



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA CÂNDIDO MATIAS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE ROLIM DE MOURA-RO: A PERSPECTIVA
DOCENTE**

Porto Velho – RO

2019

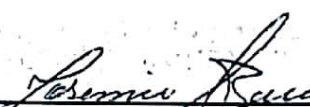
JULIANA CÂNDIDO MATIAS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL NA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE ROLIM DE MOURA-RO: A PERSPECTIVA DOCENTE**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Políticas e Gestão Educacional como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

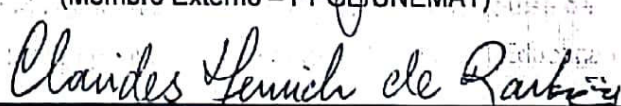
Data da aprovação: 27/03/2019



Prof. Dr. Josemir Almeida Barros
(Orientador(a)/Presidente – PPGE/UNIR)



Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira
(Membro Externo – PPGE/UNEMAT)



Prof. Dr. Cláides Henrich de Barba
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
(Membro Suplente – PPGE/UNIR)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

M433c Matias, Juliana Cândido.

As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino de Rolim de Moura-RO: a perspectiva docente / Juliana Cândido Matias. -- Porto Velho, RO, 2019.

126 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Josemir Almeida Barros

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Políticas Públicas. 2.PNAIC. 3.Formação continuada. 4.Perspectiva docente. I. Barros, Josemir Almeida. II. Título.

CDU 37(811.1)

3ª Do Plural

*Corrida pra vender cigarro
Cigarro pra vender remédio
Remédio pra curar a tosse
Tossir, cuspir, jogar fora*

*Corrida pra vender os carros
Pneu, cerveja e gasolina,
Cabeça pra usar boné
E professar a fé de quem patrocina*

*Eles querem te vender
Eles querem te comprar
Querem te matar (de rir)
Querem te fazer chorar*

*Quem são eles?
Quem eles pensam que são?
Quem são eles?
Quem eles pensam que são?*

*Quem são eles?
Quem eles pensam que são?
Quem são eles?
Quem eles pensam que são?*

*Corrida contra o relógio
Silicone contra a gravidade
Dedo no gatilho, velocidade.
Quem mente antes diz a verdade*

*Satisfação garantida
Obsolescência programada
Eles ganham a corrida
Antes mesmo da largada*

*Eles querem te vender
Eles querem te comprar
Querem te matar (a sede)
Eles querem te sedar*

*Quem são eles?
Quem eles pensam que são?
Quem são eles?
Quem eles pensam que são?*

*Quem são eles?
Quem eles pensam que são?
Quem são eles?
Quem eles pensam que são?*

*Vender, comprar, vender os olhos
Jogar a rede... contra a parede
Querem te deixar com sede
Não querem te deixar pensar*

*Quem são eles?
Quem eles pensam que são?
Quem são eles?
Quem eles pensam que são?
Quem são eles?*

(Engenheiros do Hawai)

AGRADECIMENTOS

Aqueles pés pequenos e quase descalços que atravessavam as ruas de areia e barro, para onde foram? Para onde vão?

Aqueles olhos ora brilhantes, ora abatidos, o que viram? O que vêem? Onde estão? E se perguntarem daqueles pés e daqueles olhos, direi que os vi, e que eles me sararam de uma cegueira monumental...

O que houve depois disso não foi mais fácil nem acalentador, mas afinal, nada é definido ante o processo de humanizar-se:

Pois ser humano, também se aprende.

Meus agradecimentos sinceros àquelas crianças: alunos e professores de uma vida.

À família sempre incentivadora: marido Ricardo Ciriaco Gomes, irmão Luiz Augusto Cândido Matias, mãe Sueli Cândido Matias e pai Rovison Matias (in memorian). Sempre compreensivos com as ausências que o curso demanda. Grata pela preocupação e companheirismo. Meu porto seguro.

