

## A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

### Resumo

O objetivo geral deste texto é analisar a formação continuada do professor alfabetizador na proposta do governo federal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tendo em vista seus desdobramentos e implicações no complexo educacional. Utilizamos o método materialismo histórico dialético de Karl Marx, a concepção teórica da ontologia crítica de György Lukács e a Teoria Histórico Cultural que teve como precursor Lev Semenovitch Vigotski. Entendemos que a compreensão da teoria marxista, da teoria histórico-cultural e da ontologia crítica impulsiona e provoca ações críticas a organização capitalista, possibilitando o ensino às novas gerações do legado cultural e a educação enquanto processo de humanização e formação de uma personalidade plena de sentido. Nesta perspectiva investigamos a concepção de formação continuada expressa no PNAIC, a partir do estudo teórico e de análise documental e introduzimos a apresentação de uma pesquisa em andamento, a nível de mestrado, a fim de provocar reflexões, problematizações e novas objetivações e incitações de estudos que poderão vir a contribuir para sustentar a pesquisa e aprimorá-la.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

**Elaine Eliane Peres de Souza**  
elaineperess@gmail.com

## Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído em 5 de julho de 2012, no Diário Oficial da União, pelo ministro de Educação, Aloizio Mercadante Oliva, que no uso de suas atribuições age sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009) e abre a Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012.

A portaria do MEC, esclarece no artigo 5º, que as ações do pacto tem por objetivo:

- 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. (PORTARIA Nº 867, Art 5º, 2012).

No PNAIC, os entes governamentais (governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios), comprometem-se legalmente a:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, s.d., p.11)

Conforme o PNAIC, a criança é alfabetizada quando compreende o funcionamento da escrita, domina as correspondências entre grafema-fonema, lê, escreve e compreende textos escritos. Esta posto na formação continuada que:

Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. (BRASIL, s.d., p.20).

Segundo este mesmo documento, para o processo de alfabetização é necessário que os professores estejam preparados, motivados e comprometidos, e acompanhem o progresso da aprendizagem das crianças. Contudo, é preciso disponibilizar o acesso aos instrumentos pedagógicos e é importante que o professor, figura central neste processo, saibam utilizá-los, todavia, o PNAIC considera que é preciso assegurar a formação

continuada para o trabalho ser desempenhado com competência e entusiasmo. O PNAIC considera que o papel do professor é importante para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, pois é ele quem favorece a aprendizagem e “organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012d, p.6), por isso, existe a necessidade do professor acompanhar as transformações da sociedade e o PNAIC propõe a formação dos professores alfabetizadores direcionando maneiras para a atuação docente.

A intencionalidade do PNAIC é citada e estruturada em quatro eixos de atuação: 1) **Formação**; 2) **Materiais Didáticos**; 3) **Avaliações**; 4) **Gestão, mobilização e controle social**.

No PNAIC a formação de professores alfabetizadores com ênfase em língua portuguesa ocorreu em 2013 e incluiu três cursos, direcionados cada um para professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Cada curso teve duração de dez meses (estes são divididos em oito módulos, com oito cadernos de formação) e foi ministrado por um orientador de estudo que teve de considerar os princípios formativos aprendidos no curso de Formação de Professores ministrados por formadores e coordenadores das universidades federais. Dentre outras propostas, os cadernos da formação propõe reflexões pedagógicas e o reconhecimento da perspectiva da *Inclusão* nos elementos do ensino, seja na alfabetização, avaliação, planejamento, currículo, etc. A concepção da *educação inclusiva* é pautada no respeito à *heterogeneidade*, no *alfabetizar letrando*, no *currículo multicultural*, no *educar na diversidade*, entre outros. Enfim, o programa de formação continuada do PNAIC elenca concepções conceituais e busca formar um perfil de professor alfabetizador, que terá a intensão de formar determinado perfil de estudante ou de cidadão, que atenderá as demandas da sociabilidade atual.

### A formação continuada expressa no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Nos documentos do PNAIC (BRASIL, s.d., p.6) a alfabetização apresenta-se como um desafio para a educação, pois: “Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode

comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país”. Mas por que priorizam o futuro e não o presente da criança? Por que facultar a importância da formação humana em detrimento da preocupação com o desenvolvimento econômico do país e com a futura venda da força de trabalho?

