



4385 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED (2018)  
GT08 - Formação de Professores

## AS REPERCUSSÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DA VALORIZAÇÃO À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROFESSORES

Michelle Castro Silva - SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO DO PARÁ

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Este texto propõe analisar a perspectiva de profissionalização docente do PNAIC e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores de escolas públicas. A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa. Realizamos levantamento documental e bibliográfico como subsídios para um estudo de campo, na qual utilizamos como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa de campo foram professores de escolas públicas estaduais que participaram da formação continuada do PNAIC. Para interpretar os dados realizamos análise de conteúdo. Os dados revelam que a profissionalização docente, no âmbito do PNAIC, caminha da valorização à precarização do trabalho de professores, haja vista que a configuração da formação continuada, além de promover o afastamento dos professores de decisões em torno de sua profissão e profissionalização, se reduz a um modelo de treinamento estruturado para que os professores aprendam metodologias e técnicas de ensino para alfabetizar e letrar, com foco nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Consequentemente, esse engessamento favorece processos de desprofissionalização e desqualificação da profissão docente.

Palavras-chaves: Profissionalização docente. Formação continuada. PNAIC.

### 1. INTRODUÇÃO

Nos anos de 1970/1980 países de economia instável iniciaram mudanças em sua organização administrativa, de modo a ajustarem-se às necessidades do mercado mundial. Comumente denominada de reformas de estado, as mudanças requeriam a adoção de princípios da política neoliberal em todos os setores.

Um dos setores que sofreu grandes impactos com esse movimento foi a educação, pois ao configurar “[...] uma nova divisão, mudanças no conteúdo, quantidade e qualidade do trabalho e novas demandas de qualificação humana” (FRIGOTTO, 1995, p. 60) uma nova perspectiva de profissionalização formalizou-se, cujo pressuposto alinhou-se às determinações do mercado mundial em formar trabalhadores flexíveis, polivalentes e engajados nos processos político-econômicos que regem as relações capitalistas.

Nesse cenário, as políticas educacionais receberam a outorga de agir em favor do mercado mundial e as reformas educacionais, implementadas a partir da década de 1990, foram determinantes para tal feito. De acordo com Shiroma (2004, p. 114), num primeiro momento as reformas educacionais deram ênfase “[...] à reorganização do sistema educacional, à reforma de currículos, à avaliação, ao financiamento [...]” e num segundo momento a ênfase foi sobre “[...] o trabalho no interior da escola, a gestão escolar e o trabalho docente (formação, carreira, identidade profissional do professorado)” (Idem).

A autora registra que na segunda fase das reformas as discussões focalizaram a profissionalização docente como cultura organizacional e como componente da política de regulação do Estado. Mas ainda assim, os estudos registram que a profissionalização docente, apesar de sua configuração como política de estado, articula os processos de formação inicial e continuada com a construção da identidade docente e com o desenvolvimento profissional.

Sendo a formação continuada um dos eixos da profissionalização docente, nossa pesquisa focalizou a segunda fase das reformas educacionais e apresenta como objeto de estudo a profissionalização docente à luz do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNAIC é um programa de formação continuada cujo objetivo é alfabetizar crianças, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, por meio do aperfeiçoamento profissional de professores; pela disponibilização de materiais pedagógicos e referências curriculares a professores, escolas e alunos; pela implantação de mecanismos de acompanhamento do trabalho dos professores (BRASIL, 2012a; 2012b).

Frente ao exposto, objetivamos analisar a perspectiva de profissionalização docente do PNAIC e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores de escolas públicas.

A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa. Analisamos a legislação que instituiu o PNAIC como política de formação continuada e a literatura sobre formação continuada e profissionalização docente. A análise documental e bibliográfica permitiu-nos organizar um estudo de campo. O *locus* para a coleta de dados foram escolas públicas estaduais. Os sujeitos da pesquisa foram professores que participaram da formação continuada do PNAIC. Para coleta de dados aplicamos 30 questionários com questões fechadas e realizamos 8 entrevistas semiestruturada. Para interpretar os dados realizamos análise de conteúdo.

Os dados revelam que a profissionalização docente, no âmbito do PNAIC, caminha da valorização à precarização do trabalho de professores e por consequência promove processos de desprofissionalização e desqualificação da profissão docente.

## 2. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No quadro das reformas de estado, Shiroma (2004) aponta três direcionamentos que a política de profissionalização docente assumiu no decorrer das reformas educacionais: a construção de uma nova base profissional para formação de docentes e gestores; a vinculação de estratégias gerencialistas com as especificidades da educação; a articulação entre profissionalismo docente e gerencialismo.