Aos amigos queridos: Juliano Viliam Cenci, Roger dos Santos Lima, Silmar Oliveira dos Santos e Tiago Alquaz Matias, gratidão pela presença, alegrias proporcionadas e compreensão com os maus momentos. Nossa caminhada juntos foi inesquecível.

Seria isso felicidade?

Professores e professoras, todos e todas: minha gratidão é eterna.

Orientador Josemir Almeida Barros: as palavras fogem, os olhos ficam molhados de alegria e gratidão pelo apoio incondicional. Grata sempre pelas orientações desobrigadas, pelos sorrisos sinceros, pela aposta ao desconhecido, neste caso, à desconhecida. Sua presença despreziosa e destemida está guardada junto com os sentimentos que nunca morrem.

À amiga e companheira das lutas: Auria Oliveira da Costa Santos (In memorian). Perca irreparável, mas que jamais será esquecida por quem aprendeu observando sua coragem em fazer uma educação de qualidade aos filhos da classe trabalhadora.

Aos colegas das escolas Maria do Carmo de Oliveira Rabelo e Menino Jesus:

vocês me inspiram.

Gratidão à fé na possibilidade de mudança; em tudo que possa ser melhor, inclusive eu.

DEDICATÓRIA

*Era véspera do primeiro dia na escola,
um de muitos que viriam... uma vida inteira.
Ela passou um macaquinho de algodão florido de cores pastéis,
e eu acordei mais cedo que todos achando que a hora já estava perdida:
tão ansiosa desde cedo, desde sempre. Ela me tranquilizou e me encorajou a enfrentar o
desafio. Ela, sempre ela:
mãe.*

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central: compreender o que pensam os professores e professoras que fazem parte do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sobre sua real contribuição para suas práticas educacionais e se isso tem influenciado nos índices educacionais da escola (*lócus*) participante. Para isto, foram estabelecidos três objetivos específicos: i) Identificar e analisar como os professores conciliam o estudo com suas responsabilidades profissionais: planejamento, reforço, recuperação, instrumentais de avaliação, entre outros ii) Analisar as concepções de políticas públicas de formação (PNAIC) externadas por meio do fazer docente de professores e professoras partícipes do programa iii) Investigar a influência do programa enquanto política pública quanto à qualidade da educação no Brasil. Utilizou-se o materialismo histórico, como método de análise Marx (1998) e seus desdobramentos da Pedagogia Histórico-Crítica: Santos Junior (2018), Lombardi (2018) e Saviani (1993; 2011; 2018). Os procedimentos metodológicos foram divididos em três etapas: a primeira foi um mapeamento quantitativo das escolas e profissionais participantes do programa. A segunda, de caráter qualitativo mediante amostragem, foi ouvida a opinião dos sujeitos envolvidos. A terceira etapa se deu pelo levantamento dos índices educacionais da escola (*lócus*) participante do programa. O levantamento dos dados foi possíveis com o uso de questionário, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Os métodos evidenciam, portanto, que as perspectivas docentes revelados pela pesquisa, embora em alguns pontos divergentes, reafirmam a continuidade dos referenciais teóricos já conhecidos em formações docentes anteriores fomentadas pelo Governo Federal, mas também afirma a necessidade e satisfação das professoras alfabetizadoras em estarem juntas no momento da formação em meio à adequação constante da rotina escolar para possibilitar os encontros em horários opostos de trabalho e que, em alguns casos como as professoras de 25 horas, ultrapassam sua carga horária contratual. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola (*lócus*) foram confrontados com demais fontes a exemplo do Programme for International Student Assessment (PISA) e políticas educacionais - Classes de aceleração e implementação do Ciclo Básico de Alfabetização - que mostram uma incoerência no cálculo para o alcance dos resultados, o que pode contribuir para que os índices não revelem totalmente a realidade educacional da escola (*lócus*) da pesquisa.

Palavras-Chave: Políticas Públicas, PNAIC, Formação Continuada, Perspectiva Docente.

