenvolvimento das capacidades humanas para resolver problemas, tomar decisões e seguir aprendendo, e constitui o padrão de medidas para avaliar o desenho dos currículos e a eficácia das metodologias aplicadas no processo pedagógico. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p.54).

Nesse viés, as novas aprendizagens convergem para a formação do trabalhador do século XXI, voltado, exclusivamente, para o mercado de trabalho. Sendo assim, foi direcionado ao ensino práticas educativas neotecnistas, com vista ao desenvolvimento de tipos específicos de habilidades, competências e virtudes que atendessem as exigências dessa ordem.

Frigotto (2003, p.99) alerta que a educação, seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder aos desafios que esta nova era exige. O autor faz uma crítica ao relatório e seu invólucro, e nesse sentido, denuncia a perda das referências e de raízes, ao destacar as recomendações que vêm sendo disseminadas com vistas a superar as tensões da mundialização: conciliação, consenso, cooperação, solidariedade; as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação que são elencadas no documento.

Essas orientações implicam direcionar a intencionalidade da educação à adaptação humana, no mundo tal como está posto. Significa adaptar-se as novas linguagens, mudar estilos de vida para sentir-se integrante da sociedade e acompanhar o ritmo acelerado das informações decorridas dos avanços tecnológicos. “Vivemos imersos em um mundo de altas tecnologias acessíveis na vida cotidiana e de informações abundantes, caóticas e dispersas, em que as imagens visuais prevalecem sobre a linguagem verbal, oral e escrita”. (FRIGOTTO, 2003, p. 101).

O autor corrobora a ideia de que o referido documento apresenta a ideologia de mercado intencionando a formação de pessoas adaptáveis, flexíveis, que acompanhe o ritmo das novas tecnologias. A medida que se adaptam, suas privacidades vão sendo sucumbidas, de modo que as imagens, mesmo que dispersas, tornam-se mais importantes que as relações sociais.

No Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) o neoliberalismo teve um aprofundamento impactando também a educação brasileira. A visão tecnicista da educação, considerada superada nas décadas de 1970 e 1980, emerge no país com uma nova roupagem, visando a qualificação de recursos humanos para o atendimento da competitividade proveniente da globalização econômica. Situação essa que de acordo com Freitas (2002), gerou o crescimento desordenado de cursos e instituições de ensino superior para o atendimento da formação de professores. Nesse sentido, tem-se os seguintes apontamentos:

Observa-se a expansão desordenada e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores. Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível, adequada aos princípios da produtividade e eficiência e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado. (FREITAS, 2002, p.144)

De acordo com Freitas (2002), contraditoriamente, a década de 1990, foi um período marcado também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), assim com a ênfase excessiva do que acontece na sala de aula em detrimento da escola como um todo, e ainda, o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho.

Importante ressaltar que a Unesco, foi quem promoveu os encontros, conferências e acordos, propondo, conforme a crítica de Shiroma (2014, p. 67) “a educação ao longo da vida, de modo a constituir-se uma “sociedade aprendente”, que seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver”. Isso significa alterações nos modos de ensinar, o que ensinar, para que ensinar, visto que o direcionamento é para atender ao mercado em detrimento de formação humana, o que implica na formatação dos programas de formação de professores e em seu direcionamento.

Na proposição desta análise, recorreu-se aos estudos de Saviani (1989, p.45) sobre as teorias da Educação para entender, a partir de sua perspectiva, as concepções que se apresentam no movimento formativo trazido pelo PNAIC. O autor, ao situar a escola tradicional e a escola nova, aponta que a partir do momento que a burguesia passa a reagir contra o movimento da história, a pedagogia da essência (escola tradicional) é substituída pela pedagogia da existência (Escola Nova). Sobre a diferença dessas pedagogias o autor, assim, a define:

O que é a pedagogia da existência, senão diferentemente da pedagogia da essência que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo. (SAVIANI 1989, p.45).

Esse é o discurso da democratização, do respeito à todos e contraditoriamente, traz mais desigualdades, pois dissemina que uns têm mais capacidade que outros, cada um aprende em seu tempo e ritmo próprio. Esse é o discurso da meritocracia, cada um chega onde quer do seu jeito, no seu ritmo, a partir de seu esforço próprio. Isso confirma que o Estado oferece muitas oportunidades, mas não promove a igualdade de direitos, com escola única e de qualidade para todos. A escola não é, e nunca foi a mesma, pois não proporciona à todas as pessoas o mesmo ensino, instrumentalizando-as para uma *práxis* social.

Explica-se aqui as origens das orientações dos diferentes tempos e distintos espaços que prevalecem nas orientações do PNAIC. Ao referir-se ao trabalho educativo, o programa enfatiza a necessidade de abrir espaço no planejamento para o vivido pelo grupo a quem se direciona o ensino, e para que as propostas de “ensinoaprendizagem⁸³” façam sentido para as crianças, elas necessitam ser pensadas e organizadas em função do que as crianças sabem, desejam e necessitam aprender, pois são elas que revelam suas formas de aprender e suas necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Para o ideário escolanovista o importante não é o aprender, mas o aprender a aprender. Essa concepção de ensino, entendido como emblema dos ideais pedagógicos escolanovista, manteve-se presente e forte no ideário pedagógico independentemente da existência ou não de menções explícitas ao movimento. (DUARTE, 2001). Para o autor esse ideário pedagógico continua presente em outras correntes pedagógicas. Nesse sentido observa-se que:

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoramento do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. (DUARTE, 2001, 51).

O construtivismo aproxima-se dos princípios da Escola Nova, no sentido de que centra o desenvolvimento do conhecimento no/a estudante, tornando essas aprendizagens mais importantes que aquelas que foram transmitidas por outra pessoa. Neste sentido, entende-se uma secundarização também do papel do professor no processo educativo.

Para Duarte (1998) o movimento escolanovista, contrapõe a escola tradicional no sentido de que compreende que o conhecimento não deve ser transmitido pelo professor e que o processo educativo deve ser centrado no aluno e no ato de aprender a aprender. Nas

⁸³ A palavra ensinoaprendizagem foi escrita conforme aparece no caderno 4 do PNAIC, 2015.

observações desse autor, tanto no construtivismo como na Escola Nova, o verbo ensinar e a expressão "transmissão de conhecimentos", assumiram um acento de valor claramente negativo. O/a professor/a é reduzido/a a um "animador/a", a alguém que fornece condições para que o/a estudante construa por si mesmo o conhecimento, podendo eventualmente, fornecer alguma orientação para não ser reduzido a um mero enfeite do processo educativo.

Saviani (1989) ao problematizar a teoria tradicional e escola nova, posiciona-se para além das pedagogias da essência e existência, no sentido de enfatizar outro modo de conceber a relação entre educação e estrutura social. Segundo o autor:

[...]tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como "redentora da humanidade". Acreditavam que era possível modificar a sociedade através da educação. Nesse sentido, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. Caem na armadilha da "inversão idealista" já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido. (SAVIANI, 1989, p.59)

O autor enfatiza a necessidade de considerar a categoria de ação recíproca, no sentido de que ao mesmo tempo, que a educação é determinada pela sociedade, essa determinação é relativa uma vez que ela também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. Desse modo, Saviani (2011) enfatiza que ir além das pedagogias da essência e da existência, significa passar de uma visão de crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação.

A pedagogia histórico-crítica propõe uma compreensão de educação a partir do movimento histórico da sociedade, uma vez que a considera contraditória, dinâmica e em constante transformação. Desse modo, conforme enfatiza Saviani (2011) envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, 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.

Importante destacar as concepções crítico reprodutivistas de educação que tem como principal função a reprodução da sociedade em que se insere. Nesse sentido, a escola ensina a "habilidade", mas sob formas que assegurem a sujeição à ideologia dominante ou o domínio de sua prática. (ALTHUSSER, 1980, p.108). A medida que os modos de produção se transformam e surgem as novas tendências de organização do sistema produtivo, com vistas ao crescimento contínuo do capital, à escola é transferida a responsabilidade de formar recursos humanos para atendimento dessas demandas, sendo assim, sucessivas formas e reformas vão acontecendo na

educação e, conseqüentemente, na formação de professores. O tecnicismo, na formação de mão de obra qualificada a esse atendimento demarcou disputa na educação prescrevendo suas técnicas produtivas.

De acordo com Saviani (2013), para o prosseguimento das estruturações e reestruturação do capital, constatou-se também, no final do século XX a intensificação dos ideários pedagógicos, denominados, pelo autor, a partir do que se pode considerar como categorias centrais, o neoprodutivismo, o neoescolanovismo, o neoconstutivismo e o neoctenicismo. Eis que, conforme o autor, a concepção produtivista, que predominou a década de 1960 com a adesão a teoria do capital humano, assumiu o formato do neoprodutivismo.

O neoescolanovismo, assim como o escolanovismo, afirmou como base didático-pedagógica, o lema aprender a aprender, que conforme definições de Saviani (2013) foi ressignificado, de modo que a compreensão do lema passou à necessidade de atualização constante exigida pela necessidade de expandir a esfera da empregabilidade e não mais, ao entendimento de que o aprender a aprender se associava a aquisição da capacidade própria de buscar conhecimento, de aprender a estudar e de adaptação ao novo.

Esse legado se propagou fortemente, segundo o autor, na década de 1990, com a presença no relatório publicado pela UNESCO em 1996, denominado, Educação: um tesouro a descobrir, assim como, na política de Estado, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) elaboradas por iniciativa do MEC como documento referência para construção dos currículos das escolas brasileiras.

Na década de 1990, a transformação ocorrida com o produtivismo e o escolanovismo, permeou também pelo construtivismo e o tecnicismo, de modo que, o neoconstrutivismo, se expressou na individualização da aprendizagem e na pedagogia das competências, e o neotecnicismo, em princípios de administração e gestão da escola, cada vez mais, alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de qualidade total, cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc. (MARTINS, 2010, p. 18).

Sobre as pedagogias das competências, Saviani (2013, p. 437) as associou como uma outra face do aprender a aprender, cujo objetivo é, segundo ele:

Dotar dos indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob

a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etmológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do capital”. (SAVIANI, 2013, p. 437).

Para atendimento a demanda capitalista, o século XXI, tem como legado as ideologias ligadas ao desenvolvimento dessas competências, o que vem, continuamente, impulsionando a recriação da escola, assim como a formação de professores. Nesse sentido, “as competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador o máximo produtivo. O capital agora não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas” (FRIGOTTO, 2009, p.75).

Nossa compreensão é de que se faz necessário não apenas refletir, mas efetivar formas de exercer a educação. Por isso, a formação continuada de professores deve acontecer para uma transformação social, com estudos sólidos e aprofundados. Uma formação com reflexões críticas, transformadora e autônoma. Sendo assim, lançamos o olhar sobre as concepções pedagógicas do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa. O que o PNAIC nos revela?

4.2.1 Concepções pedagógicas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Sabendo que o PNAIC foi, entre tantos outros programas de formação de professores, parte de um arranjo com pretensão de melhorar os índices de desempenho da alfabetização, exigidos por organismos externos em benefício da globalização econômica, queremos perceber as concepções pedagógicas que o nortearam.

Conforme disposto no artigo 5º da portaria 867/2012, as ações do PNAIC têm por objetivos:

- 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, 2012, p.22).

Com a proposta de alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo o PNAIC apresenta como eixo principal a formação de professores. Independente das condições que essas formações aconteçam delega a responsabilidade do sucesso ou fracasso da

alfabetização ao aperfeiçoamento dos professores. Em relação ao primeiro objetivo proposto, é importante refletir sobre como o PNAIC concebe a alfabetização conforme o seu manual:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL, 2012, p. 16)

Ao relacionar a capacidade de leitura aos textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz, o PNAIC redireciona o processo educativo a uma concepção de ensino que desconsidera o conhecimento historicamente construído. Ora, quais são as temáticas consideradas familiares ao aprendiz, sendo esse aprendiz criança de 6 a 8 anos de idade? E o que o PNAIC se propõe para essa alfabetização?

As discussões apresentadas no Caderno 1 do PNAIC⁸⁴ para formação de professores do 1º ano, denominado, Currículo na Alfabetização: concepções e princípios, teve como fundamentação da proposta para o ensino da leitura e escrita, duas pesquisas que foram desenvolvidas com o objetivo de investigar como os professores estão construindo práticas de alfabetização. A primeira pesquisa apresentou como procedimento metodológico a observação da prática de um grupo de 09 professores de Recife e encontros para discutir a prática observada. A segunda pesquisa foi realizada com 03 professores e 60 alunos também de Recife. Como procedimento metodológico de pesquisa foi utilizado a observação de aulas e atividades diagnósticas com os estudantes, sendo a escrita de nomes de figuras e uma reescrita de texto. (BRASIL, 2012, p. 21).

No esteio dessas pesquisas o PNAIC delineou a formação dos professores, de modo a desenvolver práticas de alfabetização na perspectiva de alfabetizar letrando. Nesse sentido, a preocupação central do Programa foi com o desenvolvimento de habilidades nos professores alfabetizadores, apresentando ao longo do material, sugestões de atividades didáticas, tais como: situações didáticas, sequências didáticas e projetos didáticos. Para tanto, defendem a demarcação dos direitos de aprendizagem, e para isso faz referência ao que foi proposto no Proletramento, e prossegue dando ênfase às metodologias de ensino dinâmicas, que permitam a reflexão do sistema de escrita, de forma lúdica.

⁸⁴ Caderno trabalhado na formação de 2013, primeira etapa do PNAIC.

Essa concepção corrobora as ideias escolanovistas, o qual foi revitalizado e incorporado ao universo pedagógico contemporâneo. A ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal. (DUARTE, 2010, p. 41).

Para o estudo do currículo no ciclo de alfabetização para a educação do campo, as orientações para a construção dos currículos também trouxeram como princípios os direitos de aprendizagem enfatizando a necessidade de garantir temáticas que sejam relevantes para as comunidades, no local onde vivem. Nesse sentido, propõe:

[...] que a escola não só trate, em sala de aula, de temas relevantes para a vida cotidiana das crianças, mas que proponha ações concretas em que as crianças possam entender, para além dos muros da escola, suas conquistas, suas aprendizagens. A escola pode se enriquecer, nesse sentido, ao viabilizar projetos em que as crianças possam interagir na comunidade [...] (BRASIL, 2012).

Observa-se nessa proposta a ausência dos conhecimentos sistematizados e uma valorização daquilo que é espontâneo. Como forma de validar o que se propõe o caderno traz em seu conteúdo relatos de experiência exitosas e envolventes de professores de alguns estados brasileiros, dando ênfase às atividades como as datas comemorativas (festas das mães, pais, dia internacional da mulher) teatros, aulas de campo, literatura de cordel. Nesse sentido, o formato do PNAIC evidencia o que Duarte (2003) considera como uma tendência dominante na formação, contemporâneas, de professores, a desvalorização do conhecimento científico/teórico/acadêmico.

Os relatos de experiência de professores alfabetizadores foi um aspecto presente em todos os cadernos do PNAIC desde o início do Programa e foi pontuada como uma das estratégias fundamental da formação. Importante destacar que o PNAIC apresenta como necessidade repensar a prática de leitura e escrita. Para tanto propõe uma nova postura por parte dos professores e gestores no sentido de transformar a escola e o currículo escolar em espaço de crítica cultural, de diálogo e desenvolvimento de pesquisas. (BRASIL, 2012, p.15). Assim, propõe um currículo multicultural, como meio de inclusão, conforme orientações da Declaração Mundial sobre a Educação para todos (1990).

À elaboração desse currículo multicultural, o programa direciona à valorização das diferentes culturas que encontra nas salas de aulas, tirando proveito da diversidade que existe

na sala de aula para trabalhar, respeitando os direitos de aprendizagem de cada criança. Sobre os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos humanos, Saviani (2011), refere-se à distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Os elementos culturais referem-se ao clássico, que não se confunde com o tradicional, assim como não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, mas sim, aquilo que é essencial. (SAVIANI, 2011, p.13). Nas palavras desse autor o papel da escola é a socialização do saber elaborado e não espontâneo, ao saber sistematizado e não fragmentado, à cultura erudita e não a cultura popular, conforme determina o PNAIC.

A partir das reflexões sobre que métodos/metodologias utilizar no processo de alfabetização e referindo-se as críticas sobre a abordagem construtivista, o PNAIC compreende ser necessário considerar as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e escrita, assim como os estudos sobre letramento. (BRASIL, 2012, p.19). Nesse sentido, o PNAIC, fundamenta-se em Soares (2004) para nortear a formação dos professores referente ao desenvolvimento das aprendizagens no processo da alfabetização, conforme compromisso do referido programa – alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Para Soares (2004), há uma perda da especificidade do processo de alfabetização nas escolas brasileiras, que ela a define como:

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. É verdade que não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola. (SOARES, 2004, p. 9).

Nesse sentido, para a referida autora, esse processo de reinvenção da alfabetização teve como objetivo principal, a busca pela mudança conceitual a respeito da aprendizagem, a partir dos estudos da psicogênese da Língua escrita⁸⁵. Embora, a autora não desconsidere as contribuições dessa abordagem para o processo de alfabetização, compreende que houve alguns equívocos na transposição da mesma, no sentido de que o letramento ganhou maior relevância no processo de alfabetização. A partir dessas observações a autora julga ser necessário, não

⁸⁵A Psicogênese da Língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky apresenta suporte teórico construtivista.

somente retomar os antigos métodos de alfabetização, como é o caso do método sintético e analítico⁸⁶, mas também alfabetizar na perspectiva do letramento⁸⁷.

O PNAIC, nessa perspectiva, propõe que as crianças vivenciem desde cedo, atividades que as levam a pensar sobre as características do sistema de escrita de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura de diferentes textos. Para tanto, faz referência a um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e orienta as escolas sobre a necessidade de favorecerem oportunidades de aprendizagens, por meio de diferentes métodos, avaliando se as estratégias utilizadas no processo educativo estão sendo adequadas ou não. (BRASIL, 2012, p.26).

Observa-se nas proposições do Programa a necessidade do professor dar condições para que o aluno construa de forma autônoma seus conhecimentos. Essas orientações aproximam-se das concepções construtivistas de educação. Estudos de Duarte (1998) enfatizam que:

A concepção construtivista da intervenção pedagógica postula que a ação educacional deve tratar de incidir sobre a atividade mental construtiva do aluno, criando as condições favoráveis para que os esquemas de conhecimento — e, em consequência, os significados associados aos mesmos — que inevitavelmente o aluno constrói no decurso de suas experiências sejam os mais corretos e ricos possível e se orientem na direção marcada pelas intenções que presidem e guiam a educação escolar. Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno "aprenda a aprender". (DUARTE, 1998, p. 6, grifos do autor).

Importante destacar que a crítica do autor não se refere ao papel da escola desenvolver nos alunos a capacidade de realizarem aprendizagens de forma autônoma, mas à valoração dessas aprendizagens em relação aqueles que decorrem da transmissão do conhecimento pelo professor. Além disso, a crítica do autor decorre também sobre o papel do professor nesse processo. Os cadernos direcionados à formação dos professores estão repletos de ideias sedutoras sobre o ensino, distanciando dos conteúdos historicamente construídos e sistematizados.

Os princípios que orientaram as ações do PNAIC explicitados em todos os cadernos do ano de 2013, 2014 e 2015 foram: i) *A prática da reflexividade*: pautada na ação

⁸⁶O movimento escolanovista considerou os métodos sintéticos como ultrapassados, adotando os métodos analíticos como inovações no processo e meio de romper com a decifração.

⁸⁷A ação de alfabetizar e letrar são distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 1998, p. 47)

prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas; ii) *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 formação; iii) *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; iv) *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; v) *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. (BRASIL, 2015a, p. 12 - 18).

Essas são as competências necessárias para que Brasil integre a competitividade da globalização econômica. E são essas as competências que vem ganhando forma desde a década de 1970 em todos os setores sociais. Na educação, “a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral” (Freitas, 2000). Ao refletir sobre a organização do trabalho pedagógico, o PNAIC orienta que:

As crianças nos revelam, por meio do diálogo, suas formas de aprender, suas dificuldades, tensões e expectativas em relação à aprendizagem da linguagem escrita, quando suas vozes integram o trabalho educativo. Dessa forma, para que nossas propostas de “ensino aprendizagem” façam sentido para as crianças, elas necessitam ser pensadas e organizadas em função do que as crianças sabem, desejam e necessitam aprender. Por isso, repensar as formas de organização do trabalho pedagógico torna-se importante na alfabetização e requer pensar a sala de aula, a escola, como espaços dialógicos. (BRASIL, 2015, p.12)

Essas afirmações aproximam-se das concepções construtivistas de educação, uma vez que valoriza o método de aquisição do conhecimento, ou seja, como a criança aprende, assim como relaciona o conhecimento significativo aquele que é de interesse da criança, sem a

suscitação do professor, ou conforme enfatiza Duarte (2001, p. 35), “seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação”.

As orientações do Programa para a formação dos professores perpassaram pelos princípios do professor reflexivo, da mobilização dos saberes docentes, da constituição da identidade docente, da socialização, do engajamento e da colaboração. Para o processo de escrita e leitura, não apresentou um método definido, mas enfatizou a necessidade de retomar os diferentes métodos de alfabetização, assim como utilizar-se das contribuições da psicogênese da língua escrita e da alfabetização e letramento.

Para tanto, propôs uma organização do trabalho pedagógico orientado por métodos de projetos e sequências didáticas. Esse processo tem como ponto de partida as habilidades a serem desenvolvidas, assim como as expectativas dos estudantes em relação às aprendizagens. Nesse sentido, relacionou como conhecimento significativo aquele que é de interesse do aluno, secundarizando o trabalho do professor em relação ao conhecimento que o aluno desenvolve de forma autônoma. Esse pensamento situa no campo das premissas que visam o professor reflexivo, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal. (MARTINS, 2010).

Nesse sentido o PNAIC impulsionou a um esvaziamento da finalidade de ensinar, pois as expectativas que o Estado e as classes dominantes mantêm com relação aos resultados da educação escolar apontam para a formação de um cidadão pacífico, ordeiro e preparado para concorrer no mercado de trabalho, distanciando das concepções que vê na escola a função de democratizar o conhecimento socialmente produzido pela humanidade, de modo a uma transformação social e superação das mazelas da sociedade capitalista. (DERISSO, 2010).

5. CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DA MICRORREGIÃO NORTE ARAGUAIA

A tessitura do texto desta seção teve como base os significados das falas das professoras entrevistadas e discorre sobre as contribuições do PNAIC para a práxis pedagógica a partir das concepções de professores/professoras alfabetizadores/alfabetizadoras da Microrregião Norte Araguaia.

Já sabemos que o PNAIC tem uma relação com as propostas mercadológicas de formação de professores idealizadas para melhorar a economia mundial. Sendo assim, procuramos, a partir das entrevistas, fazer o caminho de revisita ao tema para identificar e interpretar questões pertinentes aos estudos deste trabalho, ou seja, retomar nossa questão inicial: Como o PNAIC tem se materializado nos espaços escolares e na *práxis* dos professores alfabetizadores?

Em uma dialética com o nosso referencial teórico que “inclui a dinâmica do caminho de volta, do todo às partes e das partes ao todo” (GAMBOA 2007, p. 139) retomamos ao objeto de estudo. Nesse movimento, alguns temas foram mais evidentes, mais percebíveis tanto no referencial teórico, quanto nas falas das professoras, se fazendo então, categorias de análise desse estudo. Dessa forma, adotamos como categoria principal para essa análise a ***práxis pedagógica***, e a partir desta, outras categorias se fizeram necessárias, até porque as vozes das professoras exigiram uma atenção para a concretude do **trabalho docente, os sentidos da formação continuada e a gestão para resultados**. Definidas as categorias, os dados coletados foram transferidos para uma planilha e distribuídos em cada uma das categorias elencadas.

As entrevistas foram com professoras alfabetizadoras que tem suas histórias de vidas imbricadas com a profissional e construídas nos espaços escolares, especificamente na alfabetização de crianças. Foram 12 (doze) professoras entrevistadas. Dessas, 04 (quatro) profissionais do ensino escolheram a própria casa como local da entrevista. Para manter o anonimato dessas professoras as nomeamos de P1 a P12. Pelo mesmo motivo não especificaremos as escolas, até porque o município de Confresa, no interior de Mato Grosso, os sujeitos sociais que atuam na educação estão constantemente dividindo os mesmos locais de trabalho.

