



FORMAÇÃO DOCENTE E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Jerry Wendell Rocha Salazar [*]

Sônia Maria da Silva Araújo [**]

RESUMO

O objetivo deste artigo é tratar dos modelos de formação docente e, a partir destes, identificar a concepção de formação inscrita nos documentos que orientam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria MEC nº 867, em 4 de julho de 2012. Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental. A partir de estudos bibliográficos, discute-se três modelos de formação: o modelo centrado na racionalidade técnica, o modelo centrado na racionalidade prática e o modelo centrado na racionalidade crítica. Os documentos do PNAIC foram as fontes a partir das quais realizou-se a pesquisa documental, particularmente o Caderno de Apresentação e os Cadernos de Formação. Os resultados demonstram que a formação centrada na racionalidade prática é o modelo prevalecente no Programa, o que o associa às teorias não críticas. Defende-se, ao fim e ao cabo, que, numa sociedade como a brasileira, a formação docente, inicial e/ou continuada, para bem corroborar a superação das injustiças e desigualdades, deve correr numa perspectiva multipluridimensional com vistas ao alcance da racionalidade crítica.

Palavras-chave: Formação docente. Racionalidades. PNAIC.

[*] Doutorando em Educação (PPGED/UFPA) – Professor Substituto na Universidade Estadual do Maranhão – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8778-7149> – E-mail: jerryrochasalazar@gmail.com.

[**] Doutora em Educação – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8240-9704> – E-mail: ecosufpa@hotmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo tratar dos modelos de formação docente e, a partir destes, identificar a concepção de formação inscrita nos documentos que orientam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para tal, se faz necessário mencionar que o cenário educacional brasileiro tem passado por relevantes transformações nas duas últimas décadas, sobretudo, alinhadas ao pensamento de que a escola é capaz de conduzir, automaticamente, a sociedade a um futuro promissor. Muitas dessas transformações sociais foram impulsionadas por tratados e acordos adotados nacional e internacionalmente, dentre eles, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração da Educação Para Todos – EPT (UNESCO, 2015). Tais documentos reconhecem a importância da educação para a paz e igualdade no mundo. Em particular, a Declaração de Salamanca e a Declaração da Educação Para Todos identificam os agentes principais do processo educacional escolar, isto é, os professores, como atores fundamentais na prevalência do investimento em educação. Colocados na condição de protagonistas, os escritos dos textos documentais destacam ser necessário investir na formação inicial e continuada desses profissionais.

Assim, como apontam Brito, Prado e Nunes (2022, p.4), a partir da década de 1990 as reformas educacionais passam a ser compreendidas como instrumentos usados pelo Estado “para garantir as bases do sistema de acumulação, controle social, competitividade e ajustamento estrutural”. Anunciando a necessidade de novas práticas pedagógicas, novos professores, portanto, a criação de uma nova educação que prepare efetivamente os profissionais para exercer suas atividades laborais.

Como decorrente dos compromissos assumidos nas declarações e ainda sob o impulso das reformas educacionais dos anos de 1990, o Brasil, em 2012, criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa instituído pela Portaria MEC nº 867, em 4 de julho, objeto particular de reflexão deste artigo.



Na qualidade de política pública educacional, o PNAIC esteve em vigor, em todo o país, de 2013 a 2017, com o principal objetivo de alfabetizar plenamente todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, isto é, até o fim do 3º ano do ensino fundamental, compreendido por especialistas como o Ciclo da Alfabetização.

Em seu Art. 2º, a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu as ações do PNAIC, destacava que elas deviam ocorrer em regime de colaboração, por meio de parcerias entre as instituições formadoras e os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, a partir do eixo da Formação Continuada e Professores Alfabetizadores. Por meio da promoção de atividades, utilização de materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC, a Portaria previa estratégias que contribuíssem para a alfabetização e o letramento, o compartilhamento da gestão do programa e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidas nas avaliações externas anuais.