ABSTRACT

This research had as its central objective: to understand what teachers and teachers who are part of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) think about their real contribution to their educational practices and whether this has influenced the educational indexes of the school (locus) participant. To this end, specific objectives were established: i) Identify and analyze how teachers reconcile the study with their professional responsibilities: planning, reinforcement, recovery, evaluation instruments, among others ii) Analyze the conceptions of public policies of externalized PNAIC training by making teachers of teachers and teachers participating in the program. iii) Investigate the influence of the program as a public policy regarding the quality of education in Brazil. The perspective of dialectical historical materialism was used. Marx (1998) and its unfolding of the Historical-Critical Pedagogy Santos Junior (2018), Lombardi (2018) Saviani (2011, 2018). The methodological procedures were divided into three stages: the first was a quantitative mapping of the schools and professionals participating in the program. The second, of qualitative character by means of sampling, was heard the opinion of the subjects involved. The third step was the survey of the educational indexes of the school (locus) participant of the program. The data collection was possible with the use of questionnaire, semi-structured interviews and documentary analysis. The text shows, therefore, that the teaching perspectives of this context of PNAIC formation revealed by the research, although in some divergent points, reaffirm the continuity of the theoretical references already known in previous educations fomented by the federal government, but also reveals the necessity and satisfaction of literacy teachers to be together at the time of training in the midst of the constant adaptation of the school routine to enable encounters at opposite working hours and that in some cases, such as 25-hour teachers, exceed their contractual hours, but find themselves in moments of study and "socialization", as emphasized in his speeches, it was the high point of the program, jointly with the scholarship paid through attendance, considered as a teacher valorization in the midst of a system that encapsulates and encrudesce the routine of teachers and teachers in Brazil in the face of political and economic conditions that discredit the hands that teach and that learn, but that, above all, they resist.

Keywords: Public Policies, PNAIC, Continuing Education, Teacher Perspective.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Esquema para o alcance dos objetivos da pesquisa	41
Ilustração 2 - Cadernos de Estudo disponibilizados pelo MEC para formação do PNAIC	56
Ilustração 3 - Jogos encaminhados para as escolas pelo MEC.....	56
Ilustração 4 - Livros de Literatura infantil encaminhados para as escolas pelo MEC.....	57
Ilustração 5 - Algumas referências utilizadas para elaboração do material distribuído aos docentes nos “Módulos”	74
Ilustração 6 - Sugestão de instrumento de acompanhamento da turma contido nos “Módulos”	74
Ilustração 7 - Sugestão de instrumento de avaliação discente contido nos “Módulos”	75
Ilustração 8 - Área central da cidade de Rolim de Moura em 1975 (Avenida 25 de Agosto) .	94
Ilustração 9 - Primeira escola de Rolim de Moura: Escola Pereira da Silva (1977)	95
Ilustração 10 - Imagem de atividade socializada durante a formação do PNAI 2013-2017..	109
Ilustração 11 - Imagem de atividade socializada durante a formação do PNAI 2013-2017..	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estabelecimentos da rede pública segundo recursos disponíveis na escola em 2016 referentes ao Ensino Fundamental.	38
Tabela 2 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais no Brasil- 1900/2000.....	52
Tabela 3 - Média Nacional do índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB	114
Tabela 4 - Médias Estaduais do índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB	114
Tabela 5 - Média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB das escolas estaduais do município de Rolim de Moura-RO	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - IDEB de Rondônia comparado à Região Norte.....	90
Gráfico 2 - IDEB de Rondônia comparado à média nacional	90

