

A padronização da prática dos professores alfabetizadores: uma análise da formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa –PNAIC

The standardization of the practice of literacy teachers: an analysis of the formation of the national pact for literacy at the right age - PNAIC

Maira Vieira Amorim Franco
Otilia Maria A. N. A. Dantas
Danyella Martins Medeiros
Universidade de Brasília (UnB)
Brasília, DF - Brasil

Resumo

As propostas de formação de professores tem sido, ao longo dos anos, um campo fértil para pesquisas, sobretudo a formação continuada. Este artigo analisa a proposta da formação continuada intitulada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC ofertada pelo Ministério da Educação - MEC nos anos de 2013 e 2014 e, possíveis processos de padronização da prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e crítica, cujo instrumento utilizado para a geração dos dados foi o grupo focal. Os resultados indicam que embora a formação do PNAIC tenha levado os professores a fazerem uma reflexão sobre a prática em sala de aula, pareceu não avançar para transformações significativas do contexto pedagógico, metodológico e social do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Padronização da prática; Professores alfabetizadores; Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC.

Abstract

The proposals for teacher training have been, over the years, a fertile field for research, especially continuing education. This article analyzes the continuing education proposal entitled National Pact for Literacy at the Right Age - PNAIC offered by the Ministry of Education - MEC in the years 2013 and 2014 and possible processes of standardization of pedagogical practice of literacy teachers. This is a qualitative and critical study, whose instrument used for data generation was the focus group. The results indicate that although the PNAIC training has led teachers to reflect on their classroom practice, it did not seem to move towards significant transformations of the pedagogical, methodological and social context of everyday school life.

Keywords: Standardization of practice; Literacy teachers; National pact for literacy at the right age - PNAIC.

A padronização da prática dos professores alfabetizadores: uma análise da formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC

1. Introdução

Ao longo da história, as propostas de formação de professores tem sido um campo fértil para pesquisas, sobretudo a formação continuada ou formação em serviço. Gatti (2003, p. 192) discute que tais pesquisas analisam “[...] as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar”. Todavia, ao contrário de Gatti, entendemos a partir de Dantas (2019) que a formação contínua não somente acontece para mudar concepções e práticas, mas para refletir e ajustar práticas comumente utilizadas no intuito de aperfeiçoá-las e/ou redimensioná-las.

As políticas de formação de professores da Educação Básica sempre tiveram forte influência política e econômica. A partir de 1990 o Brasil torna-se signatário da Declaração de Jomtien, um documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu na Tailândia. Esta Declaração apresenta metas educacionais a serem alcançadas com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa: criança, jovem ou adulto e, 1990, foi constituído como o Ano Internacional da Alfabetização. (FRANCO, 2017).

Este artigo tem como objetivo analisar a proposta da formação continuada intitulada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC ofertada pelo Ministério da Educação - MEC nos anos de 2013 e 2014 como um processo de padronização da prática pedagógica dos professores alfabetizadores. O recorte temporal ora apresentado é referente ao período em que a formação ocorreu no Distrito Federal no formato instituído pelo MEC quando de seu lançamento em 2012. Nos anos de 2015 a 2018 o PNAIC foi ofertado na modalidade híbrida, com vagas limitadas e em seguida foi descontinuado.

Metodologicamente, este trabalho é de natureza qualitativa e crítica que, sob a ótica do Materialismo Histórico Dialético, buscou-se por meio da investigação da realidade e análise dos dados compreender como os sujeitos participam da formação continuada e constroem sua relação com a proposta metodológica do curso e com seus pares. A pesquisa também se configura como empírica, pois, trata-se de um recorte temático de estudos anteriores. Utilizamos como instrumento de geração de dados o Grupo Focal que é constituído por um grupo de pessoas previamente selecionadas que discutem uma temática com o direcionamento de um moderador, por meio de um roteiro flexível. As sessões são compostas de 6 a 12 participantes e podem durar em média 2h. (FRANCO, 2017).

A pesquisa empírica foi realizada em três escolas vinculadas à Coordenação Regional de Planaltina/DF - com 23 professores, sendo 21 regentes de sala de aula e dois coordenadores pedagógicos que à época atuavam em classes de alfabetização e que tinham participado do curso PNAIC. Os excertos são oriundos das sessões de Grupos Focais realizados nas escolas. Na CRE de Planaltina o curso foi ministrado por 14 Orientadoras de Estudos. Os resultados indicam que embora a formação do PNAIC tenha levado os professores a fazerem uma reflexão sobre a prática em sala de aula, pareceu não avançar para transformações significativas do contexto pedagógico, metodológico e social do cotidiano escolar.

