

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (pnaic) na educação infantil e suas implicações na formação continuada

Ana Paula Ferreira Trindade¹
Laís Leni Oliveira Lima²

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento e tem como objetivo compreender o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC como programa de formação continuada e suas implicações na qualidade social do trabalho docente na Educação Infantil. A questão problematizadora, é: como a formação continuada de professores de educação infantil do PNAIC tem contribuído para que o professor possa ressignificar sua prática pedagógica com crianças de 0 a 5 anos. Trata-se de estudo exploratório de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa. O embasamento teórico conta com diversos autores que estudam o tema, tais como Duarte (2000), Martins (2012, 2018), Saviani (2007, 2011), Arce e Martins (2010), Gatti (2008), Gadotti (2013), dentre outros. As reflexões dos referidos autores contribuíram para compreendermos que a formação continuada de professores é fruto de um longo processo de lutas e entraves políticos relacionados à educação infantil e à qualidade da educação. Conclui-se que a prática pedagógica nessa etapa de educação deverá se constituir na união dos conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua trajetória formativa e na busca de novas formas de ação, isto é, de um trabalho que contribua com o desenvolvimento da criança, considerando as especificidades e características próprias da infância.

Palavras-chave: Qualidade educacional. Educação Infantil. Formação Continuada. PNAIC

Pnaic: the conception of a continuing training program and quality in child education

Abstract This work is part of an ongoing research and aims to understand the National Pact for Literacy at the Right Age as a continuing formation program and its implications for the social quality of teaching work in early Child Education. The problematic issue is to understand how the continuing formation of early childhood education teachers about PNAIC, a program aimed at literacy at the right age, has contributed so that the teacher can reframe his pedagogical practice children from 0 a to 5 years. For the development of this article, we theoretically ground the theme through an exploratory study of bibliographic nature, with a qualitative approach through materials already disclosed. Considering the relevance of the theme, we seek to elucidate it through authors who deal with the theme in question, considering their analyses, such as Duarte (2000), Martins (2012, 2018), Saviani (2007, 2011), Arce and Martins (2010), Gatti (2008), Gadotti (2013) among others. These authors contributed to the work so that we could understand that the continuing formation of teachers is the result of a long process of struggles and political obstacles in view of the unfolding and

¹ Universidade Federal de Goiás- Regional Jataí, anapaula.fertrin@gmail.com

² Universidade Federal de Goiás- Regional Jataí, laisleni@gmail.com

implications within the children's educational complex and the quality of education. We concluded that the pedagogical practice in early childhood education should be the union of the knowledge acquired by the teacher throughout his formative career and the search for new ways of performing it, considering the specificities and characteristics of childhood in itself.

Keywords: Educational quality. Child education. Continuing Formation. PNAIC

Introdução

Considerações Iniciais

Neste artigo, apresentaremos diálogos sobre a relação entre formação continuada oferecida a professores da Educação Infantil da Rede Municipal na cidade de Jataí pelo PNAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa e a qualidade educacional da pré-escola³. Com a finalidade de compreender como se dá essa relação, os seguintes objetivos foram elencados: compreender as possíveis contribuições do PNAIC para a qualidade educacional do trabalho docente na Educação Infantil, e analisar a relação entre a formação continuada de professores e a qualidade educacional da educação infantil.

O PNAIC é um programa do Governo Federal instituído em 2012, para suprir os problemas relacionados à leitura e à escrita de crianças que não foram alfabetizadas na idade certa, e suas ações têm como foco principal o Ensino Fundamental público. O Pacto teve alterações no ano de 2016, ampliando o programa para a Educação Infantil (BRASIL, 2017a). Esta ampliação foi considerada a partir dos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁴ em 2013 e 2014, que constataram o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática. Isso levou o Ministério da Educação (MEC) a promover mudanças, expandindo e estruturando o PNAIC para o ano de 2017. A proposta do PNAIC (BRASIL, 2017a) para a educação infantil centra-se na criação de um projeto intitulado “Leitura e escrita na Educação Infantil”, que teve como objetivo principal a formação dos professores que

³ Conforme a LDB/96, a educação básica é o primeiro nível do ensino escolar no Brasil. Compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos). A Educação Infantil é composta por creches (crianças de zero a três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos).

⁴ No documento Orientados para o PNAIC 2017 os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), constam apenas os anos de 2013 – 2014. Entretanto, os resultados atuais da ANA datam os anos de 2015, 2016 e 2017, e estes dados estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>.

trabalham com crianças pequenas e, com isso, desenvolver um trabalho com linguagem oral e escrita nas creches e pré-escolas.