Diante de um contexto multifacetado escolhemos algumas alternativas para compreender o referido programa de formação continuada imerso a um complexo maior e aos complexos de complexos. A legitimidade jurídica do PNAIC foi instituída pelo MEC em decorrência do curso de formação Pró-Letramento, mas sua gênese está ligado a uma história mais ampla, pertence a uma continuidade (sem determinismo) de posições e atividades humanas anteriores, de grupos teóricos com intencionalidades específicas apoiados por interesses políticos.

O Ministério da Educação é uma instituição governamental federal com trajetória iniciada em 1930 no governo de Getúlio Vargas, que inspirado na tendência internacional de Estado visa manter a ordem interna no país e buscou o apoio das classes populares, os interesses distintos das elites dominantes e o projeto de modernização. Neste período, aproximadamente até 1945 e antes da política nacionalista, houve transformações na economia para diversificar a pauta de exportação e importação, foi criado um sistema de proteção à indústria nacional e também a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para os trabalhadores urbanos (COSTA, 2006).

Em termos gerais, é válido recapitular brevemente elementos teóricos e políticos que marcam a pré-história do PNAIC, entre os quais a preocupação com a qualidade da educação e a disputa pelos modos ou métodos de ensino. A partir de 1980, conforme Mortatti (2006, p.10), a discussão modifica do processo de aprendizagem para a desmetodização do ensino, tendo destaque a proposta construtivista e os estudos de Emília Ferrero:

A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo.

A autora elenca que ao fim do século XIX houveram disputas políticas e discussões sobre os diferentes métodos de alfabetização, mas a corrente teórica do construtivismo passou a ser hegemônica, tornando-se presente, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Juntamente da desmetodização da alfabetização, criou-se o consenso de que a aprendizagem ocorre independentemente do ensino e a apropriação do Sistema da Escrita Alfabética faz-se a partir da interação com diferentes textos em atividades de leitura e produção de textos. No entanto, em 1989, é publicado pela primeira vez o livro *A Criança na Fase Inicial da Escrita*, no qual Smolka (2012) questiona a prevalência das produções de Ferreiro (1985), aponta as limitações do construtivismo e elucida as contribuições de Vigotski.

A expansão das oportunidades de escolarização nos anos de 1970 e 1980, no século XX, e os altos índices de repetência e evasão provocaram a revisão do projeto educacional do Brasil, tendo em vista:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (PCN, 1997, p.24)

Conforme os PCN (1997), as concepções de ensino e aprendizagem, os movimentos educacionais, os pressupostos pedagógicos e as concepções metodológicas, estão atreladas à prática docente e foram alvos de preocupação para a política nacional e internacional. Em 1990, da participação do Brasil na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial e da *Declaração de Nova Delhi*, foram criadas posições consensuais para tornar universal a educação fundamental. Assim, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*, buscando a equidade e a qualidade da educação e a avaliação das escolas diante dos pressupostos da Constituição Federal de 1988, objetivando a adequação dos ideais democráticos, assumindo a responsabilidade de fornecer a educação de todos. Outra casualidade foi a consolidação da Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996 (que prioriza o

ensino fundamental, com a colaboração do financiamento de Estados e Municípios) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394, que reforça o acesso a todos a formação básica nacional comum para propiciar a todos a formação básica para a cidadania).

Então, até 1996 o Ensino Fundamental estruturou-se nos termos da LEI N° 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, fixando norteadores para um currículo comum e obrigatório e partes diversificadas a serem formuladas pelos estados por meio de propostas curriculares que levassem em consideração as especificidades das escolas estaduais, municipais e particulares.

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto consolida os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. Aponta metas de qualidade para a educação do Ensino Fundamental do Brasil e no lugar da seriação inicial, os PCN adotam o ciclo básico no intuito de efetivar a alfabetização e expõe como seus fundamentos e princípios a oferta de formação de qualidade para todos os estudantes. No contexto das discussões pedagógicas predominantes e em voga, o PCN renova e reelabora a proposta curricular, e serve de referencial para o trabalho docente e para a atualização profissional, tem como objetivo formar os estudantes para atuarem em conformidade com as mudanças da sociedade moderna e capacitá-los “para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional” (BRASIL, 1997, p. 28).

