

**A formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa em São Luís/MA.**

*The continuing education of teachers in the National Pact for Literacy at the Right Age in São Luís / MA.*

Jerry Wendell Rocha Salazar  
Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande  
**Universidade Federal do Maranhão - UFMA**  
São Luís-Brasil

**Resumo**

Este texto apresenta uma reflexão sobre os resultados obtidos em dissertação de mestrado, na qual se analisou a formação continuada de professores da rede municipal de São Luís por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC no triênio 2013-2016. Como fundamentação metodológica, adotamos a abordagem qualitativa, mediante pesquisa bibliográfica, documental e de campo na perspectiva histórico-dialética. A análise dos dados empíricos, respaldam-se em Kosik (1976), Curado (2001, 2014), Gadotti (2010), Frigotto (2010). Os resultados obtidos indicam que o processo de implementação do PNAIC, desde sua criação em 2013, tem perpassado por reestruturações, avanços e recuos sistêmicos. A concepção de formação continuada identificada no PNAIC baseia-se no modelo da Racionalidade Técnica, na medida que se afasta do modelo baseado na Racionalidade Crítica (ou da *Práxis*).

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores; *Práxis* Docente; PNAIC.

**Abstract**

This presents a concise reflection on the results obtained in a master's dissertation, in which the continuing education of teachers in the São Luís municipal system was analyzed through the National Pact for Literacy in the Right Age-PNAIC in the 2013-2016 period. As a methodological basis, we adopted the qualitative approach, through bibliographic, documentary and field research in the historical-dialectic perspective. The analysis of empirical data was supported by Kosik (1976), Curado (2001, 2014), Gadotti (2010), Frigotto (2010). The results obtained indicate that the process of implementing the PNAIC, since its creation in 2013, has undergone systemic restructuring, advances and setbacks. The concept of continuing education identified in the PNAIC is based on the Technical Rationality model, as it moves away from the model based on Critical Rationality (or *Praxis*).

**Keywords:** Continuing Teacher Education; Teaching praxis; PNAIC.

A formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em São Luís/MA.

## **Introdução**

Desde o início do século XXI intensificam-se, por todo o mundo ocidental, solicitações dos mais diversos setores da sociedade, para que a Escola acompanhe, amplie e aprofunde mudanças que sejam capazes de conduzi a sociedade ao futuro e, sobretudo, de o garantir. Tais setores reconhecendo ou atribuindo aos professores um papel central nessa mudança, destacam, ser necessário investir na formação destes profissionais, seja na formação inicial ou continuada. Entretanto, neste estudo, por ora, nos limitaremos à Formação Continuada de Professores, e em específico, a ocorrida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa este instituído pela Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.

O principal objetivo do PNAIC é atender a meta 5 estabelecida pelo Movimento Todos pela Educação e pelo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2017). Essa meta determina que todas as crianças devem estar plenamente alfabetizadas até oito anos, ou seja, até o fim do 3º ano do ensino fundamental, compreendido por especialistas como o Ciclo da Alfabetização.

Considerando o objetivo do PNAIC de atender a meta 5 do PNE, foi estabelecido como principal estratégia para o seu alcance, a formação continuada dos professores que atuam nessa etapa escolar. Logo, pois a alfabetização das crianças é considerada indispensável, quando se busca uma educação verdadeiramente democrática, equitativa e de qualidade.

Nesse sentido, a responsabilidade pela alfabetização deve compartilhada e “acolhida por docentes, gestores escolares e instituições formadoras como um imperativo ético, indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa” (BRASIL, 2017, p. 3). Desse modo, o PNAIC organizou-se em quatro eixos de atuação, quais sejam: 1) formação continuada de professores; 2) materiais didáticos; 3) avaliações sistemáticas; e 4) gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012). Entre seus quatro eixos destaca-se a formação continuada de professores que atum em séries/anos do ciclo de alfabetização.

Considerando o pacto federativo e o regime de colaboração entre os entes federados (Estado, Distrito Federal e Municípios) na implementação de políticas educacionais, o PNAIC em regime de colaboração se constituiu em um compromisso (enquanto conjugação de esforços) para atingir a meta de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Assim, por exigir o envolvimento das três esferas governamentais em sua implementação, sua política adquiriu complexa configuração institucional.