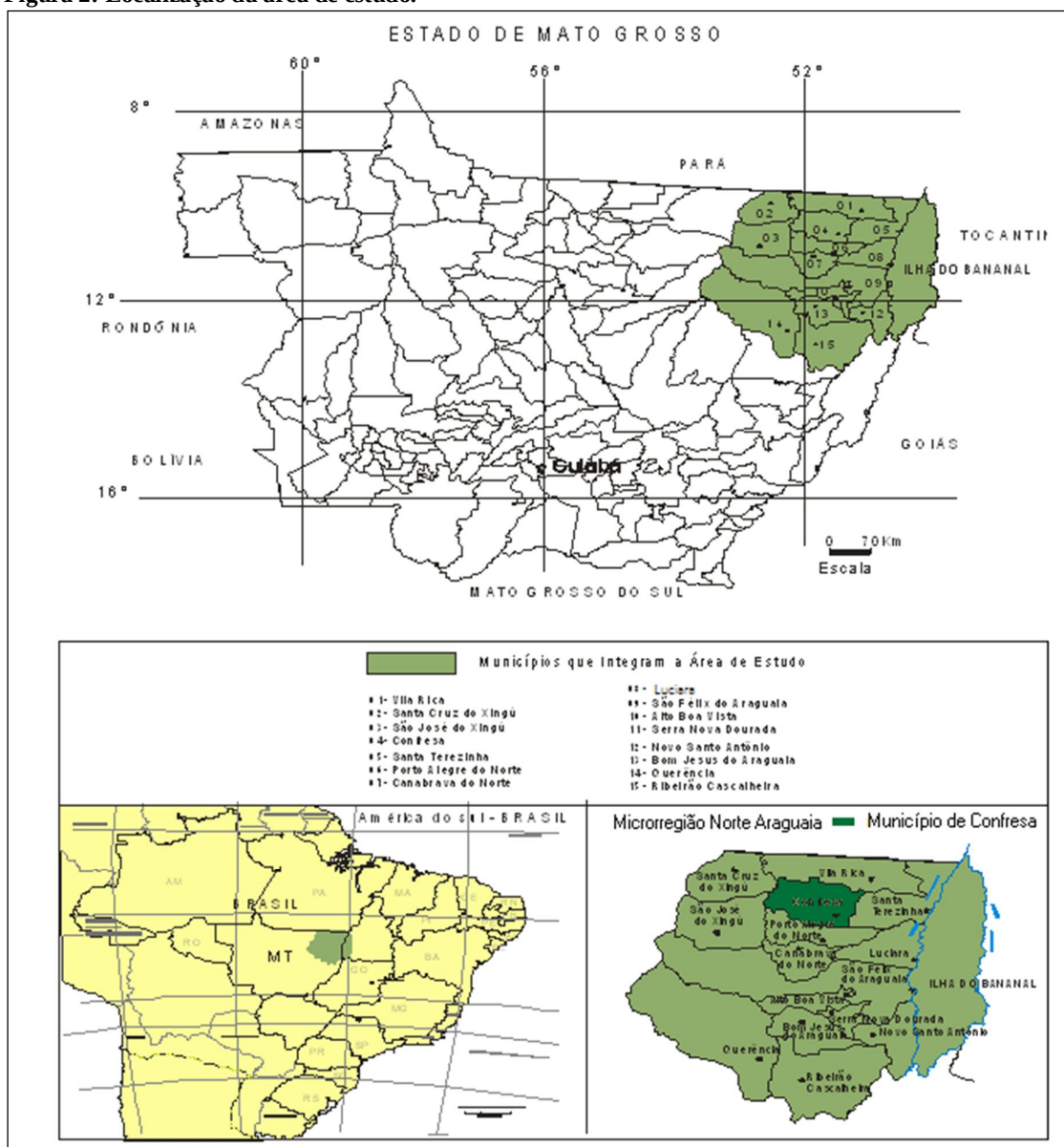
O município de Confresa ocupa uma área de 5.819,73 Km² de Mato Grosso a 1.165 km da capital. Sua população é estimada em 25.124 (IBGE/2010) habitantes. Confresa tem três vias de acesso: Rodovia BR 158, que interliga ao sul aos municípios de Porto Alegre do Norte, Barra

do Garças e Cuiabá, ao norte aos municípios de Vila Rica e o Estado do Pará. A oeste a Rodovia MT 430 liga o município de Confresa ao município de São José do Xingu.

Para o atendimento educacional da população Confresense, o município tem 12(doze) escolas municipais, 12 (doze) escolas estaduais, 01 (um) Instituto Federal, 01 (um) Campus da UNEMAT. Das 12 (onze) escolas estaduais, 01(uma) escola é de tempo Integral, 01(uma) escola Militar e 03 (três) escolas indígenas que atende as etnias Tapirapé e Carajá.

O Município de Confresa fica no Nordeste do Estado de Mato Grosso fazendo parte dos 15 municípios da microrregião Norte Araguaia.

Figura 2: Localização da área de estudo.



Fonte: Cartografia de Leodete Miranda In SOUZA (2009, p.)

De acordo com estudos de SOUZA (2009), a Microrregião Norte Araguaia tem registrado em sua história a violência, a luta pela terra, a esperança de centenas de trabalhadores pobres que saíram na segunda metade do século XX de várias regiões do país em busca de melhores condições de vida.

Ao escolher a microrregião Norte Araguaia do Estado de Mato Grosso para este estudo atentamo-nos para o fato da pouca existência de pesquisas sobre o PNAIC, apesar de estar ganhando uma dimensão nos espaços escolares da região e nos referenciais de formação inicial e continuada de professores, nas Secretarias de Educação. Dada a limitação do tempo para a pesquisa e a complexidade local foi necessário selecionar apenas um município, para que a coleta de dados e análises fosse, de fato, concretizada.

Dentre os municípios desta microrregião, a escolha por Confresa como local de desenvolvimento da pesquisa não foi sem explicação. Nosso trabalho tomou este direcionamento por compreender a representatividade do município para a educação brasileira e especificamente, na região. Sendo assim, destacamos algumas particularidades: Confresa é um município que atende a uma diversidade de estudantes migrantes de várias regiões do País, uma vez que possui o maior número de assentamentos de trabalhadores rurais por município no Brasil⁸⁸; se constitui como polo de Educação dessa Microrregião, com o maior número de escolas e estudantes; sedia o Cefapro que atende a formação continuada de 07 (sete) municípios da região; conta com uma assessoria pedagógica, por área do conhecimento, na Secretaria Municipal de Educação; Para, além disso, a Formação Continuada do PNAIC nos últimos anos (2015 e 2016) realizou-se em uma parceria entre Secretaria municipal de Educação e Cefapro, tendo em vista que os estudantes migram constantemente de uma rede de ensino para outra, como também, um número significativo de professores/professoras trabalham nas duas redes de ensino.

5.1 Sujeitos sociais: professoras entrevistadas

Para prosseguir sem falar delas, professoras que participaram da pesquisa, seria negar a própria história. Elas que durante a entrevista, não esconderam as emoções, o brilho no olhar, o contentamento, o orgulho de ser quem são, apesar dos desafios que marcaram a história de

⁸⁸ Sobre a formação histórica de Confresa ver: Plano Municipal de Educação de Confresa/MT, 2016; NUNES. Carla Soraya Ribeiro. Novos Olhares sobre a colonização de Confresa (1970-1980), 2010.

cada uma e que, por vezes, interrompem vontades, desejos, sonhos, desviam caminhos ou a liberdade de fazerem escolhas. Deste modo, conseguimos despertar diversos bons sentimentos nessas pessoas que viram, neste trabalho, um reconhecimento do seu valor profissional, a relevância do ato educativo e a importância das suas histórias de vida.

As emoções percebidas durante a entrevista associadas a algumas questões norteadoras, revelaram os direitos que a elas foram negados, principalmente, o direito a uma educação de qualidade enquanto criança, adolescentes, jovens. A Grande maioria dessas professoras buscou a oportunidade de cursar o ensino superior somente após o exercício da função de professoras tendo, com isso, de equilibrar a vida profissional e pessoal, para não se perderem no conflito das próprias emoções e funções: mães, professoras, avós, esposas, estudantes.

Das professoras entrevistadas, 91.666% são casadas, 8.333% divorciadas. 33.333% das professoras estão entre 36 a 40 anos de idade, 25% entre 41 a 45 anos, 16.666% entre 46 a 50 anos, 8.333% entre 51 a 55 anos, 16.666% entre 56 a 60 anos.

O tempo de atuação das professoras na educação não diverge do tempo delas na alfabetização, sempre atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As professoras entrevistadas têm de 6 a 25 anos de educação, assim como na alfabetização. Em relação a formação inicial destas, somente 01 (uma) professora realizou sua formação na modalidade presencial, antes de estar exercendo a profissão.

Quadro 6: Perfil profissional das professoras

Professoras entrevistadas	Formação acadêmica/ Instituição/modalidade	Pós-graduação <i>latu sensu</i>	Tempo de atuação na alfabetização
P1, p12	Pedagogia/pública/ EaD	Especialização	26 a 30 anos
P3	Pedagogia/privada/presencial	Especialização	06 a 10 anos
P4	Pedagogia/pública/ EaD	Especialização	21 a 26 anos
P5 e P10	Pedagogia/privada/EaD	Especialização	06 a 10 anos
P7, P9 e P2	Pedagogia/pública/EaD	Especialização	16 a 20 anos
P8, P11	Pedagogia/pública/EaD	Especialização	21 a 25 anos
P6	Pedagogia/privada/EaD	Especialização	6 a 10 anos

Fonte: Autora (2018)

As professoras que cursaram a formação inicial na modalidade de Educação a Distância, disseram que quando a fizeram já se encontravam no exercício da profissão, destas, 41.666% acrescentaram que fizeram não somente a graduação, mas também o ensino médio, no caso, o magistério por meio dos cursos, Proformação e Inajá. Cursos esses, já tratados nessa pesquisa.

A presença da Educação a Distância, na formação de professores/professoras nessa região é expressiva, pela falta da oferta presencial no local. Além disso, os cursos nesta modalidade foram vistos como uma boa opção, visto que a maioria já se encontrava no exercício da profissão, necessitando com isso, equilibrar a vida pessoal, profissional e acadêmica.

Dada a limitação do lugar em que vivem raramente frequentam espaços culturais. Sobre isso, 41.666% das professoras responderam que gostam de museus e teatro, mas tem participado somente de algumas apresentações musicais, 33.333% responderam que somente cinema, quando possível; 8.333% respondeu que geralmente não frequenta esses espaços e 16.666% responderam que sempre que viajam gostam de ir em museus.

Em relação a leitura, o contato mais expressivo dessas professoras, é com a literatura infantil, o que denota que a leitura para elas tem se tornado utilitária, ou seja, depende da necessidade do momento vivido. A relação das professoras com a leitura pode estar associada com as formações que tenham participado, até porque as formações de professores têm sido direcionadas a ações pragmáticas e essas práticas [...] colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. (KOSIK, 1976, p. 14). O Estado Neoliberal não tem interesse em uma formação crítica dos sujeitos, sendo assim, prioriza uma educação mercantilizada com princípios educativos centrados em competências e habilidades. Para o mercado não interessa o conhecimento crítico e integral, mas, o conhecimento fragmentado, flexível e adaptado.

A leitura de obras religiosas também se faz presente no cotidiano de 40% das professoras entrevistadas, conforme quadro abaixo:

Quadro 7: Relação de livros lidos pelas professoras.

Professoras	Livros lidos
P11	A cabana
P3	Vencendo aflições, alcançando milagres
P1	O diário de uma princesa
P2	O açúcar amargo
P10	Pedagogia do amor
P9	A Bíblia
P8	A formiga e o grão de milho
P6	O menino que aprendeu a ver
P7	A nuvem bochechuda

Fonte: Autora (2018)

Sobre as práticas de leitura das professoras é importante apresentar algumas respostas : “Eu leio mais livros de Educação infantil. (P1); “Gosto de ler. Geralmente leio alguma coisa que esteja afim do momento que eu estou vivendo... e religioso também”. (P3). “Ultimamente, literatura infantil, para poder fazer leitura deleite ... ou livros religiosos” (P10); “leio mais quando surge uma necessidade, mas não sou de ler” (P7); “Gosto de ler contos, fábulas” (P8); “Única coisa que ando lendo é a literatura infantil ou, alguma coisa, assim, que eu quero saber aí leio algum artigo na internet” (P6); eu gosto de ler esses livros da literatura infantil, a Bíblia (P9).

Destacamos aqui, uma afinidade da escolha de leitura pelas professoras, com as propostas sedutoras presentes nos cursos de formação continuada, especificamente o PNAIC. Propostas estas fundamentadas nas teorias escolanovista, tecnicistas e construtivistas de educação, em que secundarizam o conhecimento elaborado dando ênfase ao saber fazer, a ações pragmáticas, que estão diretamente associadas ao utilitarismo. Em relação as escolhas por livros religiosos, pode estar relacionado a busca de paz interior, ao aprender viver de forma harmoniosa, a própria fé, entre outros significados, mas não adentraremos nessas questões.

É importante ressaltar que a literatura infantil citada pelas professoras tem uma íntima relação com a formação do PNAIC, inclusive foi parte do material recebido pelo Mec para atendimento as turmas de alfabetização.

5.2 As contribuições do PNAIC para a Práxis pedagógica

A práxis educativa defendida neste estudo distância dos ideários das pedagogias das competências, limitadas a modelos didáticos, atualmente presentes nos programas de formação de professores, inclusive no PNAIC. Sendo assim, para o conceito de práxis, tal qual defenderemos nessas discussões, recorreremos a ênfase dada por Vásquez (1968):

[...]a práxis se nos apresenta como 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. (VASQUEZ, 1968, p.208).

Nessa compreensão, o constitutivo teoria e prática são indissociáveis, a medida que uma não se complementa sem a outra, não se realizam separadamente, mas é uma se transformando na outra. A práxis é ação intencional, de modo que seja possível conhecer a realidade concreta

a partir de todos os elementos que a envolve, inclusive considerando as contradições que a permeiam.

Queremos destacar a importância do conceito de *práxis* de Vásquez (1968) para pensarmos a *práxis* pedagógica das professoras entrevistadas e de mesmo modo, enfatizamos as contribuições de Saviani com o conceito de *práxis* social, até porque esta mantém uma relação direta com a primeira. Vejamos. O trabalho educativo é um ato intencional e essa intencionalidade emana da atividade espiritual, ou seja, da atividade teórica, mas que depende de sua materialização para que se configure com uma ação transformadora. O que significa que os cursos de formação inicial e continuada de professores não devem priorizar a prática, nem, contudo, a teoria, mas tramar de modo que uma possa fundamentar a outra.

Nesse sentido é que os cursos de formação de professores devem contribuir. Permitir aos professores o engajamento dessa relação e dependência. E então, retomamos esta percepção importante de um professor brasileiro:

[...] quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2011, p. 91).

Nessa direção as formações devem contribuir para o desenvolvimento da ação consciente e transformadora, o que só é possível por meio da *práxis*. A prática e teoria devem ter uma relação de interdependência, uma não pode coexistir fora da outra. Sem o embasamento teórico não é *práxis* e de mesmo modo, a teoria sem fundamentos da prática. Portanto, nenhuma deve sobressair a outra nos cursos de formação de professores/professoras. “A *práxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente [...] unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade” (KOSIK, 1976, p.222). Sendo assim, como o PNAIC tem se configurado?

Compreendendo que a *práxis* pedagógica não está relacionada apenas ao fazer da sala de aula, nossa primeira análise para essa categoria recai sobre as políticas educacionais. Nesse sentido, ao questionar sobre as políticas públicas que tem adentrado as escolas, foi possível perceber dúvidas em 75% das professoras entrevistadas, como se elas não fizessem parte de

discussões externas ao espaço da sala de aula, ou talvez, por pensarem que estariam de certo modo, fazendo denúncias. De qualquer forma foi necessário redirecionar a pergunta, citar alguns exemplos e acontecimentos educacionais tendo o cuidado para não influenciar nos relatos. O questionamento parece ter causado espanto, surpresa. Uma delas chegou a dizer: “Não tenho informações sobre isso”. (P2). Após redirecionamento da pergunta e esperar um tempo para pensarem sobre a temática, os relatos foram bem específicos demonstrando, em algumas falas, a fragilidade das políticas educacionais:

Bom (pausa) tem chegado programas como o *Mais Educação* (pausa) *que não fez muita diferença em questão de aprendizado para os alunos*, mas eu gostava do material, se tivesse tido mais tempo, para comprar mais material, porque nos ajudou muito, e ajuda até hoje. Ah (pausa) teve um outro programa (pausa) que falava sobre drogas⁸⁹, mas não lembro o nome, sei que uma vez na semana eles iam na escola. E o Pacto (P4, Grifos nossos).

Sou a presidente do conselho deliberativo da escola, então, sempre estou acompanhando. Por exemplo, *em relação ao livro didático* (pausa) eu posso falar sobre isso? É do PNLD, vejo que *esse acompanhamento está muito ruim*. Pessoal criticou muito o prefeito atual por ter *aderido ao Positivo*. Só que o positivo, pelo menos tinha livros para todos, chegou um pouco atrasado, mas tinha pra todos. Tivemos muito problema com o livro, *não é que o livro é essencial, mas é importante*. O ano passado, sofremos muito porque os alunos não tiveram contato com o livro, inclusive quando eles fizeram a provinha nós percebemos, a falta de contato com o livro, a imagem, de...principalmente, o livro que nós trabalhamos, o "ÁPIS" ele aborda muito esses conteúdos assim. Então, nesse caso, está deixando a desejar. *A questão de formação, na medida do possível, acredito*, estamos tendo as formações. Em relação, *a acompanhamento da Secretaria ...* (pausa prolongada. Por fim, continuou) *já teve melhor ...* (baixou o tom de voz) esse ano não tivemos muito acompanhamento pedagógico da Secretaria não. (P11, Grifos nossos)

Quando falamos da responsabilização direcionada aos professores pelos “resultados” da educação, destacamos também que a qualidade da educação não depende, exclusivamente, da formação continuada de professores, ou nesse caso, do domínio das competências e habilidades instituídas nos programas formativos. Queremos dizer com isso que há uma variedade de compromissos que precisam ser cumpridos para que a qualidade educacional seja, de fato, efetivada.

A P4, de forma cautelosa, com algumas pausas para refletir, ao fazer referência a alguns programas pontuou uma crítica parcial ao Programa Mais Educação, no sentido de pouca

⁸⁹ O PROERD no Brasil foi adaptação do Programa Educacional Americano, *Drug Abuse Resistance Education* (DARE) da década de 1983. O programa foi implantado em 1992, no Brasil, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Outros Estados foram aderindo o programa a partir de convênios entre prefeituras (Secretarias de Educação) e governo estadual (Secretaria de Segurança pública).

contribuição no aprendizado, mas fez referência a importância do material disponibilizado para o trabalho docente. Há, neste relato, uma necessidade expressa pela professora que pode influenciar nos resultados do trabalho desenvolvido e consequentemente na qualidade da educação. E essa falta de material nas escolas foi relatada em outros momentos da entrevista, como por exemplo: “[...] a única coisa que chegou aqui para nós, foi o PNAIC, até mesmo o material que recebemos foi do PNAIC. Esse ano, o ano passado, nem livro didático recebemos”. (P7)

Essas narrativas evidenciam o descaso por parte dos governantes em relação a educação, mas também ratifica que esses programas contribuíram, de algum modo. Ainda nesse aspecto, o relato da P11 é expressivo ao confirmar essa falta de material escolar e, nesse caso, o próprio livro didático. Interessante refletir sobre as necessidades recorrentes nos trabalhos das professoras, pois influencia, sobremaneira, na avaliação sobre as políticas públicas educacionais.

O relato da P11 abrange três aspectos da educação e três críticas muito pertinentes: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a má gestão da distribuição dos livros; a formação continuada que mesmo tendo parece não contemplar a totalidade formativa e por último, a ausência da Secretaria Municipal de Educação no acompanhamento pedagógico.

Especificamente sobre política pública educacional, em que o foco dado pelas professoras foi a formação continuada, temos:

Eu não estou muito por dentro desse assunto não ... mas nós temos formação, sala de educador, o Programa Mais alfabetização, mas tem assim, muitos cursos na internet. Nós, estamos mais com o Programa Mais Alfabetização, por que tem muitas atividades que temos que responder, ...tem muitos módulos para ler, então nós temos vivenciado esse processo, tanto no PEFE quanto no Mais Alfabetização. Essas formações trazem sugestões para gente trabalhar, tem dado vários tipos de sugestões... esses dias mesmo temos que trabalhar a literatura. (P2, Grifos nossos)

Política pública educacional? Bom, material didático temos recebido, muito joguinhos, os livros de literatura infantil, projetos de leitura. De formação do Governo federal, tivemos o PNAIC; do governo municipal esse ano tivemos uma formação sobre *empreendedorismo*. E tem a *formação continuada da Secretaria Municipal de Educação*, com seis temas durante o ano, três temas a escola escolhe e três a secretaria. (P1, Grifos nossos)

Embora a P2 informa um pouco de desconhecimento do tema, o que não deixa de ser preocupante, pois reforça a ideia de que o trabalho docente pode estar sendo entendido somente com a atividade prática de sala de aula, ela fez referência aos programas de formações

continuadas vigentes no ano de 2018. Com isso, aponta que o Programa Mais Alfabetização, do governo federal e o PEFE, enquanto política estadual, estão enfatizando as sugestões de atividades. Por outro lado, evidenciou uma determinação que não foi percebida por ela, quando relata ter que trabalhar a literatura.

Referente ao relato da P1 sobre os materiais recebidos, pelas características pode estar relacionado aos programas de formação, conforme destaque no relato da P7. Cita o empreendedorismo na formação e a formação continuada da Secretaria que é o Projeto Espaço do Diálogo. Não apresentou nenhuma objeção sobre o tema empreendedorismo, o que pode confirmar o consenso esperado pelos entes governamentais e fortalecer a mercantilização na educação. Outro aspecto que nos chama a atenção é a denominação do Espaço do Diálogo enquanto Formação Continuada da Secretaria de Educação e não da escola, a escolha de temas pela secretaria denota uma imposição que desqualifica a autonomia escolar e, principalmente diminui a importância da criatividade autônoma e emancipada dos (as) professores (as).

Ainda em relação às políticas públicas, um relato expressa bem o alinhamento dos programas de formação de professores com o ideário dos organismos multilaterais. Dessa forma, temos:

Tipo assim, agora nós estamos escolhendo os livrinhos de literatura, e já tem os do Pacto. O ano passado trabalhamos com livros novos, 1º, 2º e 3º ano, aquela caixa de livros do PNAIC, chegaram mais na escola. São muito bons. Os livros que estamos escolhendo agora, não sei se estão relacionados a algum programa, será que estão? Podia ter lido direitinho, mas não li, não sei te falar. Eu sei que são editoras que mandaram, mas não é a escola que está comprando, é o governo federal que vai doar. Esse ano nós estamos trabalhando com o *Programa Mais Alfabetização*. Nesse não tem nem livros, nós usamos os livros do Pacto. *Nós estudamos no computador*, vem artigos para gente ler sobre alfabetização, agora no módulo 4 *veio sequência didática, já vem pronta*. Eu até achei fraquinha pra minha turma, aí dei uma melhorada. Então assim, primeiro foi trabalhado sobre as *habilidades que tínhamos de aprender*, falava da BNCC, do PNAIC, no segundo era complemento, no terceiro também e agora no quarto, vem com as ideias para gente trabalhar, principalmente, para gente continuar com as sequências didáticas. (P6, grifos nosso).

O formato dessas políticas, não deixa dúvida sobre os reais objetivos a que são direcionadas. Elas não trazem conteúdos que permitam um desenvolvimento intelectual autônomo do (a) professor (a), mas tão somente, aliena-os a partir de atividades práticas isoladas do sentido da educação escolar. Os relatos não apresentam uma avaliação crítica dessas políticas, mas as veem como eficientes para o desenvolvimento educacional, para o trabalho docente e formação de professores. A expressão da professora sobre o que foi trabalhado em cada módulo

confirma o esvaziamento teórico desses programas e o distanciamento de uma formação transformadora e emancipatória.

A prioridade dessas políticas é o domínio das habilidades que já foram determinadas pelos organismos multilaterais, e para isso, selecionam conteúdos, autores, formas e relatos de experiências dos próprios professores, que conceituam o trabalho do professor, no saber fazer ou conforme a professora: primeiro foi trabalhado sobre as habilidades que tínhamos de aprender [...] (P6).

Referente às contribuições do PNAIC as professoras relatam com entusiasmo, de modo que é possível perceber uma supervalorização da prática. Sobre isso as professoras destacam as trocas de experiências, a ludicidade, a confecção de material, jogos, entre outros. Ao questionar sobre os motivos que as levaram a participar do PNAIC, um contingente de 83,333% associou a melhoria da prática, ou melhorar enquanto profissional. Notemos alguns depoimentos⁹⁰:

Ah, a prática docente. Aquilo ali eu achei tão bom, trabalhar o PNAIC. Tinha muita coisa assim que... a gente já tinha ele no consciente, mas tínhamos esquecido, algumas coisas...*trabalhamos muito no Proformação...* tinha muita coisa ali que já tinha esquecido... O PNAIC trouxe com *mais evolução* para podermos desenvolver de forma mais diferenciada com os alunos [P2, grifos nosso];

Os anseios por melhorar, por *entender o público que nós temos hoje*, que é bastante diversificado. *Os diversos tipos de família é um desafio para gente*, e tudo que vem, para melhorar é que...pra ajudar agente ser um profissional melhor. (P4, grifos nosso);

Quando falou assim: é alfabetização, você vai *aprender coisas diferentes...* então, eu queria muito participar. (P10, grifos nosso)

A busca de *outros conhecimentos* (P1, grifos nosso).