Às novas necessidades do capital estão novas formas de pensar e agir, novas relações de teleologia e causalidade, características que deverão mover-se no desenvolvimento social, ao movimento no qual Lukács (2012, 2013) explicou-nos como desenvolvimento desigual. De acordo com Shiroma, Evangelista (2011, p. 135) a profissionalização foi uma das causas para as reformas educacionais da década de 1990 no Brasil e, os professores por constituírem a maior categoria em ocupações profissionais, segundo a UNESCO, são alvos de preocupação:

Trata-se de monitorar este imenso contingente de funcionários públicos que mantém encontro diário com uma população que precisa ser adequadamente formada e disciplinada, tanto pelo papel que parte dela desempenhará no mercado de trabalho, quanto pela necessidade de

conformação dos que ficarão à margem ou dele farão parte de forma precária.

Podemos agora, por exemplo, citar ações dos entes federados a este compromisso, no PNE e no PDE. No PNE (2000) a formação continuada dos professores, inserida no trabalho pedagógico é, também, elencada como uma das prioridades, suas metas estão associadas à formação, capacitação e valorização do magistério, e põe entre os objetivos estimular com recursos públicos as instituições de educação de nível superior na construção de programas para capacitação de docentes. Por sua vez, o PNE escreve que a qualidade da educação depende da formação dos professores e em regime de colaboração com a LDB e o PNE, busca dar sequência a ações como a de fornecer formação continuada aos professores e alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Em consonância com as determinações legais, nacionais e internacionais, criam-se programas políticos para a formação do professor, com objetivos específicos e prazos definidos de atuação, ou seja, objetivos que configura em caráter imediato, cuja finalidade tem tempo previsto. Parafraseando Soares (2003), temos vivenciado o futuro de programas de alfabetização e toda a política enquanto presente defende ser a mais acertada, no entanto, falta uma proposta assentada nos conhecimentos construídos na alfabetização com perspectiva de letramento, pois às políticas em geral falta continuidade. A alfabetização é um processo lento e contínuo, não caminha apressadamente como as mudanças de políticas de governo, como no PNAIC, que foca na alfabetização no decorrer de apenas um ano<sup>1</sup>, e após este prazo, finaliza com a qualidade da alfabetização sendo analisada em função dos resultados do processo de ensino, causando consequências entre as quais o não fundamento objetivo e problematização de discussões sobre a qualidade da educação. Para Soares (2003) é preciso determinar e esclarecer quais são as propriedades, os atributos e as condições da qualidade da alfabetização e avaliar (diferente da forma como hoje acontece) em conformidade com esses critérios, tarefa complexa que deve conduzir a universalização ou a particularização, bem como, fundamentar discussões a respeito da qualidade da

---

<sup>1</sup> O curso de formação continuada do PNAIC compreende o período de dois anos, mas, o segundo ano do curso, que está acontecendo neste ano de 2014, tem foco na *Alfabetização Matemática*.



alfabetização e considerar nestas discussões a relação de dependência como o contexto histórico, cultural e político.

A formação continuada não é algo recente, embora tenha sido potencializada nas últimas décadas, e existem vários motivos para a criação de programas, como os índices quantitativos dos sistemas nacionais de avaliação e a ideia de que a formação continuada pode aumentar a qualidade da educação. Com esta intenção, desde 2003 está sendo desenvolvido pelo MEC/ Secretaria de Educação Básica (SEB) diretrizes, ações e processo de implantação da política de formação continuada, e logo tornou público a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005). Anterior ao PNAIC, existiram outros programas de formação continuada para professores alfabetizadores: Programa Parâmetros em Ação; Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA); Pró Letramento; Programa de Apoio a Leitura e Escrita (Praler).

Na política atual a educação básica é norteada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (de 2013) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como elemento importante para a avaliação as metas de qualidade e a integração curricular apontadas pelos PCN, que delineia a operacionalização do processo de educação, os objetivos e os conteúdos do ensino. Assim, legalmente: 1) a LDB disciplina a educação escolar que está vinculada ao mundo do trabalho e a prática social; 2) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica promove o aperfeiçoamento da educação considerando as demandas educacionais que surgem com as transformações sociais e econômicas e com as complexificações da produção de conhecimento; 3) e o PNE, um projeto de lei, que estabelece 20 metas para a Educação (com base no modelo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE), entre elas o incentivo à formação continuada de professores.