Para analisar a concepção de formação docente inscrita nos documentos orientadores do PNAIC é preciso antes identificar as diferentes concepções que subsidiam os modelos e/ou paradigmas de formação docente, de modo que estes possam nos oferecer uma análise consubstanciada da proposta do PNAIC para, assim, identificar a que perspectiva ela se alinha.

Além dessas considerações iniciais, o artigo está composto de quatro partes. Na primeira, apresentamos a estrutura e organização do PNAIC no plano nacional. Na segunda, discutimos a formação docente a partir de conceitos atuais sobre formação continuada no âmbito educacional. Na terceira, apresentamos as três concepções de formação continuada de professores mais debatidas por especialistas, para que, entre elas, identifique-se a concepção expressa no PNAIC. Na quarta e última, tecemos considerações finais.

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO PNAIC



O PNAIC se organizou em quatro eixos de atuação: 1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e orientadores de estudo; 2. Elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), além de jogos pedagógicos; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012).

Considerando que o eixo central do PNAIC é a alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, a ênfase da política se situa no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, abrangendo escolas públicas. Para tal, o Eixo 1 deu especial atenção à formação continuada de professores alfabetizadores. Essa formação se organizou em diversas ações que, por sua vez, eram orientadas para que professores alfabetizadores pudessem atuar de forma diferenciada no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2012).

O formato da formação de professores prevista no PNAIC se assemelhava ao curso, em nível nacional, ofertado anos anteriores – o Pró-Letramento. A formação se dava a partir de encontros presenciais nos quais eram realizados estudos teóricos e desenvolvidas atividades práticas. Os professores contavam com cadernos de formação que continham o planejamento de toda a formação. Em parceria com as universidades federais e estaduais cadastradas, a formação era desenvolvida por integrantes da Rede de Formação Continuada, responsáveis por montar uma equipe de Coordenação Geral. Nas universidades, os Orientadores de Estudos passavam por capacitações realizadas pelos docentes formadores. Estes, por sua vez, repassavam os conhecimentos aprendidos aos professores alfabetizadores de seus municípios em encontros presenciais de capacitação.

O curso era composto de carga horária mínima de 120 horas anuais, realizado em cidades-pólo espalhadas por todos os estados da federação. Na proposta inicial, a formação estava prevista para ser realizada em 2013 e 2014, porém, estendeu-se até 2017. Em cada novo ano Ciclo, que correspondia ao ano de oferta do PNAIC, escolhia-se uma temática central a partir da qual todas as ações subsequentes eram planejadas. Em 2013, a formação foi dedicada



à alfabetização, leitura e escrita. Em 2014, à “alfabetização” matemática, além do aprofundamento da leitura e escrita, tema de 2013 (BRASIL, 2016).

Os professores alfabetizadores e os demais envolvidos na formação (coordenadores, formadores regionais e locais, supervisores e gestores de polo) recebiam um incentivo financeiro mensal enquanto durasse a formação, conforme estabelecia a Portaria Nº. 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012).

O Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), vinculado ao Programa de Ações Articuladas (PAR), responsabilizava-se pelo registro das informações sobre o PNAIC. Neste sistema, os professores cursistas, os orientadores de estudo e o coordenador local podiam acessar informações sobre o PNAIC e realizar avaliações sobre o desempenho dos envolvidos no processo formativo (BRASIL, 2019).

Considerando a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dados do Ministério da Educação (MEC), o PNAIC, no ciclo de 2013, alcançou, por adesão, 5.420 municípios. No ciclo de 2014, foram 5.497 municípios; em 2015, seu terceiro ciclo, foram 5.501 municípios. À medida que se expandia e era implantado em todo o território nacional, os desafios em relação ao programa se multiplicavam, sobretudo na formação docente.

DISCUTINDO FORMAÇÃO DOCENTE

A formação continuada de professores, que nos remete à ideia de atualização profissional, ao longo do percurso histórico brasileiro recente, assume diferentes objetivos, conforme o contexto político, social e econômico, e vai modificando e reorganizando as políticas públicas educacionais. No entendimento de Imbernón (2010, p. 10):

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional foram evoluindo e que, como consequência, o professor deve sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação.



