

O PNAIC: Política de Formação Continuada para a educação infantil

Laís Leni Lima^a

<https://orcid.org/0000-0003-1998-8648>

Ana Paula Ferreira Trindade Ferreira Trindade^b

<https://orcid.org/0000-0002-3158-2205>

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que tem como temática “O PNAIC: formação continuada para a educação infantil”. Partimos da seguinte problematização: qual a importância de uma formação continuada proposta por um programa¹³ de governo no âmbito do Pacto aos professores de Educação Infantil e como esse programa de formação pode contribuir para uma educação de qualidade na pré-escola? O objetivo é apresentar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como um programa de treinamento de professores para efetivar mudanças na qualidade educacional da pré-escola. O PNAIC constitui um conjunto articulado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, objetivando assegurar à todas as crianças o direito de serem alfabetizadas até os oito anos de idade. É uma política de alfabetização educacional que visa melhorar a aprendizagem, inclui treinamento para professores de alfabetização que trabalham na educação infantil como garantia de uma educação de qualidade. Frente a isso, existe a necessidade de assumirmos uma concepção de formação continuada numa perspectiva crítica, que busque contemplar todas as dimensões humanas e construir a indissociabilidade entre teoria e prática, permitindo que os professores possam ressignificar sua atuação docente, produzindo conhecimentos sobre seu trabalho. Os dados mostram que os documentos analisados em relação à formação continuada no âmbito do PNAIC são passíveis de uma formação técnica e não cumpre de maneira efetiva com o que propõe, uma educação de qualidade para a Educação infantil.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Formação Continuada.

^a Professora na Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí. Leciona no curso de Pedagogia as disciplinas Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, II, III e IV e na Pós-graduação, Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás-Regional Jataí, Brasil. E-mail: laisleni@gmail.com

^b Discente do programa de pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação. Professora na Educação infantil na Rede Municipal de Educação. UFG Regional Jataí, Programa de pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação. Secretaria Municipal de Educação, Brasil. E-mail: anapaula.fertrin@gmail.com

¹ Programa é o nome que dá a uma série de ações organizadas com o objetivo de melhorar as condições de vida numa dada região e são conhecidos como sendo de desenvolvimento econômico e social. As políticas são um conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico (BRASIL, 2017).

Abstract

This work is part of an ongoing research that has as its theme “The PNAIC: Continuing Education for Early Childhood Education”. We start with the following questioning: how important is the continuing education proposed by a government program² under the Pact for early childhood teachers and how can this training program contribute to quality pre-school education? The goal is to present the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) as a teacher training program to effect changes in preschool educational quality. The PNAIC is an articulated set of actions, materials and curriculum and pedagogical references, aiming to assure all children the right to be literate until the age of eight. It is an educational literacy policy aimed at improving learning, including training for literacy teachers working in early childhood education as a guarantee of quality education. In view of this, there is a need to assume a concept of continuing education in a critical perspective, which seeks to contemplate all human dimensions and build the inseparability between theory and practice, allowing teachers to resignify their teaching performance, producing knowledge about their work. The data show that the documents analyzed in relation to continuing education within the scope of PNAIC are subject to technical training and do not effectively fulfill what it proposes, a quality education for early childhood.

Keywords: Education. Literacy. Continuing Education

1 Introdução

Compreendendo a importância da formação continuada para os professores de Educação Infantil (EI) e a qualidade educacional na pré-escola no âmbito do PNAIC, um programa implementado pelo Ministério da Educação (MEC), desenvolvido entre os anos de 2017 a 2018, em âmbito nacional, e que vem se configurando como referência de formação continuada para os professores alfabetizadores. O presente estudo³ objetiva apresentar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um programa de formação docente, constitui um conjunto articulado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, objetivando assegurar a todas as crianças o direito de serem alfabetizadas até os oito anos de idade.