Este artigo está dividido em três partes: na primeira parte, encontra-se uma caracterização do contexto histórico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; na segunda parte, explora-se aspectos relacionados à formação continuada do PNAIC para docentes da Educação Infantil; a terceira parte consiste na análise dos dados colhidos na investigação, especificamente em relação à concepção de qualidade que embasa o curso de formação continuada do PNAIC. Diante da proposta do PNAIC de apoiar os professores durante a formação continuada, como forma de garantir o direito à aprendizagem, inquietamos saber: como a formação continuada de professores de educação infantil do PNAIC tem contribuído para que o professor possa ressignificar sua prática pedagógica com crianças de 0 a 5 anos.

1. O PNAIC: contextualização histórica

Desde 2001, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a contemplar ações de formação continuada aos professores alfabetizadores, com a disponibilização de programas, materiais didáticos, referenciais curriculares e pedagógicos que pudessem contribuir para a alfabetização e letramento das crianças ainda na fase inicial do ensino.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC surgiu como um desdobramento do Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano Compromisso Todos pela Educação, e estabelece, em seu Artigo 2, inciso II, que se deve “alfabetizar as crianças até no máximo oito anos de idade” (BRASIL, 2007). Em outras palavras, o Pacto é produto de uma política pública de formação continuada, que visa mobilizar um conjunto de ações em busca de alfabetizar letrando todas as crianças que estudam em escolas públicas brasileiras.

Tratando-se de um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios, a Prefeitura de Jataí, município localizado na região sudoeste do estado de Goiás, assinou o documento de adesão, ainda no ano de 2017, firmando compromisso de propagar as ações do PNAIC (BRASIL, 2017a), dentre elas a formação continuada de professores. Obedecendo aos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação – MEC, o município de Jataí – GO selecionou o quadro de professores responsáveis

pelo conjunto articulado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados para atender a meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que é assegurar a todas as crianças o direito de serem alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Dentre os selecionados, três professores ficaram responsáveis pelas ações do PNAIC, ações de formação continuada destinadas às professoras de educação infantil.

O município ofereceu o curso a 87 profissionais de pré-escola, distribuídos em três turmas com mais ou menos 30 participantes, entre professores, coordenadores e diretores de escolas e centros municipais. Para a organização da formação continuada de professores de Educação Infantil, os professores formadores locais, junto ao coordenador local de estudo, reuniam-se na Secretaria Municipal de Educação (SME), estudavam os cadernos e elaboravam a sequência didática dos encontros.

O Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2015a) apresenta o Artigo 6 da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, esclarecendo que foco principal do Pacto é a formação dos professores alfabetizadores, e para isso se apoia em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; 2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2015a, p.10).

A formação continuada de professores alfabetizadores é apresentada como o eixo estruturante do PNAIC, capaz de superar os problemas que impedem a aprendizagem inicial da linguagem oral e escrita da criança na idade certa.

Para a formação continuada de professores de educação foram definidos materiais, conteúdos e objetivos que contribuíssem para o debate em relação aos direitos de aprendizagens das crianças da pré-escola dentro de um programa que envolve o ciclo de alfabetização na idade certa. O PNAIC elaborou oito cadernos, estruturados em três seções cada um, com diretrizes que procuram unir prática e teoria. No aspecto teórico, o programa tem suas bases tecnicistas, que consistem no repasse de conteúdo presente nos materiais elaborados pelos organizadores e estão vinculadas a universidades públicas⁵, responsáveis por distribuir e capacitar os orientadores de estudo, os quais repassam aos formadores locais, até

⁵ As edições anteriores do PNAIC foram supervisionadas pela Universidade Federal de Goiás (UFG). No Ano de 2017, quando implantaram o programa na educação infantil, a UFG deixou de supervisionar o trabalho e este passou a ser sediado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

chegar aos professores alfabetizadores atuantes nas turmas de pré-escolas nas diversas regiões do país.

O artigo 5º da Portaria nº 867, de 4 de dezembro de 2012, determina as ações do Pnaic e destaca seus 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.

O PNAIC traz objetivos importantes e que necessitam ser mais bem avaliados pelas políticas públicas. Os objetivos descritos no artigo 5º descaracterizam a importância de um ensino crítico e nos remetem à formação técnica, que se importa apenas com números e resultados. São as ações do Pacto que irão direcionar as diretrizes elencadas nos cadernos de formação. Isso gera um perfil de professor “prático”, responsável pela demanda de atendimento às crianças em termos educacionais nos últimos anos; em outras palavras, esses princípios operam a formatação de um novo perfil profissional que contribui para a despolitização do professor, intensificando a propagação da prática docente, impossibilitando-o de qualquer alternativa para além da sala de aula. Dito isso, Pereira (2018, p.99) acrescenta:

os efeitos de sentido produzidos no processo de despolitização sugerem uma prática docente, sob o ponto de vista político, neutra por estar restrita quase que exclusivamente aos imediatismos inerentes ao espaço interno da sala de aula, o que silencia a complexidade político-social que atravessa a educação.