2. A formação continuada dos professores alfabetizadores

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, cada país deveria elaborar planos de ação mais amplos e a longo prazo. Cabe ressaltar que o Banco Mundial e organizações não governamentais participaram da organização deste evento, representando interesses econômicos e políticos nas decisões tomadas na ocasião. Neste sentido, Pereira (2016, p.11) destaca que a partir de 1990 o Ministério da Educação - MEC mobiliza:

[...] diferentes políticas de formação continuada docente se pautando pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório; destinados à formação de professores alfabetizadores em exercício com cursos à distância ou semipresenciais em cooperação com os sistemas de ensino. Situam-se, nessa perspectiva, os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na qual se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. (PEREIRA, 2016, p.11).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica foi instituída em 2004, formada por centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, pelos sistemas de ensino público e, também, com a participação e coordenação da Secretaria de Educação Básica - SEB do MEC.

Em se tratando de políticas públicas formadoras voltadas para os professores alfabetizadores, os cursos Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, lançado no ano 2000 e Pró-letramento nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática em 2005, que antecederam o PNAIC, buscaram em suas propostas metodológicas, balizar os estudos acerca da alfabetização das crianças e o período em que ela deveria se consolidar. Ambas as formações tinham como objetivo subsidiar os professores em suas ações

A padronização da prática dos professores alfabetizadores: uma análise da formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC

pedagógicas visando à melhoria da qualidade do ensino, privilegiando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2005).

3. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa

O PNAIC, criado em 2012, foi um acordo formal assumido pelo Governo Federal com os Estados, municípios e entidades brasileiras, visando firmar o compromisso de alfabetizar crianças até os 9 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

Esta formação trouxe como um direito a plena alfabetização das crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental e com isso uma responsabilização do professor com esta tarefa. Tendo em vista que a formação continuada é o eixo central, Dantas (2007, p. 63) afirma que a formação contínua exige: “a) do professor: disponibilidade para a aprendizagem; b) do processo formativo: que possibilite um aprendizado; c) do sistema escolar ao qual se insere como profissional: condições para continuar aprendendo”.

Além do material didático elaborado pelas universidades selecionadas pelo programa, o cursista recebeu uma bolsa de estudo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para viabilizar a participação nos encontros presenciais e subsidiar a compra de acervo bibliográfico. O material didático e literário para os alunos, acompanhamento e assessoramento dos orientadores de estudos para os professores e suas turmas, o recebimento de bolsa de estudo para os alfabetizadores, são alguns dos aspectos não contemplados nas formações anteriores e trouxe um caráter mais abrangente à formação.

Os Orientadores de Estudos, profissionais que ministraram as formações presenciais, foram selecionados em seus estados e municípios por meio de processos seletivos organizados pelas Secretarias de Educação. No Distrito Federal, as Articuladoras do CRA acumularam a função de Orientadoras de Estudos do PNAIC.

4. A relação teoria e prática do PNAIC

O PNAIC apresenta uma estrutura que proporciona um aprendizado pela experiência na própria atividade docente. Pereira (2016), em sua pesquisa que analisou as concepções que norteiam a formação continuada desenvolvida no âmbito do PNAIC ressalta que:

O professor é concebido como um sujeito que produz saberes a partir da sua experiência profissional. Ao desenvolver sua atividade prática numa realidade complexa, é constantemente desafiado a formular respostas para os problemas práticos do cotidiano do ensino (PEREIRA, 2016, p. 86).

Segundo Pereira (2016), a concepção que norteia a formação do PNAIC prima pelo pragmatismo, imbricada muitas vezes pela concepção neotecnicista¹, quando a proposta pedagógica se torna hegemônica no sentido de manter a educação atrelada aos interesses capitalistas, de modo que o professor reitera ações em sala de aula sem a devida crítica, criando um cisma entre a teoria e prática, e no campo da educação devemos nos orientar pela prática social transformadora que traz em sua concepção, uma relação indissociável entre teoria e prática, a qual chamamos de práxis.

Prática e práxis não são sinônimas, é comum encontrar na bibliografia, sobretudo em se tratando de formação de professores, certa confusão em relação aos conceitos de prática e práxis. Destarte, cabe-nos explicar brevemente sobre ambos e o sentido em que cada um se relaciona com a teoria.

A práxis a qual nos remetemos é discutida por Vásquez (2007) numa perspectiva que está para além da concepção que temos inicialmente da palavra. Assemelhar práxis à prática é um equívoco, pois, segundo o autor (VÁZQUEZ, 2007, p.219) “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Ademais ele segue afirmando que a atividade prática isolada não é práxis (grifo nosso), tampouco a atividade teórica, também, isolada não é práxis.