Para Arce (2010), o conteúdo transmitido, seja popular ou erudito, precisa ser adequado e específico para cada faixa etária com a qual se trabalha. Para a autora, faz-se necessário “colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico também na educação infantil. Isso significa afirmar que a instituição de EI é uma escola, e dizer isso não é algo perverso” (2010, p. 34). As crianças são pequenos alunos que estão aprendendo, e a transmissão do conhecimento é parte central do trabalho pedagógico que vai revolucionar a EI, sem perder de vista as peculiaridades do mesmo. Dito isso, a função do professor em elaborar um bom plano, buscando um ensino articulado com o currículo diversificado e sistemático, faz parte do processo de formação do profissional de quem trabalha com a Educação Básica, e em específico com a EI.

² Program is the name that gives a series of actions organized to improve living conditions in a given region and are known to be of economic and social development. Policies are a set of programs, actions and activities developed by the State, directly or indirectly, with the participation of public or private entities, which aim to ensure a certain right of citizenship, either diffusely or for certain social, cultural, ethnic or economic follow-up.

³ Esse trabalho é parte de uma pesquisa em andamento desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás- Regional Jataí.

A escolha por investigar a temática justifica-se por tratar de uma questão de fundamental importância que possibilita entender as contradições e problemas que interferem na formação continuada do professor em serviço e que refletem no trabalho desenvolvido com crianças de zero a cinco anos. Isso foi o que nos instigou na criação do projeto e resultou nesta pesquisa. Para a realização desta pesquisa, partimos da seguinte problematização: qual é a importância de uma formação continuada proposta por um programa de governo no âmbito do PNAIC aos professores de EI?

Dito isso, compreendemos a necessidade de pesquisar sobre a formação continuada do PNAIC para a EI, um tema que tem ganhado conotações, sentidos e significados diferenciados ao longo dos anos. Mesmo sabendo que a proposta do PNAIC não foge à regra, devido sua dimensão federativa e a rapidez com que o último ciclo de formação continuada aconteceu, as análises que a envolvem requerem cuidados por estarem inseridas em realidades de múltiplas conjunturas, como o território nacional.

Analizamos e compreendemos a concepção que embasa o curso de formação continuada no PNAIC para a EI, em um contexto social em que a temática da alfabetização e a formação das professoras nessa faixa etária são temas recentes no âmbito de uma política educacional à luz do materialismo histórico-dialético. Isso exige conceber que a temática em questão está inserida em um movimento histórico de manipulação e submissão docente que não pensam por si só, articulado às voltas das relações sociais, políticas e econômicas que determinam sua profissão.

Vale ressaltar que o PNAIC recai, sobre alguns aspectos, como o formato do curso que segue um padrão pré-estabelecido. Ainda destacamos as contribuições advindas desse estudo para compreendermos a formação continuada para professores de EI, proposta por um Programa Federal que é o de alfabetizar na idade certa e ainda efetivar mudanças na qualidade educacional na pré-escola.

2 PNAIC e a formação continuada em questão

A Formação Continuada de professores é um assunto que vem sendo discutido há anos no Brasil. Assim, buscamos, nesta subseção, trazer um panorama da formação de professores, acreditando ser uma contribuição para a ressignificação do papel docente como profissional de educação, levando em consideração os aspectos educacionais que envolvem o trabalho docente, dando enfoque à formação continuada do professor de EI. Silva (2016, p. 1), ressalta que “o conceito de formação é tal como o de Educação, polissêmico podendo situar-se em diferentes polos, relativamente distintos, mas contraditoriamente e dialeticamente postos na função e ato de formar”. Diante dessa afirmação, a autora nos leva a refletir sobre o papel da formação continuada como algo que se diz de ideais e ideologias diferenciadas, que inclusive podem caminhar por direções contraditórias no ato de formar.

Para facilitar a compreensão do presente tema, é válido destacar que a reforma da Educação Básica faz parte da reforma do Estado de 1990, inserida na ação de novos acordos às necessidades do capital, pois o fio condutor para essas reformas foi a ideologia neoliberal, tendo como base os organismos multilaterais, com o pretexto de modernizar o Estado, tornando-o mais eficaz. Com a vinculação das reformas educacionais ao discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar com o lema “Educação para todos”.