Dessa forma, as ações desenvolvidas no PNAIC contribuem para um discurso técnico com base nas experiências dos saberes docentes necessários à articulação teoria/prática, inerente ao processo de desenvolvimento acerca dos direitos de aprendizagens das crianças.

Por ser a primeira vez que o PNAIC abrangia a educação infantil, houve mudanças nos materiais que seriam distribuídos a todos os professores alfabetizadores. Devido a um corte de verbas para o ano de 2017/2018, o MEC não mais encaminhou, impressos, para as redes estaduais e municipais, os materiais para os estudos, como fazia nos

ciclos anteriores, em que os materiais eram entregues impressos aos participantes das formações. As versões anteriores a 2017 contaram com apoio financeiro a todos os participantes. Segundo a Resolução nº 12, de 6 de setembro de 2017:

ficam estabelecidas as normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic e do Programa Novo Mais Educação – PNME, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação –SEB/MEC com base nas Portarias MEC no 826, de 7 de julho de 2017, e no 851, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b, p. 1).

Neste ciclo de formação 2017/2018, as bolsas de estudos destinaram-se apenas aos profissionais da rede pública que participaram da elaboração dos materiais para a formação continuada, bem como às pessoas responsáveis pela coordenação local e aos formadores locais responsáveis por ministrarem as aulas, não incluindo o pagamento de bolsas para os demais participantes dessa edição. O município que aderisse ao PNAIC, teria autonomia e flexibilidade para providenciar e escolher a melhor forma de trabalhar o material com seus professores alfabetizadores. Conforme descrito no Documento Orientador (BRASIL, 2017a), os materiais das edições anteriores⁶, teriam um papel relevante na composição do acervo de suporte à formação continuada dos participantes para o ano de 2017/2018. Nesse sentido, Aranda, Viédes e Lins (2018, p. 47) apresentam:

é preciso que haja a compreensão que a qualidade está interligada à valorização dos profissionais de educação, nesse caso, são os professores e coordenadores que estão no universo escolar, envolvidos diretamente na gestão do processo alfabetizador no ciclo de alfabetização e devem ser valorizados e reconhecidos.

Dito isso, vale a pena refletir sobre a questão de as bolsas de incentivo terem sido suspensas justamente para os professores cursistas, pois são esses profissionais que estão diretamente ligados às crianças, e são os sujeitos foco das formações do PNAIC.

Um fator que merece destaque refere-se aos encontros de formação continuada. Em consonância com o documento orientador, seriam seis encontros presenciais de oito horas

⁶ Nas edições anteriores cada professor alfabetizador recebeu um kit de livros impressos pelo MEC em parceria com as universidades.

cada, mas apenas os três primeiros aconteceram na modalidade presencial⁷; os outros três aconteceram por meio de uma modalidade de educação que cresce cada vez mais, impulsionada pelos programas de governo, são as chamadas Educação a Distância (EAD). Por algum motivo desconhecido, os últimos três encontros aconteceram todos a distância, com atividades dirigidas relacionadas aos cadernos de estudos da educação infantil. Sobre essa fragmentação do curso, é possível nos reportarmos a Martins (2018, p. 130), que afirma a dupla função que o Estado passa a ter:

que as ações do Estado passam a ter dupla face: de um lado, retira investimentos para instituições públicas e de outra cria nichos de mercado a partir da retirada de direitos, a exemplo do surgimento das grandes empresas de educação, que movimentam hoje no Brasil, milhões de reais.

E ainda, ressalta que o único objetivo da EAD representa a ampliação dos espaços rentáveis para uma acumulação financeira, essa ampliação gera uma desvalorização do trabalho docente. Nesse sentido, a educação começa a fazer parte de um modelo de educação voltada aos interesses empresariais.

Desse modo, após a exposição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com o auxílio de documentos legais que orientaram as diretrizes e os eixos, faz-se necessária uma análise a respeito das práticas pedagógicas à luz da formação continuada, considerando a questão essencial que são os professores e professoras da educação infantil.