Para Vásquez (2007) a teoria por si só não produz mudança. É necessário que a prática atue sobre teoria. Assim, a atividade prática em relação ao mundo deve pressupor uma transformação real, pois, a atividade teórica somente transforma a consciência dos fatos e não traz mudanças diretamente na realidade social. A prática é fundamento da teoria, na medida em que uma depende da outra, pois determina o seu desenvolvimento e progresso do conhecimento.

Para que a prática se converta em práxis, necessita que haja uma atividade transformadora e objetiva da realidade natural e social. Assim sendo, a práxis é uma atividade teórico-prática, que tem um lado ideal, teórico e um outro material, ou seja, prático, que só podemos separar ou isolar um de outro, de modo artificialmente por um processo de abstração.

Desse modo, os excertos dos professores apontam que a formação do PNAIC trouxe elementos práticos de uma reflexão “relativa” as propostas que eram atividades compatíveis com a realidade escolar. Os participantes estão identificados com as letras A, B

A padronização da prática dos professores alfabetizadores: uma análise da formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC

e C (escolas da pesquisa), P (professor ou professora) e com número de 1 a 7 (de acordo com a ordem de identificação na transcrição dos áudios):

O PNAIC foi muito bom, contribuiu sim pra reflexão da prática, porque vinha(m) coisas possíveis de fazer [...] Porque às vezes a gente faz uns cursos assim, cheio de ideias de gente que fica sentada sabe?! E tem umas ideias “maravilhosas” [...] E no PNAIC não, eram coisas reais, de colegas que fizeram, então a gente pensa “Eu poderia fazer também” [...] Porque ela fez, então tem aquela visão das práticas [...] (AP1)

É, e aí não vinha com a aquela coisa assim “Vamos montar um joguinho tal porque você tem que trabalhar a Ludicidade” e, eu via muito lúdico por aí fora da casinha [...] que vinha com uns trechos que você via sabe... Que você via que ele não era de sala de aula, não tinha a dinâmica de sala de aula! (AP4)

O que eu achei interessante é que, veio de uma prática de sala de aula, ele veio de baixo para cima e os outros cursos vinham de cima para baixo [...] (AP5)

É bom dar uma arejada na nossa cabeça, porque você fica cansado, repetitivo e o PNAIC permitia que você não fosse assim, porque cada semana a gente tinha uma aula diferente para experimentar! (BP1)

Dos trechos podemos extrair que os docentes compreendem prática como técnica, como reprodução do fazer. Mesmo que uma das falas tenha mencionado a reflexão da prática, este discurso ainda permanece mecânico e reprodutivista, pois, segundo **AP1**, “O PNAIC foi muito bom, contribuiu sim para reflexão da prática, porque vinha(m) coisas possíveis de fazer [...]”. A esse respeito Vásquez (2007), esclarece que a práxis pode ser um estado transitório, pode permitir ao homem uma trégua em seu processo criativo, reiterando assim uma práxis já existente. Entretanto esta atitude carece de reflexão crítica.

Ainda, na fala de **AP5**, que, por ser tratar de uma formação que intenta valorizar o trabalho docente através da reflexão da prática e, que apresenta como proposta a troca de experiências entre os professores, há uma ilusão que o PNAIC fora pensado por professores que estão em sala de aula na educação, que entendem as necessidades e desafios concretos do cotidiano escolar, quando na verdade o Pacto sinaliza para uma padronização da prática, que identificamos como uma atitude regulatória de quem está na gestão.

A proposta da Leitura para Deleite, uma das atividades permanentes do curso, tinha como propósito favorecer o contato do professor com textos diversos e proporcionar momentos de descontração e prazer (BRASIL, 2012). Neste sentido, as Orientadoras de

Estudos, na organização pedagógica dos encontros apresentavam os livros distribuídos pelo MEC no intuito de além de apresentarem as obras literárias propor aos alfabetizadores a introdução desta prática em sala de aula. Entretanto, em seus discursos, constatou-se duas reflexões dicotômicas: o primeiro em que o professor diz ter clareza da proposta da Leitura para Deleite, mas ao ser indagado como a aplicava em sala de aula explica que utiliza como introdução de conteúdos e reforço de leitura. A fala de **AP3**, informa também como o curso trouxe uma desmitificação da leitura que antes tinha uso em situações didáticas sistematizadas:

- Como introdução de conteúdos, reforço de leitura:

No 1º ano eu trabalhava muito assim, no ano passado, leitura por leitura, no começo da aula. Hoje com o 2º já é mais no final da aula, ele lê pelo prazer de ler [...] São livros do Ziraldo, histórias em quadrinhos, mesmo sendo em quadrinhos ainda é muito comprido para eles [...] Aí a gente fez o marca página, ele marca e guarda, e a Leitura Deleite, na minha sala, tá funcionando assim. Nos últimos 20, 15 minutos. Antes eles levavam o gibi pra casa, pra treino mesmo, agora eles leem na sala [...] Por isso que o PNAIC foi bom, para trazer a importância [...] saber a gente sabe da importância, para gente lembrar que ele pode ler pra rir, pra se emocionar também. (AP1)

Eu procuro fazer assim, um tema que estiver trabalhando na semana eu procuro fazer. Não assim como aquela toda, aula né?! Eu gosto, eu faço depois do recreio [...]. Eu vinha para esse quadradão aqui, contar para eles usarem a leitura como uma forma deles voltarem à calma e numa hora também em que eu vou introduzir um tema, aí eu pego da caixa. E chegaram as caixas novas... Nossa! Cada história [...] Minha vontade é de sentar e ler todas. (AP3)

Na época quando eu (es)tava em sala foi muito bom. Eu trabalhava, gostava de trabalhar igual a P2 falou: sempre eu pegava uma linha, um contexto, uma história e daquela história eu partia dos conteúdos, outras atividades [...] Da última vez que eu estava em sala de aula, no ano retrasado, eu (es)tava no 2º ano, então era assim mais fácil [...] Os meninos já estavam caminhando e naquele trabalho, interpretação de texto e um monte de coisa relacionada porque eu acho muito importante. (CP4)

Ao analisar a fala de **AP1** ela acredita que está proporcionando em sala de aula um momento de leitura por pura fruição aos alunos, quando na verdade ela lança mão da mesma estratégia que era utilizada antes da formação. Nota-se que ao ressaltar a formação do PNAIC ela busca legitimar sua prática. O fato de ser uma história em quadrinhos e nos últimos minutos da aula não caracterizam uma Leitura para Deleite. Neste caso, treinaram a leitura de história em quadrinhos para terem autonomia de leitura em sala. Nos outros dois

A padronização da prática dos professores alfabetizadores: uma análise da formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC

excertos que se seguem, ambos sinalizam que a contação de histórias é utilizada para introdução de conteúdos e, mesmo reconhecendo que o material (livros) é variado, uma professora escolhe os livros que serão lidos e a outra reafirma a prática de didatizar a história.

- Reestruturação da prática da leitura:

No meu caso eu fazia assim, eu lia mais para fazer atividade mesmo, direcionada e quando começou eu estava trabalhando com o 1º ano né?! Então assim, eu trabalhava os livros, fazia a leitura, direcionada para alguma atividade quase que sempre, então a grande diferença foi essa, de colocar assim como deleite, só para ouvir mesmo, para se deleitar, então assim, fica uma história diferente né?! (BP4)

Eu tinha isso também, que achava que ler um livro e não aproveitar nada dele assim para uma atividade estava errado, como se tivesse assim, um preconceito ‘Só ler o livro?’ [...] E isso foi mudando um pouco a visão de ler um livro e pronto, não tem que falar, não tem ficar debatendo, passar interpretação, é só para deleite mesmo. (BP2)

Nos excertos destacados ressalta-se que a formação do PNAIC possibilitou a reestruturação da prática da leitura em sala de aula, trazendo a discussão de que a leitura literária ocupa um lugar incômodo na escola, quase sempre utilizada para apreensão de conteúdos ou para ilustrar uma nova situação didática, uma situação imposta pelos próprios currículos escolares e que não favorecem uma formação efetiva do leitor (FIDELIS; TONIN, 2016). Entretanto, como se percebe nas falas esta prática desenvolvida pelos professores é apenas didática, para estimular a leitura e, portanto, nada reflexiva. **CP7** traz em seu discurso uma característica recorrente da proposta de leitura durante a vida escolar de um indivíduo:

Mas temos que refletir que a gente foi formado para usar história para fazer parte de um planejamento vou contar uma história porque depois eu vou dar uma interpretação de texto, cantar uma musiquinha E não uma leitura para deleite e não a leitura para ouvir a então leitura como todo mundo gosta, como a os pais leem a noite, eu faço isso quase todo dia. (CP7)

A gente tem essa interface de julgar a leitura. Então, você lê sem preocupação de prestar conta, vou ler porque o livro é divertido e a gente conversa sobre o assunto e não necessariamente tem que passar uma atividade de interpretação de texto, uma ficha literária que apavora tanto os seres humanos [...]. Um monte de pergunta para responder [...] Então não

precisa virar um sofrimento para o leitor e assim a gente forma um leitor [...]
(CP7)

Concordamos que a Leitura Deleite não tenha finalidade de obrigatoriedade para o leitor, mas do modo como estes professores a utiliza, não conseguem explorar o seu lado crítico deste recurso. Em Matemática encontramos discurso semelhante sobre a Leitura Deleite.