Para Frigotto e Ciavatta (2003), 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 política social, segundo a qual o estado passa a agir mais em parceria da sociedade de acordo com as necessidades de um estado voltado menos para a proteção do cidadão, em detrimento da promoção da capacidade de competição. Ou seja, surge um ideal de estado eficiente e moderno, a partir de uma “administração gerencial”, garantindo o crescimento econômico.

Partindo desse suposto, surge então o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa de formação docente, enquanto um compromisso formal assumido entre os governos do distrito federal, dos estados e municípios, cujas ações constituem um conjunto articulado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação 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, passando a compor uma política educacional sistêmica, dentro de uma perspectiva ampliada de alfabetização visando à melhoria da aprendizagem, que inclui a capacitação aos professores alfabetizadores que atuam na Educação Infantil, especialmente a pré-escola.

No ano de 2015, as diretrizes do PNAIC foram pensadas com o propósito de qualificar a prática docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, o PNAIC (BRASIL, 2016a) foi planejado para ser considerado um dos maiores programas de formação continuada de professores que o MEC já desenvolveu. A formação continuada no PNAIC para a EI, em um contexto social em que a temática da alfabetização e a formação das professoras alfabetizadoras não são temas recentes dentro do âmbito de uma política educacional à luz do materialismo histórico-dialético. Isso exige conceber que a temática em questão está inserida em um movimento histórico de manipulação e submissão docente que não pensam por si só articulado às voltas das relações sociais, políticas e econômicas que a determinam.

No ano de 2016, o PNAIC teve alterações consideradas a partir dos problemas advindos dos altos índices de crianças que chegavam ao final do ciclo de alfabetização e não eram

consideradas alfabetizadas⁴ de acordo com os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização⁵ (ANA). Em 2013 e 2014, o Ministério da Educação (MEC) levado a repensar suas políticas de alfabetização, culminou na ampliação do PNAIC para Educação Infantil. Isso fez com que os organizadores promovessem mudanças, expandindo e estruturando o PNAIC para o ano de 2017/2018.

Diante disso, a expansão do PNAIC para EI aconteceu por meio da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017, p. 1), no Artigo 2º, que determina em seu 2º parágrafo que as ações terão como foco

[...] os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade.

O MEC foi o responsável por estender o PNAIC para a EI no ano de 2017, cabendo ao distrito federal, estados e municípios reafirmar o compromisso com a alfabetização e letramento da criança. Ao MEC, coube colocar competência, generalização e legitimidade jurídica do compromisso referente à alfabetização sob a responsabilidade dos estados e municípios. Restamos uma pergunta: ao propor uma política de formação continuada a nível de alfabetização a todos os professores da pré-escola, delega-se responsabilidade a quem alfabetizar essas crianças na EI?

Frente a isso, existe a necessidade de assumirmos uma concepção de formação continuada numa perspectiva crítica, que busque contemplar todas as dimensões humanas e construir a indissociabilidade entre teoria e prática, permitindo que a professora possa ressignificar sua atuação docente, produzindo conhecimentos sobre seu trabalho. Assim, o objetivo é clarificar as relações entre formação continuada e, ao mesmo tempo, repensar um programa como o PNAIC que está direta e indiretamente vinculado às professoras da pré-escola no âmbito de um programa que repercute a alfabetização na idade certa.

Nesse contexto, compreender um programa de formação continuada no âmbito do PNAIC requer uma análise de todo o contexto não apenas do conteúdo, dos referenciais teóricos e da formação docente, mas também dos conflitos e interesses políticos presentes nas diretrizes de implementação, neste caso, asseguradas no Art. 1º da Portaria 826, de 7 de julho de 2017 que dispõe sobre ações e diretrizes gerais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

⁴ Considerando os dados apresentados no resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2013 e 2014, com um baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2017).

⁵ A ANA é um teste de larga escala, elaborado a partir do Banco Nacional de Itens (BNI) do Inep. 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 2015, 2106 e 2017, estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>.

- PNAIC, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II -a realização de avaliações com foco na alfabetização, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP; e III -o apoio gerencial, técnico e financeiro aos entes que tenham aderido às ações do PNAIC, para sua efetiva implementação.