A organização do PNAIC é definida pela Portaria 867, de 4 de julho de 2012, que o instituiu e define suas diretrizes gerais; bem como, a Medida Provisória nº 586, de 08 de novembro de 2012, que dispõe sobre o apoio financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC e dá outras providências.

A estrutura do PNAIC organiza-se por meio de seus agentes implementadores, cujo perfil é definido em portarias que, por sua vez, também estabelecem os critérios para seleção de seleção e atribuições de cada agente, quais sejam: coordenadores, formadores regionais e locais, supervisores, gestores, professores alfabetizadores eram principais responsáveis pela implementação do PNAIC.

Dito isso, se faz necessário esclarecer que este trabalho, especificamente, por se tratar de um recorte de uma pesquisa mais ampla, definimos que o escopo é refletir sobre alguns dos dados obtidos em pesquisa mais ampla - dissertação de mestrado, que analisou a Formação Continuada de Professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em São Luís do Maranhão.

Nesse contexto, os resultados sobre os quais refletimos, neste estudo, se detém àqueles oriundos da pesquisa documental em dispositivos legais, tais como leis, portarias e orientações, que caracterizam a formação continuada de professores no âmbito do PNAIC, bem como alguns excertos significativos das falas dos sujeitos entrevistados.

O referencial teórico e a metodologia da pesquisa, inspiram-se no Materialismo Histórico Dialético, sobretudo, por lançar mão de categorias como totalidade e contradição. Assim, compreende-se que os fenômenos educativos se transformam em função de cada momento histórico, portanto, pensar por meio desse enfoque exige analisar a formação continuada de professores como um processo que se apresenta inserido numa totalidade. Assim, contradição e totalidade, se configuram em princípios da dialética que podem ser expressos por meio da seguinte exegese: tudo se relaciona, tudo se transforma.

Nesse sentido, sublinha-se que, para Moacir Gadotti (2010) a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar a verdade, é uma concepção sobre o homem, a sociedade e a relação homem-mundo.

A formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em São Luís/MA.

Para Karel Kosik (1976), o exame da totalidade não pode limitar-se à análise do todo e das partes, mas garantir seu caráter dialético, visto que do todo e da parte, da essência e dos aspectos fenomênicos que se forma uma totalidade.

Além da introdução, o presente texto divide-se em quatro seções. Na próxima seção apresentamos pesquisa no estado da arte. Na segunda seção, são apresentadas algumas tendências de formação continuada. Na terceira seção, foca-se na formação continuada de professores no PNAIC. Na quarta seção resgatam-se as falas dos professores e na quinta e última seção tecemos as considerações finais.

### **Pesquisa no estado da arte**

De início procedemos em pesquisa no estado da arte, lançando-se mão na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, aplicando-se o recorte temporal de “2013 a 2016” e “educação”, na área de concentração. Como descritores utilizamos “formação continuada de professores”, para a abrangência da pesquisa foram considerados “programas a nível de mestrado em educação”.

Considerando que o estado da arte é uma das etapas indispensáveis da pesquisa acadêmica, bem como do trabalho científico de rigor, sobretudo, por expressar real possibilidade de aproximação do pesquisador com o objeto investigado, além de possibilitar o acesso aos conhecimentos construídos em torno de determinada temática (ROMANOWISKI et al., 2006). Ademais, o estado da arte constitui-se como caminho metodológico, na medida que contribui para a organização e análise dos dados, apresentando um panorama da evolução sobre determinada área do conhecimento.

A formação de professores na perspectiva da formação inicial, está presente como objeto de estudo em teses e dissertações brasileiras desde 1987, ano em que se registra a primeira sobre o tema, entre as 260 dissertações vinculadas ao Programa de Mestrado em Educação da PUCRJ, tendo como escopo a didática e o estágio nos cursos de formação de professores de 1ª a 4ª série (ROMANOWISKI, 2013).

A partir dos anos de 1990, o número de trabalhos passou a ser superior a uma dezena, e gradativamente se ampliou registrando 96 trabalhos em 1999, o que corresponde em média a 6,5% do total de trabalhos da área de educação daquele ano. De 2000 a 2009, o número sobe de 188 para 2000 e em 2009 registra 446. Mantendo o crescimento em 2011 soma 687 teses e dissertações sobre formação de professores. Esses indicadores apontam o

interesse constante de pesquisadores sobre o tema, e em termos proporcionais na área de educação os índices apontam uma variação de 6% a 12% do total (ROMANOWISKI, 2013).