E a Leitura Deleite no curso, a gente via assim que nem sempre era só para deleite, igual as sequências didáticas, as leituras deleite já davam um gancho para outra história ou para a sequência didática, assim favoreceu muito essa questão, esse envolvimento da Leitura para Deleite e a sequência didática.
(BP3)

As formadoras também por vezes reiteravam a prática da didatização da leitura, neste sentido, Dantas e Franco (2016) esclarecem que com o intuito de apresentar as obras distribuídas pelo MEC e incentivar a utilização das caixas de histórias, as Orientadoras de Estudos faziam analogia dos conteúdos da formação com os livros do acervo nas escolas, estimulando a didatização da leitura. Contudo, para Fidelis e Tonin (2016), a prática da leitura não pode surgir como improvisos ou em situações em que os alunos tenham terminado uma tarefa. A leitura por fruição deve ser planejada e estruturada no planejamento do professor.

Há uma diferença entre didatizar e sistematizar: a primeira situação consiste em burocratizar a leitura, trazendo uma cobrança excessiva ao leitor acerca de estruturas gramaticais e/ou linguísticas e, na maioria das vezes, não há espaço para dialogar sobre o tema lido; na segunda situação a leitura pode ser concebida no processo de formação do indivíduo, despertando inclusive o gosto pela prática, ampliando conhecimentos e vivenciando situações de aprendizagens literárias.

O entendimento crítico do que vem a ser o trabalho docente pauta-se na constituição de ser imaterial, pois, seu produto é o conhecimento, a informação. Para Saviani (2011) a educação se situa no campo em que o produto não se separa do ato de produção. O trabalho em seu sentido mais amplo é a forma como o homem se relaciona com a natureza e sua intenção em transformá-la adequando as suas necessidades (FREITAS, 2005). Freitas explica que o trabalho docente adquire particularidades que se originam a partir da(s) forma(s) como o homem organiza sua vida diante da produção material e que, na sociedade

A padronização da prática dos professores alfabetizadores: uma análise da formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC

capitalista da qual fazemos parte, o homem vende sua força de trabalho para outro que possui os modos de produção.

No sistema capitalista a natureza do trabalho se apresenta em duas divisões: trabalho manual e trabalho intelectual (FREITAS, 2005). Esta organização visa perpetuar a hegemonia da classe dominante, disciplinando as grandes massas (o trabalhador) para uma limitada atuação tecnicista, mecanicista, separando o sujeito que conhece do objeto a conhecer. Freitas (2005, p.98) explica ainda que “não é sem razão, portanto que em nossa sociedade a teoria esteja frequentemente separada da prática” e a escola sendo parte de uma sociedade também reflete a organização desta que a concebe. A fragmentação do trabalho e a dicotomia das funções reverberam diretamente no trabalho docente uma vez que a maneira como uma escola se organiza pedagogicamente tem ligação social e histórica determinantes por tal contexto.

O trabalho na escola pressupõe uma unidade de todos os que a constituem, ou seja, a comunidade escolar: pais, alunos, servidores administrativos e professores. Cada espaço da escola necessita de uma responsabilidade coletiva para que a finalidade para qual ela foi criada, o ensinar, seja efetivamente realizada. Neste sentido, o trabalho docente tem o saber como prioridade, pois “[...] o saber é objeto específico do trabalho escolar” (SAVIANI, 2011, p. 8). Entretanto, a realidade que encontramos é que mesmo dividindo um mesmo espaço, a sala de professores ou sala de coordenação, os docentes não conseguem realizar um trabalho coletivo colaborativo, isto porque o tecnicismo ainda é muito forte no trabalho docente. Eles permanecem preenchendo relatórios, fichas de acompanhamento dos alunos, produzindo materiais etc., a burocracia transformou o professor em um executor de tarefas. Estamos nos referindo a burocracia excessiva, maçante, repetitiva, pois compreendemos que o trabalho docente não está centrado somente na sala de aula. Uma prática burocratizada cerceia o processo criativo, a imprevisibilidade, dando lugar ao formalismo irreal, somente para se cumprir o que está prescrito. O Fenômeno da burocratização é uma forma de controle do capitalismo, para monopolizar as ações humanas, mantendo-se assim em vários setores da sociedade (VÁSQUEZ, 2007).