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Nível de desmatamento na Região Amazônica	81
Mapa 2 - Fluxo migratório brasileiro referente à Região Norte.....	83
Mapa 3 - Mapa brasileiro com localização do Estado de Rondônia e população do último censo.....	85
Mapa 4 - Localização do município de Rolim de Moura no Mapa de Rondônia.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Valores das bolsas pagas pelo Governo Federal aos envolvidos no pacto	54
Quadro 2 - Principais conceitos geradores das pesquisas utilizadas para análise	63
Quadro 3 - Projetos e programas educacionais fomentados pelo Estado de Rondônia	87
Quadro 4 - Número de turmas e período correspondente na escola (lócus) da pesquisa.....	98
Quadro 5 - Dados levantados através do questionário socioeconômico respondido pelos 400 estudantes da escola (lócus) da pesquisa.....	99
Quadro 6 - Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –IDEB- da escola, (lócus) da pesquisa nos últimos anos	100
Quadro 7 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPAM	Instituto de Pesquisas Ambiental da Amazônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIN	Programa de Integração Nacional
PISA	Programme for International Student Assessment
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PND	Plano Nacional de desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRÓ – LETRAMENTO	Programa de Formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental
PROFA	Programa de Professores Alfabetizadores
PROFIPES	Programa de Financiamento Privado do Ensino
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na

	Educação Infantil
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS E OS BORDADOS NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	28
2.1 Pesquisa em Ciências Sociais: conjunturas históricas e conceitos norteadores	28
2.2 Pesquisa, economia, política e sociedade: entrelaçamentos e importâncias	32
2.3 Sujeitos, espaços e tempos na/da pesquisa: quem é quem?.....	35
2.4 O PNAIC, pesquisa e pesquisador (a), alguns porquês.....	38
2.5 Percursos metodológicos, uma pesquisa possível e seus traçados.....	40
3 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	44
3.1 Estado e Políticas públicas: concepções da indissociabilidade	45
3.2 Políticas Educacionais na tessitura do Estado e seus desdobramentos nos aspectos sociais	49
3.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o que há de certo?	53
3.4 Pesquisas recentes sobre o PNAIC: pontos de vistas e vistas de outros pontos	58
3.5 Os consensos e dissensos sobre o PNAIC: costurando os pontos e bordando as pontas ...	62
4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM CONTEXTO HISTÓRICO-CRÍTICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO BRASIL	66
4.1 Contexto Inicial.....	66
4.2. Teorias educacionais, seu contexto histórico e a política de formação docente no Brasil	68
4.3. Uma análise da implementação do PNAIC	72
4.4 Uma discussão para além das dicotomias	76
5 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO RONDONIENSE: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC	79
5.1 Palavras primeiras	79
5.2 Aspectos históricos da integração populacional amazônica	80
5.3 Políticas educacionais rondonienses ante seu modelo de integração capitalista	84

5.4 Conjuntura da implementação do PNAIC no contexto da formação docente no estado de Rondônia, região Norte do Brasil	88
6 UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DO PNAIC NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM ROLIM E MOURA: MÃOS QUE ENSINAM; OLHARES OUTROS; O CHÃO DA ESCOLA	92
6.1 Rolim de Moura: mais um espaço de formação do PNAIC	93
6.2 A Escola: contexto de formação, necessidades insurgentes	97
6.3 O fazer-se professor e professora na Rede Estadual de ensino em Rolim de Moura	101
6.4 A perspectiva docente: o que pensa o professor/professora?	107
6.5 Os índices falam. O que escutamos?	113
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	122

1 INTRODUÇÃO

O conjunto de conflitos dos mais diferentes níveis [...] não estaria a mostrar que é pequeno demais o uniforme com que se quis vestir o mundo? Mesmo sob peles aparentemente bem comportadas de um mundo desejado uniforme, dos conflitos parecem emergir diferenças insubmissas
Freitas e Kramer (2007, p22)

As políticas públicas para educação no Brasil, nas últimas décadas, têm sido refém de políticas econômicas mundiais que orientam um investimento educacional brasileiro insatisfatório tanto nas formações permanentes, como nas formações continuadas de profissionais em Educação, em que discursos oficiais contradizem a prática vigente e

Este é o contexto que subjaz a empreitada por parte das classes dominantes de buscar alterar a função social da escola e o papel do professor. Seja pela defesa da empregabilidade, seja pela mercantilização da educação, alçada, sob a lógica empresarial, a elemento de alívio da pobreza (SANTOS JUNIOR, p. 53, 2018).