2. A formação continuada do PNAIC para docentes de Educação Infantil

Torna-se fundamental analisar mais claramente a política de formação continuada para professores alfabetizadores, principal eixo de atuação do PNAIC, a fim de compreender as concepções do Pacto sobre a formação continuada e a profissão docente.

No campo educacional, a “formação continuada” é um termo que vem sendo utilizado nos discursos para designar as atividades e cursos realizados por professores depois de sua formação inicial. No entanto, Gatti (2008, p.57) atenta-se os diversos conceitos e significados que a formação continuada vem ganhando com o curso da história e acrescenta:

⁷ Devido à minha participação como formadora local do PNAIC para a Educação Infantil, pude presenciar apenas três dos 6 encontros que aconteceria de forma presencial. Entretanto, não foi obtido nenhuma resposta plausível para os demais encontros não terem acontecido da forma como estava proposto no caderno orientador.

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional.

O caráter da formação continuada permaneceu nos últimos anos como atualização e aprofundamento de conhecimentos. Não é difícil perceber outras denominações atribuídas ao termo, como reciclagem, capacitação, formação em serviço, formação centrada na escola, encontros pedagógicos, entre outros; para caracterizar as mais diferentes ações. No atual contexto, professores e professoras expressam a necessidade em buscar a formação continuada como uma exigência da atividade profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério, instituídas pela Resolução N° 02/2015, de 1° de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação - CNE, garantem a reflexão sobre a prática educacional, primando por um aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente, como determina o Artigo 3°, terceiro parágrafo (BRASIL, 2015b, p. 4):

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

A formação docente não inicia com a graduação, tampouco termina com a sua prática educativa diária. O processo de formação é contínuo e está ligado à história de vida do professor e à relação estabelecida com o educando, buscando resgatar e valorizar experiências e saberes necessários à sua práxis pedagógica e promover a reflexão crítica sobre a sua ação educativa dentro do contexto social no qual está inserido.

Desse modo, o trabalho docente na educação infantil não se resume apenas ao binômio cuidar-educar⁸, embora o cuidar seja um aspecto muito importante nesse nível de ensino. Entretanto, não pode se sobrepor ao momento de intervenção intencional, momento de

⁸ Determinados autores (FARIA, 2005; CERIZARA, 2004) apresentam o binômio cuidar-educar como o objetivo principal do trabalho pedagógico nessa faixa etária.

aprendizados importantes e fundamentais. De acordo com Marsiglia (2011, p. 39), o trabalho deve incluir conceitos científicos que:

[...] desenvolvem-se a partir da colaboração entre o adulto e a criança, e esse é um processo não natural e sim dependente do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que como já foi dito está sujeito a condições de vida e aprendizagem.

Com base nos estudos de Vigotski (2007) e Pasqualine (2010), é possível afirmar que o desenvolvimento infantil encontra-se em uma unidade dialética entre o desenvolvimento biológico e o cultural, não é uma simples mistura. O desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento e maturação orgânica; na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, este converte-se em um processo biológico socio-historicamente condicionado. Por isso, não é possível compreender o desenvolvimento infantil como um processo natural. O desenvolvimento cultural incorpora, transforma e supera a dimensão natural do desenvolvimento infantil. Dessa forma, o/a professor/a, nessa faixa etária, deve oferecer momentos de atividades estruturadas e atividades abertas⁹. É preciso motivar as crianças e envolvê-las nas atividades, sendo a postura positiva do/a docente muito significativa. Assim, a formação do corpo docente é fundamental para esse trabalho de qualidade social. Os conceitos científicos, ensinados à criança pelo/a professor/a, devem auxiliar na interpretação da realidade vivida pela criança. Para Duarte (2000, p. 104):

O conhecimento científico parte da premissa de que o objeto já existe enquanto um todo com determinadas características, a lógica do percurso que vai do abstrato ao concreto não pode tomar qualquer abstração como ponto de partida, nem mesmo iludir-se com aquilo que pareça ser o ponto de partida mais natural.

Nesse sentido, a realidade social é a fonte que vai oportunizar o desenvolvimento infantil, e precisa estar separada da superficialidade, do imediatismo do capital. As instituições de Educação Infantil se configuram como um local privilegiado de interações entre criança e equipe docente. As especificidades próprias que contemplam o desenvolvimento infantil exigem práticas diretas, em que “o professor retoma seus status

⁹ Entendemos “atividades abertas” como aquelas em que o/a professor/a trabalha com a livre escolha da criança; entretanto, isso não significa deixar as crianças livres para fazerem o que quiserem, mas utilizar-se do envolvimento que possui com a criança e pensar junto com ela, desafiando-a.

daquele que ensina; que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos” (ARCE; MARTINS, 2010, p. 32). Para essas autoras, o trabalho do professor vai além do simples cuidar, exige uma formação teórica que abarque as necessidades e especificidades desse nível de educação, de modo que a relação teoria-prática se torne quesito importante para a formação de futuros profissionais docentes.