A ideia de formação continuada deveria, portanto, ser uma exigência da profissão docente, cumprida para qualificar o ofício do professor, devendo ser oportunizada continuamente ao longo da vida profissional, em especial por conta das transformações no cenário socioeconômico e político e a velocidade das informações com o avanço tecnológico.

Isso significa reconhecer que as transformações sociais, econômicas e políticas devem servir de base para a qualificação permanente do profissional. Com os trabalhadores da educação não deve ser diferente. A formação continuada à medida que se processa em meio às mudanças no social corrobora a valorização das identidades profissionais em movimento. No campo educacional, em particular, as ações que orientam a formação continuada encontram eco em Gatti (2008, p. 57):

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos à distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

No entendimento de Alvarado-Prada e Freitas e Freitas (2010), a formação docente ocorre continuamente, e o espaço escolar e da sala de aula são os ambientes que promovem a formação. O exercício diário da profissão e o enfrentamento das necessidades e condições da escola, além da experiência de vida do professor, sua participação no sindicato, nas entidades científicas e formadoras, por exemplo, são os elementos a partir dos quais a concretude da realidade reforça o processo formativo.

A formação docente deve ser, assim, entendida como um processo contínuo e permanente de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional, isto é, a formação continuada do profissional da educação, se incentivada e estimulada pelas políticas públicas, qualifica sua



prática, provoca a compreensão da dimensão necessária de conhecimento para o exercício pleno de seu ofício. De acordo com Freire (2000, p. 28):

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Importa ressaltar, no entanto, que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, por conta da necessidade de (re)construção contínua da formação e da própria complexidade do ato de ensinar, principalmente em relação à alfabetização. Isto posto, vale destacar, ainda, a importância da formação contínua, que precisa, como destaca Nóvoa (2002), dialogar diretamente com o desempenho profissional dos professores para que as escolas possam ser referência ao que fazem, que é ensinar, e para que seja reflexiva, pois a formação do profissional da educação, como também defende Gadotti (2011), pode deixar de estar em sintonia e coerentemente ligada ao fazer cotidiano do professor, a sua prática.

A partir da concepção de formação continuada de professores, expressa no PNAIC, apresentamos a seguir três modelos de formação docente, a saber: o modelo centrado na racionalidade técnica, o modelo centrado na racionalidade prática e o modelo centrado na racionalidade crítica, e, após isso, na seção seguinte, trata, especificamente, à qual destas o PNAIC se alinha.

Racionalidade Técnica

O modelo de formação docente centrado na racionalidade técnica enfatiza a formação teórica como elemento fundante e dinamizador da formação. Nessa direção, propugna uma concepção de formação de caráter instrumental, focado no desenvolvimento de competências e habilidades técnicas que, por sua vez, resultam na aquisição, por parte dos professores, de



conhecimentos científicos básicos e sua aplicação. Tal modelo se aproxima dos cursos que capacitam os sujeitos por meio dos treinamentos para o exercício da docência.

Nesse sentido, Diniz-Pereira (2014) afirma que o papel do professor acaba por assumir uma passividade em relação às prescrições dos pesquisadores educacionais. Segundo o autor,

Professores não são vistos como profissionalmente responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais; somente com base em seu conhecimento científico sobre a prática educacional, esta poderia ser melhorada (DINIZ-PEREIRA, 2014, 37-38).

O modelo de racionalidade técnica conforma a personalidade profissional do professor e da professora, desprezando as especificidades do trabalho docente e da autonomia profissional. Considerando que as escolas são espaços de organização e de práticas muito próprias, o perfil do professor imerso no modelo da racionalidade técnica de formação, acaba por sofrer a introjeção de perspectivas de trabalho que por vezes lhe são alheias. Desse modo, não terá a autonomia para direcionar e produzir sua profissão.