O MEC ressalta também como fundamentos da Educação Básica, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90) e a Constituição da República Federativa do Brasil. Porém, acrescentamos, a influência do Decreto Nº 6.094, que promulga o Plano de Metas denominado “Compromisso Todos pela Educação” que pretende até 2022



assegurar a todos o direito a Educação Básica de qualidade e lança cinco metas, sendo que uma delas é: *Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.*

Na formação docente o espaço da sala de aula e da atividade de ensino se relaciona com outras mediação, ligadas por uma estrutura ainda mais abrangente, a sociedade capitalista. De acordo com Aguiar (2011) a educação escolar é um campo repleto de tensões e intenções contraditórias e:

(...) discutir formação de professoras alfabetizadoras na atualidade exige considerar a constituição multifacetada da profissionalidade docente, as formas de organização das instituições escolares, aspectos históricos do fenômeno alfabetização em suas variadas acepções e as políticas públicas para a educação demandadas por organismos internacionais com forte influência sobre a ação docente. Conclui-se que a profissionalidade docente, concebida como um fenômeno social, é complexa e exige aprofundamentos que perpassam aspectos formativos, culturais, históricos, políticos e econômicos. (AGUIAR, 2011, p. 566)

Ademais, a formação do professor alfabetizador é tomada como preocupação dentro do contexto da reforma educacional (TORRIGLIA, 2004) que ocorreu entre os anos de 1980 e 1990 como ação da política neoliberal e após os anos 90 com as mudanças sociais, entre as quais as tecnologias mais avançadas, o crescimento econômico, o desenvolvimento do capitalismo, as novas propagações como "crescimento sustentável" e "globalização", e a mudança do discurso do Banco Mundial (que depois de acusado de corroborar com o aumento da pobreza, passa a aparentar preocupação com o acesso as informações e anuncia esforços para unir crescimento econômico e melhores oportunidades a todos) busca-se um novo modelo de educação que oriente a formação docente com o apoio de elaborações políticas, assim:

Neste marco, é inegável a contemporaneidade do debate sobre a função que a educação deverá ou deveria ter nessa nova etapa. As mudanças no mundo social desafiam, de modo geral, o sistema educacional em seu conjunto, os currículos, a gestão e a organização das escolas e dos institutos, das universidades, entre outros aspectos. Assim, o complexo educativo tem sido fortemente chamado a responder às questões que inquietam e preocupam tanto a pedagogos como a especialistas de distintas áreas do conhecimento, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Lingüística, entre outras. (TORRIGLIA, 2004, p.49)

Conforme a autora, entende-se “a reforma educacional como um instrumento jurídico, constituída por elementos inerentes ao direito e, portanto, contém aspectos e particularidades que são característicos desse complexo (p.51)”. As reformas da

educação expressam a concretude de ideias e políticas, realizadas com mediação de instrumentos legais e permite que os grupos humanos realizem as finalidades postas na legislação, ou seja, que estes orientem suas ações em correspondência as definições das leis. Logo, “Lukács (1990, p. 85-86) afirma que o direito [...] tem como forma fenomênica necessária um unitário dever-ser que considera a sociedade no seu conjunto e nos seus aspectos singulares” (TORRIGLIA, 2004, p.53).

A educação sendo considerada uma das vias para o desenvolvimento tende a ser homogeneizada e consensualmente criou-se a ideia de a qualidade da educação ser imprescindível para o desenvolvimento econômico. Neste contexto, a formação docente vem se efetivando dentro das normas jurídicas ou do complexo jurídico, por exemplo, os cursos de formação que antes eram sugestivos, agora são promulgados em meio a uma ideologia mais fortalecida e regulamentada, que inclusive tende a levar os professores a assumirem seus papéis com um ideário comum ao proposto na formação.