Torna-se imprescindível repensar as políticas de formação continuada no contexto das políticas públicas, para que sejam, de fato, comprometidas com a melhoria da qualidade do ensino e garantam condições mínimas que viabilizem um trabalho docente com qualidade, a partir da imagem da escola e da própria formação continuada como práticas sociais.

Em consonância com a formação de professor e com a educação de qualidade, a proposta estabelecida nos parâmetros do PNAIC leva o educador a compreender a formação contínua como uma forma de reflexão simultânea de sua ação, entre o que fazer e como fazer (BRASIL, 2016, p. 20):

Alguns aspectos relacionados aos contextos de atuação e de formação dos professores influenciam a formação de profissionais reflexivos. É importante que tais contextos se constituam em espaços de formação capazes de possibilitar aos seus profissionais a aquisição de novos conhecimentos a partir da discussão e análise das próprias ações educativas. Nessas instituições, a formação dos professores se dá de forma contínua, interativa e dinâmica. Nessa perspectiva, não basta mudar o profissional, é necessário mudar também os contextos nos quais ele atua

Não obstante a formação, é necessário lembrar que as tendências pedagógicas impostas pelas políticas públicas de formação continuada dentro de um sistema capitalista preocupam-se mais em buscar formações que contemplem todos os aspectos avaliativos, ou seja, formar profissionais competentes, priorizando as habilidades técnicas que possam vir a desenvolver, ao invés de possibilitar o desenvolvimento da formação humana do ser social, numa visão crítica de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores e das instituições escolares.

A legislação no Brasil que trata da formação dos profissionais do magistério vem se ampliando, ao menos é o que atestam as documentações disponíveis, de modo a “garantir” melhores condições de trabalho para os professores. Os referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999, p.26) destacam que:

[...] a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola origem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito

superior ao hoje existente. [...] Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho.

Cabe lembrar que os referenciais sinalizam a importância da formação inicial, como a base para qualquer professor. Entretanto, isso não quer dizer que ele esteja pronto e acabado para exercer sua profissão; diante disso, a formação continuada é primordial para que haja melhorias significativas em seu trabalho.

Os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) destacam que a formação continuada não pode ser um instrumento destinado a suprir as deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas como parte complementar do exercício. Desse modo, a formação continuada deveria estar um passo à frente, na busca pela compreensão da práxis docente, como uma etapa essencial para se fazer professor de forma plena. Por isso, o professor deve e precisa ser valorizado, pois dela depende a qualidade do ensino não só nas séries iniciais, mas em todas as etapas de ensino.

Diante da atual conjectura, Arce (2005) define como deve ser a formação de professores (p. 59/60):

a formação do professor precisa contemplar as diversas áreas de conhecimento humano para que sua cultura seja vasta. Fornecendo-lhe assim elementos para que possa ensinar os alunos, possibilitando-lhes enxergar a humanidade, seus anseios e necessidades e não somente os seus próprios interesses imediatos. O conhecimento deve inquietar, ser uma vacina contra a apatia e o egoísmo. Ainda não possuímos melhor forma de fazer isso do que a leitura e o ensino.

Tanto a formação inicial quanto a continuada devem se articular entre si, mas, as políticas públicas precisam entender a importância de ambas na constituição de cada docente. Certamente, não cabe ao professor ter o domínio apenas da prática educativa, subjugando a teoria, se não for favorecido pela capacidade de refletir criticamente sobre seu trabalho.

Diante disto, a formação continuada é considerada necessária para o professor. No entanto, o que não pode acontecer é que esses cursos de formação se transformem em estudos aligeirados, técnicos e pragmáticos, reduzindo-os a meros cursos e programas subsidiados

pelo governo em consonância com algumas instituições formadoras que visam apenas à qualidade total¹⁰ da educação.

As políticas de formação de professores necessitam de comprometimento com a melhoria da “qualidade social¹¹” referenciada no ensino, para garantir condições que viabilizem um trabalho docente de qualidade. Considerando o exposto, torna-se imprescindível a formação continuada do professor, mas essa formação não deve ser imposta pelos órgãos responsáveis, de forma a deixar o profissional engessado dentro de sua própria prática pedagógica. O interesse em participar de cursos de formação continuada *Latu-sensu* ou *Stricto-sensu* em instituições reconhecidas deve surgir por iniciativa própria, em buscar estudos que possibilitem uma visão crítica da realidade à sua volta, que o direcionem para um agir docente cada vez mais pautado em estudos cientificamente estruturados e aliados à sua prática pedagógica e que visem a formação humana do indivíduo.