Podemos perceber nesses depoimentos, que a necessidade de ajuda no processo de alfabetização é comum entre elas, e que esta necessidade pode ser suprida com as inovações e as novas metodologias apresentadas nesses cursos de formação continuada. Compreendemos que a motivação para participarem da formação foi, de maneira particular, a busca constante para atender a “demanda” educacional. Essa busca contempla o princípio do *engajamento* proposto pelo PNAIC, o que ao nosso entendimento confirma uma dimensão do compromisso firmado entre os países na Conferência Mundial de Educação para todos e no Relatório Delors: a capacidade de continuar aprendendo. Interessante observar como as políticas educacionais

⁹⁰ Parte dos depoimentos foram realçados para dar ênfase as análises realizadas.

vão se afirmando, de modo que o estado gerencial se materialize de tal forma que o consenso se torna, por pouco, absoluto.

Outro ponto a destacar é a similaridade que fazem do que estudaram no PNAIC com outros programas de formação de professores, ou outros momentos de estudos. Poderíamos considerar uma continuidade da abordagem “construtivista reelaborada e incorporada pela “pedagogia das competências” conforme ponderações de Duarte (2010). É aprender coisas diferentes, de formas diferentes, é um novo desafio a cada dia, é também ensinar coisas diferentes, ou, retomamos Duarte (2010), nada mais é que “a pedagogia construtivista de forma mais pragmática, uma vez que coloca, claramente, a preocupação com a adaptação do estudante (e do professor)⁹¹ à nova realidade do capitalismo globalizado”.

Frente aos anseios das professoras e o que as motivaram a participar do PNAIC expressos nos depoimentos e, especificamente, ao relato da P2, podemos confirmar também a descontinuidade das políticas educacionais, até porque antes do PNAIC, outros cursos de formação de professores tiveram a mesma dinâmica.

Sobre a mesma questão, 8.333% associou a motivação para participar do PNAIC ao incentivo oferecido pelo governo federal e a metodologia de ensino da leitura.

Ah, primeiro eu fiquei bem intrigada nessa formação. Foi a primeira vez que eu vi uma formação com um incentivo com a bolsa. Então pensei: Quero ver que que é isso, (risos) porque é a primeira vez que eu vejo o governo federal pensando nisso. E, quem é da alfabetização é uma pessoa angustiada, quer sempre saber um jeito, como que faz pra ensinar esses meninos a ler, então foi nesse intuito, vou lá ver o que que é isso, para ver como é que acontece. Então assim, fiquei curiosa pelo incentivo, falei, deve ser bom, é diferente. (P3, grifos nosso)

Podemos perceber que a bolsa, de certa forma, teve um impacto positivo na adesão dos (as) professores (as) ao programa de formação continuada. Um incentivo que ao nosso entendimento, deveria ter melhores condições de trabalho e valorização profissional. Quando a professora diz: “[...] é a primeira vez que eu vejo o governo federal pensando nisso”, reafirma o descaso dos governantes com a educação e as ações emergenciais e descontínuas que tem se materializado enquanto política de governo.

Qual seria a diferença no PNAIC? Quando a professora relata que o incentivo a fez ficar curiosa imaginando a qualidade da formação, de certa forma, existiu ali uma dúvida em relação a isso, diferenciando o PNAIC apenas por causa da bolsa. Nesse sentido, entendemos

⁹¹ Incluído pela autora.

que, o que tem sido oferecido enquanto política de formação continuada de professores, tem sido a repetição de “fórmulas ineficientes de ensino”. Outra questão apontada pela professora é a preocupação com a leitura. É compreensível a angústia da qual a professora relata, até porque, a leitura é o foco principal das avaliações externas. Demonstra aqui, a culpabilização dos (as) professores (as) sobre os resultados obtidos, e eis o motivo para justificar os programas emergenciais de formação de professores.

Ressaltamos que a qualidade educacional que defendemos, não depende exclusivamente dos professores, mas de um conjunto de ações com intencionalidade que está associado as possíveis condições materiais e imateriais, ou conforme Saviani (2010), se essas condições materiais e imateriais são precárias, a qualidade educacional não se efetiva.

Ao relatarmos sobre as contribuições do PNAIC para a práxis pedagógica, as professoras especificam alguns elementos que, ao nosso entendimento, contribuiu para a avaliação positiva do programa. Nesse sentido, a maioria das professoras entrevistadas afirmou que o PNAIC contribuiu com a práxis pedagógica, e destacaram alguns aspectos dessa contribuição. Sendo assim, 16.666% citaram os relatos e a troca de experiências durante a formação, 16.666% citaram a ludicidade e 58.333% se referiram as técnicas de ensino estudadas apresentadas pelo programa e 8.333% demonstraram dúvida ao responder. Sobre o primeiro aspecto, temos:

[...] o PNAIC, ele não veio me ensinar dar aula, muitas coisas eu já sabia, eu já trabalhava, mas ele deu um... tempero para nossas aulas, ele abriu uma luz, mostrou. *Não foi só aquele negócio: você faz assim, assim não.* Nós tínhamos a prática, nós fazíamos, nós tirávamos fotos, nós tínhamos que mostrar, *nós tínhamos que fazer relato, e mostrar. E aquilo mostrava que dava certo. Via relatos de outras pessoas, que é importante.* (P11, grifo nosso).

Os relatos e trocas de experiência contemplam dois princípios que orientaram o PNAIC, sendo, o princípio da socialização e o da colaboração. As professoras consideraram como positivo à formação de professores. Por outro lado, consideramos pertinente tecer alguns comentários que remetem às exigências do estado gerenciador e que discutiremos na categoria gestão para resultados, a prática da eficiência, ou seja, provar que deu certo, validar a formação.

As vozes das professoras expressam contentamento com a formação, até porque o PNAIC trouxe novas técnicas, dinâmicas, contribuindo com o saber fazer. Reafirmamos que o PNAIC com o objetivo de construção de competências trouxe propostas sedutoras obtendo com isso o consenso dos (as) professores (as). Vejamos, alguns relatos:

E como contribuiu! Até difícil falar, mas foi uma contribuição muito boa. A gente melhorou muito a prática pedagógica, em questão de estar trabalhando com o lúdico, por que o programa trouxe muito isso. Eu sempre gostei de trabalhar com o lúdico e aperfeiçoei mais. Foi muito bom. (P5)

[...] por mais que a gente está muitos anos dentro da sala, ele trouxe coisas novas para a gente. Ensinou a gente é, preparar dinâmicas, contar história, porque eu não sabia, como contar, eu lia a história, mas, contar uma história não é para qualquer um não. Então isso aí ajudou muito a gente (P1)

Precisamente, as professoras falam do saber fazer, das técnicas apresentadas pela formação, da habilidade aprendida. O que representa a contribuição do PNAIC para prática das professoras alfabetizadoras e a relevância do programa para elas. E é importante destacar que em cursos de licenciatura, não é possível realizar um trabalho dessa natureza, ou seja, com atividades tão específicas do fazer em sala de aula. E nem são para isso. Outro fator a considerar é que os cursos de licenciaturas realizados pelas professoras, em sua maioria, foram na modalidade EaD em que as condições/tempo de estudos são muito menores.

Queremos aqui, enfatizar o ideário escolanovista revestido pelo construtivismo que, de forma sutil, atua relativizando o conhecimento e ao mesmo tempo secundarizando o trabalho do (a) professor (a). Recorremos a Saviani (2011), para dar ênfase ao papel da Escola e, conseqüentemente, a formação e trabalho do professor. A escola, conforme define o autor, é lugar do saber sistematizado, aquilo que é essencial e, portanto, a formação de professores não pode ser fragmentada. Inexiste *práxis* pedagógica quando não embasada por uma teoria consistente que também deve ser pensada a partir da prática.

Nesse aspecto compreendemos a relação entre a *práxis* pedagógica e a *práxis* social. É o conhecimento sistematizado, com intencionalidade educativa, que vai se materializando nos espaços escolares, em uma relação dialética, do subjetivo ao objetivo e do objetivo ao subjetivo. Não seria o professor a transformar o aluno, mas o próprio aluno a partir de sua produção, a partir do trabalho realizado, ou seja, enquanto estuda, também reflete, também pensa, também se emancipa e se transforma. E da mesma forma, a formação e o trabalho do professor deve ser constituído de sentido, o que será possível a partir dessa relação dialética. Sendo assim, professores e alunos instituindo não somente suas produções, mas as próprias formas de produção. (VÁSQUEZ, 1968).

Queremos dizer com isso que a formação de professores, nos moldes do PNAIC foge a filosofia da *práxis* e direciona à aquisição de competências desconectadas da realidade, em que alunos e professores são submetidos a treinamentos para atender uma exigência externa.

Estrategicamente, direcionam as formações à adaptação e mecanismos de controle, distanciando os indivíduos da emancipação humana. Ao priorizar a prática em detrimento do conteúdo, esses programas destitui o professor da formação consciente de seu papel, ou seja, destitui-os da *práxis* e, conseqüentemente, de um trabalho humanizado.

Sobre a prática é possível confirmar no relato da P1: “Gostei muito da linguagem por causa das dinâmicas e da prática, porque a gente estudava e colocava em prática ao mesmo tempo... já saía dali com aquilo pronto para levar para sala de aula. Os jogos eram construídos ali e já levava para sala de aula. (P1)”. Percebe-se aqui uma contribuição do PNAIC para o desenvolvimento técnico do professor, o que influencia, diretamente no trabalho docente. Destacamos que atividades, dessa natureza, em que acontece a reprodução ou imitação de um ato que não foi pensado pelas professoras, caracteriza uma ruptura no processo da criação e execução, ou seja, no subjetivo e no objetivo, podendo se firmar como algo desprovido de sentido. São políticas emblemáticas, paradoxais, que desprovê o professor da autonomia intelectual e, portanto, do trabalho educativo e evita a atos educativos a partir de ações emancipadoras.

Sobre os sentidos da formação do PNAIC é importante retomar o relato da P2 para uma reflexão acerca das atividades vistas em um curso de formação inicial – Proformação - e retomadas neste programa. Nesta oportunidade, queremos lembrar também que o PNAIC foi inspirado no Pro-letramento. Conforme a P2 informou, a formação trouxe algo que já haviam estudado e por hora esquecido. Nesse sentido, reforça a ideia de que as atividades realizadas a partir dos cursos de formação de professores, não estão sendo materializadas e, portanto, desprovida de sentidos, não contribuindo para uma transformação social nem tampouco para uma autotransformação. A crítica aqui recai sobre os programas de formação de professores que tem priorizado a prática, em ações repetitivas, tal qual aconteceu em outros espaços, em outros momentos. Exemplo disso são os relatos de experiências presentes em todos os cadernos do PNAIC.

Ao conceber a *práxis* como um movimento dialético teórico-prático voltamos a atenção para os resultados do PNAIC nos espaços escolares. O que ficou do PNAIC nas escolas? Observei durante a entrevista, o brilho no olhar e a certeza de que os resultados da formação do PNAIC as contemplaram. Sendo assim, o que ficou da formação do PNAIC nas escolas:

As práticas, as práticas. É como eu falei, mudou, significou mais a alfabetização. Eu creio que é difícil você ver um professor que tenha participado do PNAIC e ele não

está aplicando ainda hoje, é, as práticas que o PNAIC propõe. É difícil! Pelo menos quando vejo, eu converso com outros professores, sempre... já tornou algo natural. As nossas práticas, os nossos planejamentos, as vezes nem citamos o PNAIC de tão natural que ele já se tornou (P3)

Instigante o que a professora diz. As atividades práticas ficaram na escola, o professor está trabalhando conforme aprendido no PNAIC, ou seja, as competências adquiridas na formação se fazem presente em sala de aula, nos planejamentos dos professores, conforme relato da professora. Então, compreende-se que o proposto pelo PNAIC, no eixo formação de professores/professoras foi, de certo modo, cumprido. Tem-se aí um “resultado”, até porque o que o PNAIC propôs foi o desenvolvimento de competências e habilidades definidas como necessárias ou básicas, para “acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2013, p.8).

Deste modo, queremos ressaltar que esta sociedade é regida pelo capital, em um Estado neoliberal em que o princípio educativo se fundamenta na interpretação do mundo e busca de soluções imediatas de permanência e adaptação, e não o contrário. Defendemos uma formação de professores/professoras que transforme e humanize, e que ao mesmo tempo em que transforma algo a partir de seu trabalho também se transforme. Enfim, que levem a um conhecimento humanizado e humanizador, a uma prática emancipatória dos sujeitos envolvidos nas práxis, de uma efetiva educação para a cidadania conforme dispõe as normativas prescritas pelas regulamentações da educação nacional.

Como se traduzem essas práticas? Como tem se materializado nas escolas? Essas práticas se tornaram natural? Questionadas sobre o PNAIC e suas contribuições as respostas não se diferem muito. Vejamos alguns relatos, do total de professores (as) que citaram as técnicas aprendidas no PNAIC.

A literatura...a literatura e os jogos pedagógicos. Não acabaram mais não. Continua do mesmo jeito, é todo dia, a gente chega na sala de aula, primeira coisa, parece que ficou na rotina. Assim, porque no PNAIC *nós tínhamos que fazer uma rotina e uma das coisas foi a Leitura Deleite, todo professor faz, até mesmo aqueles que não fizeram o PNAIC, por ver a gente fazendo, faz*. Primeira coisa que fazemos é escolher o que vai ler naquele dia na aula, então virou rotina isso, não saiu e os jogos também ficaram. A Leitura Deleite ficou bem marcada mesmo, é tanto que o dia que não faz, eles cobram da gente: Tia, você não fez a leitura hoje. (P1, grifos nosso)

A Leitura Deleite, a sequência didática, estão lá. (P10);

[...] a leitura e, a questão do lúdico... uns encartes de vários jogos, muito bacana para trabalhar, pena que eu não consegui construir todos (P11);

A Leitura Deleite e a sequência didática (P12).

As respostas, explicitamente, demonstram o que aprenderam a fazer, e a nosso ver, inconscientemente, enaltecem a prática. Podemos considerar que na concepção das professoras, o PNAIC contribuiu com a práxis pedagógica. O saber fazer leitura e a leitura por prazer que, conforme algumas narrativas, tem se propagado por outros/outras professores/professoras, a sequência didática como forma de organização do trabalho pedagógico, as atividades lúdicas e os jogos como forma de fazer do ensino, atividades divertidas, menos cansativas, menos tediosas. De que modo essas atividades podem contribuir com a formação humana, com a transformação social? E para a autonomia intelectual do professor?

A fragmentação nesses cursos parece não ser percebida pelas professoras, ou de certo modo, legitimada, quando o foco da formação é a técnica, o saber fazer. Uma formação mercantilizada, em que as competências ganham lugar principal na produção do conhecimento. Esse é o foco do Estado Gerenciador, aprender a fazer, sem o mínimo possível de erros.

Na concepção da maioria das professoras entrevistadas, claramente se percebe a admiração pelo PNAIC enquanto um programa de formação continuada de professores. Nesse aspecto, é necessário considerar todos os olhares, as aspirações, as incertezas frente as questões que permeiam esses programas, a forma como acontece as adesões, as concepções pedagógicas, os interesses que direcionam as políticas educacionais e que, estrategicamente, exclui do processo de planejamento os principais conhecedores das necessidades educativas, até porque, nosso método de pesquisa exige uma análise minuciosa de nosso objeto de estudo.

A ausência dos (as) professores (as) no planejamento das ações formativas é visível no relato da P8, quando diz: “eu acho assim...tem gente que nunca foi em uma sala de aula, não conhece a realidade de uma sala de aula...escrever para você fazer é fácil, agora vem fazer...as vezes até contribui, depende como a gente vê o trabalho desse povo”. (P8). Temos aqui uma dúvida em relação as contribuições do PNAIC para a própria atividade em sala de aula e a certeza de que os motivos da formação são externos à escola.

Deste modo, podemos dizer que a expressão, “depende como a gente vê o trabalho desse povo” denota o trabalho daqueles que pensam a ação, ficando para o professor executar a ação que não foi pensada por ele. E Vásquez (1997, p. 2007) explica que “uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”. A

teoria só se materializa, no entanto, se houver uma internalização subjetiva em constante sintonia objetiva.

Nesse sentido a formação de professores/professoras deve pautar-se também na formação intelectual sendo possível somente a partir da íntima relação de criação e produção, e não como mero reproduzidor de práticas. Esse é o trabalho que se faz necessário conceber nas políticas públicas de formações de professores, a indissociabilidade teórica-prática e não as ações fragmentadas do todo.

5.2.1 A formação continuada: sentidos construídos pelas professoras

A Educação, historicamente, foi marcada pelas inconsequentes propostas de educação que destitui o trabalho do professor refletindo no conhecimento de milhares de estudantes. Nestas propostas incluem uma formação inicial e continuada de professores, que aliena, coage e os culpabilizam pelos “resultados” negativos da educação.

Como já sabemos a formação continuada desses profissionais é resultado de vários interesses. De um lado um grupo que pressiona e luta pela qualidade social da educação e de outro, um grupo reivindicando a eficiência da educação escolar para melhorar a economia mundial. Nessa última instância o conceito qualitativo da educação é aferido pelos resultados quantitativos das avaliações externas.

Queremos perceber a formação continuada, em específico o PNAIC a partir dos sentidos construídos pelas professoras alfabetizadoras entrevistadas. Sendo assim, compreender esses sentidos, equivale considerar as percepções das professoras sobre a formação continuada, a partir de questões referentes às participações nos cursos de formação continuada e a contribuição no processo de alfabetização.

É notável a importância da formação continuada para as professoras e o quanto almejam um atendimento educacional de qualidade, conforme ênfase dada pela P3: “[...] os profissionais da Educação tem cobrado dos agentes públicos políticas que priorizem a qualidade da educação. Eu vejo, principalmente no PNAIC um pouco dessa resposta, de uma política pública que venha atentar para essa base que é a alfabetização (P3) ”.

De fato, o PNAIC é um pouco dessas respostas, embora tenha oferecido um atendimento acanhado frente às demandas sociais. Com a oferta o governo obteve o consenso entre as classes e propagou, mais uma vez, o modelo empresarial na educação, até porque a educação desde

1993 foi foco desse ideário. A implementação de programas, projetos, planos tem sido utilizada como estratégica para dar cara nova à gestão de novos governos e secretários, desconsiderando com isso as avaliações anteriores e induzindo a descontinuidade da própria dinâmica escolar (SHIROMA, 2003). Corroborando com essa ideia Saviani (2011) pontua:

Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído. (SAVIANI, 2011, p. 109).

Na contramão do conhecimento que almejam estudantes e professores, impõem o interesse de uma classe, que é minoria, mas que mantém o domínio nas relações de poder. Essas razões, em parte, explicam o fracasso escolar apresentado pelas avaliações externas e que a mídia faz questão de mostrar. A esse fracasso escolar, tem-se atribuído, de um lado, a não qualificação de professores e a ausência da família na vida escolar dos filhos, por outro lado, a organização do sistema envolvendo desde a infraestrutura física das escolas à organização dos currículos, tempos e espaços escolares, etc.

Nesse sentido, “vemos a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeirar-se a passos largos, tornando-se presa fácil para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD) ”. (MARTINS, 2010, p. 23). As instâncias se divergem e com os objetivos empresariais a formação de professores/professoras se distancia também do sentido da educação escolar, aproximando-se cada vez mais ao ajuste da economia.

Eis o interesse de apresentar, nas seções anteriores, o desenrolar do processo de implementação das políticas públicas Educacionais no Brasil, as intenções contidas nas políticas de educação, assim como as concepções pedagógicas presentes nessas políticas, de modo a construirmos um entendimento mais real possível sobre as questões que envolvem os programas de formação continuada de professores em serviço, até porque esses programas não têm se firmado enquanto política de Estado.

Sobre a formação continuada 25% classificam-na como uma exigência, mas que observamos ser, para as professoras entrevistada, algo necessário. Vejamos alguns relatos:

O PNAIC no começo eu participei porque assim, *era uma exigência para os professores dos anos iniciais*, mas mesmo que não fosse eu queria, porque foi uma coisa assim ... não que tudo que vinha do PNAIC era novo porque muitas coisas nós já sabíamos, mas que estava tipo congelado e com o PNAIC ressurgiu. *As formações continuadas, na maioria das vezes eu participo porque sou obrigada*, porque as vezes, vai muita coisa, discussão que a gente já está cansada de debater. O PNAIC eu participei de todas as etapas. (P1, grifos nosso)

A gente está sempre buscando estar estudando e procurando aplicar a cobrança, sempre com aquela preocupação: trabalhar com foco no que está sendo cobrado. Então é assim: participando das reuniões, leituras, quando vem avaliações, trocando ideias com os colegas, troca de experiências, e... eu vejo assim, a escola estadual, por exemplo, vem muito essas avaliações, por exemplo, a ANA. Foi baseado na avaliação da ANA, que surgiu também o Mais Alfabetização, e assim, *estamos sempre aí, chegou, abraçamos a causa*. (P10, grifo nosso)

Com as imposições do Estado e no desejo de atender as “novas exigências educacionais”, ligadas ao avanço tecnológico, professores/professoras se veem responsabilizados pelos conhecimentos validados como necessário ao cidadão do mundo contemporâneo e obrigados a refletirem sobre as práticas de sala de aula. O modelo de formação continuada de professores advindos do projeto hegemônico capitalista se difundiu em todos os setores da educação. Os/as professores/professoras do município de Confresa, como vimos anteriormente, não estão fora desses projetos, ao contrário, tanto a rede estadual de ensino, como a municipal tem implementado mecanismos de controle, por meio das avaliações⁹², com o objetivo de garantir às competências e habilidades destinadas a educação.

Esta é uma característica do modelo gerencial de Estado, conforme apresentamos nesse texto. Um Estado que concentra níveis elevados de eficácia, eficiência e produtividade, (SANTIAGO, LIMA, 2011) delegando aos professores/professoras a responsabilidade de resultados favoráveis as competências que a eles direcionadas.

Mas como fazer um ensino de qualidade, nessa perspectiva? Esse pode ser o motivo pelo qual professores preferem cursos de formação continuada que prevalecem as ações práticas, cômodas e pragmáticas ou, como “modelos a serem seguidos”. São muitas as exigências e as demandas a serem atendidas, deliberadas pelo ideário neoliberal, em um intervalo de tempo e espaço que não condiz com o tempo que professores e alunos necessitam.

⁹² A rede municipal instituiu, desde 2017, uma avaliação de Matemática denominada Olimpíada de Matemática das Escolas Municipais de Confresa (OMEMC).

A ênfase dada pela professora às imposições na educação denota implicações negativas no próprio trabalho docente, visto que voltam a atenção para o atendimento externo a própria escola, além disso, deixa claro que a formação continuada tem como princípio formativo melhorar os índices quantitativos explícitos pelas avaliações externas. Podemos associar essas cobranças também ao “preenchimento de formulários, os prazos de entrega dos documentos e demais obrigações que a escola deve conferir para estar em dia com as exigências da Secretaria de Educação” (SHIROMA, 2003, p. 284) e que sabemos, visando tão somente ao cumprimento das metas estabelecidas nos documentos oficiais, como a própria LDBN/1996, que tem em seu percurso construtivo as aspirações do ideário neoliberal, conforme já discutimos na seção 2 deste documento.

É compreensível quando a P1 relata que participa dos cursos de formação continuada por obrigação visto estar cansada de debater as mesmas coisas. As questões educacionais não se resumem somente na formação de professores. Se a meta do IDEB não foi alcançada, a culpa não pode recair, tão somente aos (as) professores (as), mas na própria organização educacional do país, inclusive, na ausência de um sistema único de educação. Desconsiderando esses fatores, os resultados das avaliações externas são escancarados mundialmente, colocando escola, professores (as) e alunos a mercê de injustas acusações.

A expressão da professora “[...] estamos aí, chegou, abraçamos a causa” (P10) denota que as políticas públicas de formação de professores não têm a participação dos profissionais da educação em sua elaboração, mas somente na execução. O planejamento das formações continuadas é externo a escola e aos profissionais da educação. A disposição anunciada pela professora pode significar a negação da autonomia do professor, um “conformismo” controlado ao cumprimento de metas, por outros, deliberadas.