Para melhor compreensão das competências a serem formadas nos cursistas (também nos orientadores de estudo, formadores e coordenadores, já que o referido caderno legitima parâmetros norteadores para este programa de formação continuada) separamos três categorias encontradas no cadernos de Formação do PNAIC (BRASIL, 2012d), que esclarecem e identificam os fundamentos da proposta de formação:

- a) **Princípios gerais da formação continuada:** prática da reflexividade; mobilização dos saberes docentes; constituição da identidade profissional; socialização; engajamento; colaboração.
- b) **Proposta de sujeito, sociedade e escola:** “baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades” (BRASIL, 2012d, p. 20), sendo que o objetivo da escola é o de “transformar a vida das pessoas e da sociedade” (BRASIL, 2012d, p. 20).
- c) **Pilares fundamentais:**
  - 1. como afirmou Paulo Freire, conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais;

2. propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações;
3. levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social. (BRASIL, 2012d, p. 20).

Relembrando a justificativa do PNAIC, veremos que a formação do professor alfabetizador tornou-se uma necessidade devido a um suposto problema mais abrangente e universal:

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública. Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país. (BRASIL, s.d., p.6)

Diante disto foi importante incentivar o professor a participar do curso. Para que não houvesse resistência, as propostas formativas anunciam que buscam “entender as diferenças pessoais e os diversos interesses que configuram os momentos de formação” (BRASIL, 2012d, p.28). No entanto, fere a autonomia do professor ao planejar ações e avaliar delegando ao professor a responsabilidade pelos resultados. O discurso político não explica a realidade, conceitos são citados sem complexificação e é demonstrado propagações do senso comum como justificativa por suas ações, que acabam sendo atraídas por coincidir ou reforçar ilusões.

Para avaliar se as metas do programa estão sendo cumpridas serão aplicadas às crianças do segundo ano, duas provas (Provinha Brasil), uma no início e outra ao final do ano e, também, anualmente será aplicada pelo INEP uma avaliação externa às crianças que completarem o ciclo de alfabetização para verificar a qualidade da aprendizagem da criança. Com isso, logo após o primeiro ano do curso, o professor cursista terá seu empenho avaliado conforme os resultados da prova aplicada aos alunos.

A *Prova Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*, aplicada aos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental no período de 11 a 21 de novembro de 2013 irá fornecer os indicadores sobre o processo de aprendizagem dos estudantes ao final do ciclo de alfabetização aferindo: 1) a Infraestrutura das Instituições; 2) a Formação de

Professores; 3) a Gestão; 4) a Organização do Trabalho Pedagógico; 5) o nível de Alfabetização e Letramento. Considerando as implicações e possíveis repercussões desta avaliação, inclusive ao que dizem respeito ao *Prêmio Professores do Brasil*, algumas escolas têm aplicados simulados às crianças antes da realização da prova ANA.

Percebemos que a política neoliberal articula interesses econômicos neoliberais com os valores propagados no senso comum. Aprofundando a problemática ressaltamos a necessidade de ir além da lógica do discurso, investigar os fundamentos que sustentam o PNAIC e elucidar a não simplificação, ou a fetichização, dos problemas educacionais. Atentando que:

O que se chama de restauração conservadora não é um bloco homogêneo e sólido. Ao contrário, como Ball afirma “políticas são sempre incompletas à medida que relacionam-se ou são delineadas para a ‘profusão selvagem’ das práticas locais. Políticas são grosseiras e simples. Prática é sofisticada, contingente, complexa, instável. Política como prática é ‘criada’ numa dialética de dominação, resistência e caos/liberdade” (BALL, 1994, p.11). Isso significa que o controle jamais estará totalmente seguro, principalmente por causa das ações. (HIPÓLITO, 2008, p. 76).

As palavras e demais generalizações utilizadas nos documentos seguem a lógica da política educacional inserida no contexto do Estado neoliberal, em uma política de governo e nas complexificações da sociedade capitalista e assume a função de apaziguamento da luta de classes, conformação e naturalização da sociedade. Observamos que em nenhum material deste programa de formação continuada o contexto social é referenciado ou problematizado (aspectos da totalidade e da universalidade) e o conhecimento do modo de organização capitalista é omitido como se a compreensão deste contexto não fosse importante para formar os papéis desejados ou para os modos de formar que se espera do professor alfabetizador. É ressaltado que o papel do professor é garantir o direito da criança à aprendizagem, levando a ideia de que para a apropriação do conhecimento abstrato basta uma relação pedagógica com estratégias muito bem elaboradas e com o desempenho profissional expresso na didática do professor em trabalhar os conteúdos.