3. A qualidade educacional do PNAIC: que qualidade?

A década de 1990 foi o momento que marcou a Educação com a participação de diversos organismos internacionais de vários países e a expansão das políticas neoliberais, configurando um novo modelo de projeto social, segundo o qual o estado passa a agir mais de acordo com as orientações dos organismos internacionais, preocupando-se mais com a promoção da capacidade de competição do indivíduo em detrimento de um estado voltado para o interesse dos cidadãos, com, por exemplo, melhores condições de saúde e educação. Ou seja, surge um ideal de estado eficiente e moderno, a partir de uma “administração gerencial”, que garante o crescimento econômico.

Com base na reforma educacional de 1990¹², a Educação Infantil começou a ganhar novos rumos, deixou de ser vista como um depósito de crianças pequenas. Pode-se dizer

¹⁰ A Qualidade Total transportada para o campo educacional mostra-se como discurso oficial para a teoria neoliberal, pois trata-se de uma proposta ideológica que visa ajustar a educação enquanto campos estratégico e empresarial voltados para o mercado (SITO, 2011, p. 7).

¹¹ A qualidade social da educação escolar não se ajusta a limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos avaliativos, tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. (SILVA, 2009).

¹² A Reforma Educacional de 1990 foi um dos movimentos responsáveis pela elaboração de documentos como o ECA e a LDB, responsáveis pelas mudanças ocorridas nos espaços destinados a crianças e adolescentes. Esse período favoreceu a EI, que deixou de ser assistencial e adquiriu um caráter educativo. Esse novo pensar no

que o assistencialismo perdeu espaço para uma educação que vê e pensa a criança como sujeito em sua totalidade, que produz e reproduz cultura. Nesse mesmo período da reforma educacional, a formação de professores começou a se intensificar, ganhando ares do neoliberalismo, com finalidades específicas, adotando uma perspectiva economicista que alinha as políticas educacionais desenvolvimentistas para as novas linhas econômicas da nova ordem mundial.

De acordo com Dambros e Mussio (2014), a preocupação com a qualidade educacional ganha centralidade nas políticas educacionais no Brasil por volta de 1990. Isso ocorre por meio de um conjunto de reformas implementadas no país, influenciado por novos ordenamentos mundiais direcionados à administração pública, a fim de fazer o Brasil alcançar novos parâmetros de país desenvolvido. Entretanto, atrelada a um discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança, sob a roupagem do lema *Educação para todos*. Com base nisso, o PNAIC se pauta na política de uma educação de “qualidade”.

O conceito de “qualidade”, de acordo com um dicionário de Filosofia, concerne a qualitativo. Do ponto de vista da Psicologia genética, o conhecimento qualitativo precede o conhecimento conceitual e depois o científico; a determinação qualitativa não é completamente alheia à quantidade e à medida. Essa passagem da quantidade à qualidade é particularmente sublinhada na dialética hegeliana, é marxista. Conforme abordado no dicionário, a qualidade não se separa da quantidade. Desde a década de 1920, estudiosos e defensores de uma educação pública têm travado uma luta para que a educação pública seja de qualidade, pois o que se constata é que essa educação, dita de qualidade, foi pensada para poucos, conforme destaca Saviani (2007, p. 1243):

Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de

trabalho destinado às instituições para crianças pequenas alcança novos horizontes; a educação adquire caráter técnico, em que o saber é passado para criança por meio do professor de forma mecânica e repetitiva. Desse modo, esse delineamento do trabalho com a EI tem sido atrelado a finalidades extrínsecas, ora como equipamento de caráter custodial-assistencial, ora de caráter de prevenção das mazelas escolares.

Educação [...] e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação.

Não basta querer melhorar o espaço educacional, investindo apenas no professor, é preciso investir na qualidade como um todo. Ao considerar a qualidade da educação, não se pode deixar de destacar que existe uma somatória de vários esforços e ações políticas, com o objetivo de democratizar e universalizar a educação com os chamados de educação básica e de qualidade para todos. O conceito de educação de qualidade tem mais de um significado, como afirma Cária e Andrade (2015, p. 2676),

Como o conceito de educação de qualidade é polissêmico e complexo, não havendo uma definição única para o termo no campo da educação e, além disso, há um conjunto de variáveis intra e extraescolares que interferem na qualidade da educação entre elas a concepção mesma do que se entende por educação, a gestão de qualidade da educação pode ser vista sob diversos ângulos.