Os estudos sobre formação continuada de professores de modo geral, analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (53%), programas ou cursos de formação (15%), processos de formação em serviço (20%) e questões da prática pedagógica (12%). Dos 49.504 trabalhos sobre formação de professores no âmbito do PNAIC, produzidos de 2013 a 2016, um total de 21.286 (43%) tratam do tema da formação continuada. O restante 28.217 (57%) fragmentam-se focalizando temas bastante variados, incluindo o estudo dos cadernos orientadores, a análise de discurso, as contribuições do PNAIC, a confluência com outros programas, a sequência didática, aspectos do ensino da língua portuguesa, aspectos relativos ao processo de alfabetização etc.

Em linhas gerais, após o exame das dissertações o “Catálogo de Teses e Dissertações”, mostra que a produção discente sobre Formação Continuada cresceu 83%, desde o surgimento do PNAIC em 2013. Porém, esse dado leva em consideração o descritor “Formação Continuada” sem a filtragem mais afunilada dos resultados por meio do descritor Formação Continuada + “PNAIC”.

### **A formação de professores no Brasil: situando tendências formativas**

A formação continuada constitui-se nos tempos atuais, como exigência premente, devendo ser compreendida como formação que acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, complementando-se nos cursos de formação inicial, e seguindo de forma contínua por meio da instrumentalização do professor para agir na prática social.

Assim, se até o início do século XX, as preocupações com a formação docente orbitavam em torno de cursos de formação básica, e posteriormente em torno da criação de cursos para formar os professores de nível normal, em nível superior; no fim dos anos 1980 e início da década de 1990, o que ganha força é busca pela elevação do nível de formação em nível superior; atualmente, tem-se a busca pela profissionalização dos professores, tendo com uma de suas mais importantes vias, a formação continuada.

É importante não perder de vista também que nos anos de 1990, os organismos internacionais: Banco Mundial, BIRD, FMI, OMC e regionais: UNESCO, UNICEF, CEPAL, passaram a divulgar por meio de conferências internacionais, as diretrizes educacionais que os países periféricos ocidentais capitalistas deveriam seguir, ou seja, a “nova” função da

A formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em São Luís/MA.

educação para o século XXI: formar para as competências do mundo do trabalho. Nesse sentido, defendem que a educação precisa ser reformada para acompanhar as mudanças tecnológicas da chamada sociedade do conhecimento, visando à formação de um “novo homem”, apto a adaptar-se às demandas de um mercado que está sempre a exigir novos conhecimentos, saberes evolutivos que mudam em uma velocidade vertiginosa.

Do ponto de vista das teorias pedagógicas, as diretrizes postuladas pelos organismos internacionais demarcam a passagem de um ensino centrado em conhecimentos científicos a um ensino centrado no desenvolvimento das competências verificáveis na prática e em situações específicas (RAMOS, 2001).

**Quadro 1- Síntese das ações nacionais de alfabetização dos anos 1990 até o lançamento do PNAIC, em 2012.**

<b>Ação governamental</b>	<b>Período de vigência</b>	<b>Objetivos</b>
Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania –PNAC (gov. Fernando Color)	1990	Mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais e da educação básica não- governamentais com a meta de reduzir em 70% o número de analfabetos.
Plano Decenal de Educação para Todos (gov. Itamar Franco)	1993-2003	Universalizar a educação fundamental
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (gov. F.H.C)	1995-2002	Propiciar ao professor do ensino fundamental, de pré-escolar e de educação de jovens e adultos, um acesso qualificado aos conhecimentos na área de alfabetização.
Programa Alfabetização Solidária/ Alfamol (Gov. F.H.C)	1996-1998	Reduzir os índices de analfabetismo no Brasil tendo como foco os jovens de 12 a 18 anos.
Programa Brasil Alfabetizado (Governo Lula)	2003	Criar oportunidades de alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental, com qualidade e caráter de continuidade educacional, ampliando a oferta da EJA, por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de incentivo à leitura e de financiamento.
Programa Pró-letramento (Governo Lula)	2005-2009	Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade a

		distância.
Pacto Nacional pela Alfabetização (Governo Dilma Rousseff)	2012	Alfabetização em língua Portuguesa e Matemática, até 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas brasileiras municipais e estaduais, urbanas e rurais.