O sentido dado à formação continuada é direcionado às questões emergenciais e a uma obrigatoriedade associada à resolução de problemas de sala de aula, negando com isso, a práxis pedagógica e distanciando-os da emancipação humana. A aceitação percebida nas falas das professoras é resultado da intencionalidade imbricada nos programas e projetos de formação continuada de professores, de modo que os mesmos naturalizem ou autentique a formação continuada relacionada a um conjunto de habilidades. Ou, diretamente, confirmando as mazelas da educação a uma suposta ausência de competência dos professores para atender a uma justificada diversidade de alunos, quando na verdade as competências e habilidades são

demandas hegemônicas do capital. A responsabilização do professor é percebida nas entrevistas:

Quando a gente está trabalhando em alguma coisa, nós *temos anseios*. E, automaticamente, por mais que alguém imponha que você faça não vemos dessa forma, por que temos anseios para que as coisas aconteçam. A gente pode até reclamar, mas sabemos que precisa, sabemos que é necessário, sabemos que é bom para melhorar. Nós temos um público de aluno bem diversificado, se a gente não estudar, se a gente não, não atualizar, não damos conta de trabalhar não. (P4)

Ao referir-se aos anseios, a professora também fala de uma imposição de ações justificada por uma necessária atualização. Uma responsabilização individualizada, em que cada professor adentra nos cursos de formação continuada no anseio de encontrar novas técnicas, novas formas para desenvolver “melhor” o seu fazer em sala de aula.

O relato da P10 demonstra uma nova preocupação, uma nova demanda para a alfabetização, e logo, um compromisso e responsabilidade delegada aos (as) professores (as): “E a gente vem assim, estuda muito... sobre os estudos e as cobranças que vem aí para alfabetização. A preocupação muito grande, porque agora o aluno no segundo ano tem de estar alfabetizado... e agora?” (P10).

Quando a professora se refere ao aluno estar alfabetizado no segundo ano, está associando ao tempo destinado pela BNCC/2018 à alfabetização e o tempo da alfabetização em Mato Grosso, que é organizado em um ciclo de 3 (três) anos. A essa preocupação a professora continua: E aí, a gente fica assim, buscando cada vez mais... meu Deus, será que vou conseguir? “Mas assim, é bom porque a gente não acomoda, se não tiver cobrança, talvez possamos acomodar, não é?”. Esta foi outra revelação que associamos ao sentimento de responsabilização, como se as questões relacionadas educação, fosse única e exclusivamente do/da professor/professora. E quanto às outras responsabilidades? As condições dadas ao/a professor/professora para participarem dessas formações, tem sido priorizadas?

A participação das professoras nas formações se faz de diferentes formas, e foram relatadas como:

[...] parte dos nossos deveres enquanto profissional, mas é uma escolha também, inclusive fazendo até ajeitamentos. Tem situações que eu preciso fazer ajeitamentos... ajeitamentos entre colega, para que a gente consiga participar da formação continuada. Por ser das duas redes há necessidade de fazer esse ajeitamento. (P3)

Que condições são dadas ao professor para participar das formações? É uma escolha do/da professor/professora trabalhar em duas redes de ensino ou seria uma necessidade? Qual o tempo reservado aos estudos? A formação continuada está como um dever do/da professor/professora, e se ela é dever então não tem como ser uma escolha, até porque o professor também está sendo avaliado. A própria contagem de pontos como critério de atribuição de aulas em Mato Grosso, já é uma forma de coagir os professores a participarem das formações. E quanto ao Estado, seria somente a oferta da formação sem nenhum compromisso com o processo?

Nessa perspectiva, Silva e Gentili (1996) ao referirem ao discurso neoliberal no campo educacional destacam a centralização e descentralização como duas faces do autoritarismo caracterizado nas reformas educacionais do Estado neoliberal, sendo:

[...] a intervenção mínima do Estado quando deve financiar a escola pública e máxima quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores”. (SILVA, GENTILI, 1996, P.9).

O próprio sistema avaliativo de Mato Grosso revela essa centralização. Além das avaliações externas a nível nacional, o Estado implantou a avaliação estadual, e mantém um sistema de avaliação interna com foco nos objetivos de aprendizagem. E quando a P4 refere a necessidade de melhorar, pode estar relacionando o conhecimento ao conjunto de habilidades que são também determinadas por esses objetivos de aprendizagem de Mato Grosso, implementado em 2017.

E já sabemos que esses objetivos foram fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996). É válido aqui pontuar que os PCNs (1996) para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental chegaram às escolas públicas brasileiras, já fundamentados na teoria construtivista. (FRANCIOLI, 2010). Fundamentação esta, também dos currículos escolares e do mesmo modo das formações de professores/professoras. Esse período foi enfatizado durante as entrevistas:

A educação trouxe muitas mudanças e com muita critica encima do que era certo e errado, e as vezes, nós pedagogos, ficávamos assim: isso é certo, isso é errado, posso isso, não posso aquilo? Chegou um tempo que proibia trabalhar o alfabeto em ordem, uma época o nosso coordenador não podia nem ver isso, e isso ficou muito assim na gente, isso eu posso ou não posso? E o PNAIC trouxe essas coisas de maneira bem... a gente pode falar com propriedade: eu posso fazer isso! Essas discussões

começaram em...deve ter sido 98, 99, por aí, na época do CBA, em Mato Grosso... *chegou um ponto que eu achava que meus alunos sabiam ler, e eles não sabiam nada.* No fim, eu não dei conta de alfabetizar... era passo a passo e a gente escrevia aqueles cartazes e colava na parede, os meninos liam aqueles cartazes tudo e eu pensando que os meninos liam. Eu vivia escrevendo, era cartaz grande, que fazia no papel pardo, duas, três cartolinas e os alunos liam tudo aquilo, mas era decorado. Depois chega a discussão do texto, palavras chave dentro do texto. *Ai não podia mais trabalhar com alfabeto, famílias silábicas...* (P4, grifos nosso)

O relato da professora demonstra as incertezas no trabalho educativo causadas pelas reformas educacionais. Ao mesmo tempo evidencia os modelos prontos dessas formações que priorizam a ação prática do/da professor/professora e consequentemente dos/das estudantes. Importante destacar nesta entrevista que a professora se referiu ao PNAIC como uma certeza, uma reafirmação do que seria o certo: “Eu posso fazer isso!” (P4). Ou seja, a professora, adquiriu com o PNAIC a ação prática, o saber fazer, as competências consideradas necessárias para o trabalho do professor.

A professora não fez nenhuma associação das mudanças com alguma concepção pedagógica e não demonstrou conhecimento sobre as mesmas. O relato da professora evidencia a priorização da prática nas orientações curriculares, nas formações de professores e ao mesmo tempo um esvaziamento teórico não percebido por ela. Ao concordar com o PNAIC como uma solução às suas dúvidas, tão somente, se refere ao saber fazer e não a ação constituída de sentidos e intencionalidade.

Sabemos que essas mudanças emergem das orientações da Cepal, assim como do Plano Mundial de Educação para o século XXI principal idealizador das concepções de educação e reformas presentes nos documentos que orientam a educação brasileira. Nesse sentido, a formação de professores foi redirecionada as competências e habilidades relacionadas às necessidades práticas do mercado e consequentemente ao crescimento e lógica do capital.

Assim, é importante refletir sobre as contribuições da formação continuada no processo da alfabetização, especificamente do PNAIC para que possamos compreender a dinâmica da *práxis* pedagógica defendida nesse estudo, visto que foi possível perceber nos relatos que os sentidos da formação continuada para as professoras estão associados, principalmente, as suas expectativas em relação a sala de aula. Ademais os relatos de 100% das professoras entrevistadas evidenciaram que o PNAIC é uma boa opção metodológica para a formação continuada. Nesse aspecto, trazemos alguns deles:

[...] na verdade o PNAIC tira do comodismo, então ele te estimula a trabalhar, olha ... ele te dá ideias e não é só uma, são várias, você pode fazer isso, você pode fazer aquilo, então ele te mostra como trabalhar com seus alunos, e aí vem os resultados. Até a forma de avaliar que nós aprendemos muito bem essa parte do introduzir, aprofundar e consolidar. Até em relação a BNCC, muitas daquelas habilidades, essa parte de habilidade que nós aprendemos, *quais habilidade eu preciso trabalhar no meu aluno?* o que meu aluno precisa saber até o 1º ano, 2º, 3º ano? Deixou bem mais claro para nós (P11, Grifos nosso).

[...] para te falar a verdade, para mim foi melhor que uma pós, em termos, assim, que lá (momentos formativos do PNAIC) além de trabalhar com a prática, trabalhava com o concreto. Não tem como alguém ter passado pelo PNAIC e não ter diferença. Ele dava muitas sugestões de atividade, até mesmo os livrinhos, até hoje é uma ferramenta que utilizamos. Formação assim, é bom demais. (P7)

Eu acredito na formação continuada, eu acredito que enquanto educador não podemos parar. [...] e eu procuro colocar em prática aquilo que a formação propõe. O PNAIC conseguiu *casar teoria com prática*, as vezes nós educadores não conseguimos transpor teoria. A gente vai em ciclos de estudo que tem teoria, teoria, e na hora de transpor essa teoria para nossa prática a gente tem essa dificuldade. Então o PNAIC nos dá isso: É assim, teoricamente é assim, você pode transpor dessa maneira, te sugiro isso! O PNAIC é uma opção metodológica interessante para ser continuada nas escolas. (P3, grifo nosso)

A P11 deu ênfase às questões que temos discutido nesse texto, das quais nos posicionamos contrariamente a elas. Primeiro, as habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes; segundo, o processo avaliativo representado pelos tratamentos de progressão – Introduzir (I), Aprofundar (A) e Consolidar (C) e, terceiro, os resultados mensurados pelas avaliações externas. E sobre isso, trataremos em nossa última categoria, denominada como gestão para resultados.

Em consonância com a afirmação da professora o Caderno I do PNAIC especifica que:

São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos [...] em todos os quadros são expostas sugestões acerca de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012, p. 31)

As sugestões são na verdade, uma separação das capacidades por nível de complexidade relacionado a cada turma, conforme dito pela professora, o que aluno precisa saber a partir do 1º ano, 2º, até o 3º ano. Erroneamente, o PNAIC respondeu. O que o aluno precisa saber são as habilidades exigidas pelo mercado. Não para nós!

O relato da P7 nos sugere que a etapa presencial do PNAIC, apesar do aligeiramento, foram importantes, porque mostrou caminhos, instrumentalizando-os com sugestões práticas e materiais pedagógicos. É importante destacar que esses materiais pedagógicos impactam

diretamente no trabalho docente. Por um lado, pode ser considerado relevante para o trabalho do professor, uma vez que, facilita o seu planejamento. Mas, é preciso atentar-nos para o fato de que os kits pedagógicos disponibilizados pelo MEC, em atendimento a alguns programas de formação de professores, pode ser uma maneira de alienar o professor as imposições mercadológicas. São, muitas vezes, modelos prontos, manuais a serem seguidos que retira do professor a autonomia de pensar, produzir, criar livremente, seu próprio material de trabalho.

Queremos fazer uma observação. A professora, não percebe as intenções das políticas de formação de professores/professoras, especificamente do PNAIC. Ao contrário, tem o PNAIC como uma boa opção metodológica para a formação continuada. E da mesma forma, as outras professoras entrevistadas. Até porque o direcionamento dos programas de formação de professores/professoras não é implementado para esse fim, ou seja, esses programas não têm como objetivo uma formação transformadora, mas, de adaptação às normas do capital.

Sobre o relato da P3 podemos fazer uma aproximação com o que seria essencial nas formações de professores, no entanto, é necessário que essa produção seja autônoma e não direcionada. A atividade prática deve ser percebida e entendida na atividade teórica, assim como a atividade teórica, na prática. Se isso não acontece, certamente não ouve uma internalização teórico-prática e, portanto, pode recair em ações repetitivas e pragmáticas.

Quanto as sugestões expostas no quadro especificado no caderno 1 do PNAIC, está mais como uma obrigatoriedade. Até porque os professores/professoras estão cercados de instrumentos direcionados para a consolidação das habilidades que automaticamente se responsabilizam para o alcance das metas. Essa responsabilização, e também controle, foram percebidos nas falas das professoras embora demonstrassem certa naturalidade com as condições e formas de avaliação. As professoras relacionaram a formação continuada como uma exigência, mas também como dever do professor/professora. Da mesma forma associou a ANA tanto ao PNAIC quanto ao Programa Mais Alfabetização.

Sobre esses instrumentos de avaliação Saviani (2007) denomina de pedagogias dos resultados em que o governo munido desses instrumentos obriga o ajustamento do processo às exigências empresariais. Nesse sentido, extraímos dos relatos das professoras outra categoria de análise com a intenção de perceber o alinhamento do PNAIC com as avaliações externas:

Gestão para resultados.

5.3 Gestão para resultados: PNAIC, ANA e Objetivos de aprendizagem

Para as reflexões da política de resultados da contemporaneidade retomamos novamente a década de 1990, por ser um período em que disseminou o ideário mercadológico dos projetos hegemônicos que associaram a educação ao crescimento econômico mundial. A partir desse período, a regência da educação fica a serviço de um estado gerenciador e controlador que tem como forma de organização a gestão para resultados.

Desse modo, o foco dos serviços prestados na educação, e não somente, deixa de ter como princípio a qualidade social e são direcionados para os resultados, que na educação estão representados pelo desempenho dos estudantes, e consequentemente de professores/professoras. Assim, os sujeitos coletivos escolares são submetidos “as perspectivas meritocráticas de avaliação que secundariza o processo do trabalho educativo”.

Todas as ações que envolvem o trabalho docente são direcionadas para o atendimento de competências. Desde as formações dos professores, as atividades que são desenvolvidas na escola, como o planejamento, as avaliações internas, a própria relação dos professores com os estudantes em sala de aula.

Nesse sentido, queremos perceber como se deu a materialização desta organização no PNAIC, a partir de questionamentos sobre a relação da formação com as avaliações externas, os objetivos alcançados na formação e as devolutivas formativas, uma vez que o PNAIC foi um programa emergente da organização denominada gestão para resultados.

Conforme investigação realizada, 91.666% das professoras entrevistadas consideraram que o PNAIC teve uma relação direta com as avaliações externas e 8.333% apresentaram dúvidas. Dentro do primeiro grupo, temos:

[...] é tudo interligado. Os direitos de aprendizagem que o PNAIC traz que nós precisamos desenvolver nas crianças são as mesmas habilidades da matriz de referência, tanto da provinha Brasil quanto da ANA, então é tudo interligado, a gente vê claramente isso nas avaliações externas (P3)

Ao nosso entendimento, a professora tem razão quando diz que os direitos de aprendizagem considerados no PNAIC são as habilidades apresentadas na Matriz da ANA, o que significa que garantir os direitos de aprendizagem é garantir o desempenho dos alunos aferidos pelas avaliações externas. Assim, podemos observar que as políticas educacionais contemporâneas delineiam as propostas curriculares das escolas. A própria avaliação interna

apropriada como processual e formativa é destituída, visto que, a centralidade pedagógica passa a ser orientada e monitorada pelo mercado.

Esses modos de gerenciamento e controle remetem as características do modelo gerenciador apresentados em estudos de Lima e Santiago (2011), sobre a reforma do Estado e o controle avaliativo. Para os autores:

O modelo gerencial estabelece um padrão de organização orientado pelo mercado, ou seja, os serviços prestados são direcionados pela caracterização da eficiência e eficácia. Processos são secundários, centrando-se nos resultados, desviando-se da função tradicional do Estado prestador de serviços sociais com a qualidade social. (LIMA, SANTIAGO, 2011, p.22)

Nessa perspectiva, de gestão para resultados, os conhecimentos aprendidos são legitimados a partir das avaliações de larga escala, representadas no PNAIC pela ANA e Provinha Brasil. Como meios para alcançar esses os resultados, nos últimos anos algumas editoras têm adequado os livros didáticos com os objetivos de aprendizagem, afinal, “Estado e mercado, direta ou indiretamente, são duas instituições centrais que operam na coordenação dos sistemas econômicos” (BRASIL, 1995. P. 14) assim como no sistema educacional, que tem como maior precursor, o ideário do capital.

Ao relacionar o PNAIC com as avaliações externas, alguns relatos afirmam que os próprios livros didáticos já estão alinhados com os direitos e aprendizagem ou, no caso das matrizes de referências, as habilidades. Essa é a lógica do capitalismo: a eficiência produtiva, a competição e o lucro. Sobre isso, temos:

Com a provinha Brasil sim, a ANA eu não sei, porque não trabalhei com o 3º ano e a provinha Brasil, o 2º ano já faz. O livro que adotamos em nossa escola foi baseado no PNAIC, tudo que víamos no PNAIC, tem no livro. A avaliação da Secretaria municipal teve relação com o PNAIC, foram duas provas, português e matemática (p1)

Esse modelo de organização vai se afunilando de tal forma que as editoras, principais interessadas no lucro, adequam seus produtos (livros) para a competitividade do mercado. Até porque, ao considerar que os livros são “selecionados” também pelas escolas, as políticas educacionais, a partir de documentos referência da educação e dos programas de formação de professores direcionam a função da educação escolar e trabalho docente ao domínio das competências e habilidades. Dessa forma, é compreensível que os professores prefiram livros que facilite o seu fazer em sala de aula.

Outra questão interessante, no relato da P1 é o fato da Secretaria Municipal de Educação de Confresa adotar um sistema avaliativo também alinhado ao PNAIC, na verdade, alinhado às avaliações de larga escala. Não somente a secretaria, mas o Estado de Mato Grosso tem seu sistema avaliativo constituído desde 2016. O foco dessas avaliações, já sabemos, é o ensino da língua portuguesa e matemática.

Como meio de obrigar os sujeitos do PNAIC a realizarem as ações determinadas, a avaliação foi condição para o recebimento da bolsa. Sendo assim, o/a professor/professora alfabetizador/alfabetizadora avaliava o desempenho dos estudantes; o orientador de estudo avaliava o professor alfabetizador e orientador de estudo era avaliado pelo coordenador local e pelo formador. Da mesma forma, o orientador de estudo avaliava esses dois sujeitos da formação. Essa forma verticalizada de controle das ações dos sujeitos participantes do PNAIC, principalmente dos (as) professor (as) eram monitoradas pelo Sispacto, que de acordo com a P4 “era um tipo de monitoramento sobre a turma que a gente trabalhava, questionário sobre o desenvolvimento dos alunos. Era uma avaliação relacionada com o aprendizado dos alunos, apareciam os direitos de aprendizagem”. (P4). Assim, configurou-se um sistema hierárquico de controle e vigilância sobre o saber e as práticas docentes.

Para monitorar os resultados obtidos com o PNAIC, em 2013, como exigência da formação, os professores responderam um questionário⁹³ sobre os níveis de aprendizagem dos/das estudantes. Sobre esse questionário a P4 diz: “[...] eu estou misturando, Pacto com o Siga, eu não estou conseguindo desassociar um do outro, mas eu lembro que a gente tinha um questionário, com quantidade de aluno, níveis de aprendizagem, é ... tinha ...”.

É compreensível a dúvida da professora em relação a esses sistemas, visto que o Siga faz parte da política de monitoramento da aprendizagem dos alunos, da rede estadual de Mato Grosso, em que os professores precisam estar selecionando, para cada bimestre os objetivos de aprendizagem que serão trabalhados. No final do bimestre é feito uma avaliação para identificar quais objetivos foram alcançados, assim como a inserção das medidas adotadas pelo professor para cada objetivo não alcançado. Isso significa que o professor precisa explorar todas as possibilidades possíveis de técnicas e formas para alcançar as metas estabelecidas.

O questionário referido pela professora, relacionado ao PNAIC, diz respeito a um diagnóstico que exigido no início da formação e que acompanhou o percurso da formação como

⁹³ Foi um monitoramento realizado sobre os níveis de leitura dos alunos no início da formação do PNAIC, a partir de uma avaliação diagnóstica.

forma de aferir os direitos de aprendizagem contemplados. Esse diagnóstico foi de acordo com a concepção pedagógica construtivista, tendo como fundamentação teórica a gênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984). Esse tipo de avaliação diagnóstica também é exigido pela rede estadual de ensino de Mato Grosso, até porque a gestão para resultados tem como princípio norteador do trabalho docente, a resolução de problemas.

Na educação podemos considerar o IDEB como principal instrumento do modelo empresarial na educação. As metas destinadas a cada escola obrigam a uma mobilização dos agentes educacionais: Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, gestores escolares, instituições formadoras, professores, principalmente professores, entre outros, para atender ao desafio proposto. O sistema educacional adquiriu uma nova roupagem no estado neoliberal e os sistemas avaliativos representam bem essa característica. E como tem sido a representação dos gestores educacionais? Como desenvolvem suas atividades os gerenciadores dos sistemas?

Como já sabemos, em Mato Grosso, a avaliação nos últimos anos, ganhou centralidade na educação, aderindo aos modelos gestão empresariais em 2016 e implementando depois disso seu próprio sistema de avaliação. Nesse processo as pressões sobre os/as professores/professoras podem ser observadas em algumas falas:

[...] estava observando na escola... coordenadores... diretor, é ... comemorando. Se temos aquela meta do Ideb o mérito é nosso, professores. Você não sabe a pressão que foi do diretor...quase deixou a gente doente. Até material com meu próprio dinheiro eu comprei... o mérito é nosso, dos professores. (P4)

Vou te falar uma verdade. Você conhece vários livros didáticos, você já deu uma olhada nos livros didático direcionados as escolas do Campo? Olha, sinceramente, esse povo parece pensar que alunos de escola do campo sabem menos que os outros, porque se você ver os livros, eu não utilizo. Sabe o que estou fazendo? Eu ajustei o meu jeito de trabalhar com essas avaliações externas, sim, utilizo a linguagem dessas avaliações, porque não tinha condição. Eu trabalhava os conteúdos quando chegavam essas avaliações, meus alunos não conseguiam responder. Ah, agora já sei, vou trabalhar usando a mesma linguagem dessas provas, o mesmo formato. Você pode ver que os resultados de nossa escola melhoraram. (P8)

O protesto da p4 exige atenção, pois explicita o alinhamento da educação as perspectivas meritocráticas, assim como a pressão e responsabilização individual para a obtenção desses resultados. A desvalorização profissional, também pode ser observada. Nesse modelo de gestão o trabalho docente é descaracterizado, pois os/as professores/professoras se veem obrigados a adaptar a fragmentos que não contempla uma educação de qualidade. Além disso, descaracteriza também o próprio conceito de qualidade da educação, tendo em vista que tal o

conceito de qualidade neoliberal é apresentado por resultados quantitativos que não revelam a essência da educação.

À mudança destacada pela P8 faz emergir uma preocupação, no sentido de que a modificação da atividade prática da professora tem como único foco a uma exigência e necessidade imediata. O que significa um afastamento da *práxis* pedagógica, assim como do estudante, do desenvolvimento autônomo do pensamento e simultaneamente da própria ação. Esse posicionamento da professora é também, em parte, consequência dos encaminhamentos da SEDUC/MT que tem pontuado, enfaticamente, a necessidade de elevar o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. E não somente, mas essas exigências estão imbricadas nas políticas educacionais emergentes da Década de 1990 a partir dos organismos multilaterais e das reformas políticas de educação desde então.

Essas exigências vão se materializando de tal forma nos espaços escolares que os programas de formação de professores, mesmo sendo substituídos por outro adotam o mesmo alinhamento. Para a escola e professores, mesmo contra suas vontades e anseios, o conhecimento essencial e necessário passa a ser aquele que está sendo mensurado por essas avaliações ou demandas externas. Para esta análise, um relato sobre políticas públicas e avaliação tendo como foco o Programa Mais alfabetização⁹⁴ foi muito pertinente:

Tem também as avaliações que temos que estar aplicando em sala de aula, pelo programa Mais Alfabetização, e, a gente já vem trabalhando em sala de aula, os descritores. E pelos descritores, até que sentimos que nossos alunos estão bem, nessa segunda avaliação. Porque veio a primeira avaliação que é de sondagem, avaliação de percurso e depois a avaliação final. Fizemos também uma avaliação, nós professores, onde a gente dizia pra eles, em que o aluno mais teve dificuldade e por que teve dificuldade. Eu até citei assim, referente ao que trabalhei os alunos saíram bem, a maior dificuldade deles foi na produção de texto. É uma contribuição porque as vezes, você está trabalhando ali, mas você fica pensando, será que está certo? É isso mesmo que tenho que estar fazendo? Aí quando chega essas políticas, que vem cobrando, uma avaliação que vem cobrando, aí você: Oh! Espera aí, vamos casar uma coisa com a outra que está dando certo, o foco está certo! (P10)

Reafirmamos o quanto essas políticas são enganadoras e alienantes a ponto de se firmarem como certo um modelo de educação que desconsidera a dinâmica escolar e as necessidades educativas dos sujeitos sociais. A avaliação enfatizada pela professora é meritocrática e desumaniza as relações educativas/pedagógicas uma vez que o foco é o

⁹⁴ Cf. Portaria nº 142/2018. Após encerramento do PNAIC, foi criado em 2018, o Programa Mais Alfabetização frente aos resultados da ANA, do SAEB, que apontou uma quantidade de crianças nos níveis insuficiente de alfabetização (leitura, escrita e matemática).

desenvolvimento de competências pré-determinadas, por razões, sistemas e instituições externos ao contexto escolar, sujeitando pessoas as normas do capital. Um conjunto de descritores que devem ser cumpridos, aprendidos e monitorados. Essa é a política de resultados, avaliar, identificar o erro e corrigir. Adaptação e controle de desempenho, pois o resultado deve ser para o mínimo de erros, conforme a reforma administrativa de Bresser (1995), uma gestão pública com conceitos e técnicas, baseados no desempenho, na redução ao mínimo dos erros e na cooperação. (BRESSER, 2000). Um desempenho que atende não o indivíduo humano. Até por que, qual é o perfil que atende ao mercado?