Esse modelo de formação docente visa a preparar um professor tecnicamente competente, caracterizado por Contreras (2012) como “profissional técnico”. A este compete dominar instrumentos a serem rigorosamente aplicados na sala de aula; o professor deve ser um exímio aplicador de tarefas, capaz de utilizar e seguir manuais de ensino independente do ambiente escolar no qual será viabilizado, o que resulta em uma prática docente descontextualizada, desprovida do vínculo necessário entre ensino e realidade. Pérez Gómez (1997, p. 32) nomeia esse professor de “técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação”.

Em outras palavras, a prática educacional e suas especificidades, inclusive os problemas dela advindos são considerados “técnicos”, cabendo a busca pela solução ocorrer também de maneira racional e objetiva. Assim, o fato educacional é considerado como execução de procedimentos, leis e técnicas gerais e universalizantes.



Racionalidade Prática

O modelo de formação centrado na racionalidade prática se contrapõe ao modelo anteriormente tratado. São defensores desse modelo Nóvoa (1995), Pérez Gómez (1995, 2009, 2013), Schön (1995) e Tardif (2014). Para estes autores, os professores devem ser sujeitos ativos da construção de conhecimentos a serem ensinados, que deve, por sua vez, dar-se com base na reflexão sobre a prática.

Fundamentado na pedagogia do professor reflexivo, esse modelo de formação se expandiu no ideário pedagógico brasileiro, principalmente no campo da didática, a partir da década de 1990, quando se buscou subsidiar um projeto de reformas educacionais progressistas, que se opusesse ao modelo de educação imposto pelo período militar, desprovido de reflexão e análise.

O modelo de formação centrado na racionalidade prática considera que o trabalho docente é “guiado por critérios advindos do processo por si mesmo, ou seja, critérios baseados na experiência e aprendizagem” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37).

Para Diniz-Pereira (2014) existem três conhecidos modelos de formação de professores pautados na racionalidade prática: o modelo humanístico, o modelo de “ensino como ofício” e o modelo orientado pela pesquisa (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 38). Nos três modelos citados a figura do professor é central, ele é aquele que elenca problemas e critérios de análise para refletir sobre suas práticas, a fim de superar os dilemas existentes.

A formação docente defendida por esse modelo concebe como prática formativa a que se desenvolve a partir de processos de reflexão conduzidos pelo próprio sujeito em formação, desenvolvidos no ambiente real da escola e da sala de aula. Schön (1995), por exemplo, grande defensor do modelo de formação centrado na racionalidade prática, diz que é no processo de “reflexão-na-ação” que os professores aprendem a desenvolver os saberes necessários para o exercício da profissão.



Para os seguidores desse modelo, a educação é um instrumento de equalização social, capaz de resolver os problemas da marginalidade social. Em contraposição a esse grupo, encontra-se o das teorias críticas.

Racionalidade Crítica

O modelo de formação docente centrado na racionalidade crítica se coloca a serviço da transformação social, portanto, desenvolve-se no sentido de garantir a formação de professores como intelectuais críticos, capazes de atuar no sentido de promover a universalização da educação de qualidade e socialmente referenciada. Em tal modelo de formação docente, a educação é campo de embates.

O modelo da racionalidade crítica traz consigo uma perspectiva de transformação, contudo, o projeto de educação de um dado contexto social não está livre de tensões. Assim, podemos notar que, ao contrário das racionalidades técnica e prática de formação docente, que operam nos limites das problematizações cotidianas das escolas, a racionalidade crítica abrange uma dimensão política do ensino e da educação, extrapolando os limites da escola. Desse modo, a racionalidade crítica engloba um todo estrutural no qual o professor possui autonomia para propor estratégias de investigação sistemática e contínua.

Paulo Freire (2019), em *Pedagogia do Oprimido*, salientou que ensinar é uma ação carregada de intencionalidade. Para sustentar sua afirmação, menciona que a educação se constitui em um modelo de transmissão e depósito de conhecimento nos estudantes, sem questionar a validade ou necessidade daquele conhecimento para o contexto social em que estava inserido. A essa concepção de ensino, o autor denominou de bancária, pois o “conhecimento” é vazio de sentido para os educandos.