Fonte: elaborado por JESUS e RAMOS (2016) editado pelo pesquisador com o recorte temporal proposto neste estudo.

No quadro acima observamos diversas ações governamentais voltadas à alfabetização das crianças. Entretanto, a compreensão das políticas públicas de educação direcionadas para a educação básica, e especialmente para a alfabetização, por meio de programas e estratégias articuladas pelo Governo Federal, os estados e municípios.

Desde a redemocratização do país, diversos programas de formação de professores deram feição às políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização, entre os quais podemos citar: PROFA- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001); PRALER – Programa de Apoio a Leitura e Escrita e o PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental– Alfabetização e Linguagem (2005).

Todos esses programas do governo federal que antecederam o PNAIC, têm em comum o foco na formação continuada de professores alfabetizadores, embora, de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, incisos 2º e 3º, a União não seja o ente federado responsável pela oferta do Ensino Fundamental, o Regime de Colaboração prevê que a União, estados e municípios se organizem para estimular, apoiar e implementar políticas públicas com busquem solucionar problemas comuns a toda a nação. O PNAIC vigorou enquanto política educacional voltada à formação continuada de professores de 2012 a 2018.

Os inúmeros programas destinados a formação de professores que se sucedem a cada novo governo, ainda que demonstrem empenho político, revelam também a histórica ineficácia, de suas ações, sobretudo, por que tais contradições relacionam-se dialeticamente os interesses do Estado e da sociedade, e a educação acabou se tornando estratégia de poder para o desenvolvimento do capital e à conformação social.

### **A formação continuada de professores no PNAIC em São Luís-MA**

O estado do Maranhão fica localizado numa área de transição entre a região Norte e Nordeste, ocupa 333 mil km<sup>2</sup>. Em decorrência de sua localização seu solo combina uma

A formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em São Luís/MA.

diversidade de recursos naturais, desde floresta, campos, cerrados, manguezais e o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, considerado o único deserto brasileiro com mais de 200 km de dunas. O Maranhão reúne um conjunto ímpar de belezas naturais (FIEMA,2009).

Contrapondo-se à sua condição geográfica e às suas riquezas naturais encantadoras, o estado do Maranhão concentra muitas carências sociais. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Maranhão ocupa o terceiro lugar no ranking nacional do analfabetismo com 16,6% - percentual que equivale a 661 mil maranhenses sem instrução.

No campo educacional, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) demonstram acentuado crescimento, registrando 3,5 em 2017 e 3,8 em 2019. Embora, a meta para 2019 tenha sido 4,3.

É importante esclarecer que o IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). O IDEB da capital, São Luís, em 2013, - ano de adesão do município ao PNAIC, não atingiu a meta estipulada de 4,7; alcançando somente 4,1.

Nesse contexto, a cidade de São Luís registra atraso em sua adesão ao PNAIC, aderindo somente em 2013. Em 2015, com o PNAIC com formações em andamento, após ter superado o atraso de implementação e adesão pelos municípios, observa-se que a meta prevista para ano de 2015 que era de 5.0, também não foi alcançada, ficando 0.5 abaixo da projeção, isto é 4.5. Em 2017, a meta era 5.2, porém o alcançado foi 4.6. Conforme observamos no quadro abaixo formulado a partir da coleta dados do site do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**Quadro 2- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- São Luís-MA**

Município	Ideb observado			Metas projetadas		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017
São Luís-MA	4.1	4.5	4.6	4.7	5.0	5.2

Fonte: INEP (2018)

Diante do exposto, reconhecemos que embora as metas não tenham sido alcançadas integralmente, certo avanço pode ser notado no comparativo dos índices, visto que o seu



crescimento se manteve permanente numa escala ascendente, em comparação aos anos anteriores.

Em busca de maior compreensão acerca da formação continuada de professores no âmbito do PNAIC, procedemos em pesquisa documental. Nesse sentido, convém esclarecer o que entendemos por documento, e posteriormente nossa compreensão acerca da pesquisa documental.