Que muito influenciam e reafirmam a culpabilização profissional neste jogo de interesses político e econômico que procura, irresponsavelmente, equilibrar produtividade e diminuição de custos num mesmo discurso ideológico de manutenção dos interesses do mercado.

Diante de um conjunto de resultados não satisfatórios a respeito da educação brasileira devido a acordos não procedentes, a exemplo do MEC/USAID¹, políticas públicas que não vigoraram e investimentos insuficientes, surgiu o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” -PNAIC- que é uma Política Pública Federal para Educação que, desde o ano de 2013, oferece aos Professores da educação básica uma formação continuada² em regime de colaboração entre o Ministério da Educação, Estados e Municípios que visa alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Os professores

¹ Acordos firmados na década de 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Que objetivavam relações de orientação técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Período em que se instaurou a ditadura militar no país.

² Termo advém de Formação que, conforme Abbagnano (2007) Dicionário de Filosofia: No sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão correspondente, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos. Assim, formação continuada corresponde a um processo de educação e civilização contínuo, ininterrupto.

que fazem parte deste programa participam de encontros periódicos para estudos de conteúdos sistematizados em módulos³, partilham suas experiências e compartilham seus sucessos e insucessos.

Ao deparar-se com um programa de larga escala como este, e ao fazer parte por dois anos desta proposta nacional de formação continuada para professores da educação básica, como professora alfabetizadora em uma escola pública estadual, foi possível vislumbrar como a formação continuada influi diretamente na carga horária não apenas de formação dos professores, mas também em seu planejamento e, conseqüentemente, nos métodos de avaliação do profissional.

Devido à extensão do programa e sua importância, visto que é parte de uma Política Pública para Educação, o que para Secchi (2013, p.2) “[...] é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.” e possui objetivos audaciosos de alfabetizar todas as crianças brasileiras com até os oito anos de idade, que tem acontecido em todo o país, assim, um estudo a partir da rede Estadual de ensino rondoniense, em Rolim de Moura-RO, possibilitou compreender o que pensam os professores que participam deste Programa sobre sua real contribuição para suas práticas profissionais, já que são responsabilizados por seus resultados, e como o programa está relacionado às propostas educacionais historicamente estabelecidas para o Estado, considerando seu processo de integração desenvolvimentista.

As políticas públicas são fatores norteadores para educação, para os educadores e para as demandas sociais em geral, é através delas que o trabalho do professor é constituído para que se tenham melhores resultados, por isso a suma importância em conhecer profundamente as propostas governamentais para educação no país, sua relação histórica, bem como a real contribuição para o esteio educacional, que consiste numa dialética entre as políticas educacionais e o chão da escola, como justifica Azevedo (2004, p. 59-60):

O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy*- [...] Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio a ação do Estado.

³ Os módulos do PNAIC foram distribuídos com a autoria do Ministério da Educação no período de 2012 a 2017, e passou a ser elaborado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais a partir de 2017, sob a coordenação de Valéria Resende, abordando também temas curriculares da Educação Infantil e Programa Novo Mais Educação -PNME.

Neste íterim, após participar do pacto, sua rotina e seus desdobramentos teórico e prático, alguns questionamentos começaram a surgir diante deste fato recente no processo educacional brasileiro, como: i) Como os professores conciliam o estudo com suas responsabilidades profissionais: planejamento, reforço, recuperação, instrumentais de avaliação, entre outros? ii) O que consideram os professores que fazem parte do PNAIC, sobre sua real contribuição para suas práticas educacionais? iii) Houve avanços no processo educacional das escolas envolvidas?