Em um curso de formação continuada como o PNAIC, que mobiliza um grupo de professores, no caso, os alfabetizadores de uma escola, espera-se que tal mobilização seja ao menos estranhada pelos sujeitos, no sentido de uma proporcionar pausa para reflexão e

discussão. Os relatos dos professores provocados nas sessões de Grupos Focais, abordam um cenário de interação entre os pares que talvez, devido a rotina escolar, não estivesse acontecendo cotidianamente.

Mas aí eu acho que tá a diferença, porque quando a gente faz os cursos né, com a jornada ampliada que a gente está em sala, de manhã ou a tarde, de tarde a gente pode planejar em cima daquilo que a gente tá vendo né, no curso e trocar, porque às vezes não fica na mesma sala, e aí troca o que foi aprendido e tudo, por isso que eu acho que foi importante. (BP3)

Mesmo quem não estava fazendo o PNAIC entrou também no ritmo, no clima, quando fez aquela do pijama [...] essa história contagiou a escola toda, a turma toda, independente das séries, foi muito bom, muito bom e, é uma prática que, no caso nosso aqui do 1º ano, a gente usa até hoje essa Leitura para Deleite. (BP6)

Movimenta a escola, movimenta os grupos, entendeu?! (BP3)

Agora contagiou e muito, porque mesmo não tendo PNAIC esse ano, é igual vocês vendo minhas coisas lá, tudo tem a ver com o PNAIC [...] Os jogos [...] está tudo ali para você trabalhar durante a semana junto com os alunos. Então é uma coisa que veio e ficou [...] Entrou na vida do professor. (BP6)

Eu acho que o curso foi muito importante, a gente começou a ter uma participação, uma interação na verdade dentro da escola, pela parte teórica e assim totalmente junto com a prática [...] o que permitiu que a gente tivesse uma coordenação mais integrada, uma integração muito melhor porque até então [...] A gente enquanto colega faz assim ‘Eu fiz isso, você quer?’ ‘Fulana você quer?’ ‘Ah, beleza, quero!’, então a conversa mudou, ainda tem que mudar muito, mas a gente percebia assim que era totalmente individualizada a coordenação e que foi uma abertura muito bacana, justamente pela estrutura montada [...] Essa questão do nosso encantamento pela história né, para Deleite [...] Eu não vou contar só pra minha sala, agora é ‘Gente! Vamos contar a história lá fora?’ Então começou a unir mais o grupo, então as conversas formalizadas dentro da teoria, esse bate papo de como tem que ser mesmo [...] Para nós enquanto coordenação foi excelente. Essa estrutura do curso, nos estruturou. (CP2).

Entretanto, há que se observar que a movimentação não se naturalizou como prática pedagógica, pois a mobilização se deu momentaneamente. O discurso de **BP6** não é coletivo, entrou na vida do professor, mas não na vida da escola, o material está na individualidade de seu trabalho, e não na sala dos professores para o trabalho coletivo. Freitas (2005) discute que a organização pedagógica se dá em uma conjuntura em que a escola está alicerçada a uma organização social e, esta a qual entendemos é

A padronização da prática dos professores alfabetizadores: uma análise da formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC

predominantemente capitalista e, neste sentido, está a serviço de uma organização fragmentada, onde o controle da execução das funções pedagógicas delinea o trabalho docente, na busca por resultados imediatos, que resolvam problemas individuais imediatos do cotidiano escolar. Vejamos outros discursos:

Uma coisa que eu achei interessante também, era a questão assim da proposta alcançar turmas de 30 alunos, porque o que eu já fiz de curso que era só ideologia ‘Aplica esse joguinho’ Minha irmã, você tem é 30 meninos, como eu vou ficar com dois na minha mesa? E a turma rodando [...] (AP5)

A prática! Era muito legal levar os resultados, muito legal. (BP1)

O PNAIC foi muito bom, contribuiu sim pra reflexão da prática, porque vinha coisas possíveis de fazer [...] Porque às vezes a gente faz uns cursos assim, cheio de ideias de gente que fica sentada sabe?! E tem umas ideias ‘maravilhosas’ [...] E no PNAIC não, eram coisas reais, de colegas que fizeram, então a gente pensa ‘Eu poderia fazer também [...]’ Porque ela fez, então tem aquela visão das práticas [...] (AP1)

Eu acho assim, que ficou muita coisa, muita coisa ficou na nossa prática, só que assim, se o curso tá acontecendo ele funciona, tipo você tem o incentivo. Mas agora tá parado [...] ficou muita coisa, mas não é igual se ele tá acontecendo. (BP4).