Para Cellard (2012, p.296), documento é “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”. Para Evangelista (2012, p.57), “os documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e significados históricos”

Pesquisa documental, conforme expresso em Sá-Silva et al. (2009, p.5) “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Neste recorte de estudo, entre os Cadernos de Formação, nos deteremos ao Caderno de Apresentação do PNAIC.

O referido caderno traz de início o objetivo da formação estruturada pelo PNAIC: com o objetivo de desenvolver uma cultura de formação continuada individual e em rede” (BRASIL, p.30). Entre os princípios que norteiam a formação continuada do Pacto, explicitado no Caderno de Apresentação, Cadernos de Linguagem e retomados nos cadernos de Matemática destaca-se:

1–A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas a reflexão teórica e reelaboração das práticas.

Do primeiro princípio, podemos depreender a relevância dada às temáticas que versam sobre a reflexividade do professor, a qual se tornou objeto de investigação de diversos pesquisadores (Dewey, 1959; Sacristán, 1999; Shön, 2000; Freire, 2001; Libâneo, 2005; Zeichner 2008; Alarcão, 2010 - entre outros), cada um, ao seu modo, imprime às discussões suas contribuições sob vários prismas e com diferentes abordagens.

As leis expostas no quadro a seguir, serviram de diretrizes para a execução do PNAIC e cadernos de estudo (material de apoio para referencial teórico e prático). Todavia, ao aprofundarmos nossa pesquisa encontramos outros documentos, como Resoluções, Medida Provisória e Portarias, Manual de apresentação da política e “Documentos Orientadores” lançados para os anos de 2014, 2015 e 2016.

A formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em São Luís/MA.

### Quadro 3- Alguns documentos norteadores do PNAIC

DOCUMENTO	DEFINIÇÃO
Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.
Portaria nº 1485, de 14 de 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
Lei n 12.801 de 24 de abril de 2013	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.
Cadernos de formação	Cadernos com orientações teóricas e práticas para os participantes da formação, principalmente Orientadores de estudo e Professores alfabetizadores.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos documentos do PNAIC (2016).

Nos textos iniciais (Resoluções, Portarias, Manual, Documentos orientadores) o discurso prescritivo, pois orienta e organiza a política, ao mesmo passo que determina as incumbências e seus atores, porém nos cadernos de formação, seus leitores -professores alfabetizadores, são convocados a participar ativamente na interpretação e recontextualização.

Em um dos trechos dos Cadernos de Formação em que se propõe falar com o leitor (professor alfabetizador), podemos notar a autonomia dada aos professores para interpretarem os textos do caderno e planejarem suas aulas:

O PNAIC não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o Professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. Assim, sugestões de atividades didáticas as mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.) são apresentadas ao longo de todo o material de formação (BRASIL, 2015, p. 21).

Cabe mencionar que, embora o texto confira liberdade aos professores em utilizar ou não as sugestões apresentadas, nota-se certa intenção em induzir o professor à execução do proposto, levando a uma padronização das práticas docentes.

### Falas do PNAIC

Para compreendermos a perspectiva dos professores sobre o PNAIC, se fez necessário dar voz às suas falas, das quais foram possíveis de identificar ao menos três

tendências de formação continuada de professores parcialmente distintas entre si, a saber: *aprimoramento, capacitação, atualização*. Nota-se ainda que essas falas foram proferidas por professores participantes do PNAIC em anos diferentes (2014, 2015, 2016). As tendências de formação são consideradas distintas parcialmente entre si, embora se situam no paradigma da racionalidade prática em que a realidade educacional é compreendida como muito fluida e reflexiva (crítico-reflexiva) para permitir uma sistematização técnica, conforme propõe Zeichner (1999).