Com base nessa portaria, as ações do PNAIC se apoiam em quatro eixos de atuação (BRASIL, 2017, p. 10):

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.

O eixo estruturante do PNAIC é a formação continuada e tornou-se “o documento” capaz de superar os problemas que impedem a aprendizagem inicial da língua escrita. Se partirmos da definição de formação continuada como eixo central de um programa de governo como o PNAIC pela alfabetização na idade certa, a formação de competências e a formação reflexiva do professor passam a ser compreendidas como eixos metodológicos do programa que visa elevar os números das avaliações em torno da alfabetização por meio de trocas de experiências e práticas reflexivas docentes.

Diante desse contexto, para Martins (2015, p. 9), os defensores da pedagogia do professor reflexivo percebem que a “formação do professor significa promover condições para que ele mesmo reflita sobre o modo pelo qual se forma”. A autora discorda desse modelo de formação de professor, e verifica-se, nessa orientação,

[...] uma forte emergência de estratégias de personificação e individualização educacionais que sugerem a formação de professor centrada na atividade cotidiana da sala de aula, na sua maneira de ser professor, centrada, portanto, em sua experiência própria. O saber da experiência adquire grande importância, ocupando um espaço outrora concedido à formação teórica metodológica e técnica.

Pontuada pela autora citada, essa tendência pode ser identificada nas propostas do PNAIC (BRASIL, 2014), nas quais a formação inicial tem sido irrelevante para a formação do professor, apresentando-se a formação continuada como compreensão de superação da realidade. Assim sendo, a formação continuada foi conduzida de forma planejada para que o docente reflita sobre sua prática, com isso, surge um perfil novo de professor para a século XXI, seguindo os propósitos do PNAIC.

Diante dessa concepção de formação de professor, Martins (2015), assim como Duarte (2010, p. 3), apresenta ideário do “aprender a aprender”, “como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX”.

Ao denominar a pedagogia do “aprender a aprender” como uma junção das tendências da pedagogia das competências, do construtivismo e da escola nova, Duarte (2005) se opõe à afirmação de que aprender por si próprio é melhor que aprender por meio da transmissão de outras pessoas, em outras palavras, aprender sozinho auxiliaria no aumento da autonomia individual.

Concordamos com o autor, quando este não se apresenta contra o desenvolvimento intelectual de forma autônoma por parte do indivíduo em buscar novos conhecimentos. O que é apresentado por Duarte (2008, p. 8, grifos no original) está no “fato de que as pedagogias do ‘aprender a aprender’ estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual o aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”. Para o autor, esses pressupostos das tendências pedagógicas ocasionam na desvalorização do saber escolar, com base na alegação de que deve acontecer uma transferência do papel do professor para o de formador.

Na perspectiva da pedagogia das competências, o papel do professor na formação da criança torna-se necessário “no sentido de possibilitar a construção e a reconstrução do saber-fazer produzido a partir da experiência” (BRASIL, 2016b, p. 22), visto que o lema “aprender fazendo” está sendo colocado como ideal, tanto em relação à educação de crianças quanto à formação dos professores. Dessa forma, as relações sociais criadas no interior de uma instituição educacional são formadas por diferentes nuances interpessoais que envolvem diversas relações sociais, culturais e econômicas.

Em relação aos conteúdos e discursos veiculados no material formativo, é preciso reconhecer que o programa de formação cumpre finalidades específicas e sua manifestação acontece de maneira velada em determinadas representações sociais de modo a formar um profissional alienado, com habilidades e técnicas que não favoreçam a sua capacidade crítica de analisar seu próprio processo de trabalho. Frente a isso, Arce e Dandolini (2009, p. 56) apresentam o novo perfil, “um professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente”, que preza mais pela formação técnica do que por uma formação teórica.

Nos materiais online disponibilizados para a formação continuada de professores para a EI, percebe-se uma formação técnica, por meio de imagens que direcionam para a construção de um magistério nos moldes normalistas do século XIX, próximo ao XX, uma vez que os conteúdos são permeados de imagens e fotografias que nos reportam à pedagogia da infância, que defende uma educação fetichizada.