Dando voz às professoras, o relato da P6 nos oferece uma resposta interessante sobre a relação do PNAIC com as avaliações externas, quando diz: “Acho que tem. Porque foca muito a leitura, os textos trabalhados, tanto o PNAIC quanto o Mais Alfabetização foca muito na leitura” (P6). Essa é uma das habilidades necessárias ao mercado: a leitura, acompanhado da escrita e do cálculo matemático.

Nessa trilha, a gestão educacional alinha o planejamento da escola conforme essas exigências, o objetivo do planejamento deixa de ser da escola, ou da sala de aula, do/da professor/professora e estudante. A SEDUC/MT com a implementação dos objetivos de aprendizagem direciona as ações das escolas para atender a objetivos externos. Ressaltamos que esses objetivos contemplam os direitos de aprendizagem, que foi a base dos estudos do PNAIC, a matriz da ANA, e agora mais recentemente o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT, 218).

Considerando a eficiência e eficácia como princípios da gestão para resultados, queremos perceber esses “resultados” em relação aos objetivos alcançados na formação do PNAIC, pelas professoras, assim como as devolutivas das ações. Sobre os objetivos alcançados apenas 8.333% considerou insatisfatório. Nesse sentido, temos:

Acho que nem 40% dos objetivos, por isso que eu falo que ficou a desejar, é...eu me esforcei ao máximo, eu me esforcei o máximo que eu pude, mas assim, uma coisa era tão em cima da outra que não dava tempo de você cumprir uma etapa para passar pra outra etapa, então era tudo muito rápido, penso que devido começar muito tarde e mesmo assim, você tinha que cumprir dentro do tempo. Tive atividade que deixei sem responder, porque abria em uma época que ... essas ultimas mesmo, eu lembro que era pertinho do Natal, fechava dia 26, uma coisa assim ... as atividades no sistema, e não foi só eu não. Muitos de nós não conseguimos, época da gente fechar diário, é ... sempre final de ano, não tivemos tempo de fazer direito as atividades que foram propostas. (P4)

Nesse relato observamos que, independente das condições para o desenvolvimento da formação, os resultados precisam aparecer, precisam ser demonstrados. Em outras palavras, o que importa ser avaliado não é o processo, a forma, o meio, os vários determinantes que dão sentido a educação escolar. Nesse modelo gestacional, o importante é o produto final, tal como projetaram, tal como reivindicam, tal como tentam construir. Nesse aspecto, é coerente o relato da professora, pois a mesma também fez uma crítica ao formato da formação, de maneira singular quando considerou que o PNAIC deveria ter feito parte do calendário escolar, pois, conforme relato da professora o cansaço influenciou de forma negativa no desenvolvimento das atividades propostas.

A avaliação desencadeada a partir das políticas neoliberais na educação é fundamentada em modelos empresariais e submetidas às perspectivas meritocráticas que tentam homogeneizar sujeitos escolares. No PNAIC, esse alinhamento foi bem expressivo na avaliação por desempenho dos (as) professores (as) participantes da formação, de tal modo que a avaliação e nota foi critério para o recebimento do “incentivo” financeiro, denominado como bolsa. Sobre o desempenho na formação destacamos algumas afirmativas instigantes: “[...] consegui, porque nunca tirei notas ruins em meus trabalhos. Na sala de aula, os pais sempre me elogiavam, os meninos gostavam, um trabalho diferenciado”. (P1). Outra professora considera: “Sim, acredito que sim. As atividades foram feitas, todas as atividades. As avaliações que foram encaminhadas para nós, eu consegui fazer todas” (P4).

Além desse mecanismo de controle, o PNAIC tinha como critério de avaliação, as devolutivas das atividades realizadas pelas professoras. De acordo com a P3:

[...] tínhamos que desenvolver dentro das inúmeras sugestões, porque são inúmeras, nós tínhamos que escolher uma ou outra e aplicar e voltar com o resultado para o orientador. Um retorno, tinha um retorno. [...] o livro vem cheio de atividades, então por exemplo, jogos, tinha várias sugestões de jogos, então eu escolhia um, aplicava e retornava, para mostrar como foi aquilo em minha sala de aula. A gente fazia o planejamento, olha o planejamento, já teve situações de você, a própria sequência didática, você fazer a sequência didática, entregar ela e o relatório de como foi o desenvolvimento da sequência didática, também por imagens, fotos, vídeos. (P3)

Ele é bom porque você tem que fazer e provar que você fez. Não é aquele curso que você vai lá faz ele e pronto acabou, você tem que devolver uma resposta, você tem que provar que fez. A presença do coordenador, na escola, para estar acompanhando o trabalho. Até aquele professor, que era sim, tradicional, mudou. (P1)

Nesse relato podemos perceber o movimento da gestão para resultados, sua estrutura e fundamentação. Observa-se que no PNAIC as experiências observadas empiricamente servem

de pano de fundo para a formação e desenvolvimento de competências. E a gestão para resultados, não é o contrário, e não é gestão humanizadora e emancipadora. Fundamenta-se em experiências exitosas e seletivas para alcançarem as metas estabelecidas. As devolutivas relatadas pelas professoras é uma forma de monitorar os resultados e o desempenho dos participantes e é também uma forma de atestar que os referenciais e orientativos estão sendo cumpridos.

Queremos retomar algumas questões que, ao nosso entendimento construído nesta narrativa, demarca a descaracterização do trabalho docente e a perda da especificidade da educação escolar com a redefinição da intencionalidade educativa. Quando a P4 menciona a pressão da gestão da escola, a P8 fala do alinhamento de seu planejamento, assim como a cobrança e o monitoramento a que se refere a P10 são, sem sobre de dúvida, os reflexos das ideias empresariais fragmentando e desqualificando a formação de professores e o próprio trabalho docente. Nesse sentido, preocupa-nos ao retomar nossa pergunta inicial: Como o PNAIC tem se materializado nos espaços escolares e na *práxis* dos professores alfabetizadores?

Em termos de políticas públicas educacionais, especificamente, na formação de professores o que tem se materializado são as propostas curriculares vinculadas a competitividade e resultados, por meio de avaliações alinhadas a visão, iniciativa e ditames do mercado. Conforme relato da P3, “[...] é tudo interligado”. Não somente os direitos de aprendizagem do PNAIC, a Matriz de referência da prova Brasil e a ANA, mas também os Objetivos de aprendizagem da SEDUC/MT e mais recentemente, a própria BNCC/MT (2018).

Nesse sentido, percebemos que o PNAIC pactuou com o desenvolvimento do capital humano, uma vez que investiu em uma formação continuada de professores ajustada ao direito à aprendizagem, a partir de determinadas características específicas, ou seja, para garantir esse direito foi delimitado o que aprender (os direitos de aprendizagem/ habilidades) e como aprender (os procedimentos de ensino, as sugestões de atividades, os materiais pedagógicos) facilitando o monitoramento das ações. (POSSA, BRAGAMONTE, 2018).

Nesses aspectos constituídos, podemos dizer, seguramente que, a política de gestão no paradigma da gestão para resultados tem se intensificado por meio de documentos que orientam a educação brasileira, de modo que, a partir do monitoramento estatístico do desempenho de estudantes e professores, as ideias neoliberais de gestão se materialize, inserindo cada vez mais a educação na ordem dos negócios.

Enfatizamos com isso que o alinhamento das políticas públicas educacionais e, principalmente, a formação de professores ajustada a ações técnicas e fragmentadas retira dos professores a autonomia, e mais precisamente, não tem a intenção de produzir autonomia no professor, mas de alienação do próprio trabalho docente.

5.4 O Trabalho docente: sentidos construídos a partir das vozes das professoras

As atividades realizadas no PNAIC são referendadas em vários momentos pelas professoras, durante as entrevistas, hora como novidade na formação, hora como retomada do que já tinham estudado em outro programa de formação de professores, e que, por hora, tinha caído no esquecimento. Isso nos faz concebê-las como evidências de que os cursos de formação de professor não têm contribuído para a universalidade formativa, pelo contrário, há uma ruptura escancarada nas propostas de formação de professores, até porque há uma descontinuidade nas políticas educacionais.

As pedagogias hegemônicas de formação de professores enfatizam a reflexão da prática de modo que o trabalho do/da professor/professora tenha como centralidade o desenvolvimento de habilidades para que os “alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo”. (DUARTE, 2010, p.42)

A formação na sociedade capitalista não tem como objetivo constituir professores/professoras realizadoras e transformadoras, mas distancia o professor da função social da escola e especificamente do trabalho docente. O PNAIC sutilmente demarca essa característica centrando no conhecimento do cotidiano e a partir desses conhecimentos se propõe desenvolver as habilidades que lhes são necessárias – adaptação e controle. Percebemos essas características em nossa análise documental, agora queremos perceber o trabalho docente nas vozes das professoras.

Nesse sentido, nossa observação recai sobre as contribuições, o formato, o tempo da formação, os pontos negativos ou limitações do programa para o trabalho educativo, de modo a construir reflexões acerca do trabalho docente. Nossos questionamentos, não diferem daqueles que deram visão a práxis dos professores, uma vez que compreendemos que, se a formação não contempla a práxis pedagógica ou social, tampouco contemplaria o trabalho docente demarcado por nosso aporte teórico e que também defendemos.

Ao dar ênfase aos relatos das professoras entrevistadas, percebemos que 25% delas, ao falarem das contribuições do PNAIC para o trabalho educativo, se direcionaram para o cotidiano do aluno. Vejamos o relato da P2:

O que mais contribuiu foi **aceitar o outro**, os alunos, aceitar assim, **a bagagem do aluno**, essa é uma coisa que contribuiu bastante. Por que às vezes, o aluno vem com uma bagagem de casa e às vezes a gente não despertava, ...ah, o aluno não sabe nada, como não sabe? Então, em relação a isso, é que ele me despertou, eu podia melhorar aquilo no aluno. [...] Ele sabe, mas de que forma, até onde ele sabe? Mexeu muito comigo essa prática... de inclusão...de buscar novos conhecimentos, novos caminhos, **direcionamento para trabalhar o lúdico, trabalhar de forma criativa**. Olha...e eu não parei não, eu continuei. (P2)

Na análise do que está posto podemos perceber que para a professora o PNAIC foi expressivo na prática de inclusão, na valorização do conhecimento prévio do aluno, na busca pelo novo, no trabalho com a ludicidade, na incumbência do professor ser um profissional criativo. Isso significa que as proposições do PNAIC contribuíram com a atividade prática e são, desse modo, confirmadas pelas professoras.

Queremos, porém, registrar algumas questões, recorrendo ao conceito de trabalho abordado nesse texto⁹⁵. Neste aspecto, consideramos o trabalho como uma ação intencional que não deve estar desvinculada do ato de produzir. Sendo assim, é necessário dar ênfase ao trabalho do professor enquanto uma ação com intencionalidade educativa desmistificando a ideia do cotidiano imediato e alienado, pragmático e desprovido de teoria. Nesse caso, defendemos o trabalho docente enquanto *práxis* pedagógica e, portanto, como um ato de emancipação e cidadania humana.

É notável a naturalidade como é tratada a proposta formativa do PNAIC que, cada vez mais, se distancia da concepção de educação para a humanização, para superação das condições alienantes. Nessa direção, ela tão somente, fortalecerá o discurso educacional hegemônico de transformação oposto a *práxis* revolucionária, contribuindo cada vez mais com a formação de sujeitos adaptados as condições de vida com o fim e único propósito de manter a atual realidade social.

Outro ponto a ser destacado é a descaracterização do papel do professor, a destituição da função de transmissão do conhecimento. Se compreendemos que o papel da escola é

⁹⁵ Cf. Marx (1983).

transmitir e problematizar o saber elaborado, significa considerar os conhecimentos historicamente construídos e portanto, os conhecimentos teórico/científicos/acadêmicos também na formação docente. Os professores precisam ter condições de definir os conteúdos essenciais para a assimilação do conhecimento, assim como escolher a melhor forma de ensinar. Sobre essa autonomia, destacamos, do grupo de professoras que citaram as técnicas aprendidas na formação, o relato da P5:

[...]o PNAIC foi um programa que não trouxe para nós só esse estudo lá, com nossos orientadores, porque como se diz: você dá a vara e ensina pescar. Então, ele trouxe também material pra gente trabalhar. Quantos livros as escolas receberam! Recebemos muitos livros literários, recebemos jogos, a caixa de jogos 10⁹⁶. Foram muitos jogos que aprendemos. (P5)

Olha, aquele PNAIC ajudou muito. *Aquela sequência didática não descola* da gente mais não (risos). As contribuições dos próprios colegas, fez algo, deu certo...nossa, foi muito bom. Eu penso que não deveria ter acabado com o PNAIC não. (P9, grifo nosso)

[...]. Então você *já saía dali com aquilo pronto* para levar pra sala de aula. Os jogos agentes construíam ali e já levava pra sala de aula. (P4, grifo nosso)

A partir dessas compreensões, podemos perceber que o PNAIC, conforme relatos apresentados, ofereceu os meios, formas para o desenvolvimento de trabalho pedagógico dos profissionais do ensino, ou seja, alguns recursos materiais e procedimentos. E são pontos positivos do programa destacados pelas professoras. Porém, chamamos a atenção para o fato de que foi algo que já estava pensado, que já tinha sido planejado e no caso, a formação foi para a formação de competências, a reproduzir algo que estava pronto.

Queremos dizer com isso, que o trabalho docente não pode estar associado somente a prática, a técnica do (a) professor (a), porque essa técnica não corresponde, isoladamente, a formação intelectual, não abrange o todo, mas apenas parte do trabalho docente, e por isso não é práxis. Nesse aspecto, podemos afirmar que não há uma ação com intencionalidade educativa do docente que está em formação, mas fora dele. Queremos dizer com isso que há uma intenção

⁹⁶ Esses jogos fazem parte da produção do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Este Centro foi criado em 2004 com o objetivo de contribuir com a melhoria da Educação Básica. Integra a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do MEC, assim como do Programa Brasil Alfabetizado e do Programa do Livro Didático. Organiza e promove cursos, planejamento e organização de propostas curriculares, avaliação de rede e produção de livros, vídeos e jogos didáticos. Além da produção de materiais didáticos, participação nos programas de avaliação, produção de eventos científicos, presta assessorias a secretarias de educação. Cf www.portalceel.com.br.

embutida por parte de quem planeja a formação visando assim, uma formação mais técnica voltada ao mundo do trabalho.

A *práxis* é constituída de sentidos, de intencionalidade e é por meio dela que o trabalho docente deve ser realizado. O PNAIC ao sobrepor a prática na formação, com modelos prontos de atividades, destitui o trabalho educativo enquanto ato intencional, uma vez que os sentidos construídos não são dos professores/professoras e muito menos dos/das estudantes. Esse tipo de formação retira o direito da totalidade do conhecimento concretizando o trabalho alienado e não a *práxis*. Essa é a lógica da sociedade do capital.

Nesta oportunidade, vamos conhecer um pouco mais sobre isso:

[...] uma ideia muito difundida, mas poucas vezes explicitada de forma clara. Trata-se da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Segundo essa perspectiva, seriam os acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação. (DUARTE, 2010, p.35)

Com estas considerações podemos fazer uma associação ao processo formativo das professoras, desde as leituras realizadas em outros espaços às ações no campo profissional. Há, claramente, uma relação do processo formativo com as necessidades imediatas. As professoras mostram alegria ao citarem o PNAIC, enfatizando as atividades que lhes foram sugeridas e os relatos de experiências disponibilizados no material do PNAIC. São propostas sedutoras e que nem sempre são percebidas por elas. Essas práticas sedutoras compensam os desgastes físicos e psicológicos, o que é uma característica comum nas políticas pautadas na lógica da produtividade e eficiência. O que prevalece é a obtenção de lucro, como se educação fosse mercadoria e não um direito social, prevalecendo a maior produção e o menor gasto. Nesse sentido, a intenção da formação é externa ao trabalhador, pois pertence ao empregador, nesse caso, ao Estado. Ao professor (trabalhador) compete a função de executar a ação para alcançar as metas predeterminadas, por isso, a ênfase dada às competências.

No PNAIC a importância foi dada às atividades práticas, pois veem nelas facilitadoras do trabalho em sala de aula. De acordo com este pensador contemporâneo:

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição

reclamadas pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam. (FRIGOTTO, 2000, p. 31, grifos no original).

Nesse aspecto, o trabalho educativo não pode ser limitado somente no fazer da sala de aula, mas é necessária uma formação que abrange a totalidade da necessidade humana. Para tanto, os/as professores/professoras precisam ter condições para o exercício da profissão, de modo que trabalho e estudo não tomem dimensões distintas. Estudo é trabalho e como tal, é necessário tempo e condições para sua efetivação. Sobre essas condições, 100% das professoras entrevistadas destacaram dificuldades encontradas, sendo, a questão do tempo e aligeiramento da formação; o cansaço para estudos depois do trabalho, ou no sábado; falta de investimento; resistência dos gestores nas ações, entre outras. Destacamos alguns desses relatos:

O cansaço, a formação logo depois do trabalho, ou no sábado, tendo que deixar um monte de coisa em casa para sair, para ir...embora a gente reclamava muito, mas quando estava lá, era bom. Mas eu acho que se tivesse tido mais atenção de coordenação, direção e valorizado mais..., ter tirado um dia no calendário para fazer a formação, seria melhor". (P4, Grifos nosso).

[...] o professor só tinha fim de semana e a noite, então o PNAIC foi encaixado de acordo com a possibilidade da rotina dos professores. Acredito que *se ele tivesse um tempo maior, se fosse trabalhado durante o ano*, durante a formação que já temos na escola, o Espaço do Diálogo, talvez fosse melhor absorvido. Porque teve momentos do Pacto que foi bem corrido e não teve como aprofundar. (P11, Grifos nossos)

O PNAIC na minha opinião é um curso bom, mas *faltou valorização* por parte dos governantes, faltou mais investimento para assegurar nossa participação. Quantas vezes as orientadoras foram para formação com o dinheiro delas, ou ficava vai não vai. Então é um curso ótimo, mas faltou investimento. Até mesmo para nós, tempo...no começo nós tivemos *resistência*, as vezes você queria por uma historinha para o aluno e a direção da escola, não participava, achava que você estava perdendo tempo com aquilo, então no começo teve resistência, mas depois que eles começaram a participar, aí tudo mudou. Precisa mais investimento financeiro, porque esse ano mesmo as orientadoras de estudos não foram para formação [...] (P1, Grifos nosso)

Sobre as condições da oferta do PNAIC, o tempo para estudo foi citado por todas as professoras como insuficiente. Além disso, o cansaço também depois do dia na escola, o aligeiramento da formação que influencia no movimento necessário à totalidade do conhecimento. Essas falas demonstram a importância de ouvir os (as) professores (as) nos planejamentos de formação e espaços escolares. As narrativas das professoras são carregadas de significados que contribuiria, efetivamente, na qualidade da educação.

Quando as professoras apresentam sugestões que modificariam a dinâmica de estudo delas, denota que o PNAIC não teve uma conexão com a proposta da escola, ou que os momentos de estudos não foram considerados trabalho, como se o trabalho docente fosse

somente o fazer em sala de aula. A resistência dos gestores escolares, frente ao trabalho desenvolvido pelos professores é um ponto de atenção, visto que pode representar ausência de uma proposta pedagógica consistente, desconexão das ações escolares e formação de professores, controle sobre o trabalho docente, entre outros, que impedem a autonomia teórico-prática dos (as) professores (as). Nessas circunstâncias, temos um aparelho estatal que responsabiliza os profissionais do ensino pelos “resultados” educacionais, mas não oferecem condições de trabalho e não oferecem, principalmente, autonomia intelectual, mas um conjunto de competências e habilidades necessário ao atendimento do capital.

Retomamos aqui o sentido de trabalho referenciado neste estudo como significado de ação intencional, de transformação e emancipação do homem para uma análise mais intensiva dos sentidos percebidos nas falas das professoras. De acordo com Mascarenhas (2005, p. 61) o processo educativo tem um tempo próprio, uma forma de acontecer, uma maneira de se constituir. E o PNAIC desconsiderou essa característica educativa até porque o objetivo central era alfabetizar as crianças no tempo (idade) certo. Na realidade, foi mais um programa visando atender a lógica do mercado recaindo sobre o professor os resultados das avaliações externas.

E essa obrigatoriedade foi citada em vários momentos da entrevista. É o modo de produção capitalista influenciando na dinâmica do trabalho docente. Nessa perspectiva é importante destacar que, por mais que faltou investimento, como as professoras relataram, a ideia do Estado Gerenciador é essa mesma, a eficiência e eficácia, com menos recurso financeiro, e se houve investimento, independente de valor, é necessário retorno, controle e “resultados”. O Relato da P7 confirma esse movimento: “nós tínhamos que fazer uma avaliação dos nossos alunos. Quantos alunos eu tinha que já estava, é ... que já sabia produzir, quantos alunos já escrevia o nome completo, quantos alunos estavam no início. Fazíamos uma tabela com essas informações e enviávamos” (P7).

Percebemos ainda e tratamos nesse texto sobre a supervalorização da prática refletida no PNAIC e destacamos em vários momentos o conceito de trabalho docente por nós apropriado e defendido. O trabalho docente somente poderá ser compreendido a partir da associação dessas condições e são essas condições que devem manter uma íntima relação, tratado neste texto como a práxis.

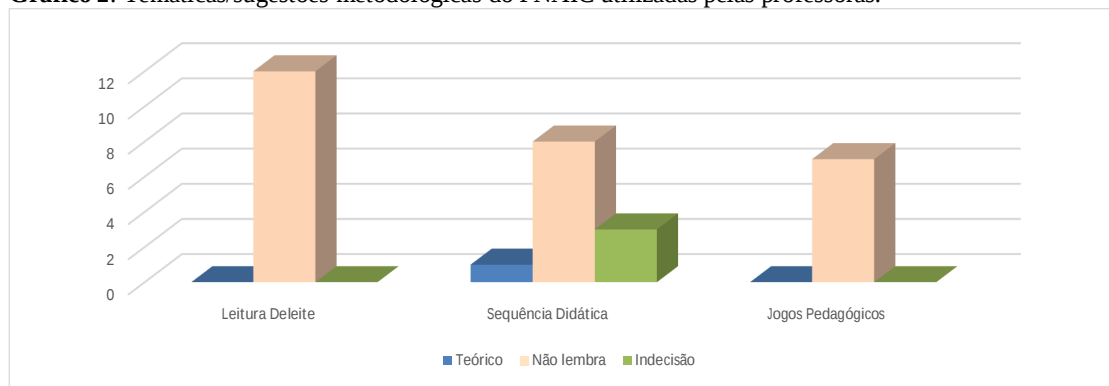
A partir da compreensão de trabalho docente enquanto unidade das condições subjetivas e objetivas, percebemos no PNAIC uma simplificação desta unidade em fazer docente ou arriscamos a dizer, uma substituição à medida que a formação (condição subjetiva) foi

desprovida de tempo para reflexão e debates. Sendo assim, quais foram as mudanças no trabalho das professoras após o PNAIC?

Dada a ênfase das professoras sobre as contribuições do PNAIC para o fazer na sala de aula não nos pareceu convincente que o PNAIC contribuiu significativamente com o trabalho docente, visto que muitas dúvidas surgiram referente ao conhecimento elaborado. Citamos como exemplo as temáticas mais referenciadas pelas professoras durante as entrevistas que, segundo elas, fazem parte de seus planejamentos na escola, o que representa que o PNAIC contribuiu com o desenvolvimento de competências e habilidades.

Nessa direção, das professoras entrevistadas, 100% citaram a Leitura Deleite como prática; 100% disseram utilizar a sequência didática, destes, 8,33% falaram sobre a fundamentação teórica e 25% mostraram indecisão; os jogos pedagógicos foram citados por 58,33% mas nenhuma falou sobre uma possível fundamentação teórica.

Gráfico 2: Temáticas/sugestões metodológicas do PNAIC utilizadas pelas professoras.



Fonte: Autora (2019)

Queremos enfatizar que as atividades práticas são importantes no trabalho educativo e que o PNAIC contribuiu com essas habilidades. Entretanto, é preciso considerar que a ação prática não pode estar desvinculada do conhecimento teórico, nem sobrepor a ele, nem secundarizar a construção teórica, muito menos pode ser o contrário. A prática com esvaziamento teórico não contribui com o processo de humanização, mas é uma atividade tecnicista que tem como finalidade atender a uma crescente demanda mercantil, com um conceito de qualidade mensurada pelas avaliações externas.