Frente a esses direcionamentos, o processo de profissionalização docente apresenta-se marcado por disputas políticas, na qual entram em cena vários sujeitos – Estado, organismos internacionais, organismos empresariais, associações de pesquisas, estudos e debates no campo educacional, sindicatos dos trabalhadores em educação, comunidade escolar.

Nessa disputa, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) defende como eixos estruturais da profissionalização docente a formação teórica de qualidade e a valorização dos profissionais da educação. A formação adviria com a definição de uma Base Comum para formação de professores e a valorização profissional dar-se-ia com a garantia de condições de trabalho dignas e adequadas ao exercício da docência.

Paradoxalmente à perspectiva da ANFOPE existe a perspectiva dos organismos internacionais. Shiroma (2004) registra que organismos como Banco Mundial e Organização Internacional do Trabalho, por meio da linguagem, exercem certo poder político para legitimar as medidas reformadoras.

Nesse exercício linguístico, “expressões como responsabilização pelos resultados, prestação de contas, *accountability*, captação e uso otimizado de recursos, gestão, gerência, eficácia, performatividade tornam-se cada vez mais comuns nos discursos educacionais” (SHIROMA, 2004, p. 114). Sob essa lógica, a profissionalização docente tende a ser representada como política de Estado, em que o professor se torna “[...] responsável por seu desenvolvimento profissional e por mudanças em sua prática pedagógica, seja no nível curricular, seja no nível da organização escolar” (Idem, p. 116), de modo a alcançar um determinado padrão de conduta profissional.

Nesse panorama, as produções científicas na área de formação de professores indicam que as políticas de formação continuada estão sendo concretizadas, exclusivamente, por meio de programas que focalizam áreas específicas de conhecimento e têm como suporte pedagógico uma gama de materiais didático-instrucionais fundamentados em teorias da aprendizagem que desconsideram as particularidades dos contextos escolares e dos sujeitos sociais que vivenciam a prática escolar.

O PNAIC mantém essa perspectiva de formação continuada e propõe uma profissionalização tendo como horizonte formar o professor-profissional, especialista, técnico, *expert*, engajado, flexível e polivalente para adaptar o trabalho docente às transformações da sociedade globalizada, porém afastado do núcleo das decisões acerca de sua carreira, remuneração, formação e condições de trabalho.

## 3. O TRABALHO DE PROFESSORES ENTRE A VALORIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO

Os dados coletados no estudo de campo permitiram-nos definir quatro categorias para demarcar as repercussões do PNAIC sobre o desenvolvimento profissional de professores: valorização profissional, necessidades de formação, mudanças nas práticas pedagógicas e precarização do trabalho de professores.

### 3.1 Valorização profissional

Ao analisarmos os princípios que orientam a formação continuada do PNAIC, observamos que o “falar” e o “ouvir” são utilizados como estratégias para desenvolver uma prática formativa que valorize a experiência profissional do professor. Os relatos indicam que a valorização profissional se dá por meio da troca de experiências e apontam essa troca como algo relevante para o trabalho pedagógico.

Quando as professoras incorporam a troca de experiências como elementos de valorização da experiência profissional, mesmo elas não participando como protagonistas do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação da formação, reafirma-se um dos dilemas vividos pelos professores da educação básica: a falta de oportunidades e momentos pedagógicos para desenvolverem um trabalho colaborativo e cooperativo.

### 3.2 Necessidade de formação

A partir dos relatos das professoras identificamos três grupos de necessidades de formação: motivações para participar da formação, expectativas de aprendizagem construídas no decorrer da prática pedagógica e anseios por assessoramento pedagógico.

As motivações para participar da formação continuada estão relacionadas com a possibilidade de aprender, trocar experiências, inovar a prática e construir recursos; as expectativas de aprendizagem vinculam-se às motivações para participar da formação e expressam o desejo/vontade de atualizar e/ou adquirir conhecimentos “uteis” para a prática pedagógica; os anseios por assessoramento pedagógico tem a ver com a validação dos conhecimentos adquiridos e/ou aprimorados durante os encontros de formação.

A insegurança das professoras quanto à aplicabilidade do saber demonstra o quão as professoras desenvolvem o seu trabalho de forma isolada e individualizada, sem acompanhamento pedagógico. O isolamento, o individualismo e a falta de acompanhamento favorecem adoções acríticas e ações acomodadas.