Conforme Lukács (2013, p. 233) quanto mais a vida torna-se social, maior a necessidade das formas jurídicas apresentarem uma homogeneidade e maior é a

interferência do direito nas posições teleológicas individuais do ser social. Assim, o direito na sociedade de classes, enquanto regulador da vida cotidiana e com elementos de manipulação é, por sua essência, necessariamente um direito de classe: “um sistema ordenador para a sociedade que corresponde aos interesses e o poder da classe dominante”.

No processo histórico cria-se meios para o mandado social ser cumprido com base em justificativas, fundamentados e critérios próprios, também, organizado e elaborado a fim de se tornar homogêneo, “isso significa que, para a regulamentação jurídica do intercâmbio social humano, há necessidade de um sistema ideal específico, homogeneizado juridicamente, feito de prescrições etc.” (LUKÁCS, 2012, p. 387). Desta forma, a formação do direito não tem caráter jurídico:

Tal pôr teleológico da formação do direito é necessariamente resultado de uma luta entre forças sociais heterogêneas (as classes), não importando que se trate de um conflito levado às últimas consequências ou de um compromisso entre as classes. (LUKÁCS, 2012, p. 388-389).

O direito se apresenta imbricado com a finalidade político-social e todo o sistema de regulamentação pode não ter coerência com o objeto a ser regulado, isto posto, do espelhamento que parte do real, são estabelecidos situações diferentes nas quais os sujeitos deverão se adequar a elas tranquilamente, sem conflito.

O direito da criança aprender e do professor formar-se continuamente é expresso no PNAIC como uma necessidade e dever do Estado. De outro modo, garantir que os direitos de aprendizagem sejam efetivados e garantir as condições do trabalho docente, institucionalizando o atendimento à demanda da formação continuada, tem amparo consensual. Todavia, utiliza-se um discurso que não se diz fechado, mas mostra-se acabado quando não aborda as complexidades da escola e considera o indivíduo, professor, aluno, sem incluí-los em um contexto histórico-social e econômico-social, considerando os problemas de aprendizagem ou de formação como meros indicativos de capacidades alheia ao modo de produção da vida. É oculta a ideia de que:

A própria sociedade, seu grau de desenvolvimento e o modo de ser da divisão social do trabalho nela existente criam o campo de possibilidades para o desenvolvimento da personalidade, em sentido positivo ou negativo. De tal modo que o ser e o conteúdo da personalidade são não

só historicamente determinados, mas também resultantes do processo objetivo da realidade social. (COSTA, 2012, p. 81, 82)

O PNAIC desconsidera o desenvolvimento cultural e supõe que o problema da aprendizagem está limitadamente nos modos de ensinar, sendo capaz, inclusive, de mobilizar uma grande parte dos professores a assumirem o compromisso do pacto, buscando cumprir suas metas e objetivos. Nesta breve análise não nos parece que há intenção de compreender o ser dos sujeitos de ensino e de aprendizagem, pelo contrário, parece restringir o desenvolvimento de uma personalidade plena de sentido, parafraseando Lukács (2012), e a formação da consciência genérica, de pertencimento ao gênero humano. O que aconteceria, por exemplo, se crianças, professores e toda a classe trabalhadora exigissem o amparo dos direitos que estão intrínsecos a aprendizagem e a formação, mas que não estão limitados a ela, ou seja, o direito de terem todas as suas necessidades garantidas, do estômago à fantasia, segundo Marx (1983)?

### Considerações Finais

O PNAIC é produto da situação atual da política educacional e internacional e tem a finalidade de homogeneizar e tornar-se parte ativa da totalidade social, está articulado a uma cadeia de pores teleológicos de segunda ordem (LUKÁCS, 2010, 2012, 2013), com fundamentos e objetivos de instituições entre as quais Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Plano Nacional de Educação (PNE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Nesta proposta de formação continuada do professor alfabetizador está presente a singularidade, características específicas, e o campo de mediações, ou melhor, o campo da particularidade, que implica demandas e consequências na relação de ensino e aprendizagem realizada na escola e medeia a formação do professor alfabetizador, com propostas, objetivos, cadernos de formação, entre outros. O estudo do PNAIC como uma singularidade no contexto educacional, possibilitará melhor entender como ele se expressa na organização capitalista e seus nexos com a totalidade social. Também, os

estudos anunciados por clássicos como Marx (1818-1883), Lukács (1885-1971) e Vigotski (1896-1934), que elucidam o entendimento do funcionamento e os modos de produção da sociedade, bem como o desenvolvimento humano, nos ajudam a compreender os pores implicados nos sujeitos envolvidos no programa de formação do PNAIC e sua articulação com o desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas.