Em face do exposto, é premente buscar saber o que é formação continuada de professores segundo eles próprios, professores e professoras em formação. Assim, quando perguntados: o que é Formação Continuada, destacam-se entre as respostas:

*Formação Continuada é a socialização do conhecimento. É tratar das dificuldades em sala de aula, para juntos encontrar um caminho que possa ajudar o educador. (Professor/ Formação-PNAIC 2015)*

*A formação continuada é para mim espaço para trocas de experiências. (Professor/a Formação-PNAIC 2016)*

*Quando saímos da universidade, temos a formação inicial. Para que haja uma qualidade na vida profissional, é necessário ter uma formação Continuada. (Professor/ Formação-PNAIC 2014).*

Em suma, embora as falas dos professores/as enunciem a presença do paradigma da racionalidade prática, cabe destacar que existem no mínimo três modelos de formação de professores dentro do modelo da racionalidade prática: o modelo humanístico, no qual professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo, o modelo de “ensino como ofício”, no qual o conhecimento sobre o ensino é adquirido por sucessivas tentativas e erros, por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata, o modelo orientado pela pesquisa, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula .

Buscando saber mais especificamente as características da formação do PNAIC, no que pese sua contribuição para a formação dos professores, tendo vista que as motivações dos professores são diversas, solicitamos que citassem duas importantes contribuições do PNAIC para a sua formação, entre as variadas respostas, destacam-se as seguintes, por apresentarem elementos importantes para a análise:

*O PNAIC tem contribuído bastante em relação à minha prática, porque me proporciona encontros em que eu posso confrontar a teoria através da reflexão sobre a prática, um fazer pedagógico, vamos dizer assim, com trocas*

## A formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em São Luís/MA.

*de vivências e experiências lá na sala de formação com orientação da formadora com o compartilhar de atividades realizadas em sala de aula que cada uma partilha, as nossas questões também as nossas dificuldades, as nossas angústias. A gente se fortalece nesse momento. (Professor/a Formação-PNAIC 2016).*

Podemos depreender da fala acima, que o professor concebe a prática alinhada à teoria, na medida que reconhece a relação de imbricamento entre ambas.

*Acredito que as formações do PNAIC são excessivamente teóricas, aprendemos entre aspas as hipóteses da escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky, posso até citar uma por uma por uma: pré-silábica, silábica sem valor sonoro convencional, silábica com valor sonoro convencional, silábico-alfabética e alfabética. Mas e aí? Como eu vou trabalhar com meus alunos e ensina-los a ler? (Professor/a Formação-PNAIC 2016).*

Analisando a fala do professor acima, percebemos que as formações seguem lógica meramente instrumental, ou seja, o professor instrumental caracterizado por Giroux (1997), como sendo aquele quem vem reduzindo esse conhecimento meramente a técnica, onde a teoria é exigida para explicar um determinado ponto de vista, não para dar margem a outras visões e concepções.

Sobre o papel da teoria e a relação com as condições materiais dos docentes, Pimenta (2006, p. 26) ressalta que:

*Diante disso, o professor é posto num cenário em que é levado a desenvolver diversas habilidades profissionais que se interiorizam no pensamento teórico prático mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência (o que implicaria, segundo Berliner (1987), desenvolver habilidades metacognitivas) (IMBERNÓN, 2011, p34).*

Quando os professores foram indagados sobre as condições materiais e institucionais de implementação do PNAIC, além das possíveis críticas que fariam ao PNAIC, disseram: “O maior desafio do Município [...] é que todos os coordenadores pedagógicos se sintam comprometidos com o PNAIC”; “Deve ter continuidade e avanços em todos os ciclos de aprendizagem. Procuramos divulgar, fortalecer, sensibilizar a comunidade escolar e propor continuidade nas formações”; “Eu particularmente gosto muito de participar do PNAIC, pois passo a enxergar coisas que eu antes na via.”

Com base nos referenciais teóricos que estruturam o PNAIC, depreende-se que estas falas estão arraigadas do discurso que atribui, sobremaneira, no professor responsabilidade pelos resultados educacionais nas avaliações de larga escala. Sendo, portanto, necessário

quase que unicamente promover a formação continuada de professores para se resolver o problema.

Em face do exposto, é urgente repensar os modelos de formação propostos até então, com vistas à superação daqueles baseados na Racionalidade Técnica, romper com a fragmentação da formação inicial, a fragmentação e descontinuidade nas políticas voltadas à formação e profissionalização docente.

Para Dalila Andrade (2011, p.324) as políticas de governo:

são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às 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 instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Nesse sentido, as descontinuidades das políticas educacionais, no que tange aos programas educacionais, são ocasionadas pelo abandono das Políticas de Governo ao término de cada gestão. Quando o mais indicado seria a implementação de políticas de Estado, estruturadas e duradouras, com vistas a superação da tendência utilitarista.