### 3.3. Mudanças nas práticas pedagógicas

Quanto às mudanças nas práticas pedagógicas observamos o alinhamento da formação continuada com a política de avaliações em larga

escala. Esse alinhamento pode ser evidenciado a partir da ênfase dada à Alfabetização e ao Letramento, com foco nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, pois condiciona os professores a introduzir mudanças nas práticas pedagógicas que atendam as proposições das avaliações de larga escala.

Os relatos das professoras convergem para a perspectiva de profissionalização docente presente nos documentos de organismos internacionais que apontam, conforme Shiroma (2004, p. 116), para um novo profissionalismo que supõe “[...] uma performance própria à docência que envolve a motivação do docente para alcançar os padrões do que se denomina ‘conduta profissional’”, sendo que essa conduta profissional deve estar mais preocupada com o desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala, nem que para isso toda a organização do trabalho pedagógico do professor seja redirecionado para as duas áreas de conhecimento que envolve essas avaliações.

### 3.4 Precarização do trabalho de professores

Os dados nos levaram a identificar três dimensões da precarização: condições em que são desenvolvidos os encontros de formação; condições materiais para se colocar em prática as aprendizagens adquiridas e/ou aprimoradas com a formação; formas de contratação dos professores que trabalham no ciclo de alfabetização.

Dentre as condições nas quais são desenvolvidas as ações de formação destacam-se a infraestrutura e logística dos encontros e as relações entre professores e orientadores de estudos. A infraestrutura e logística dos encontros de formação giram em torno de três problemáticas: o local dos encontros de formação são prédios de escolas públicas estaduais, com manutenção precária; os encontros acontecem aos sábados, de 8h às 18, com intervalos para lanches e almoço; os professores participantes recebem uma bolsa no valor de R\$ 200,00 para auxiliar no deslocamento e na alimentação. Conforme os relatos das professoras, a pouca infraestrutura e o atraso no pagamento das bolsas dificultam a permanência, considerando o horário e os dias de formação. A relação entre professores e orientadores de estudos apresenta-se tensa por dois fatores: a postura dos orientadores em relação aos professores e as estratégias (incluindo a didática) de formação.

Dentre as condições materiais destaca-se a carência de recursos financeiros, tecnológicos, estrutura física, sendo que toda essa carência conduz as professoras a fazerem investimentos próprios para realizar o trabalho pedagógico escolar. Observamos, pelos relatos das professoras, que a política de formação continuada do PNAIC não vem acompanhada de outras políticas, principalmente políticas de financiamento que deem suporte para que as proposições didático-pedagógicas, desenvolvidas durante os encontros de formação, sejam efetivas.

Dentre as formas de contratação destaca-se a ausência de professores efetivos trabalhando no ciclo de alfabetização. Ao realizarmos a primeira etapa do estudo de campo constatamos a rotatividade de professores. Ao chegarmos às escolas e perguntarmos sobre os professores participantes da formação continuada do PNAIC, em uma só voz os coordenadores pedagógicos ou diretores/vice-diretores informavam que todos haviam sido distratados. Das 25 escolas que tentamos contato em apenas 15 havia professores efetivos trabalhando no ciclo de alfabetização.

Sabemos que a precarização envolve muitas outras dimensões como a intensificação, a competitividade, burocratização e outros com conotações negativas, mas no decurso de nossa análise essas três dimensões foram as mais evidentes.

## 4. CONCLUSÃO

Observamos que a configuração da formação continuada do PNAIC baseia-se em um modelo de treinamento estruturado para que os professores aprendam metodologias, especificamente, técnicas de ensino fundamentadas na abordagem construtivista de desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, as condições em que esse treinamento/formação acontece não favorece os processos de aprendizagem dos professores, muito menos os ajuda a fundamentar ou revisar a teoria que permeia sua prática pedagógica.

O enquadramento da formação desencadeia o afastamento dos professores de decisões em torno de sua profissão e profissionalização. Esse afastamento repercute negativamente no desenvolvimento profissional, pois aspectos preponderantes como formação, carreira, remuneração e condições de trabalho são colocados em pauta e regimentadas, mas no processo de efetivação tais aspectos têm sido desconsiderados. Essa desconsideração favorece o processo inverso à profissionalização, ou seja, a precarização, a qual vem acompanhada de outros processos negativos como a desprofissionalização, a desvalorização e a desqualificação da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Políticas Nacionais de Formação no Sistema Nacional de Educação**: Base Nacional Comum para a educação básica e a formação de professores. Documento final: XVII Encontro Nacional. Brasília, DF: 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília, DF: 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, DF: 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

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