Arce (2012) traz uma crítica à situação da aprendizagem em relação ao prejuízo do ensino na EI e coloca em evidência que a “Pedagogia da Infância” faz um esforço para materializar ou envolver a cultura da infância e a educação escolar tradicional, pois essa concepção não identifica a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos como algo importante para a formação humana do sujeito. Para ela (ARCE, 2010, p. 142), “a Pedagogia da Infância não somente quer preservar a criança da educação escolar, como também quer fazer da infância um refúgio distante das mazelas produzidas pela sociedade contemporânea”.

Na tentativa de aproximar os professores de suas formações, o PNAIC usa de recursos ilustrativos de forma bem infantilizada, para isso, “o material foi elaborado tendo como objetivo a articulação entre forma e conteúdo”. E, por esse entendimento de que o conteúdo vem atuando pela sua forma, e vice e versa, que buscaram trazer “neste material um projeto gráfico editorial bem-cuidado com ilustrações de autores e ilustradores de referência no campo da literatura infantil” (BRASIL, 2016b, p. 14).

Percebe-se uma descaracterização do trabalho docente e em especial do papel do professor de EI em relação à especificidade desse trabalho com crianças de 0 a 5 anos, que está sendo arremessado de sua função precípua, “ensinar”, em defesa de um ideário antiescolar, que consiste no ato da negação de ensinar conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história.

A implantação do PNAIC para a EI é sustentada por um discurso hierarquizado, que engrandece a formação de professores, efeito cascata conforme apresentado no Documento Orientador (BRASIL, 2017), da qual participam coordenadores gerais, supervisores, formadores regionais, coordenadores municipais, formadores locais e, por último, mas não menos importante neste cenário educacional, os professores alfabetizadores. O resultado desses programas interfere na qualidade social da educação, promovendo ações de controle do processo pedagógico e do fazer docente.

A formação continuada é importante, não só para o desenvolvimento profissional docente, mas para o desenvolvimento da sociedade como um todo, entretanto, a ideia que está sendo difundida é a de suplementação profissional, destacada por Gatti e Barreto (2009), em que o conceito de aprimoramento profissional foi mudando para um entendimento de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. Essas mudanças, atingem o professor durante sua trajetória em sala de aula.

Em suma, a experiência do professor é avaliada como fonte do saber, e o conhecimento do aluno é construído a partir do seu cotidiano. Para Duarte (2010, p. 41), “essa mesma perspectiva é adotada pela pedagogia do professor reflexivo, que nada mais é do que a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito”. Seguindo com suas contribuições Duarte (2010, p. 38) afirma:

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos.

O papel do professor na sala de aula, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, não é ser apenas um facilitador da aprendizagem do aluno, vai além, incide em ser o responsável em trabalhar o conhecimento intencional e sistematizado em nível mais elevado de ensino. Na busca por novos conhecimentos e por um constante processo de ensino e aprendizagens Martins (2010, p.21) afirma:

Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re)significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações. Delega-se, sobretudo, à “sabedoria de vida” o papel de orientar o sujeito no mundo, identificando minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações (Grifos no original).

Nesse contexto das políticas educacionais de governo, a proposta de formação continuada não seria suficiente para considerar o professor como o profissional mais competente e qualificado. De acordo com Mazzeu (1998), mesmo imerso em sua prática, o professor percebe a necessidade de romper com a relação imediata entre pensamento e ação, fazendo assim, com que assuma uma postura semelhante ao homem comum.

Percebe-se que as propostas de políticas educacionais carecem de uma análise mais aprofundada sobre o ser docente e o papel desempenhado por ele em sua concretude. Essa ausência de formação continuada específica para os profissionais de Educação Infantil, ocorre devido a uma descaracterização do papel docente, levando à desintelectualização da classe, fortalecendo um trabalho direcionado aos cuidados imediatos da criança e ao cumprimento da extensa rotina, gerando uma alienação do trabalho pedagógico.