Diante disso, notamos que o modelo de formação percebido nas falas dos sujeitos, remete a ideia de que cabe ao professor aproveitar a “oferta” que lhe é disponibilizada e sujeitar-se ao “treino” com vista a uma melhor performance.

Evidencia-se, então, nessa política de formação continuada, a importância da reflexão docente, pautando-se na perspectiva da epistemologia da prática; sinalizando a necessidade da constituição da identidade profissional, mas que ainda não traz em si o princípio de indissociabilidade entre teoria e prática por meio da práxis.

É importante compreender que as políticas de formação de professores, em especial as voltadas para a alfabetização infantil. No caso do PNAIC, uma crítica recorrente se dá pelo fato da alfabetização estar sob a responsabilidade do Professor regente e ainda enxerga o aluno como responsabilidade única do professor, restando a ele o peso do fracasso escolar.

Em tempos em que a gestão democrática toma forma, cabe à escola assumir a responsabilidade e caminhar junto ao professor na busca por estratégias que alcancem a plena alfabetização dos estudantes, do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, abrindo mão das tristes e, muitas vezes, inócuas retenções.

A formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em São Luís/MA.

Em linhas gerais, continua posto, tanto na dimensão extraescolar, no âmbito de Estado, quanto na dimensão intraescolar, no âmbito da gestão dos processos de formação continuada de professores, o desafio de viabilizar uma formação que seja inervada pelo processo dialético da necessária reflexão/ação/reflexão/ação.

O conceito de práxis nos remete à tradição marxista, que eleva a princípio, o termo *práxis* para designar a atividade que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto. Trata-se de atividade humana e social que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade. Nesse sentido, segundo Saviani (2013), o homem se faz homem na medida que ele constrói sua própria existência e ele assim o faz a partir do trabalho.

A práxis ontológica é o elemento essencial na constituição do ser humano. É o elemento que o fez ser o que é hoje, ao longo de milhares de anos. Marx mostra que através da prática sobre a natureza o ser humano se transforma e se forma a partir de práticas sociais diversas. É, portanto, nas práxis e pelas práxis que o homem enquanto ser social transforma seu meio e se autotransforma, se recria, ou seja, na luta pela sobrevivência o homem transforma suas condições sociais da vida que é, ao mesmo tempo, autocriação e criação coletiva de si mesmo.

Diante das referidas colocações, pomos à discussão a questão da práxis criadora e recorreremos à Vázquez (2011, p.269) ao afirmar que: “acima de tudo, é preciso levar em conta a relação, característica do processo prático, entre a atividade da consciência e sua realização”, pois, a atividade criadora é caracterizada por uma consciência subjetiva a fim de ser materializada objetivamente. “Assim, a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que além do seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada” (PIMENTA, 2006, p. 27).

De acordo com Freire (1987, p.38) “a práxis, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Desta maneira, entendemos que a Práxis vai muito além de uma simples prática descomprometida com a realidade, pois, ela visa transformação e requer uma consciência ativa durante todo o processo. É por isso o autor afirma que o ensino libertador não pode ser padronizado. É a ação criativa, situada, experimental, que cria as condições para a transformação, testando os meios de transformação”.

Desta forma, percebemos nas ações das cursistas, a tentativa de evolução de um nível de prática meramente imitativa para criadora demonstrada através dos conhecimentos vivenciados durante os encontros formativos. Sem uma consciência subjetiva e objetiva concretizada através de ações, as práticas docentes não seriam mais que meras imitações de práticas já vivenciadas por outros sujeitos. Neste caso, a atividade estaria baseada em um “senso comum”, apenas no seu sentido prático, distanciada de uma teoria que a fundamente (VÁZQUEZ, 2011). As declarações revelaram uma considerável mudança nas práticas docentes decorrentes dos encontros formativos propiciados pelo PNAIC como apresentado nas falas dos sujeitos.

Assim, a teoria deverá iluminar e questionar as práticas nas instituições, bem como, as ações dos sujeitos e serem constantemente ressignificadas, “(...) uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade” (PIMENTA, 2004, p. 43). Desta maneira as teorias da educação são necessárias à contribuição do processo de reelaboração das ações docentes a partir das situações concretas vivenciadas pelos mesmos.