Dito isto, a racionalidade crítica de formação docente guarda relação com a proposição de Freire (2019), na medida que professores e estudantes são considerados questionadores, problematizadores das relações de poder e das condições materiais existentes, tendo como



horizonte as possibilidades de transformações e ressignificações tanto do mundo material quanto de seus valores.

A formação docente centrada na racionalidade crítica visa a preparar o professor a partir de uma prática que reflete criticamente sobre o fazer docente. Trata-se de uma reflexão-ação que considera os condicionantes históricos da realidade. Nessa direção, futuros professores e professoras em exercício docente são submetidos a um processo de formação no qual teoria e prática são submetidos ao escrutínio da crítica, tratados em articulação, de modo a promover no professor a capacidade de provocar mudanças, transformações na instituição escolar e na experiência de sala de aula. O alcance dessa formação se dá no âmbito da política, portanto, no nível do coletivo.

Dito isto, passamos para a análise da formação docente expressa no PNAIC para identificar que concepção permeia os princípios formativos de professores no referido programa.

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE EXPRESSA NO PNAIC

Para identificar a concepção de formação continuada de professores no âmbito do PNAIC, procedemos à pesquisa documental, analisando, particularmente, o Caderno de Apresentação e os Cadernos de Formação, verificando o que dizem seus textos normativos, prescritivos e instrucionais. Em face disto, convém esclarecer o que entendemos por documento e, posteriormente, por pesquisa documental.

Para Evangelista (2012, p. 57), “os documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e significados históricos”. Em relação à pesquisa documental, Sá-Silva et al. (2009, p. 5) entende ser “procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

No Caderno de Apresentação, o programa se propõe a ir além de um treinamento, pois os saberes docentes, materializados na prática, são o ponto de partida e o ponto de chegada. A



reflexão sobre o cotidiano visa a um fazer pedagógico cada vez mais articulado com as teorias, sendo necessário valorizar os conhecimentos dos professores e professoras, que são compartilhados durante o curso.

Tendo em vista que muitas crianças saem do ciclo de alfabetização sem desenvolver as habilidades necessárias, o PNAIC apresenta os direitos de aprendizagem que a escola precisa lhes proporcionar (BRASIL, 2012a). Para que isso aconteça, são necessárias outras concepções e práticas educacionais nas quais a escola, o professor, a professora, o estudante e a comunidade assumam papéis em prol da melhoria na qualidade de ensino.

O PNAIC aponta no seu “Caderno de Apresentação” os princípios de formação continuada estruturados em cinco eixos principais, sendo eles:

- A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
- A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.
- A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.
- O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.
- A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (BRASIL, 2015, p. 27-28).

Ressalta-se que esses cinco princípios de formação podem ser resumidos à reflexão entre prática e teoria, ao empoderamento docente enquanto profissional e à criação de grupos para o amparo do educador.



O Caderno de Formação relaciona formação continuada e a qualidade do ensino, discurso circulante em que “no Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2012, p. 9)

O aludido Caderno menciona ainda a “sociedade do conhecimento” como produto do desenvolvimento ocorrido nas últimas décadas e que possibilita um “novo desenho para a sociedade contemporânea” considerando que “a capacidade de produzir conhecimento é um dos fatores determinantes da distribuição do poder” (CASTRO; LAUANDE, 2009, p. 146 e 149).

Assim, a partir dessa visão de mundo em que a sociedade do conhecimento é o princípio da educação, e que ocorre ao longo de toda a vida, produziu-se inúmeras reflexões para a formação docente, mudando o foco da formação de inicial para a continuada, sob o argumento de que era preciso rever a preparação para lidar com o cenário da educação em tempos marcados pela efemeridade. No âmbito do PNAIC, à formação é atribuída a missão de

[...] provocar uma série de transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, como também diversas reformas nos métodos de ensino. Isso implicaria, por outro lado, uma mudança de mentalidade na vida profissional docente. (BRASIL, 2012, p. 9)

Sob essa perspectiva, o programa alinha-se ao discurso reformador, marcadamente incorporado pelas políticas emanadas a partir da década de 1990, que, segundo Silva (2014), consideravam o problema educativo como um problema metodológico, e a escola de qualidade social como aquela voltada para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais. Dessa forma, o foco das propostas de formação continuada recaiu sobre a problemática da prática pedagógica docente, considerando que a mudança de postura do professor teria como consequência a melhoria dos processos educativos. Como diz Silva (2014, p. 127), se o problema “está no método, alterando-se alteraria, também, a condição de aprendizado das camadas populares”.