O recuo da teoria no processo formativo é uma forma de domínio e controle no Estado neoliberal. Nesse sentido, garantir a autonomia do professor equivale permitir uma reflexão para além do que as políticas de formação de professores apresentam como proposta é antes de tudo conhecer, conforme Duarte (2003, p. 22) “a essência da dinâmica social, o que, no caso da

sociedade contemporânea, é a essência da dinâmica do capitalismo”. Afinal, o que deixa evidente é que a educação, nessa dinâmica, é mercantilizada e o trabalho docente é esvaziado do verdadeiro sentido da educação escolar: a emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresenta uma reflexão sobre a formação do Pnaic para a construção da *práxis* pedagógica dos professores alfabetizadores da microrregião Norte Araguaia, no estado de Mato Grosso. Para tanto, além de toda uma revisão da literatura para este trabalho, realizamos entrevistas com 12 (doze) professoras do município de Confresa/MT que participaram do PNAIC e que trabalham na rede estadual e municipal de ensino. Tessitura essa que oferece uma leitura questionadora e problematizadora da realidade das políticas públicas.

Ao selecionar o PNAIC como objeto de estudo, da pesquisa, delineamos nossa questão inicial interrogando: como o PNAIC tem se materializado nos espaços escolares e na *práxis* dos professores alfabetizadores?

Nesse sentido, trilhamos pelas políticas públicas educacionais de formação continuada de professores fazendo um contraponto entre as propostas formativas nacionais, regionais e locais, com o intuito de perceber os determinantes históricos sociais, políticos, econômicos e culturais que as envolve. De igual maneira, oferecer uma interpretação desse universo de práticas e saberes que determinam a *práxis* educativa dos profissionais do ensino na região Araguaia de Mato Grosso.

Compreendemos que a dinâmica do século XXI é influenciada pelo ideário do projeto neoliberal que tem seus desdobramentos na ofensiva contra o trabalho, na reestruturação produtiva, desconfigurando, com isso, a essência do fazer cotidiano da educação brasileira. Embora as políticas educacionais expressem a intenção de atender as demandas procedentes dos movimentos educacionais, são estrategicamente, planejadas e empregadas, para o desenvolvimento econômico mundial, revelando com isso as características de eficiência e controle do Estado.

Ao percorrer pelos escombros das reformas educacionais percebemos que a educação contemporânea tem como princípio fustigar professores visando atender as demandas apresentadas pelas comissões e agências financiadoras ligadas ao desenvolvimento da economia global, destacando a Cepal e a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, com financiamentos da a UNESCO e do Banco Mundial.

Após os acordos adotados para elevar o Brasil aos índices estabelecidos pelos países da OCDE como forma de integração do País a competitividade da globalização econômica, o PNAIC foi implementado e esteve como principal programa de formação continuada de

professores alfabetizadores, entre os anos de 2012 a 2017. Em Mato Grosso, as ações formativas encerram-se em 2018, tendo em vista, alguns entraves para a realização da formação no tempo determinado, entre eles a falta de recurso financeiro.

Relacionamos o PNAIC com as políticas públicas engendradas a partir do ideário mercadológico definido pelos organismos e projetos internacionais e analisamos as concepções de formação docente nos enunciados do programa. A análise do material/documentos do PNAIC nos permitiu compreender que seu enfoque principal foi com o desenvolvimento de habilidades dos professores alfabetizadores. Para tanto, centrou a formação em sugestões/modelos prontos de atividades didáticas com técnicas e metodologias dinâmicas tendo como ponto de partida os direitos de aprendizagem.

Nesse movimento, a concepção formativa do PNAIC corroborou as ideias escolanovistas, que foram revitalizadas e incorporadas ao universo pedagógico contemporâneo por meio das concepções construtivistas. Explicitamente, os cadernos direcionados à formação dos professores estão repletos de ideias sedutoras sobre o ensino, evidenciando o distanciamento dos conteúdos mais elaborados e sistematizados.

As orientações dos documentos provindos das elaborações multifacetadas das conferências realizadas por essas comissões e agências financiadoras evidenciam, claramente, uma preocupação apenas quantitativa da educação, de modo a atender aos interesses do mercado. Uma preocupação quantitativa que desmerece a formação humana, a emancipação e autonomia social. E o PNAIC emerge destes acordos. O PNAIC e vários outros programas de formação de professores.

A partir da análise dos documentos das conferências da área, é possível destacar o delineamento das competências necessárias para que o Brasil enfrente a competitividade da globalização econômica. As competências, na formação dos/das professores/professoras, perpassam pelos princípios do professor reflexivo, da mobilização dos saberes docentes, da constituição da identidade docente, da socialização, do engajamento e da colaboração. No PNAIC essas competências ganharam centralidade na formação. Faz-se necessário dizer, na conformação dos professores, nas práticas de parte dos profissionais do ensino. E são essas as competências que vem ganhando forma desde a década de 1970 em todos os setores sociais e, de forma mais expressiva, a partir da década de 1990 quando se intensifica as políticas neoliberais no Brasil.

Permeamos pelas políticas públicas de formação continuada em serviço de professores no Estado de Mato Grosso e nessa investigação, a percebemos como um amplo jogo de concessões e lutas, em que a qualidade social da educação é secundarizada pelo desejo dos governantes de se fazerem prevalecer a sua marca, a sua determinação e prescrição. Os relatos das professoras evidenciam, de maneira sutil, a fragilidade das políticas educacionais e o descaso por parte dos governantes em relação à educação.

A política pública educacional de Mato Grosso tem seus desdobramentos para a concorrência e domínio de técnicas que alimentem o sistema produtivo e, por isso, tem como base o desenvolvimento de competências exigidas pelo mercado, numa perspectiva de gestão para resultados em que os conhecimentos aprendidos são legitimados a partir das avaliações de larga escala. A formação do PNAIC não foi diferente. Esses conhecimentos, no entanto, inconscientemente são naturalizados ou autenticados pelas professoras quando relacionam a formação continuada as questões emergenciais e a uma obrigatoriedade associada à resolução de problemas de sala de aula.

A análise documental permitiu-nos perceber que o PNAIC apresentou propostas sedutoras com foco nas habilidades e competências. Essas habilidades/técnicas são, estrategicamente, planejadas pelo estado gerenciador e imbuídas nos cursos de formação de professores, de modo a convencer esses profissionais à uma necessidade escondida, ou mais precisamente, as metas do capital, mercado, economia.

Em relação à formação continuada evidenciou-se, nas entrevistas, a ausência dos professores no planejamento das ações formativas, impulsionando com isso o sentimento de que as políticas públicas são externas as escolas e que o trabalho docente se realiza somente em sala de aula. Nesse sentido a formação continuada é entendida como exigência, cobrança, mas também como necessidade para atender as demandas educacionais relacionadas ao desenvolvimento de habilidades e competências. Enfatizamos que esse movimento, na formação de professores, são formas instituídas pelo estado gerenciador de modo que a eficiência e eficácia sejam de fato efetivadas.

Foi possível perceber o contentamento das professoras entrevistadas em relação a formação do PNAIC, com ênfase dada as novas técnicas, dinâmicas, ao saber fazer, a habilidade aprendida. Sendo assim, o PNAIC foi considerado pelas professoras como uma boa opção metodológica para cursos de formação continuada e apesar do aligeiramento da formação, as

etapas presenciais foram importantes, uma vez que as instrumentalizaram com sugestões práticas e materiais pedagógicos.

Nessa perspectiva, consideramos o PNAIC como uma formação mercantilizada, em que as competências ganharam lugar principal na produção do conhecimento, fragmentando, a formação sólida dos/das professores/professoras. Ao destituir da formação o conhecimento elaborado necessário ao desenvolvimento intelectual e às condições humanas e autônomas, o PNAIC intensificou a ideologia de práticas alienadoras, não contribuindo com o processo de humanização, mas fortalecendo atividades tecnicistas que tem como finalidade atender a uma crescente demanda mercantil.

Consideramos então que o PNAIC priorizou a prática em detrimento da teoria. Além disso, o material do PNAIC direcionou a uma supervalorização do conhecimento empírico e/ou da prática de sala de aula. Enfatizamos que essa supervalorização do conhecimento prático realiza apenas parte do processo de formação dos/das professores/professoras e abandona a capacidade da autonomia intelectual, necessária a humanização do indivíduo. Nesse sentido, concluímos que o PNAIC se materializou tecnicamente nos espaços escolares, uma vez que contribuiu com a prática dos professores (as) alfabetizadores (as), cumprindo com as intenções providas pelo governo.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. Planos Municipal, Estadual e Nacional de Educação na Articulação do Sistema e o Fortalecimento da Gestão Democrática. In: **IX encontro Estadual de Educação do Sintep/Mt: (Re) Significando os Planos de Educação para a garantia da Gestão Democrática e de Currículo Inclusivo no contexto escolar**. p. 4-14. Cuiabá: SINTEP, 2014

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Uma proposta de integração entre ensino e pesquisa. **Revista Adusp**. 1997.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ANTUNES, Ricardo. Fenomenologia da crise brasileira. **Revista Puc**. São Paulo. 2015. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/ls/article/viewFile/26672/pdf>. Acesso em julho de 2018.

ASSIS, Ana kátia Ferreira de. **O PNAIC e a Educação Básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 2016.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 15, n. 02. Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2002, p. 3 – 23.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 9.394**. Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/19.394.htm. Acesso em: abril de 2017.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e dá outras providências. Disponível em <http://planato.gov.br/civil>. Acesso em: 20/05/2018.

BRASIL. Governo Federal. Os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 99, nov. 1996, p. 60-72.

BRASIL. Governo Federal. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar I. Guia Geral. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto n. 6094/2007**, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal e estados e a participação

das famílias e da comunidade. Brasília: FNDE/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abril de 2017.

BRASIL. Governo Federal. **Portaria 867** de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Mec, 2012.

BRASIL. Governo Federal. **Portaria n. 90** de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília: Mec, 2013.

BRASIL. Governo Federal. **Portaria 1.458**, dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Brasília: Mec, 2012.

BRASIL. Governo Federal. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Mec 2012.

BRASIL. Governo Federal. **Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental**. Guia Geral. Pró-letramento, 2012. Brasília: Mec, 2012.

BRASIL. Governo Federal. **O Brasil do Futuro com o começo que ele merece**. s. d. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. **Toda criança aprendendo**. Brasília, DF: MEC/ SEIF, 2003.

BRASIL. Governo Federal. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília: Mec, 2007.

BRASIL. Governo Federal. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015**. Versão Preliminar. 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>. Acesso em: julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Mec, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: Mec 1999.

BRASIL. Governo Federal. **Lei 13.005**, de 25 de julho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) para 10 anos. Disponível em www.diariodasleis.com.br. Acesso em: julho de 2017

BRASIL. Governo Federal. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 01**, de 20 de agosto de 2003. Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf. Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n. 33 de 26 de junho de 2009**. Brasília: FNDE, 2009. Disponível em: www.diariodasleis.com.br. Acesso em: dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**, Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A organização do espaço escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Caderno 4. Brasília: Mec, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Caderno 1. Brasília: Mec, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas e ações do Ministério da Educação**. Brasília: MEC/SEB. 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programas-e-acoes>. Acesso em julho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento Orientador. Brasília: Mec, 2017.

BRASIL. Fundo de Desenvolvimento da Educação. **FNDE assina acordo de cooperação técnica com Banco Mundial**. Assessoria de Comunicação Social do FNDE. 30 de março de 2017.

BRESSER, Luiz Carlos. **Do Estado patrimonial ao Gerencial**. In Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs.), Brasil: Um Século de Transformações. S.Paulo: Cia. Das Letras, 2001: 222-259.

BRESSER, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e mecanismo de controle**. Cadernos Mare: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, 1997.

BRESSER, Luiz Carlos. **A reforma gerencial do Estado de 1995**. Rio de Janeiro 34(4):7-26, Jul./Ago. 2000

NETO, Odorico Ferreira Cardoso. MORAES, Raquel de Almeida. CASTIONI, Remi. A formulação do Sistema Único de Educação em Mato Grosso e a mediação para a construção do sistema nacional de educação. **Revista Com Censo**, 2014.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. IX Anped Sul. **Seminário de pesquisa em educação da região sul**. 2012, 15p.

COSTA, Marilda de Oliveira; AMARAL, Maria Clara Ede. O governo da educação pública de Mato Grosso sob a égide do gerencialismo: o caso do siga. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 24, Ano 13, n.2, p. 97-112, jul. /dez. 2015.

CONFRESA. Governo Municipal. **Plano Municipal de Educação**. Confresa: Smeelc, 2016.

CONFRESA. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação Continuada “espaço de diálogo e aprendizagens” dos profissionais da educação municipal de Confresa**. Confresa: Smeelc, 2018.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

DERISSO, José Luis. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, LM. and DUARTE, N. Orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DOURADO. Luiz Fernandes. **Política e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: janeiro de 2019.

DOURADO. Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: Inep, 2016. (Série PNE em movimento, 1).

DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS. **A qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília, DF. 2007.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Cad. CEDES v. 19 n. 44 Campinas Abr. 1998.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de a. N. Leontiev**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-66, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e sociedade**, vol.24, n.83, p. 601-625. 2003.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In. MARTINS, LM; DUARTE, N. orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; p.191. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar. **Revista Psicologia USP**, São Paulo: USP, v. 7, n.1/2, p. 17-50, 1996.

DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

FERNANDES, F. Diretrizes e bases: conciliação aberta. **Revista Sociedade e Universidade**, São Paulo, 1991.

FRANCIOLI, Maria Aparecida d. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In: MARTINS, LM. and DUARTE, N. orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: agosto de 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (NOVA) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Ed. Soc. Campinas**, Vol.28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Público não estatal: privatismo de terceira via**. Publicado em 22/04/2018. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2018/04/22/publico-nao-estatal-privatismo-de-terceira-via>. Acesso em Janeiro de 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **MT: Caed e Falconi juntos**. Publicado em 01/12/2015. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/01/mt-caed-e-falconi-juntos>. Acesso em janeiro de 2019.

FILHO, Barnabé Medeiros. O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização. In: Krawczyk, Nora e LOMBARDI, José Claudinei. **O Golpe 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia / Minas Gerais. Navegando Publicações, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado** in Educação e Sociedade. Campinas, SP: Volume 24, número 82, abril de 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de Educação Profissional no Governo Lula: Um percurso histórico controverso**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n.92, p. 1087 -1113, Especial. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FRIGOTTO, G. CIVIATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: A cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília, INEP, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan/abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p.67-82, 2009.

FOUCAULT, M. **“Soberania e disciplina”**. In Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Proposta documento base plano de lutas**. Conape, 2018.

GATTI, Bernadete A. ANDRÉ, Marli E. D. A. PLACCO, Vera Maria N. S. **Proformação**: avaliação externa. – Brasília: MEC/SEED - Secretaria de Educação a Distância, 2003.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GENTIL, V. K.. EJA:Contexto Histórico e Desafios da Formação Docente. In: Centro de Referencia em Educação de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica**. 2005. Disponível em: <http://cereja.org.br>. Acesso em outubro de 2018.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. - São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBATTO, M. R. BERALDO, T. M. L. **A Construção do Centro de Formação a Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como Política de Estado**. Educação em perspectiva, Viçosa, v. n. 1, p. 30 – 47 jan/jun, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno de Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. tradução de Carlos Nelson Coutinho, 2ª edição. Rio de Janeiro, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. 1978.

GUERREIRO, C. Ceará, o berço do Pacto. Educação. **Revista Segmento**, 06 de maio de 2013. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/ceara-o-berco-do-pacto-288360-1.asp>. Acesso em: 21/01/2019.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, 1770-1831. **Princípios da filosofia do direito**/ tradução Orlando Vitorino. - São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

HOBBS, Thomas. **Leviathã**. São Paulo: Nova Cultural, 1997 (Col. Os Pensadores).

JULIOTI, Sueli. **A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação. Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2016.

KOSIK, Karel - **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, N. LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. 1ª edição eletrônica. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018.

LECLERC, Gesuína. Sistema Único de Ensino: O desafio da construção e da ampliação do espaço público de direitos na escola pública de Mato Grosso. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

LIMA, Lais Leni O. Trabalho, sociedade e educação. In: **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil**, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiania, p. 29 – 66.

LOCKE, Jhon. **Segundo tratado entre o governo**. Petópolis: Vozes, 1974. In: MONTAÑO, Carlos. DURIGUETTO, Maria Lucia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 1ª Ed. São Paulo: Corez, 2010 – (Biblioteca básica de serviço social, vol.5).

LOMBARDI, J. C. LIMA, M. R. **Golpes de Estado e educação no Brasil**: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, Nora. LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. 1ª edição eletrônica. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018.

MARTINS, LM. and DUARTE, N. orgs. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Maria Artemis Ribeiro. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**: a educação como legitimação e dominação social. Dissertação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza (CE), 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni et al. 2ª Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985c. Livro 1, v. 1, t. 2 (Os economistas).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. Editora Expressão Popular. São Paulo. 2008.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Ed. Boitempo. São Paulo. 2013.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista** (1848). Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre, 2017.

MATO GROSSO. **Lei complementar nº 49**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 1998.

MATO GROSSO. **Lei complementar nº 050/1998**. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. D.O.E 01/10/1998.

MATO GROSSO. **Lei n. 7.040**, de 1º de outubro de 1998. Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei 14 da Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem com o inciso VI do Art. 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. D.O. 1º.10.98.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **PARECER 289/02-CEE**. Análise e Parecer sobre a Proposta Pedagógica de Escola Ciclada de Mato Grosso (ECMT). Cuiabá, 05 de novembro de 2002.

MATO GROSSO. **Programa de formação continuada Sala de Professor**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2003.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa – ALMT. **Constituição do Estado de Mato Grosso**: texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1989, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 01/1991 a 71/2014 Cuiabá: ALMT, 2014.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa – ALMT. Lei nº 10.111, de 06 de junho de 2014 - D.O. 06.06.14. Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Cuiabá, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Formação Profissional. Política de formação dos profissionais da educação básica do sistema público do Estado De Mato Grosso. Mato Grosso MT, 2006.

MATO GROSSO. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2001.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de educação. **DECRETO Nº 1.395**, DE 16 DE JUNHO DE 2008.

MATO GROSSO. **Orientativo Sala de Educador**, 2015.Cuiabá: Seduc, 2015

- MATO GROSSO. **Seduc e consultoria Falconi Educação assinam contrato**. Editoriais. 19 de abril de 2016.
- MATO GROSSO. Adepe – MT. **Avaliação diagnóstica do Ensino público Estadual de Mato Grosso**. Escola à Vista. Encarte da revista da Gestão Escolar. ISSN 2448 – 1629. CAED. 2016.
- MATO GROSSO. Secretaria adjunta de políticas educacionais. **Orientativo pedagógico para Escolas de Ensino Fundamental Urbanas**. 2017.
- MATO GROSSO. Secretaria Adjunta de Gestão Educacional e Inovação (Sagi) Núcleo de Gestão da Avaliação da Educação Básica (Naeb). **Avaliação – Saeb-MT**. Cuiabá. 2017.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientativo Pró-Escola Formação Escola**. 2018.
- MATO GROSSO. **Concepções para a educação básica**. Cuiabá, 2018.
- MAXIMO, Antonio Carlos. Formação Continuada de Professores em Mato Grosso (1995-2005).
- MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna** Tradução Newton Ramos de Oliveira. – Campinas. SP. Ed Alínea, 2007.
- MASCARENHAS, Ângela C. Belém. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. Universidade Federal de São Carlos (Campos Sorocaba). São Paulo, 2015.
- MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. (Tradução Isa Tavares). 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 1990**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: [s.n.] 2004.
- MONTAÑO, C. DURIGUETTO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. 1ª Ed. São Paulo: Corez, 2010 – (Biblioteca básica de serviço social, vol.5
- MONZANO, Thaís Sodrê. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Paulo: Proposições e ações**. Dissertação. Pontífica Universidade Católica. São Paulo, 2015.
- NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Carla Soraya Ribeiro. Novos olhares sobre a colonização de Confresa (1970-1980). In: BARROSO, João Carlos. **Mato Grosso a (Re) ocupação da terra na fronteira Amazônica** (século XX). Ed. EdUFMT, Cuiabá, 2010.

OLIVEIRA, Andréa Ramos. **As contribuições do PNAIC para a Prática docente: O que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Julio de mesquita Filho. Presidente Prudente, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

Governo destina R\$ 899 milhões ao Sistema S para oferta de cursos do Pronatec. **O Globo**. Disponível em oglobo.globo.com/sociedade/educacao/governo-destina-899-milhoes-ao-sistema-para-oferta-de-cursos-do-pronatec-11449345. São Paulo, 2014. Publicado em: 30 de janeiro de 2014. Acesso em: 03 jan. 2019.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera. **As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via**. Currículo sem Fronteiras, v.13, n.2, p.234-255, maio/ago. 2013.

PEREIRA, Luis (org.) (1967). Desenvolvimento, trabalho e educação. Rio de janeiro, Zahar. In: SAVIANI. Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Coleção memória da Educação. Campinas. Autores associados. 2013.

PEREIRA, Jair Joaquim. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Repercussão De Uma Política De Formação Docente**. Tese. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2018.

PLATÃO. **A República**. Edição integral. Tradução Enrico Corvisieri. São Paulo: fundação Victor Civita, 1997.

POMPÊO, Dulce Maria de. **Mundos entrecruzados: Formação de professores leigos**. Educação e sociedade, ano XX, nº 67, 1999.

POSSA, Leandra Bôer, BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque. **Efeitos das políticas internacionais e a emergência do PNAIC – PACTO no Brasil**. Roteiro, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 155-184, jan. /abr. 2018 | E-ISSN 2177-6059

RAMIRES, Yuri. **Planos Municipais de Educação passam por monitoramento e avaliação**. Editoriais. Abril de 2017. Disponível em <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/planos-municipais-de-educacao-passam-por-monitoramento-e-avaliacao>.

RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi. **Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso - da autonomia professoral à prescrição da política estatal**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

ROSSLER, J. H.. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: Newton Duarte. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. 1ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004, v. p. 75-98.

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira; LIMA, Antônio Bosco de. Reforma do Estado e controle avaliativo. In: Lima, Antônio Bosco (org.). **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SANTOS, Natalia Francisca Cardia. **Entre o proposto e o almejado**: da proposta do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almeçadas por docentes participantes. Dissertação. Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2015.

SEMINÁRIO DA DIRETORIA CENTRAL DO SINTEP. Proposições pontuais para debate e aprofundamento. **Sintep-MT**, Cuiabá, 14 e 15 de dezembro de 1994 (datilografado).

SOUSA, Elaine Eliane Peres. **A formação continuada do Professor Alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2014.

SOUZA, Maria Aparecida Martins. **Retalhos de Vida**: Escravidão Contemporânea nas Agropecuárias do Araguaia (1970-2005). Dissertação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2009.

SWEZY, Paul. M. **Teoria do Desenvolvimento capitalista**. Princípios de Economia Política Marxista. Tradução de Waltensir Dutra. Quarta edição. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 21ª ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDBN ao Novo Plano Nacional de Educação**: por outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 13 ed. Campinas. Autores associados. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Educação & Sociedade**, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1231-1255. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação (Conae). In: Conferência Nacional de Educação, 2010, Brasília, DF. Anais, p. 71-93. Brasília, DF: MEC, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Coleção memória da Educação. Campinas. Autores associados. 2013.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: Krawczyk, Nora e LOMBARDI, José Claudinei. **O Golpe 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia / Minas Gerais. Navegando Publicações, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Maria Abadia. **A hegemonia do banco mundial na formulação e no gerenciamento das políticas educacionais**. Nuances - Vol. VI- Outubro de 2000. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/100/125>. Acesso em: fevereiro de 2017.

SILVA, Maria Abadia. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: março de 2018

SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

SINTEP, Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso. **Referenciais do Sintep/MT para a Conec/MT: a escola de fases não é a que queremos**. Direção do Sintep/MT, 2012.

SINTEP, Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso. **IX Encontro Estadual de Educação do Sintep/MT**. (Re) Significando os Planos de Educação para a garantia da Gestão Democrática e de Currículo Inclusivo no contexto escolar. Cuiabá, 2014.

SINTEP, Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso. **Educadores denunciam no Ministério Público atrasos de recursos da educação estadual**. Cuiabá, 2018. Publicado em 06 de agosto de 2018 as 14:21:59.

SINTEP, Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso. **Carta aberta 02 de junho de 2018**. Conselho de representantes do Sintep/MT. Cuiabá, 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Heloisa Szymanski (org.), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini - Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 3ª ed. (2010). 99 p. (Série Pesquisa, 4).