### **Considerações finais**

Em face do exposto, destacamos a necessidade da formação continuada como um processo de valorização do profissional da educação que oportunize a construção da práxis através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. E que segundo Curado Silva (2014) possibilita ampliar, repensar os sentidos e significados desta prática, de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, ampliando a autonomia do profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, tomamos a epistemologia da *práxis* como teoria do conhecimento que pode oferecer elementos para uma proposição de formação continuada, que supere o Paradigma da Racionalidade Técnica, pois tem como eixo central o conhecer na prática social do sujeito-histórico professor, buscando a compreensão do real e a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana.

Isto posto, propomos uma mudança paradigmática no PNAIC em que o modelo da Racionalidade Crítica possa oferecer a possibilidade de superação do Paradigma centrado da Racionalidade Prática, visto que é necessário uma perspectiva coloque em relevo a *práxis*,

A formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em São Luís/MA.

segundo a qual a educação é historicamente localizada, e seus princípios fundamentais encontram lar teórico na Dialética, em que tudo se relaciona, tudo se transforma.

Nesse sentido, nota-se que o desafio continua em busca pela ruptura com as propostas formação docente baseadas no modelo da racionalidade técnica e continua em busca das iniciativas e possibilidades que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica, na qual se busca a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social.

É importante ressaltar sobre a urgente necessidade de criação de uma política ampla de formação e valorização dos profissionais da educação, que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, continuada e condições de trabalho, salários e carreira, alinhada à concepção sócio-histórica e orientada pela constituição da profissão docente. Sendo assim, é importante consideramos que a formação continuada terá valor para o professor se for estruturada como um processo evolutivo e qualitativo, na medida que contribua no avanço profissional do professor em termos de aprendizagem, novas posturas, capacidades e autonomia. Ou seja, ao professor, enquanto intelectual, cabe pensar a educação em sua relação intrínseca com a realidade concreta, local e global.

### Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ANDRADE, Dalila. **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: <<https://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. **Projeto básico: Mobilização pela qualidade da educação: PNAIC**. Brasília: MEC, SEB, 2005.

\_\_\_\_\_. BRASIL. MEC. SEB. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Disponível em:<http://oei.es/quipu/brasil/estatisticas/analfabetismo2003.pdf>. Acesso em 05 maio. 2021.



\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios 1992-2012**. Rio de Janeiro: IBGE 2012.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: CURADO SILVA, K.A.P.C.da; LIMONTA, S.V. (Org.) **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Articulação teoria e prática na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa consentida à lógica do mercado**. Educação & Sociedade, Campinas, v.24, n. 82, p.93-130.abril/ 2003.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. S. Paulo: Abril Cultural, col. "Os economistas", 1982.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Docência em Formação. Série saberes pedagógicos).

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Editora ArtMed, 2004.

RAMOS, M. N. A. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Tendências da pesquisa em formação de professores**. Atos de pesquisa em educação - ppge/me issn 1809-0354 v. 8, n. 2, p.479-499, mai./ago. 2013.

A formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em São Luís/MA.

\_\_\_\_\_. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. Revista nova escola. São Paulo: Editora Abril. nº: 222.p.89, maio 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”**. Diálogos Educacionais, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Revista Educação. Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas de educação**. São Luís, 2004.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clasco; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZEICHNER, K. M. A. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1999.

### **Sobre os autores**

#### **Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010). Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, tele ensino, formação de professores, sociologia, filosofia, movimentos sociais, estado e política educacional. Membro da linha de pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente e do Grupo de Estudo Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Projeto de Pesquisa: Políticas curriculares: um referencial para análise da formação em cursos de graduação na UFMA. E-mail: [fatimalauande2020@gmail.com](mailto:fatimalauande2020@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6270-3420>

#### **Jerry Wendell Rocha Salazar**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (2018). Membro do Grupo de Pesquisa em Escola Currículo e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA; Membro do Grupo de Pesquisa em Qualidade da Educação Básica (GPQe) da Universidade Estadual do Maranhão. Membro Associado da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Professor externo da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: [jerryrochasalazar@gmail.com](mailto:jerryrochasalazar@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8778-7149>

Recebido em: 21/05/2021

Aceito para publicação em: 08/06/2021