Tais questionamentos, essencialmente característicos da pesquisa em Ciências Humanas, dialogam com a necessidade de desconstrução de discursos ideológicos que minam a rotina escolar em seu processo histórico, resultando na fragmentação e esfacelamento das alternativas educacionais, bem como seu contexto de formação, assim Souza e Kramer (2007, p.26) entendem que

A tradição empirista da pesquisa nas ciências humanas tem impedido muitas vezes uma maior aproximação e compreensão das questões propostas para estudo. A perspectiva sócio-histórica representa um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas [...] num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias [...].

O que, na atual conjuntura, é um compromisso de quem pensa e faz educação no Brasil e no mundo. Assim, a pesquisa oportunizará o levantamento de informações sobre o recente programa educacional de formação docente, que integra as políticas públicas para educação no Brasil, favorecendo um debate amplo sobre o tema, visto seu caráter teórico e social.

As propostas de formação docente no Brasil carregam a herança do contexto histórico de sua configuração política, econômica e social. Compreender este íterim é fundamental para propor mudanças positivas que levem a uma educação emancipatória de fato, e que não ignore os processos históricos e sociais que abarcam esta conjuntura, que também é política e precisa ser pensada e compreendida como tal, assim, o PNAIC faz parte desta tessitura e pesquisá-lo é necessário para que se amplie o conhecimento neste território das formações docentes no Brasil, implementadas por meio das políticas públicas e também interrompidas por elas, por meio de rupturas e intencionalidades governamentais.

Destarte, é possível observar, à luz da História, as mudanças sofridas pela educação ao longo dos séculos e, para tratarmos de um processo que busca compreender a escola atual, é

necessário partir de um ponto que ilustra o papel social da instituição escolar, como a Idade Média em que, como afirma Nadal (2009, p. 52) a educação estava atrelada ao conhecimento gerado e compartilhado no interior das famílias e, somente após grandes mudanças como reformas religiosas, grandes navegações, “descoberta” das Américas e a industrialização é que um projeto de modernidade surgiu, se tornando determinante para o modelo de escola que possuímos.

A partir de um modelo sedento de democracia que percorreu caminhos políticos ditatoriais, a exemplo do período da ditadura militar brasileira (1964-1984) e mudanças econômicas e sociais, a escola que conhecemos hoje teve que percorrer um longo caminho, pois a ideia capitalista da educação a tornou elitizada por muito tempo, sendo possível conhecer o modelo de sistema educacional público e gratuito, já na Idade Moderna.

Apesar das modificações históricas da sociedade e economia, as escolas na atualidade, que fazem parte de Políticas Públicas geridas por governantes, ainda contam com inúmeros desafios, pois:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da Educação mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova do desenvolvimento da sociedade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à Educação das gerações aumenta, criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas [...] (LEONTIEV, 1978, p. 273).

É neste ínterim, especialmente a partir da década de 1960, que a Educação brasileira tem planejado suas políticas públicas para, inclusive, corresponder a acordos Internacionais como MEC/USAID, por exemplo, ocasionando resultados controversos para o sistema educacional que amargou um retrocesso sem precedentes após o golpe militar de 1964, gerando uma educação tecnicista e sucateada, em que a quantidade sobrepunha à qualidade havendo assim um aumento expressivo no acesso a escola básica, mas a serviço do mercado, em que o estudante é formado para ocupar o lugar de seus pais no chão das fábricas, como esclarece Saviani (2011, p.24): “compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo.” Lançando os estudantes tecnicistas num fosso entre a

qualidade e a produtividade, em que prevalece a lei do mais forte, ou seja, os detentores dos meios de produção.

Mesmo se passando vários anos do fim da ditadura militar, os seus resquícios de entraves ainda são perceptíveis nos indicadores políticos e educacionais no Brasil, em que a desigualdade na qualidade da educação ofertada aos filhos dos ricos e aos filhos dos pobres persiste numa marca vergonhosa, conforme dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017, que expõe dados claros sobre a oferta da educação técnica tão atual quanto deficitária, mostrando que 86,6% é a taxa de atendimento do Ensino Médio para o quartil mais rico da população brasileira. Enquanto isso, apenas 52,5% dos 25% mais pobres está nesta etapa escolar. É a herança política e educacional brasileira que subjuga os mais pobres sistematicamente.