MARTINS, LM; DUARTE, N. orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em <http://books.scielo.org/as-necessarias>. 2010. Acesso em: abril de 2018.

TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, avaliação externa...afinal para que serve a avaliação das escolas? **Caderno Cedes**, Campinas, 2016. p.155-174.

UNCME, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. **Conselhos filiados**. 2018. Disponível em <https://uncme.org.br/Pagina-Conselho>. Acesso em setembro de 2018.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: MEC, 2003.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VOSS, Dulce Maria da Silva. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos**. Cadernos de Educação. Pelotas [38]: 43-67, janeiro/abril 2011.

APÊNDICE A – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “O PNAIC NA REGIÃO NORTE ARAGUAIA: POLÍTICA, PERCURSO E “RESULTADOS”

Meu nome é Veronete Dias Gomes, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao (à) pesquisador (a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (neth.said.ng@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (66) 98418-6732 ou (66) 99646 -4864. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa: 1.1 A presente pesquisa intitulada “O PNAIC na Região Norte Araguaia: a política, o percurso e os resultados”, é parte dos trabalhos do curso de Mestrado em Educação da UFG/ Regional de Jataí e objetiva refletir criticamente sobre os limites e possibilidades do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa para a construção da práxis pedagógica dos professores alfabetizadores da microrregião Norte Araguaia. 1.2 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos. Pesquisa bibliográfica e documental: A partir das proposições teóricas acerca do objeto de estudo PNAIC, tendo como foco de análise a formação continuada dos professores alfabetizadores da região Norte Araguaia, mediante pesquisa bibliografia e documentos que legitimam o programa, se buscará interpretar o fenômeno a partir da pesquisa de campo. Pesquisa campo: proposição de entrevista semiestruturada com professores partícipes do PNAIC na Microrregião Norte Araguaia, especificamente do município de Confresa/MT visando Investigar a contribuição do PNAIC para a práxis pedagógica e sua interface com os limites, possibilidades e concretudes. Não serão captadas imagens dos sujeitos participantes da pesquisa e, de igual modo, prevalecerá o anonimato dos sujeitos pesquisados. 1.3 Salientamos que existem riscos mínimos para os sujeitos pesquisados como, por exemplo, o constrangimento uma vez que terão que fornecer informações referentes a sua participação no PNAIC e prática docente em Escolas da microrregião Norte Araguaia. A identidade dos entrevistados será totalmente preservada no decorrer da pesquisa e depois que esta se encerrar. Os resultados da

coleta de dados ficarão arquivados pelo prazo de cinco anos na UFG - Regional Jataí. 1.4 Salientamos que o participante não terá despesa alguma ao aceitar participar da pesquisa; Obs.: Somente o transporte e a alimentação do participante, quando for o caso. Sendo necessário, as ligações ao/a pesquisador/a podem ser feita a cobrar. 1.5 Garantimos sigilo das informações coletadas e asseguramos a privacidade e o anonimato dos (as) participantes. As entrevistas serão destinadas à análise e o acesso aos dados é restrito à pesquisadora responsável, que garante a proteção dos mesmos. 1.6 Esse termo garante dos seguintes direitos: liberdade do/a participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; e, solicitação por parte do participante, a qualquer tempo, sobre maiores esclarecimentos sobre a pesquisa e sigilo das informações que levem a identificação pessoal. 1.7 Garantimos a expressa liberdade do/a participante em se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento durante a entrevista. 1.8 A divulgação dos resultados serão tornados públicos, mesmo que eles sejam favoráveis ou não ao objeto de pesquisa, porém será garantido o anonimato daqueles participantes que se sentirem a vontade em participar da pesquisa. 1.9 Informamos que o/a participante tem o direito de pleitear indenização (reparação danos imediatos ou futuros) em caso de dano advindo da pesquisa, em cumprimento à Resolução 466/2012. 1.10 Os dados coletados ficarão arquivados pelo prazo de cinco anos na UFG-Regional Jataí. O arquivamento faz-se necessário para investigações futuras, pois se poderá realizar novas análises a partir do material coletado. A divulgação dos resultados serão tornados públicos, mesmo que eles sejam favoráveis ou não ao objeto de pesquisa, porém o anonimato daqueles participantes que se sentirem a vontade em participar da pesquisa, será garantida. Declaramos que toda nova pesquisa a ser feita com os dados será submetida para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP. Neste caso pedimos que assinale abaixo autorizando ou não o seu consentimento para a guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras. Se não autorizar o seu material não será arquivado.

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que a guarda dos meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados; Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,.....inscrito(a) sob o RG/
CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do
estudo intitulado “O PNAIC na Região Norte Araguaia: política, percurso e resultados”.
Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de
caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a)
responsável Veronete Dias Gomes sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela
envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no
estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que
isto leve a qualquer penalidade.

Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima
descrito.

Jataí..... de de

Assinatura por extenso do (a) participante

Veronete Dias Gomes Pesquisadora responsável

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE PROFESSORES

Pesquisa: O PNAIC NA REGIÃO NORTE ARAGUAIA: POLÍTICA, PERCURSO E RESULTADOS

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Helena Moreira de Medeiros Oliveira

Mestranda: Veronete Dias Gomes .

1. A presente pesquisa tem como objetivo refletir criticamente sobre os limites e possibilidades do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa para a construção da práxis pedagógica dos professores alfabetizadores da microrregião Norte Araguaia.

I-IDENTIFICAÇÃO ESCOLA

ESCOLA: _____

II-IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO (A)

NOME: (não será divulgado) _____

IDADE: () até 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35anos () 36 a 40anos () 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 a 55anos () acima de 56 anos

ESTADO CIVIL: () Solteiro(a) () Casado(a)

() Separado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a) () Outro. Qual? _____

III-FORMAÇÃO ACADEMICA GRADUAÇÃO: () Magistério () Pedagogia () Outro. Qual? _____

INSTITUIÇÃO () Privada () Pública

MODALIDADE () Presencial () Educação a Distância /EaD

PÓS-GRADUAÇÃO: () Especialização () Mestrado () Doutorado

IV - TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO:

() menos de 1 ano () 11 a 15 anos () 26 a 30 anos () 2 a 5 anos () 16 a 20 anos () 31 a 35 anos () 6 a 10 anos () 21 a 25 anos () mais de 35 anos

V - TEMPO DE ATUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO:

() menos de 1 ano () 11 a 15 anos () 26 a 30 anos () 2 a 5 anos () 16 a 20 anos () 31 a 35 anos () 6 a 10 anos () 21 a 25 anos () Mais de 25 anos

VI - De qual curso/etapa do PNAIC você participou?

() 2013 () 2014 () 2015
 () 2015 () 2016 () 2017

VII - UNIVERSO CULTURAL E SOCIAL

1. Você, professor, costuma frequentar espaços culturais? () Sim () Não Qual espaço cultural frequenta?

() museu () teatro () exposições () apresentações musicais
 () galerias () Outros _____

2. Gosta de ler, professor? O que lê com mais frequência? Ainda em relação a leitura, qual o último livro você leu?

VIII – POLÍTICA PÚBLICA

1 Professor, sobre política pública na Educação, o que tem chegado à Escola?

2 Em sua opinião, as políticas de educação que você conhece, tem priorizado a qualidade da educação? De que forma?

3 Você professor, tem participado dessas políticas? Fale um pouco disso.

IX - Vamos falar de sua participação em cursos de formação continuada em serviço e em especial o PNAIC

1. Você tem participado em curso de formação continuada em serviço ou fora dele, nesses últimos cinco anos?

2. A sua participação em curso de Formações Continuadas em serviço ou fora dele de modo geral, tem sido uma escolha sua?

3. Quais são os cursos que você tem participado?

4. Em relação ao PNAIC, o que te motiva a participar da Formação?

5. Como a formação continuada do PNAIC tem contribuído para a sua prática pedagógica?

6. Quais são os teóricos que você estuda no PNAIC? 7. Esses teóricos contribuem para melhoraria de sua prática na sala de aula? De que modo?

8. A partir da sua experiência profissional, você acredita que a Formação Continuada em serviço no moldes do PNAIC contribui com o processo de alfabetizar?

9. De modo geral o PNAIC traz algumas sugestões de atividades práticas para sala de aula? (Se sim) É obrigatório aplicá-las em sala de aula ou são apenas sugestões? E o retorno dessas atividades ao orientador de estudo, é necessário? De que modo?

10. Das temáticas estudadas durante a formação do PNAIC quais tiveram maior relevância para a sua prática pedagógica? Por que?
11. Durante os estudos de cada unidade apresentada pelo PNAIC o tempo disponibilizado foi suficiente para discussão dos temas abordados?
12. Quais são as dificuldades que você encontra pra participar do PNAIC? 13. Você consegue cumprir todos os objetivos propostos pelo PNAIC?
14. Você pontuaria algum aspecto que a formação continuada do PNAIC não contempla?
15. Na sua opinião o PNAIC modifica a escola mesmo? De que modo você o representaria na escola hoje?
16. Como você avalia a sua participação no PNAIC?
17. Em sua opinião o PNAIC é uma boa opção metodológica para a Formação Continuada em serviço? Por que?
18. Em relação aos materiais disponibilizados pelo PNAIC: Você os utiliza, frequentemente, em sua prática pedagógica?
19. Professor, em sua opinião, os materiais disponibilizados pelo PNAIC são de boa qualidade? Porque?
20. O que você aprende no PNAIC tem alguma relação com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Provinha Brasil e a Avaliação do Estado de Mato Grosso (ADEPE ou avalia MT)?
21. Fale para mim, de sua prática depois do PNAIC?
22. A seu ver o que fica do PNAIC na escola?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SOBRE O PROJETO TERRA

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Helena Moreira de Medeiros Oliveira

Mestranda: Veronete Dias Gomes

1. A presente pesquisa tem como objetivo refletir criticamente sobre os limites e possibilidades do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa para a construção da práxis pedagógica dos professores alfabetizadores da microrregião Norte Araguaia.

1.1 Ao discutir sobre Política Pública de Educação Educacional tivemos a necessidade de compreender os antecedentes da Escola Ciclada Matogrossense e portanto, o ProjetoTerra e o CBA. Nesse sentido, as questões a seguir é parte dos instrumentos utilizados na coleta de dados para construção de reflexões acerca deste estudo.

I-IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO (A)

NOME: (não será divulgado) _____

IDADE:

- () até 25 anos ()26 a 30 anos ()31 a 35anos ()36 a 40anos
 ()41 a 45 anos ()46 a 50 anos ()51 a 55anos () acima de 56 anos

II-FORMAÇÃO ACADÊMICA GRADUAÇÃO:

()Magistério ()Pedagogia ()Outro. Qual?_____

INSTITUIÇÃO

()Privada ()Pública

PÓS-GRADUAÇÃO:

()Especialização () Mestrado () Doutorado

III - TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO:

- ()menos de 1 ano ()11 a 15 anos ()26 a 30 anos
 ()2 a 5 anos ()16 a 20 anos ()31 a 35 anos
 ()6 a 10 anos ()21 a 25 anos () mais de 35 anos

Na década de 1990, você trabalhava na Educação? Qual função você exercia na época?

2 SOBRE O PROJETO TERRA DE 1996

- a. Você conheceu o Projeto Terra desenvolvido pela SEDUC/MT em 1996? Qual a sua origem?
- b. Qual era a estrutura do Projeto?
- c. Qual a origem do financiamento do Projeto terra?
- d. Quanto tempo ele atendeu a população matogrossense?
- e. Quais Municípios foram atendidos com esse projeto?
- f. Como se dava a organização pedagógica?
- g. Qual a fundamentação teórica do Projeto Terra?
- h. Como se dava a formação e o acompanhamento dos docentes?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PNAIC NA REGIÃO NORTE ARAGUAIA: POLÍTICA, PERCURSO E RESULTADOS

Pesquisador: VERONETE DIAS GOMES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84380317.4.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.578.933

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora Veronete Dias Gomes apresenta no projeto "O PNAIC NA REGIÃO NORTE ARAGUAIA: POLÍTICA, PERCURSO E RESULTADOS" submetido a esse Comitê como atendimento às pendências solicitadas no parecer anterior. A pesquisa é de natureza qualitativa e perspectiva analisar a formação continuada de professores alfabetizadores da microrregião norte Araguaia através do PNAIC e os reflexos da implantação deste na práxis pedagógica. O referencial teórico está condizente com a proposta temática apresentada. O cronograma atende os prazos definidos por este Comitê.

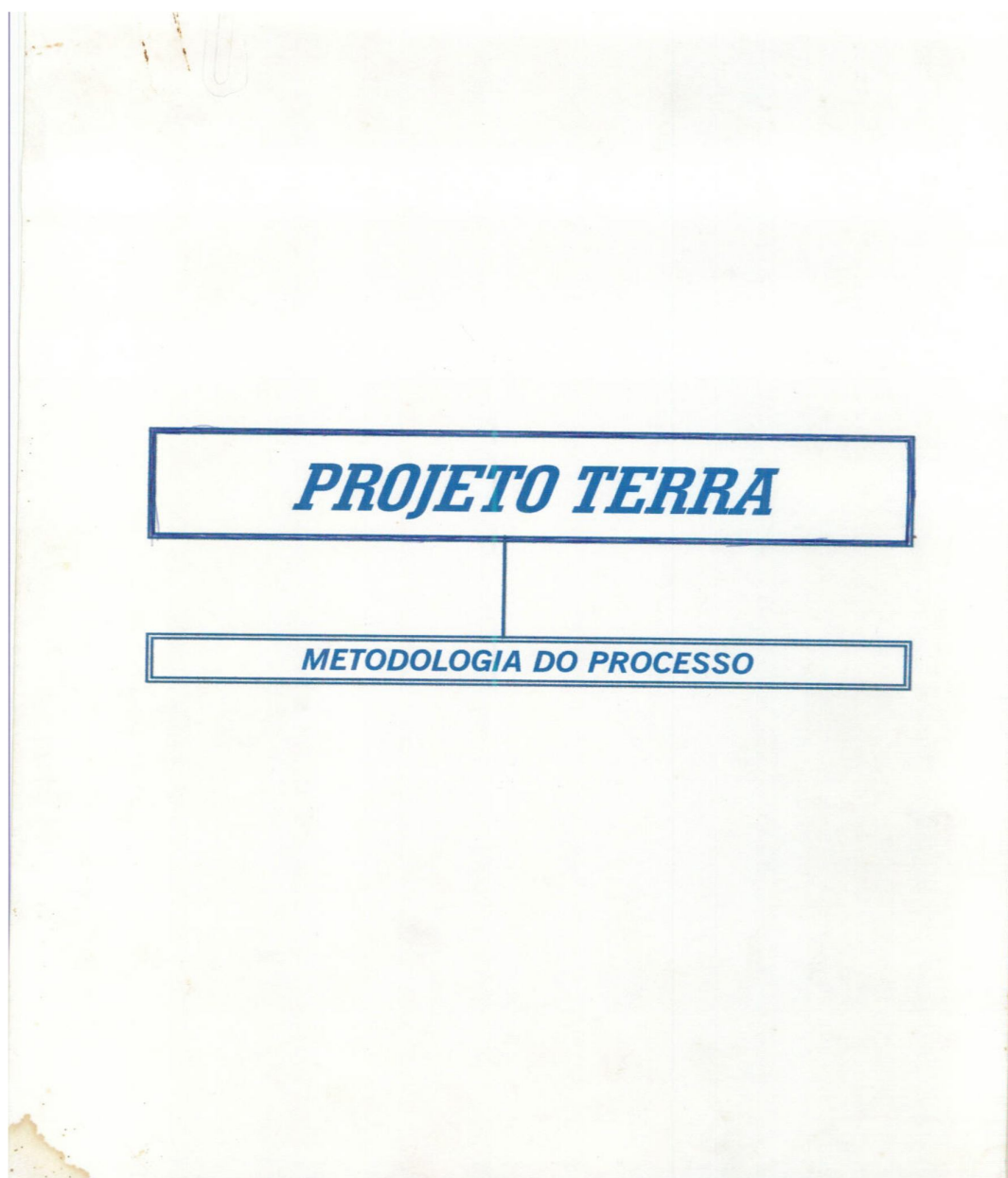
Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora apresenta como objetivo geral, "Refletir criticamente sobre os limites e possibilidades do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa para a construção da práxis pedagógica dos professores alfabetizadores da microrregião Norte Araguaia".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora prevê o risco mínimo, de constrangimento, e acentua que os benefícios serão no sentido de "perceber as influências sociais na elaboração das políticas públicas da Formação Continuada; a produção crítica sobre a atual política educacional para a formação continuada em serviço de professores no Brasil com reflexões acerca das ideologias determinantes nas políticas públicas brasileiras voltadas para a formação de professores alfabetizadores, assim como a compreensão das políticas públicas do Estado de Mato Grosso" e ainda "que os resultados da

Endereço: Prédio da Retoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambala **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpl.ufg@gmail.com

ANEXO B: DOCUMENTO SOBRE O PROJETO TERRA

HISTÓRICO

Capacitação dos professores e coordenadores do Projeto Terra realizado nos municípios de Jaciara e Cuiabá, nos dias 28, 29, 30/04 e 12, 13, 14/05 respectivamente.

Visando dar continuidade a implantação da nova prática pedagógica no Estado de Mato Grosso, foi realizado curso de capacitação com o Professor Doutor Francisco Gutiérrez, denominado: Metodologia da Mediação Pedagógica. Participaram do referido curso professores e coordenadores pedagógicos dos municípios de Cuiabá, Jaciara, Campo Verde, Santo Antônio de Leverger, Luciara e Gaúcha do Norte.

Os municípios, acima citados, já estão envolvidos em um movimento de reflexão de uma nova prática pedagógica, deflagrado pelo Projeto Terra.

Devido ao grande número de participantes este curso de capacitação foi realizado em (2) dois pólos, sendo que o primeiro foi no município de Jaciara no período de 28, 29 e 30/04 compreendendo onze (11) escolas dos municípios de Jaciara e Campo Verde, assim discriminados - Jaciara 04 escolas estaduais - Escola Estadual de 1º Grau "Francisco Araújo Barreto", Escola Estadual de 1º Grau "Celestino C. da Costa" - (Distrito de Celma), Escola Estadual de 1º Grau "Milton da Costa Ferreira", 07 escolas municipais - Escola Municipal "Santa Rosa", Escola Municipal de 1º Grau "Amélia Freire Gomes", Escola Municipal de 1º Grau "Magda Ivana", Escola Municipal de 1º Grau "1º de Março", Escola Municipal de 1º Grau "7 de Abril", Escola Municipal de 1º Grau "Serra Vermelha" e Centro Infantil. Município de Campo Verde 01 escola - Escola Estadual de 1º Grau "Alice Barbosa Pacheco". Setenta (70) profissionais (professores e coordenadores) foram capacitados neste pólo.

O segundo grupo reuniu-se no município de Cuiabá, no Centro de Capacitação da SEDUC, no período de 12, 13 e 14/05, num total de 41 participantes advindos de Cuiabá - Escola Municipal Rural de 1º Grau "13 de Maio"; Santo Antônio de Leverger - Escola Estadual de 1º Grau "Santo Claudina" - Distrito de Mimoso, Escola Estadual de 1º e 2º Graus "Nagib Saad" - Distrito de Agrovila Palmeiras, Gaúcha do Norte - Escola Municipal de 1º Grau "Xingu" da Comunidade de Nova Aliança; Luciara - Escola Estadual de 1º e 2º Graus "Humberto Castelo Branco"; Técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e da Secretaria de Estado de Educação.

Em ambos os pólos trabalhou-se a metodologia do processo.

Leitura Conotativa

“A leitura conotativa constituye el punto de partida del proceso, porque lo que realmente interesa en una primera instancia no es tanto el objeto de conocimiento cuanto los sujetos que conocen, con los intereses que esse conocimiento pone en juego: Situaciones vitales, valores, ideologias, emociones, sensaciones, recuerdos, intereses, esperanzas. La lectura conotativa forma parte integrante del proceso de acercamiento del sujeto al objeto, no solo como espectador, que descubre elementos, relaciones de la realidad, sino como parte integrante de esa realidad” (De la demanda a la proclama).

Corresponde ao primeiro contato com a realidade de forma intuitiva, afetiva, emocional, espontânea, livre. É uma relação que estabelece numa dimensão subjetiva destituída de análises, preconceitos, momento em que emoção e sentimentos são a forma de apreensão dessa realidade. Através da leitura conotativa percebo como me impressiona e comove esse núcleo gerador. Que emoções, sentimentos, recordações e experiências despertam em mim e todos os participantes? Nesta leitura, não importa tanto o objeto conhecido quanto os sujeitos que conhecem. O que se quer é por em jogo os interesses, valores, conotações, emoções, sensações dos participantes. Se trata de que as escolhas subjetivas sirvam como engrenagem que em certa medida impulsionarão os participantes a conquistarem novas pistas. É necessário como premissa para chegar ao racional criativo, liberar em suas inibições e criar um ambiente de liberdade e espontaneidade. A leitura conotativa da realidade é importante por constituir o ponto de partida do processo. Esta forma de ler a realidade com o sentir pode ser o início da problematização, tanto individual como grupal. Destituído de análises e preconceitos, neste primeiro olhar emoções e sentimentos impulsionam novas descobertas. É necessário como premissa para chegar ao racional criativo, liberar o espírito em suas inibições e criar um ambiente de liberdade e espontaneidade. O habitual, estereotipado e metódico, é descartado nesta primeira parte da metodologia.

Produção dos Grupos:

Solicitou-se, a partir do núcleo gerador, leitura da fotografia.

- a - Como lhe afeta?
- b - Como lhe emociona?
- c - O que lhe intuí?
- d - O que sente nessa fotografia?

Tristeza e angustia, vergonha, dor, raiva, revolta, solidariedade, medo, desespero.

Leitura Denotativa

“Decodificar, o leer denotativamente la realidad, es dar con los elementos que la conforman y las relaciones que la estructuran. Estes elementos y las relaciones de los mismos, nos interesan en cuanto estan cargados de sentido”. (De la Demanda a la Proclama.)

Corresponde a leitura da realidade tal qual ela é, objetivamente. Neste momento deve-se estabelecer uma diferenciação clara entre, os sujeitos que conhecem, e o objeto de conhecimento. De certa forma, a leitura denotativa pode ser vista como uma decodificação da realidade. Ou seja ao reconhecer, denominar os elementos e as relações por eles estabelecidas, encontro o sentido e o significado dessa relação. Na prática ao fazermos a leitura denotativa interrogamos à realidade a partir de perguntas básicas como:

- Que é isto? A resposta a esta pergunta exige que se investigue quais são os diferentes elementos que compõe a realidade estudada, o que se olha, toca, ouve.
- Quais são as relações existentes entre os diferentes elementos? A capacidade de perceber estas relações e contextualizá-la como parte de outras realidades, levanta informações chaves para identificar o significado que esta realidade tem para os que a estudam. Somente com a inserção do **eu**, poderá dar-se uma atitude problematizadora, a única capaz de desencadear o processo educativo.

Produção dos Grupos:

- Quais elementos presentes nesta fotografia?
- Quais as relações entre os elementos?

Elementos 1

Índios, homens brancos, caixão, flores, colares, cocar, armas indígenas, brincos, pessoas descalças, mulher com a mão no rosto, estrada de chão, paisagem rural, caras pintadas, olhares voltados para o chão, homens segurando o caixão, homem gesticulando.

Elementos 2

Pão, cesto, banana, crianças, bandeira dos sem terra, carro, homens, mulheres, faixa, homens carregando bandeiras, frutas, pessoas batendo palma.

Relações

Relação entre raças e famílias e relação de sentimentos entre eles.

Leitura Estrutural

“En la lectura estructural se há de tener en cuenta no solo la la realidad que nos circunda. Sino tudo lo que tenga relacion com ella. Concretamente, para dar com las causas se requiere conocer las circunstancias políticas, sociales, económicas y culturales que están originando la realidad tal y cómo nos está afectando”. (De la Derranda a la Proclama).

Na leitura estrutural se busca o máximo de causas, razões e consequências. Por isso interessa, não somente o núcleo em si, mas tudo que tenha relação com ele. É, portanto, indispensável uma visão crítica do “aqui e agora” do núcleo gerador dos autores e da sociedade na qual se dá o núcleo. A reflexão crítica da leitura estrutural segue passos que ficaram apontados na leitura denotativa.