Uma outra questão relativa ao trabalho docente é a legitimação da prática. A proposta do curso trouxe uma sensação de prazer para o professor, na medida em que reiterou o trabalho que estava sendo realizado em sala, minimizando a culpa que o docente sente ao não alcançar os resultados estabelecidos por ele ou institucionalmente. Pereira (2016, p. 89), destaca que:

[...] a educação na atualidade é pensada para além dos muros da escola, em prol da eficácia da aprendizagem e não do profissionalismo. Trata-se, assim, da exigência de saberes que vão além dos conhecimentos de docência, o que indica a necessidade de diferentes aprendizagens para quem assume a sala de aula, ou seja, um “multiprofissional”. [...] evidencia-se que o professor é um grande responsável por aumentar a qualidade da educação.

Logo, na formação do PNAIC a grande responsabilidade do professor não era com as aprendizagens dos alunos, mas com o sucesso de todo o processo de alfabetização. Cabe ressaltar que o sucesso com a qualidade da educação pressupõe estrutura física da escola, materiais pedagógicos, gestão, dentre outros elementos, que fogem explicitamente da função do professor de ensinar. Nesta função de multiprofissional, há que se considerar que

seria inevitável uma relação estreita de consenso pelo praticismo da formação em que se estabeleceu do PNAIC com os professores. A este respeito encontramos em alguns discursos:

Sabe o que eu achei bacana? O que eu achei legal do PNAIC de Matemática é que, chegou lá, toda aquela explicação [...] E você vê um monte de coisa que você trabalhava, igualzinho! Porque o professor tem essa questão, essa coisa de culpa [...] Sabe de culpa demais! Essa agonia, essa coisa [...] aí quando você chega lá e vê que seus colegas fazem o que você faz, aí você desmistifica muita coisa [...] (AP2)

Agora tem uma coisa que é mal de alfabetizador: todo final de ano você fica naquela sensação de que você poderia ter dado mais. (BP6)

Sabe como é que a gente fica sabendo que o que você fez deu certo? Quando você pega o caderno do aluno para olhar e você vê o começo e o final e aí você vê 'Nossa [...] foi ruim não [...]' A gente se cobra muito mesmo. (BP1)

A este respeito, sobre a legitimação do seu trabalho, a reiteração, podemos perceber que o professor procura criar uma zona de conforto, de estabilidade. Ele cessa por um momento seu cotidiano para encontrar sentido no que está executando. A reiteração, pode ser considerada práxis, pois, segundo Vásquez (2007), o homem, por sua ontologia precisa criar, constantemente, novas soluções e, uma vez encontradas, são postas à prova para que diante das necessidades sejam ampliadas e até mesmo superadas.

Criar para o homem é uma necessidade vital para sua existência, pois é desta forma que ele transforma o mundo. Entretanto, o homem não vive em um estado pleno de criação, pois suas necessidades é que o move, sem a obrigatoriedade de criar. O homem pode estabilizar sua descoberta, repeti-la, se for o caso. Neste sentido a práxis pode ser um estado transitório, enquanto surge a possibilidade (ou necessidade) de criação.

5. Considerações finais

O PNAIC trouxe uma proposta de reflexão da prática docente, entretanto, não promoveu uma reflexão sobre a práxis transformadora da realidade social, se limitando a padronizar e compartilhar práticas de alfabetização entre os professores. Embora tenham consciência da precarização a que são submetidos no trabalho na escola, muitos professores se culpabilizam pelo fracasso escolar, demonstram falta de compreensão da função da escola legitimando sua prática nas formações que tem a epistemologia da prática como eixo metodológico atendendo a proposta de controle e monitoramento através da

A padronização da prática dos professores alfabetizadores: uma análise da formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC

padronização da ação pedagógica dispondo de avaliações externas para balizar o desempenho escolar dos alunos.

O trabalho coletivo, que demanda organização escolar não encontra espaço para desenvolver-se, as ações ficam cada vez mais individualizadas, o que retrata a sociedade capitalista onde a escola está inserida. Defendemos como perspectiva metodológica a epistemologia da práxis, numa compreensão transformadora e objetiva da realidade natural e social, e como critério de verdade não se identifica com o imediatismo, mas com as reflexões geradas para elaboração do novo, uma atividade vital do homem que necessita criar para transformar o mundo e respeitando o momento de trégua do estado criativo, para reorganizar o conhecimento.