O Caderno de Apresentação, enquanto documento, expõe, em suas primeiras páginas, que o objetivo da formação estruturada pelo PNAIC é “desenvolver uma cultura de formação continuada individual e em rede” (BRASIL, p. 30). Dentre os princípios que norteiam a formação continuada do pacto, destaca-se “a prática da reflexividade pautada na ação prática/teoria/prática”.

Nos discursos prescritivos dos textos normativos (Resoluções, Portarias, Manuais e Documentos Orientadores) são dadas as orientações para a organização da política pública, além de determinar as atribuições dos atores a serem envolvidos na política implementada. Nos Cadernos de Formação, seus leitores – os professores alfabetizadores –, são convocados a participar ativamente do ensino da leitura e escrita na perspectiva de uma alfabetização contextualizada na qual a interpretação seja o elemento básico do processo.

No Caderno de Apresentação, o compromisso assumido pelo Programa com a formação continuada de professores parte do entendimento de que:

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. (BRASIL, 2012c, p. 27)

Nesse caso, a formação continuada de professores é apresentada como uma necessidade para atender às demandas da sociedade atual, considerando que somente a formação inicial não consegue garantir ao professor o devido preparo, se se considerar as mudanças ocorridas na sociedade no final do século XX em seus aspectos político, econômico e cultural, e que exigem a atualização constante dos docentes.

Em síntese, a concepção de formação docente expressa no PNAIC se alinha ao modelo teórico do construtivismo, da pedagogia do professor reflexivo e da pedagogia das competências, expressando um modelo de formação que se pauta pela orientação da racionalidade prática, muito distante do modelo centrado na racionalidade crítica (ou da Práxis).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos limites que o estudo para este artigo pode apresentar, demonstramos haver diferentes modelos de formação docente que seguem distintas concepções de educação e de professor. Tais modelos encontram-se centrados, basicamente, em três dimensões: racionalidade técnica, racionalidade prática e a racionalidade crítica. Destas, as duas primeiras encontram-se alinhadas a um projeto de educação alheio a transformações da realidade social, daí serem referendadas pelas teorias não críticas da educação. Em contrapartida, o terceiro e último modelo, por sua orientação teórica baseada no materialismo histórico-dialético, é vinculado a um projeto de transformação social e a uma educação socialmente referenciada, fazendo parte, portanto, das teorias críticas.

Considerando o objetivo proposto neste estudo – o de identificar qual concepção de formação docente o PNAIC expressa –, constatamos que o programa, apesar dos ganhos sociais que representou, não conseguiu superar a dicotomia entre teoria e prática, o que acabou por resultar num modelo de formação docente centrado na racionalidade prática, que valorizava o exercício de reflexão sobre a ação pedagógica como fundamento para superar os problemas do cotidiano escolar.

Assim, o conhecimento propugnado para a formação docente no programa limita-se ao campo da resolução de problemas pedagógicos imediatos, o que o vincula a uma perspectiva funcional de educação, remetendo o trabalho do professor ao campo das necessidades. Tal perspectiva é preocupante para a educação, especialmente em relação à formação do professor, porque o campo das necessidades não garante o pleno desenvolvimento do espectro coletivo da educação, mas tão somente o individual. A política pública, nessa direção, perde de vista a dimensão histórica do ato educativo. O sentido social da escola e do ensino-aprendizado acaba, portanto, por ignorar a dimensão instituído-instituente, determinado-determinante da educação no contexto das condições materiais de existência coletiva da sociedade na qual encontra-se inserida.