Na década de 1990, a partir da “Conferência Mundial Educação para Todos” na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, iniciou-se um ensaio político de gerenciamento da educação no Brasil em âmbitos mais abrangentes como: currículo educacional, políticas públicas para educação e formação dos professores. Estas discussões permitiram a padronização de documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) as Leis de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) e também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entre outros. Situação que tem se agravado e evidenciado a contradição dos reais avanços e retrocessos das políticas públicas para Educação no Brasil, que mostram índices cada vez melhores, mas não capazes de desvencilharem-se de posições vergonhosas aos parâmetros mundiais, abarcados pelo vício político de reformas educacionais a cada governo.

O termo “contradição” destaca a necessidade de se discutir a gerência política educacional no que se refere à formação de professores no Brasil na atualidade, pois além dos percalços políticos, a formação social demanda um pensar e repensar desta formação dos professores, seja ela uma formação inicial ou continuada, e que altere de fato o *status quo* da educação brasileira, o que se justifica pelo fato de que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes [...] (SANTOS JUNIOR, 2018, p.56).

São tantos os desafios encontrados pelo professor em sua prática educacional e são tantas as inadequações das políticas públicas para educação, principalmente no que se refere a investimentos e valorização profissional, que o professor se tornou uma figura responsabilizada pelos resultados, na maioria das vezes ainda não satisfatória como mostrados pelos indicadores governamentais com regularidade, fato que tem justificado o acúmulo de funções sofridas pelas escolas públicas brasileiras e, conseqüentemente, os profissionais em educação, regidos e legalizados por portarias e decretos verticais que não consideram a realidade vivida no chão das escolas, implementados sem a consulta e a perspectiva docentes.

A dura culpabilização atribuída ao docente pelo sistema educacional tem gerado não só a intensificação do seu trabalho, mas a padronização dos currículos de ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais que intensificam novas estratégias de controle, baseadas na aferição, no desempenho e no encrudescimento da culpa docentes.

Neste ensejo no ano de 2013 iniciou-se uma proposta em âmbito Nacional de formação continuada aos professores da educação básica em alfabetização, seguindo propostas mais modestas como o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Estado do Ceará, que desde 2007 foi implementado a fim de combater o analfabetismo (SILVA, 2013) contribuindo para uma proposta em larga escala como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Segundo informações do Ministério da Educação (MEC) o Pacto é um compromisso formal assumido pelos governo federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, e que tem quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, materiais didáticos, avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e controle social. Ao assumirem o Pacto os entes governamentais se comprometem a alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática, realizar avaliações anuais universais aplicadas pelo Instituto Nacional de educação e Pesquisa (INEP), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental e, no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Os professores inseridos neste programa, recebem uma bolsa no valor de duzentos reais, custeadas pelo governo federal, participam periodicamente de encontros de estudos dos módulos que variam de oito a doze horas mensais, divididos entre 2 a 3 encontros. Estes

encontros ocorrem no período oposto ao de trabalho dos professores, acontecendo, em alguns casos, até mesmo no período noturno ou finais de semana.

O governo federal⁴ implementou o PNAIC em regime de colaboração com estados e municípios, a fim de ofertar uma formação continuada docente massiva para o sistema educacional brasileiro, e assim promover ações e disponibilizar recursos com o objetivo de efetivar a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais brasileiras.

Para melhor compreensão do Pacto apresentamos o objetivo geral, que consiste em: Compreender o que pensam os professores e professoras que fazem parte do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sobre sua real contribuição para suas práticas educacionais, vislumbrando a conciliação de suas obrigações profissionais como o planejamento, reforço, instrumentais de avaliação, recuperação e a carga horária da formação e se isso tem influenciado nos índices educacionais das escolas participantes.