O debate sobre a qualidade educacional brasileira tem se tornado submisso a inúmeros fatores de ordem econômica, social e política, dentre outros, surgindo, com isso, várias interpretações do termo qualidade, desencadeando desdobramentos muitas vezes a serviço de interesses que estão alheios ao real compromisso com uma educação para o exercício da cidadania, porque vinculam-se a interesses mercadológicos.

São inúmeros os desafios com que o docente se depara ao longo de seu trabalho, entre os quais está a formação continuada, face às mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas e as exigências de elevação da qualidade social referendada na educação. Gadotti (2013, p.2) define a qualidade como algo para melhorar a vida das pessoas e na educação

a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

A qualidade educacional está sendo referenciada como uma categoria central do novo paradigma de educação sustentável. Diante desse viés, torna-se relevante abordar criticamente o discurso de uma educação de qualidade, apresentados em cursos de formação continuada no âmbito do PNAIC, pois o conceito de qualidade apresentado nesses programas

de governo possui objetivos que o direcionam para eficiência, produtividade e competência técnica do professor.

Shiroma (2004, p 121) aborda o discurso que influencia a prática pedagógica no interior das instituições educacionais, tais como: “[...] eficiência, competência, Qualidade Total, liderança, inovação, gerência, cultura organizacional, desenvolvimento profissional, empreendedorismo, entre outras [...]”, discurso que deixou de fazer parte do vocabulário empresarial e foi transferido para o campo educacional.

Os desafios pelos quais o trabalho docente perpassa têm conduzido professores e pesquisadores a buscarem uma compreensão do que é ser docente, mas que possa responder às mudanças e exigências da prática docente. Uma das premissas para efetivar a qualidade da educação infantil está na formação em geral de professores. Para Saviani (2011, p.13), “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”. Martins (2012, p. 50), compactuando com Saviani, afirma que [...] a educação é uma das condições pelas quais o homem desenvolve suas capacidades ontológicas essenciais, ou seja, a função básica do processo educativo é a humanização [...]. O modo como os professores estão sendo sujeitos a cursos prontos a serviço do governo ou de continuidade adaptativa leva-nos a um modelo educacional técnico e prático, o que deixa a formação continuada a meio caminho no exercício real de sua função educativa: auxiliar o docente nas questões que sua formação inicial não foi capaz de solucionar. Por isso, sustentamos a defesa de uma educação para todos os indivíduos da sociedade e o horizonte desta educação deve ser a escola, um local privilegiado de apropriação do conhecimento universal, humanizado.

Torna-se relevante abordar criticamente o discurso de uma educação de qualidade, implícita nas normatizações explicativas do PNAIC, uma vez que as instâncias governamentais compreendem que o tema “qualidade educacional” se forja necessariamente por meio de um programa de formação continuada em nível de alfabetização. Mesmo o PNAIC não se mantendo ao longo dos anos de implantação, e sua finalidade sofrer mutações de acordo com as necessidades e interesses políticos, econômicos e sociais, seu objetivo continua o mesmo, voltado para as políticas neoliberais e para o mercado de trabalho.

No contexto das políticas neoliberais de educação, o PNAIC, enquanto programa de formação continuada, conta com uma base tecnicista – com cursos, oficinas práticas, diálogos e trocas de experiências – que resulta em práticas formativas individualizadas, as

quais contribuem para uma formação carente e deficitária. Enfim, são inúmeros os reflexos que incidem sobre a formação continuada dos professores que têm se mostrado ineficientes frente aos problemas que giram em torno dos elevados índices de crianças que não foram alfabetizadas no Brasil.

Por se tratar de uma política de governo, o PNAIC foi elaborado para dar suporte técnico e prático aos professores durante o processo de alfabetização, oportunizando a formação dos pequenos leitores, na perspectiva do letramento¹³, que é considerado como uma estratégia de compensação no processo de alfabetização. As políticas públicas voltadas para a formação de professores alfabetizadores nem sempre consideram a diversidade da prática docente, pois, os programas oferecidos pelo governo não proporcionam suporte teórico aos professores. Diante deste contexto, o Pacto foi pensado como um recurso de “salvação” para as crianças que ainda não foram alfabetizadas até os oito anos de idade, e para os educadores como um programa de “redenção” ou de formação para a competência.

Considerações Finais

Nas análises realizadas acerca do PNAIC, tecemos algumas considerações, no sentido de valorizar o profissional docente para que ele possa refletir criticamente a respeito das demandas sociais no processo de ensino-aprendizagem.