Finalizamos o estudo convencidos de que a luta por políticas de formação do professor numa sociedade como a brasileira, passa, necessariamente, pela defesa de uma proposta que articule formação técnica, prática e teórica a partir de uma estratégia política dialógica. Na direção de uma perspectiva multipluridimensional, a formação, seja inicial seja continuada, poderá garantir o exercício de uma educação emancipadora, capaz de promover qualidade social e, por extensão, a formação de uma sociedade justa, para além do capital como defende Mészáros (2005).

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 out. 2022.

_____. **Portaria n. 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. Brasília, DF: MEC, 2012a.

_____. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece** (livreto). Brasília, DF: MEC/SEB, 2012b.

_____. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador**. Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012c.

_____. **Portaria n.º 1.458 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. Brasília, DF: MEC, 2012d.

_____. **Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília, DF: MEC, 2017a.

_____. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017b.



BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990: POLICIES OF TEACHER EDUCATION IN BRAZIL FROM THE YEARS 1990.** *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 02–19, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n1.43571. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43571>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo Castro; LAUANDE, Maria de Fátima R. F. Formação de professores da educação básica em nível superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira. **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios.** São Paulo, Xamã, 2009.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 93.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

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.

FREITAS, Luíz Carlos de. **Neotecnismo e formação do educador.** In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/boniteza_ebook.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.



- IMBERNÓN, Francisco. **A formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Lisboa: Universidade de Aveiro, 2002. p. 49-66.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005
- PÉREZ GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- _____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 41 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2009.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 137.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.
- SILVA, M. D. da. Fundamentos históricos da Escola Moderna e sua relação na formação de professores. In: JARDILINO, J. R. L.; MATOS, D. A. S.; SILVA, M. D. da (Orgs.). **Formação e políticas públicas na educação: profissão e condição docente**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THE CONCEPT OF TEACHER TRAINING IN THE NATIONAL PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE - PNAIC

ABSTRACT

The purpose of this article is to deal with teacher training models and, based on these, identify the training concept inscribed in the documents that guide the National Pact for Literacy at the Right Age



(PNAIC), established by Ordinance MEC nº 867, on July 4, 2012. For that, bibliographic and documental research was carried out. Based on bibliographic studies, three training models are discussed: the model centered on technical rationality, the model centered on practical rationality and the model centered on critical rationality. The PNAIC documents were the sources from which the documental research was carried out, particularly the Presentation Notebook and the Training Notebooks. The results show that training focused on practical rationality is the prevailing model in the Program, which associates it with non-critical theories. It is argued, after all, that, in a society such as the Brazilian one, teacher training, initial and/or continuing, in order to corroborate the overcoming of injustices and inequalities, must take place in a multidimensional perspective with a view to achieving critical rationality.

Keywords: Teacher training. Rationalities. PNAIC.

EL CONCEPTO DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL PACTO NACIONAL POR LA ALFABETIZACIÓN A LA EDAD CORRECTA - PNAIC

RESUMEN

El propósito de este artículo es abordar los modelos de formación docente y, a partir de ellos, identificar el concepto de formación inscrito en los documentos que orientan el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC), instituido por el Decreto MEC nº 867, el 4 de julio de 2012. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica y se lleva a cabo una investigación documental. Con base en estudios bibliográficos, se discuten tres modelos de formación: el modelo centrado en la racionalidad técnica, el modelo centrado en la racionalidad práctica y el modelo centrado en la racionalidad crítica. Los documentos del PNAIC fueron las fuentes a partir de las cuales se realizó la investigación documental, particularmente el Cuaderno de Presentación y los Cuadernos de Capacitación. Los resultados muestran que la formación centrada en la racionalidad práctica es el modelo predominante en el Programa, que la asocia a teorías no críticas. Se argumenta, después de todo, que, en una sociedad como la brasileña, la formación docente, inicial y/o permanente, para corroborar la superación de las injusticias y desigualdades, debe darse en una perspectiva multidimensional con miras para lograr la racionalidad crítica.

Palabras clave: Formación de profesores. Racionalidades. PNAIC.

Submetido em: 24 de outubro de 2022.

Aprovado em: novembro de 2022.

Publicado em: dezembro de 2022.