O PNAIC está articulado a uma política determinada que orienta o liame de um projeto de educação, então, para apreender o fenômeno, colocamo-nos diante de algumas problemáticas e buscamos desvelar quais são as conexões que o definem e o criam. Existem campos de mediações que nos aproximam da gênese do programa, entre as quais a preocupação governamental com a alfabetização das crianças do país e a proposta de formação continuada para os professores.

A política do Estado moderno exclui a complexidade das relações e desloca o debate das classes sociais ao político, evidenciando a base econômica e os complexos que dela se originam, como algo natural. Assegura a liberdade dos sujeitos comprarem e venderem a força de trabalho, busca manter a ordem, controla as forças possíveis de combater a organização social em vigência e propaga a ideia de cidadania na teoria liberal. Assim, compreender o Estado, seus programas e ações, implica articulação com a totalidade histórica, ou seja, com a base econômica e suas relações particulares e singulares (MONTAÑO, DURIGUETO, 2011). A Economia, enquanto conceito entendida com base marxiana, que se estende a todo modo de produção da existência, está posta na totalidade do modo de produção da vida social, nos elementos das relações sociais, na contradição entre forças produtivas e relações sociais de produção. Refere-se à organização do trabalho e as suas inter-relações e, também, ao perfil dos trabalhadores definido nas redes em que atuam e nas diversas atividades. Neste contexto, o papel clássico do Estado, segundo Fontes (2012, p.216) é:

(...) defender as condições gerais que permitem a expansão do capital, legitimando e legalizando uma forma de ser, gerindo uma sociabilidade adequada, educando-a, além de coagir os renitentes pela violência, aberta ou discreta.



Os processos sociais são causais e as intenções jurídicas ocultam outras possibilidades e alternativas. Ao compreender a história dos acontecimentos, as leis da formação do professor e as manifestações jurídicas, passamos a melhor entender como e com que finalidade a formação tem acontecido, efetivando-se e contribuindo para modificar a singularidade do professor.

Em termos ontológicos, o ser social constrói o seu mundo externo e a si mesmo, contribui para o aperfeiçoamento do mundo e constitui sua individualidade no interior da sociedade conforme suas ações nas decisões alternativas e seu respectivo encadeamento. De acordo com Lukács (2013, p.284), estas ações são: “atos concretos de um homem concreto dentro de uma parte concreta de uma sociedade concreta”. Os documentos oficiais são representativos da realidade concreta e da finalidade sobre esta, por isso, pode ser o campo de mediação para compreender a singularidade ou seja, o singular que está constituído nessas relações, que é exposto e se expressa no movimento da particularidade.

## Referências

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. *Anais do SIELP*. Vol 1, Nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Apresentação*, Maio de 2013.

LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: DF, s.d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado*. Brasília: DF, 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*. Brasília: DF, 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. *Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem*. Brasília: DF, 2012c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. *Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: DF, 2012d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais*. Brasília: DF, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais, catálogo*. Brasília: DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para Formação dos Professores*. Brasília: DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: DF, 1997.

COSTA, G. M. da. *Indivíduo e sociedade: sobre a teoria de personalidade em Georg Lukács*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

COSTA, Lucia Cortes. *Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

FONTES, Virgínia. Capítulo IV Contra a ditadura: luta de classes e sociedade civil no Brasil capitalista (1979-1980). In: *O Brasil e Capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

HIPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. V. 24, n.1, jan./ abr. 2008.

KRAWCZYL, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez, 2008.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MONTAÑO, Carlos, DURIGUETO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n.1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003

\_\_\_\_\_. *Magda Soares discute como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita*. Disponível em <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-entrevista/393/magda-soares-discute-como-medar-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>>. Acesso em: fevereiro de 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2012.

TORRIGLIA, Patricia Laura. *A Formação docente no contexto histórico: político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina*. 2004. 286f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.