Os discursos apresentados no PNAIC sustentam a implementação de uma Educação Infantil que desvaloriza uma gama de fatores que interferem na qualidade social do ensino, controlando as ações do processo pedagógico e do trabalho docente. A ideia repassada por esses programas seria a de que, com o simples fato de os professores aderirem e se conscientizarem do chamado Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa, o problema do analfabetismo poderia ser resolvido no Brasil.

Consideramos que as atuais políticas de formação de professores(as) nem sempre respeitam as especificidades de cada uma das etapas da Educação Básica, imprimindo a elas um modo de aprender e de ensinar no qual ritmos, tempos, conteúdos e resultados passam

¹³ Entende-se por letramento como algo mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, o letramento se preocupa com a função social do ler e escrever (SOARES, 2006).

pelo controle de organismos externos, que nem sempre conhecem as demandas dos que vivenciam cotidianamente os espaços educativos com as crianças pequenas.

Concluindo, as políticas de formação continuada precisam estar articuladas a outras políticas educacionais, visto que a problemática da aprendizagem gira em torno da qualidade educacional. Isso exige uma multiplicidade de ações que vão além da formação continuada abordada no Pacto, e não apenas a elevação dos índices avaliativos propostos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Frente a isso, percebemos a importância e a necessidade de assumirmos uma concepção de formação continuada numa perspectiva histórico-crítica, que busca construir a indissociabilidade entre teoria e prática, permitindo que o professor possa ressignificar sua atuação docente, produzindo conhecimentos sobre seu trabalho.

Referências

ARANDA, Maria Alice de Miranda.; VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso.; LINS, Cristina Pires Dias. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) com política educacional. In: ARANDA, Maria Alice de Miranda (Orgs.). A gestão do processo alfabetizador com enfoque na política educacional (Dossiê Temático). **Laplage em Revista** (Sorocaba/SP), vol.4, n.2, mai.-ago. 2018. ISSN: 2446-6220, 203p. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201842> Acesso em: junho de 2019

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 41-62.

ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil e o Ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

BRASIL. Governo Federal. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Mec, 1999.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto n. 6094**, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal e estados e a participação 189 das famílias e da comunidade. Brasília: FNDE, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abril de 2019.

BRASIL. Governo Federal. **Portaria n° 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em:

http://www.lex.com.br/legis_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012
Acesso em: janeiro de 2018.

BRASIL. Governo Federal. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação. Secretaria Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: 2015a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>
Acesso em: agosto de 2017.

BRASIL. Governo Federal. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman>.
Acesso em: dezembro de 2018.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação – Leitura e escrita na Educação infantil**. v.1. Ministério da Educação, Secretaria de Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/4-materiais-daeducacao-infantil>. Acesso em: 2 ago. 2017.

BRASIL. Governo Federal. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento Orientador. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: 2017a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>
Acesso em: agosto de 2017.

BRASIL. Governo Federal. **Resolução nº 12**, de 6 de setembro de 2017. Estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada Alfabetização na Idade Certa – Pnaic e do Programa Novo Mais Educação – PNME. Brasília: 2017b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/11027-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-12,-de-6-de-setembro-de-2017>. Acesso em: Julho de 2018.

CÁRIA, Neide Pena; ANDRADE, Nelson Lambert de Andrade. A gestão da qualidade da educação básica sob a lógica do mercado: uma análise discursiva. EDUCERE. XII Congresso nacional de Educação. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

DAMBROS, Marlei.; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf. Acesso em: maio de 2019.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, XXII (71), 79-115, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.) Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2005.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem.** Rede Municipal de Ensino. Florianópolis, 2013.

Disponível em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: julho de 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

MARSIGLIA, A.C.G. **A pedagogia histórico crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2012, p. 47-64.

MARTINS, Lígia Márcia. O sofrimento e /ou adoecimento psíquico do (a) professor (a) em um contexto de fragilização da formação humana. Caderno CEMARX-Centro de Estudos Marxistas. n. 11, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In Martins, Lígia Márcia, DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P 161-190. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2017.

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.

SAVIANI, Demerval. O Plano de desenvolvimento da educação: Análise do Projeto do MEC. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2019.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. Cad. CEDES. 2009, vol.29, n.78, pp.216-226.

SITO, José Antônio da Silva. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: uma análise crítica. Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação Especialização em Organização Escolar da UFSM, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. Trabalho e Educação, v. 13, n. 2, pp. 113-125, ago./dez. 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. Autêntica, 2006.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.