É preciso repensar não só as práticas pedagógicas, mas toda a estrutura da EI. É preciso avaliar como vem sendo desenvolvido o trabalho educativo e se está, de fato, alcançando os critérios de uma qualidade tão esperada na educação e não apenas se efetivando para cumprir com as metas avaliativas. A seguir, procuramos compreender o conceito de “qualidade” proposto para o campo educacional e como tem sido o processo de globalização como referência central para este conceito dentro da esfera de ensino, compreendendo esse movimento como uma tomada mundial para execução de um projeto neoliberal.

3 O PNAIC e a educação infantil: que qualidade?

Com a educação orientada pelos argumentos do neoliberalismo⁶, a palavra de ordem é “qualidade”, e se configura como a palavra destaque dos manuais acadêmicos e nos discursos pedagógicos, capaz de solucionar todas as mazelas da educação, mas que qualidade é esta? Para Enguita (2007), a qualidade da educação está se transformando em modismos e torna-se visível seu compartilhamento enquanto meta coletiva, tornando-se um conceito universal que todos utilizam, mesmo discordando de seu entendimento.

Nessa perspectiva, a preocupação com a qualidade educacional ganha centralidade nas políticas educacionais no Brasil por volta de 1990, isso ocorreu por meio de um conjunto de reformas implementadas no país, influenciado pelos novos ordenamentos mundiais direcionados à administração pública, a fim de fazer o Brasil alcançar novos parâmetros de país desenvolvido, entretanto, se atrelado 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 que todos buscam por uma educação de qualidade, no contexto capitalista, alinhando a educação escolar a projetos neoliberais da sociedade, mas o real interesse seria uma educação voltada para o mercado de trabalho.

É de se concordar com Ball (2006) quando aponta que atualmente a compreensão a respeito da qualidade é centralizada na escola e nos fins essenciais a ela, mesmo sabendo que a educação se constitui como um valor universal, e direito de todos, em razão de justiça e inclusão social.

Nessa direção, a política de formação continuada de professores se encontra entre as políticas educacionais que buscam a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, esbarra em programas como PNAIC, que se pauta nos discursos de uma política da educação de “qualidade” para todos, alinhando a educação escolar a projetos neoliberais da sociedade, cujo real interesse é uma educação voltada para o mercado de trabalho, delegando aos professores o processo formativo e a incumbência de reverter os indicadores de desempenho dos alunos das escolas brasileiras. 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.

6 O neoliberalismo pode integrar um sistema econômico, dotado de técnicas de poder que se implementam por meio de um conjunto legítimo de reformas no plano econômico, político, jurídico e educacional (GENTILI, 2007).

A qualidade educacional está sendo referenciada como uma categoria central deste novo paradigma de educação sustentável. No campo específico da formação continuada, o termo “educação de qualidade”, apresentado pelo governo, encontra-se atrelado a programas como o PNAIC em um contexto de educação neoliberal.

Ao considerar a qualidade da educação como um todo, Cária e Andrade (2015), também trazem suas contribuições, afirmando 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 qualidade para todos, entretanto, esse conceito “qualidade educacional” tem mais de um significado:

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 (CÁRIA; ANDRADE, 2015, p. 2676).

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 diversos assuntos, muitas vezes a serviço de interesses que estão alheios ao real compromisso com uma educação para o exercício da cidadania, mas sim, aos interesses mercadológicos.

Diante desse cenário, observa-se, então, a importância de repensar o discurso de uma política de formação continuada para um programa como o PNAIC, que não vise apenas à elevação dos índices avaliativos propostos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Desse modo, a qualidade de ensino, na proposta de cursos prontos oferecidos pelo Governo, não considera a assimilação dos conteúdos sistematizados de ensino, já que tem como ponto de partida a relação mecânica de aprendizagem, cuja elevação dos índices avaliativos representa maior assimilação de conteúdo. É evidente que se acredita que o ensino possa alcançar a qualidade esperada pela escola, sem qualquer referência à qualidade de vida dos homens.