Neste sentido, a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa proporcionou uma reflexão da prática pedagógica dos alfabetizadores, mas que efetivamente não trouxe transformação nas metodologias de sala de aula, uma vez que tinha a epistemologia da prática como eixo metodológico atendendo a proposta de controle e monitoramento hegemônico do Estado. Estes, por sua vez, não compreenderam a real função da escola enquanto sistematizadora dos conhecimentos científicos, ao contrário, demonstraram que a reprodução de técnicas e propostas de aulas-modelo foram o grande diferencial da formação, o que reiterou o trabalho que já realizavam em antes da formação. Portanto, proporcionou uma compreensão superficial das metodologias utilizadas pelos alfabetizadores sem promover qualquer transformação sobre sua prática docente, atendendo a proposta de controle e monitoramento hegemônico do Estado através da padronização de metodologias de ensino dos professores alfabetizadores.

Cabe ressaltar também que a formação ocorreu no Distrito Federal no formato instituído pelo MEC apenas no período pesquisado – 2013 e 2014 - nos anos de 2015 a 2018 o PNAIC foi ofertado na modalidade híbrida, com vagas limitadas e, em seguida, foi descontinuado, o que ocasiona ruptura e fragmentação das ações de públicas fragilizando o campo da educação, sobretudo o campo da formação de professores que a cada ciclo de gestão governamental encontra os mesmos desafios para a implementação de programas permanentes.

Deste modo, esperamos com este trabalho contribuir para o campo de estudo da formação de professores demonstrando que a escola vivencia uma alienação no processo

educativo que não se compromete com o resultado das aprendizagens dos estudantes, mas que busca, na padronização da prática docente reproduzir a hegemonia do contexto mercantilista da sociedade a qual está inserida.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20set. 2015.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica:** orientações gerais. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em 18maio. 2021.

BRASIL. **Pró-letramento.** Apresentação. Brasília. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>. Acesso em 08 jun.2016.

BRASIL. **Entendendo o pacto.** Brasília. 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 08 jun. 2016.

BRASIL. Secretaria de educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela Educação na Idade Certa:** formação de professores no pacto nacional pela Educação na Idade Certa/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

FIDELIS, A. C. S.; TONIN, F. B. A leitura deleite no espaço formativo dor programa PNAIC- Unicamp In. GUEDES-PINTO, A. L. *Et al* (Org.) **Formação continuada de professores alfabetizadores:** o PNAIC na Unicamp (2013 - 2014). Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

FRANCO, M. V. A.; DANTAS, O.M.A.N.A. PNAIC: uma formação docente lúdica. In: **II Encontro de Aprendizagem Lúdica:** a ludicidade e seus desafios. 2016, Brasília.

FRANCO, M. V. A. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa:** os discursos os professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) *Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2017.*

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da didática.** 7. ed. Campinas: Papiruseditora, 2005. (Magistério, formação e trabalho pedagógico).

GATTI. B. A. Formação continuada de professores: uma questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003.

A padronização da prática dos professores alfabetizadores: uma análise da formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC

PEREIRA, V. C. V. **Formação continuada de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores associados, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão popular, 2007.

Nota

ⁱ Concepção educacional da racionalidade técnica que é centrada em resultados atrelados as avaliações de larga escala que tem como base os conceitos de eficiência, qualidade total, produtividade.

Sobre as autoras

Maira Vieira Amorim Franco

Professora da Secretaria de Educação do DF. Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutoranda em Educação pela UnB. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela UCB. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa, Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas – GEPPESP e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe. E-mail: maira.vaf@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8813-5249>

Otília Maria A. N. A. Dantas

Professora Associada da FE/UnB. Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela UFRN e PHD em Educação pela UnB. Professora Permanente do PPGE da Faculdade de Educação/UnB. Desenvolve estudos sobre: formação de professores, Pedagogia, Didática, prática docente e saberes docentes. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia e Chefe do Departamento de Métodos e Técnicas da FE/UNB. Pesquisadora e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docentes: formação, saberes e práticas - GEPPESP. Membro do Comitê de Ética na Pesquisa - CEP/UnB. E-mail: otiliadantas@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5164-2543>

Danyela Martins Medeiros

Professora da Secretaria de Educação do DF. Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutoranda em Educação pela UnB. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos - GEPFAPe. E-mail: danyelamedeiros@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5267-2517>

Recebido em: 19/05/2022

Aceito para publicação em: 05/06/2022