A pergunta: Que é isso? Corresponde a reflexão crítica sobre as causas e consequências, tanto do todo, como de cada um dos elementos do todo. O educando deve saber refletir sobre as causas e o efeito desse algo que é objeto de estudo e que já vem sendo estudado no passo anterior. Tudo pode ser questionado e tudo se deve questionar.

em segundo lugar é necessário raciocínio crítico da relacionalidade estrutural. Os participantes do processo ou sujeitos cognocentes (que se conhecem) que foram capazes de perceber as relações existentes entre os elementos do núcleo e entre este núcleo de uma realidade maior e menor poderão raciocinar a respeito do porquê dessas relações. A reflexão crítica mais importante não é tanto sobre os elementos - já realizada no passo anterior - mas sobre as relações dos mesmo elementos que compõem a estrutura da realidade estudada. Há de se analisar como novas relações determinam efeitos diferentes que, por sua vez, são causas de outro processo de relações distintas. Em resumo se trata de encontrar o significado de um núcleo, uma estrutura, uma realidade social, questionando as relações existentes. As relações sujeitas a um tempo e espaço determinado produzem um dinamismo que completa a

reflexão crítica, e portanto, a compreensão da realidade em seu significado mais completo e profundo. Na medida em que o aluno, integrado no seu contexto, reflete sobre este, se compromete, constrói a si mesmo se converte em sujeito de seu próprio processo.

Produção dos Grupos:

- Buscar causas e consequências do núcleo gerador;
 - Causas (núcleo gerador Índio Galdino);
- Meio em que vive;
- Abuso de poder quisitivo;
- Companheirismo, impunidade, discriminação, desestruturação familiar, má distribuição de renda, trato à população indígena (desde a descoberta até hoje).

Consequências:

- Justiça atua de maneira diferente;
- Morte sem explicações;
- Previlégios para os mais favorecidos financeiramente;
- Aumento da violência.

Delimitação do Tema

Os temas são os desdobramentos de um núcleo gerador, que serão transformadas em conteúdos e/ou conhecimentos sistematizados.

Produção do Grupo:

Quais são os aspectos dessa realidade que possamos escolher e que se relaciona mais diretamente com o núcleo gerador, através dos produtos das leituras conotativa, denotativa, estrutural.

Conteúdos (índio Galdino):

- Reações químicas e físicas;
- Primeiros socorros;

- Processo histórico (distorcido, ideologia)
- Leis e regulamentos;
- Formação ética e cidadã;
- Variação linguística;
- Meios de comunicação;
- Noção de tempo e espaço;
- Valorização das tradições.

Reflexão sobre o processo da aprendizagem:

As trocas nas relações pedagógicas, devem levar os estudantes a serem o interlocutor principal do processo.

Primeiramente é necessário que o professor tenha compromisso como o processo, aceitando as mudanças essenciais no desenvolvimento da aprendizagem.

O professor deverá tomar uma postura pedagógica diante dos problemas dos alunos desenvolvendo o processo dentro das experiências vividas de cada um, fazendo assim com que o aluno seja peça fundamental dentro do processo: ensino-aprendizagem.

O professor deverá criar situações relacionadas ao cotidiano do estudante, levando-o a se expressar dentro do processo sendo assim valorizado principalmente o questionamento do mesmo. A partir do momento em que o aluno começa a fazer questionamento, fica evidente que o mesmo está sentido o processo.

Seleção de Temas

“La seleccion temática como resultado de la lectura de la realidad del núcleo generador, hace que la organizacion de los contenidos responda a la exigencia del desafio que viene dado a nivel de la accion y no sol o a nivel intelectual” (Una Propuesta educativa).

A partir de um núcleo gerador surgirão diferentes temas. Porém para um melhor desenvolvimento do estudo, devemos selecionar os que tenham maior relação entre si de forma a desenvolver um trabalho interdisciplinar visando o conhecimento global do tema em estudo. A busca de temas em certo modo, responde às intenções,

desejos, interesses e atitudes dos participantes. Muitas vezes podem resultar um conjunto de temas demasiado extenso e até complexo. Se impõem aí uma seleção. Critérios podem ser definidos: maior problematização, maior atualização e o mais importante. A seleção temática como resultado do processo de problematização do educando faz com que a organização de conteúdo responda a exigência.

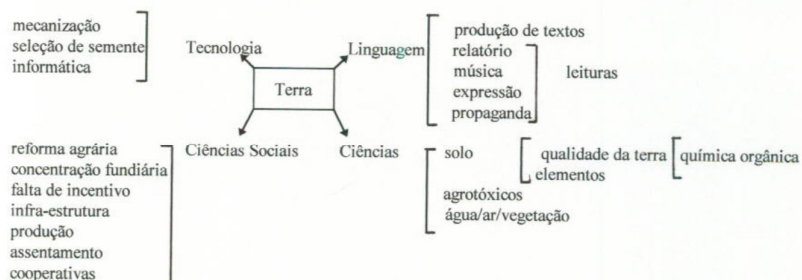
1) Temas levantados:

terra	homens	crianças	faixas
transporte	alunos	carro	pães
alimentos	água	mulheres	professores
luta	fome	injustiça	
bandeiras	rodovia	trabalho	

2)

Áreas de conhecimento	Pensamento lógico matemático Ciências Naturais Ciências Sociais Tecnologia Linguagem	Todas as áreas de conhecimento estão embutidos dentro de cada tema.
-----------------------	--	---

3) Planejamento do tema



Projeto de Investigação

“Com los temas seleccionados se procede a la elaboracion de los planes de investigacion. Con los objetivos, metas, formas de investigacion tempo etc. En la pratica estes planes de investigacion han de ser vistos como los indicadores del camino que há se seguirse para obtener los conocimientos, desarrollar las capacidades de localizar y sistematizar las informaciones relacionadas com el tema de estudo.”

Investigação dos temas

O plano de investigação deve ter como suporte, diferentes fontes de pesquisa, como, a observação, informação em documentários, entrevistas, meios de comunicação, livros e outros. Todas as informações observadas e catalogadas devem ser registradas pelos alunos e professores durante o processo.

Neste trabalho devemos estar atentos em delimitar o tempo e o espaço para sua realização.

Após a realização da pesquisa empírica e bibliográfica, o educando produzirá um texto mais elaborado como resultado da aprendizagem.

Expressão Criadora

“La expresion creadora cristaliza en hechos la realizacion personal. Uno se realiza en y con la re-creacion de la realidad. La creatividad favorece el desarrollo de la capacidad de expresion del gusto estético, de la participacion grupal, de la práctica de diferentes lenguajes, de la autoestima, de la alegria por la obra peducida etc”.
(Una propuesta educativa).

A última etapa da metodologia é possibilitar a expressão criativa do educando. O processo criativo possibilita ao indivíduo criar, recriar e transformar a realidade, favorecendo a formação da personalidade de um homem e mulher integral que se relaciona com o mundo.

O exercício das expressões acontece através de diversas manifestações, como: a expressão, escrita, corporal, musical, a representação teatral, as artes plásticas, as artes artesanais e outras.

Entendemos ser este o momento fundamental do processo da aprendizagem, onde o aluno irá expressar de forma lúdica, espontânea e natural, o resultado do conhecimento adquirido.

Produção do Grupo:

Tema gerador { Banana
 Música

bis [Toda vez que eu chego em casa só tem banana prá comer.

Diz aí mamãe o que vai fazer?

Uma torta de banana para comer.

Diz aí mamãe o que tem pro almoço?

Banana frita e salada mista.

Diz aí mamãe o que tem pra janta?

Farofa e doce de banana.

Diz aí mamãe o que tem no cesto?

bis [só banana
só banana
só banana

Reflexão dos professores sobre Expressão

A partir do momento em que permitimos e damos possibilidade ao aluno de se expressar, estamos propiciando a ele um momento muito rico e avançado no processo de aprendizagem do mesmo. A escola dando ao aluno a possibilidade de se expressar facilitará muito em sua vida cotidiana, ou seja, dentro e fora da escola.

Nesse processo em que levamos o aluno a se expressar em grupo ou individualmente o professor não poderá estabelecer comparações entre as diversas maneiras de expressão pois a mesma é única e individual. Estabelecendo essas comparações o aluno se retrairá e posteriormente se calará.

A expressão faz com que os alunos tenham mais liberdade de criar, de investigar, de procurar saber e de expor suas idéias, pois ele sabe que não será podado mas sim acompanhado no processo.

A expressão faz parte do nosso cotidiano. Tanto a linguagem verbal como a não verbal deve ser valorizada imensamente.

Devemos levar o aluno a se expressar sem ter medo de errar, pois o erro não é o fim mais sim o começo de uma nova possibilidade de aprendizagem.

Produção do Grupo

Solicitou-se aos grupos reflexão sobre a possibilidade de trabalhar a metodologia do processo na Escola.

- sentimentos, sensações, conhecimentos, e informações das leituras conotativa, denotativa e estrutural do núcleo gerador.
- os temas por área de conhecimento.
- O plano de estudo, instrumento para buscar as informações, pesquisas, dados, conhecimentos necessários para sua investigação.
- Registra-se também os assuntos relacionados ao estudo encontrados em recortes de jornais, notícias, fotografias, estatísticas, fatos e exemplos.

O caderno é testemunho do aprendizado. Nele estará escrito o que sente percebe, pensa, deseja, crítica e propõe cada educando. E nesta relação de sujeito do seu fazer aprendem juntos, professores e alunos.

O caderno de aprendizagem pode ser utilizado como instrumento de avaliação e auto avaliação tanto pelo aluno ou pelos agentes do processo educativo.

Convidamos vocês, professores e professoras, a produzirem seu próprio caderno de aprendizagem onde estarão contidas todas as suas atividades diárias como também o registro do processo dos educando, os seus avanços, as dificuldades, suas reflexões e sugestões para outros temas.

INTRODUÇÃO

*Apresento a vocês
os professores participantes do
Projeto Terra, e suas respectivas
unidades escolares, conforme o
Teor deste documento, e das
suas ideias, em caráter experi-
mental.*

26/2/97



O documento que segue é resultado do trabalho realizado pelos professores das escolas que participam do Projeto Terra e que a partir de 1.997 assume a estrutura curricular em Ciclos de Formação.

É fruto de um ensaio coletivo, portanto, não tem intenção de dar respostas definitivas, nem apresentar um modelo acabado, mas, mostrar uma dinâmica onde as idéias orientadoras da prática escolar sejam recriadas permanentemente.

O documento orienta também, sobre questões como: avaliação, planejamento, enturmação e relações entre as diferentes pessoas que de maneira direta estão envolvidas e responsáveis pelos processos que ocorrem nessas escolas.

Grupo 01

a) Quais são as dificuldades que você professor encontra para trabalhar a metodologia do processo em sua sala de aula.

a.1) Desde a dimensão pedagógica (7 princípios).

a.2) Desde a dimensão metodológica (passos do processo).

b) O que devo fazer para que ocorra:

b.1) Mudança pedagógica.

b.2) Mudança metodológica.

Produção do Grupo:

a) Dimensão pedagógica

- Romper com o modelo de escola no qual fomos “moldados”.

Dimensão metodológica

- Ter paciência de esperar o ritmo do aluno.

b) Temos que ter vontade e coragem para assumir as mudanças que propomos, com carinho, paixão, paciência, ternura e teimosia.

Grupo 2

a) Que dificuldades você encontra na escola.

- Pedagógica
- Metodológica

b) Que mudança tem que fazer na escola.

- Pedagógica
- Metodológica

Produção do Grupo

- b.1) Trabalhar junto a alguns professores que estão presos ao tradicionalismo, que não mudaram seus paradigmas e não tiveram uma formação que despertasse sua sensibilidade.
- b.2) Reflexão e estudo de nossa prática pedagógica.
- Proporcionar momentos de maior relacionamento e envolvimento entre o coletivo da escola.

Caderno de Aprendizagem

“Elaborar el caderno de aprendizaje no es simplemente cumplir con las tareas propuestas, las sugerencias de trabajo ou los diferentes ejercicios indicados. Es mucho más que eso. Es ponerse en acheco constante, a fin de buscar en el acontecer diário todo conocimiento que tenga que ver con el objeto de estudio. Essa actitud de búsqueda implica hacer de la cotidianidad un processo de aprendizaje enriquecedor, es abrirse a lo nuevo, es interrogar a la realidad permanentemente y es, en fin, vivir un riquísimo processo educativo” (Mediación Pedagógica en la Elaboración de los libros de Textos).

Aprender é um fazer constante. É registrar sentimentos, leituras, fatos, experiências, pesquisar, produzir conhecimentos. O educando que não produz conhecimentos e não os expressa não aprende.

Ao apresentarmos a metodologia do núcleo gerador, apresentamos também o caderno de aprendizagem - um instrumento uma possibilidade real de registro e expressão do que estão aprendendo professores e alunos.

Como se elabora o caderno de aprendizagem?

A elaboração do caderno de aprendizagem é um exercício cotidiano onde vai se registrando o caminho percorrido a partir do núcleo gerador.

O que registrar?

A leitura da realidade:

VI - Orientação geral para distribuição do tempo do professor na escola ciclada.

Onde o ensino é organizado por ciclo, o professor terá o tempo integral para desenvolver o projeto pedagógico em uma única escola.

Quanto o calendário escolar.

- cada ano letivo terá 800 horas distribuídas no mínimo 200 dias letivo em 40(quarenta) semanas. Cada escola deve construir o seu próprio calendário, levando em consideração a peculiaridades locais.

Quanto a grade curricular.

Será organizada, seguindo as orientações da LDB Lei nº 9.934/96, onde as 800 horas deverão ser distribuídas em 5(cinco) áreas de conhecimento em todos os ciclos, conforme especificação :

1 - EXPRESSÃO

Línguas : *oral
 *escrita
 *atos de linguagem(formas da expressão da língua, variação locais, regionais, nacionais e universais)
 *discurso literário
 *estrangeira

Artes : *códigos das linguagens artísticas
 *procedimentos e técnicas das linguagens artísticas
 *informações sensoriais e perceptivos
 *as produções artísticas e seus referenciais locais, regionais, nacionais e universais
 *procedimento e relações do fazer da linguagem artística.

Ed. Física : *jogos motores
 *desporto
 *ginásticas
 *a vida na Natureza e no ar livre
 *a prática de atividades corporais e motores.

Formação ética e cidadã :

- *a pessoa
- *os valores
- *normas e regras sociais
- *procedimento do desenvolvimento do pensamento lógico, reflexivo e crítico
- *comportamento e atitudes.

II Pensamento lógico matemático :

- *operações
- *linguagem gráfica e álgebra
- *noções de geometria
- *medidas
- *estatísticas e probabilidade
- *procedimento do fazer matemático

III Ciências Sociais :

- *A sociedade e seus espaços geográficos
- *A sociedade através dos tempos, mudanças continuadas culturais
- *As atividades humanas e a organização social
- *Procedimentos de compreensão e explicação social.

IV Ciências naturais :

- *A vida e suas propriedades
- *O mundo físico
- *Estrutura e mudança de matéria
- *A terra e suas mudanças
- *Procedimento de investigação escolar do mundo natural
- *O mundo e suas relações interplanetárias.

V Tecnologia :

- *As áreas de necessidades e respostas de tecnologia
- *Materiais, ferramentas, máquinas, processo e instrumentos
- *Tecnologia de informação e das comunicações
- *Tecnologias meios naturais, histórica e sociedade
- *Análise de produto e projetos tecnológico.

VII - Instrumento orientador para lotação do professor.

Para montar o quadro de professor, a escola seguirá a seguinte orientação :

a)- O total de aluno matriculado no ensino fundamental dividido por 35 (parâmetro de aluno por turma). O resultado da operação será o total de professores da escola.

b)- Para realizar a lotação, a escola seguirá os seguintes critérios :

- *professor efetivo
- na contratação prioriza - se:
 - *nível escolaridade na área de educação
 - *tempo de serviço em sala de aula
 - *formação em área específica de conhecimento
 - *participação no processo de construção da escola ciclada.

O coletivo da escola deverá preencher as informações solicitadas no "Quadro Demonstrativo" encaminhado pela Coordenadoria de Recursos Humanos desconsiderando apenas 02 e 04 que deverão ser preenchido conforme anexo 01 e 02

40
12

8
17
115



ESCOLA: _____

MUNICÍPIO: _____

QUADRO DE PESSOAL DOCENTE 19_____

[illegible]



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE RECURSOS HUMANOS

ESCOLA: _____

ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO DE FORMAÇÃO

CICLOS	ETAPAS	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO	TOTAL DE ALUNOS
1º CICLO	1ª				
	2ª				
	3ª				
2º CICLO	1ª				
	2ª				
	3ª				
3º CICLO	1ª				
	2ª				
	3ª				

Sugestão de pauta:

O secretário de Educação, Carlos Alberto Maldonado vai entregar o projeto de lei do Sistema Único de Educação Pública Básica à Assembléia Legislativa. Na oportunidade, vai falar sobre exemplos do novo modelo de ensino que já estão acontecendo em escolas rurais de Cuiabá, Jaciara, Campo Verde e Santo Antônio do Leverger. Nove escolas desses municípios estão mudando a grade curricular e terminando com o sistema de seriação, onde o primeiro grau passa a ser estruturado por dois ciclos de três anos e um de dois anos. Nesse novo sistema, ninguém mais é reprovado.

Pauta: coletiva sobre novo modelo de ensino, já em execução

Horário:

Local:

Dia:

Material a ser distribuído à imprensa no dia da coletiva:**MATÉRIA 1****PROJETO TERRA**

Escolas rurais criam método próprio de ensino

Nove escolas rurais de Cuiabá, Santo Antônio do Leverger, Jaciara e Campo Verde decidiram acabar com o método de seriação no primeiro grau. A partir de agora, a educação fundamental passa a ser estruturada por um currículo voltado à comunidade onde a escola está inserida, com aulas em períodos de dois ciclos de três anos e um de dois anos. E ninguém mais é reprovado.

“Isso é uma revolução na escola. Essas são minhas palavras. Palavras de um revolucionário”, diz o psicólogo Armando Perez Yera, da Universidade Central de Cuba, atualmente professor da Universidade Federal de Mato Grosso.

Ele vem acompanhando as discussões sobre o Projeto Nossa Escola, que institui o Sistema Único de Educação Pública Básica, desde o início. E ressalta que a proposta dos quatro municípios da Baixada Cuiabana - denominada Projeto Terra - é um exemplo já em execução do que deverá acontecer em todo o Estado a partir do ano que vem. Explica, porém, que o novo modelo não será

repetido por todas as escolas. Cada uma deverá escolher sua própria proposta pedagógica.

Durante vários meses, professores, funcionários, pais, alunos, técnicos da Secretaria de Estado de Educação e consultores de universidades discutiram o Projeto Terra.

Participou dos debates o assessor pedagógico da Secretaria de Educação de Porto Alegre, Sílvio Rocha. Na capital gaúcha, o sistema de ciclos já funciona em quatro escolas, desde 1994. O modelo tem origem na França pós-guerra e é adotado em toda a rede de ensino público também na Espanha, Portugal, Argentina e México e outros países.

“A idéia surge do reconhecimento de que a escola não atende as reais necessidades de hoje. No caso das escolas rurais, o distanciamento ainda é maior, são atendidas por políticas paliativas. O Projeto Terra tem como pano de fundo o desenvolvimento da criança, levando em conta o contexto, a família, a comunidade e a cidadania”, explica o sociólogo da Universidade Federal de Mato Grosso Eudson de Castro, um dos consultores da proposta.

Mudanças no currículo

O professor Roberto Alves da Silva, da Agrovila das Palmeiras (Santo Antônio do Leverger), conta que os debates sobre o novo modelo começaram em sua escola em setembro desse ano. “No começo, 60% dos professores hesitaram, por medo. Fizemos várias reuniões, analisamos as necessidades de mudança e, há quase três meses, decidimos aceitar mesmo a proposta”.

Roberto mostra o organograma do currículo que resultou desse trabalho. Uma verdadeira árvore, expondo arranjos e inter-relações entre o tema principal, “economia”, e sub-temas.

Percorrendo um dos galhos dessa grande árvore, vai lendo-se dois sub-temas da grade curricular: “trabalho” e “energia”. De onde se derivam movimento migratório, reforma agrária, exodo rural, cidadania, sobrevivência, meios de produção. A palavra energia ramifica-se em “fontes” e “utilização”, passando depois por diversidade, onde estão as culturas agrícolas características da região, até chegar à “microempresa”, “associativismo” e “cooperativismo”.

Conforme o novo modelo, o estudo desses temas começa no contexto da localidade onde está situada a escola e vai evoluindo. Analisa-se a partir dessa pesquisa uma conjuntura maior: o município, o Estado e o mundo todo.

Roberto relata que em pouco tempo sua escola mudou. “Transformamos o modo de dar aula, a relação entre alunos e professores está completamente modificada. A gente vê a alegria das crianças...”

município

O professor explica que para chegar à essa decisão foram feitas pesquisas nas zonas urbana e rural do município, com questionamentos a respeito do prédio das escolas, ensino... “e pedimos soluções”, conta. A mesma pesquisa foi feita também entre os alunos. “Resolvemos ingressar já na proposta do Sistema Único, visando o aluno como uma pessoa consciente de seus deveres e obrigações, sem deixar de mostrar o seu lado humano”.

Roberto Alves da Silva comenta que as aulas agora dão mais trabalho para o professor, pois todas atividades em sala de aula são realizadas a partir de pesquisas. “Mas depois o trabalho torna-se agradável. Você sempre está mudando, nem um dia é igual ao outro”.

MATÉRIA 2

Como funciona o método em Porto Alegre

A decisão pela extinção do primeiro grau seriado em quatro escolas de Porto Alegre aconteceu a partir da “gestão participativa” do prefeito Olívio Dutra, que iniciou em 1989.

As 86 escolas municipais urbanas da capital (Porto Alegre não tem zona rural) participaram da Constituinte Escolar, para debater o sistema de ensino ideal. Derivou daí um congresso no segundo semestre de 1994, com a participação de 800 delegados, que aprovou 111 princípios para a educação.

“A gente começava uma nova forma de reestruturação curricular”, conta o assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Porto Alegre, Sílvio Rocha.

Em 1994, ainda durante o congresso, a escola Monte Cristo, do bairro Vila Nova, decidiu-se pelo novo o sistema: três ciclos de três anos, ao invés do pré-escolar e 1ª a 8ª séries tradicionais. Em 1995, outras três escolas optaram pelo mesmo modelo.

Sílvio Rocha explica que não se trata de simples mudança de denominação de método. Além de um currículo que prioriza pesquisas sobre a realidade onde a escola está inserida, o sistema de ciclos beneficia os alunos cuja faixa etária não está de acordo com o nível de escolaridade.

Em Porto Alegre, todas as escolas municipais estão localizadas em bairros pobres, com problemas familiares que atrapalham o rendimento escolar das crianças.

“A escola tradicional é preparada apenas para atender alunos que estão em idade compatível com a escolaridade. Os outros ficam marginalizados”, afirma Sílvio Rocha.

Nas escolas que adotaram o sistema por ciclos, existem “turmas de progressão”, que atendem estudantes nessa situação. O trabalho na escola

permite que recuperem o que perderam por sua pouca frequência em anos anteriores no sistema tradicional.

Sílvio Rocha explica que um aluno de 12 anos, com escolaridade de 1ª série, por exemplo, se inserido em uma sala de crianças de sete anos (faixa etária normal no início do primeiro grau) ficará deslocado, pois seu desenvolvimento mental é maior. “Nos sistema por ciclos, valoriza-se seus conhecimentos e a criança pode rapidamente recuperar o que perdeu”.

Uma das escolas municipais de Porto Alegre recentemente foi visitada por professores da rede privada. Eles queriam entender como uma das alunas que foi transferida da rede pública para a 5ª série de sua escola, em uma semana de realização de provas, havia conseguido todas as notas melhores que as obtidas por crianças que já estavam estudando com eles desde a 1ª série, conta Sílvio Rocha, como exemplo da eficiência do novo método.

O assessor pedagógico ainda relata que a evasão nas escolas com sistema de ciclos é zero. Além das aulas serem mais atraentes, os professores visitam as casas dos alunos se sua ausência persistir por mais de dois dias. Se o problema das faltas não for resolvido, é acionado o Conselho Tutelar do Adolescente, que até agora conseguiu em todos os casos o comprometimento de pelo menos uma pessoa da família (“às vezes um irmão mais velho”) em encaminhar a criança todos os dias para a escola.

MATÉRIA 3

“Temos hoje (no Brasil) uma avaliação formal, quantitativa, esquemática, descontínua, centralizada no aluno, classificatória e com mais uns 25 características dessa natureza”, afirma o psicólogo Armando Perez Yera, da Universidade Central de Cuba.

Ele comenta que “os vícios da escola não podem ser superados em pedaços, já que a escola é um sistema”. Enfatiza, portanto, as inovações que estão sendo criadas em Mato Grosso, para mudanças no ensino, especialmente referentes ao currículo escolar e às avaliações.

“A avaliação que estamos propondo se centraliza no potencial do desenvolvimento dos alunos. Por isso, olha o futuro. A consideramos uma avaliação coletiva, pois dela participam os professores (em conjunto, também), os alunos, turma, pais e comunidade”, explica Yera. “Quebra as notas e a classificação das crianças”.

Para o psicólogo, a avaliação é a história do desenvolvimento da criança na escola e não o resultado de notas. Yera explica que cada ciclo escolar termina com um relatório integral de três anos da vida escolar, que é construído por relatórios trimestrais. Garante ainda que a participação dos pais nas