Finalizando, a crítica realizada sobre as formações continuadas no âmbito do PNAIC para a EI se confunde com atendimento às demandas impostas pela sociedade atual à educação. No atual contexto, a escola assume novas necessidades humanas perante a sociedade, passando a executar aplicabilidades além das pedagógicas que possam cumprir os objetivos relacionados de fato ao que a formação continuada propõe, que é o desenvolvimento pleno do professor enquanto indivíduo, não ao que se refere a uma política neoliberal, atribuindo um papel

estratégico da educação, que ao invés de uma formação continuada, seria mais um treinamento aos professores com propostas apostiladas e fundamentos técnicos, não teóricos para o educador materializar sua prática.

4 Considerações finais

A compreensão da qualidade da educação é um processo que não caminha sozinho, depende de todos os envolvidos, isso parte de um reconhecimento de uma escola de qualidade, quando compreendida como qualidade social, acarreta a garantia da realização e atualização histórico-cultural, em termos de uma formação continuada sólida, ética e crítica, bem estruturada com as políticas públicas de formação docente.

A formação continuada como política pública educacional, nesse contexto, tem o papel de desempenhar um planejamento e reflexão de seus objetivos, bem como definir quais serão as concepções ofertadas aos alunos. Com isso, percebe-se que nem sempre os direcionamentos que são disponibilizados aos professores, os levam a ter resultados significativos. É válido destacar que esse trabalho pode favorecer o professor em suas reflexões perante o seu saber profissional, considerando que o mesmo está ligado diretamente aos saberes adquiridos frente a sua história de vida, da sociedade, da escola, dos espaços de formação em que foi inserido.

As políticas voltadas para a formação de professores de EI do PNAIC, na maioria das vezes, são consideradas pela diversidade presente na prática docente, já que se trata de uma política de governo voltada para dar suporte técnico e teórico na formação dos pequenos leitores, considerado como uma estratégia de compensação no processo de alfabetização. Diante desse contexto, o PNAIC 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.

É importante destacar que este estudo não almeja criticar as propostas que surgem de formação continuada ou apontar caminhos para fazê-la de uma forma melhor. Portanto, sua relevância consiste em trazer reflexões para o trabalho docente na educação infantil e o ressignificar da formação continuada dos professores em serviço e, principalmente, nas implicações do programa para a qualidade da educação infantil.

Portanto, pode-se concluir que as concepções relacionadas à gestão dessa política pública nacional de formação continuada de professores, se dá por meio de intervenções consideradas necessárias para que o professor consiga se manter no caminho correto e sendo capaz de enfrentar os desafios encontrados no processo de alfabetização de seus alunos, e por último, chegar a resultados satisfatórios no que diz respeito às avaliações nacionais da educação.

Referências

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 13-36.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. (Manual do Pacto). Ministério da Educação. Brasília: A Secretaria, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 30 de agosto de 2017.

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

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de apresentação - Leitura e escrita na Educação infantil. Secretaria Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ministério da Educação Brasília: 2016. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php> Acesso em: agosto de 2017 (2016a).

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Conceitos Brasil: conceitos de programa. **Editorial Conceitos**. Publicado: 26/01/2017. São Paulo: SP, 2017. Disponível em: <https://conceitos.com/programa/>. Acesso em: 3 mai. 2019.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB/2015.

CÁRIA, Neide Pena; ANDRADE, Nelson Lambert de Andrade. A gestão da qualidade da educação básica sob a lógica do mercado: uma análise discursiva. *In*: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 12., 2015. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015.

DUARTE, Newton. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria

construtivista? (Análise de algumas ideias do “construtivismo radical” de Ernest Von Glasersfeld). *In*: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 87-106.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1.ed. 1. Reimpressão, Campinas: Autores Associados, 2008. p. 223-279.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica**: qualidade na aprendizagem. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf..> Acesso em: julho de 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007.

MARTINS, Márcia Lígia. O legado do século XX para a formação de professores. *In* Martins, Lígia Márcia, DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. P 13-31.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES**, Abr 1998, v.19, n.44, p.59-72. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 12/06/2019

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado. A formação contínua docente como questão epistemológica. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 2016, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2016.

Data de Submissão:30/11/2019
Data de Aceite:12/12/2019