Para garantir que a pesquisa alcance o seu objetivo, ele será desdobrado por questões específicas, tais como: i) Identificar e analisar como os professores participantes do PNAIC conciliam esta formação com suas responsabilidades profissionais, em face ao encrudescimento burocrático vivenciado nas escolas públicas, estabelecido historicamente e que possui grande responsabilidade na rotina do profissional em educação, ii) Analisar as concepções de políticas públicas de formação (PNAIC) externadas por meio do fazer docente de professores e professoras partícipes do programa, que se justifica pela imensurável importância da perspectiva docente para o processo de formação, suas conjecturas e resultados, iii) Investigar a influência do programa enquanto política pública quanto à qualidade da educação no Brasil, suas contribuições, suas contradições, seu legado.

Os objetivos em foco possibilitam um norte para as investigações da pesquisa, assim, vislumbrar o Pacto como um produto histórico e sua relação com as propostas de políticas públicas recentes para a formação continuada de professores no Brasil, requer transitar pela perspectiva docente sobre o programa, a conciliação ante as responsabilidades da participação da formação, suas concepções neste território das políticas educacionais, bem como a configuração do programa para a qualidade da educação básica no Brasil, numa arquitetura sólida para análise e compreensão do tema.

Este processo metodológico foi dividido em três etapas: a primeira será um mapeamento quantitativo das escolas e profissionais participantes do programa. Na segunda,

⁴ Em 2013, no primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff.

de caráter qualitativo mediante amostragem, será ouvida a opinião dos sujeitos envolvidos, especialmente os professores. A terceira etapa será feito um levantamento dos índices educacionais das escolas antes e depois da inserção do programa, através dos instrumentais técnicos como questionário, entrevista e análise documental.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual na cidade de Rolim de Moura/RO. Esta etapa foi construída junto à Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) que oportunizou o levantamento do quantitativo de escolas, turmas e professores envolvidos no programa e índices educacionais. Os sujeitos da pesquisa são os professores e professoras, assim como a coordenadora local das ações do Pacto.

Para obtenção dos dados necessários para pesquisa, utilizou-se questionário, entrevistas semi-estruturadas e análise documental, conforme descrito:

Levantamento de informações: construção de um questionário para levantamento de informações acerca do campo de trabalho e sujeitos da pesquisa: quantidade de escolas participantes do PNAIC no município, quantitativo de professores e coordenadores de estudo do programa, o tempo de profissão, idade, sexo, escolarização, a fim de proporcionar a caracterização dos espaços e dos sujeitos presentes no estudo.

As entrevistas semi-estruturadas com as professoras envolvidas na formação do PNAIC que lecionam na escola (*lócus*) selecionada para a pesquisa: que tem como objetivo atingir o máximo de clareza das descrições dos fenômenos sociais investigados e assim, oportunizar questionamentos essenciais para a pesquisa por meio da interação entre pesquisadora e sujeitos, que se deu com perguntas pontuais que foram gravadas e abertas ao diálogo e acesso dos sujeitos às transcrições. Entrevistou-se as 5 professoras da escola (*lócus*) participante do programa, com o objetivo de confrontar suas perspectivas quanto à importância do programa para suas práticas docentes, bem como a conciliação do trabalho com o PNAIC. Também foi entrevistada a coordenadora responsável pela formação destas professoras para que se tivesse a dimensão de suas atribuições no programa; como é pensada a rotina e método de trabalho com os professores. As entrevistas foram feitas mediante roteiro estabelecido a partir do acesso aos dados já existentes do programa, do questionário previamente respondido, e os objetivos desta pesquisa.

Quanto ao levantamento estatístico: Para melhor compreender os resultados do PNAIC para o processo educacional, o levantamento estatístico se deu com o intuito de compreender os índices educacionais das escolas estaduais do município de Rolim de Moura/RO, como eram antes da proposta do PNAIC e como estão após a adesão ao programa como parte de

uma política pública nacional para Educação, comparadas aos índices nacionais. Caso houvesse algum impedimento quanto ao acesso aos dados pela CRE, o levantamento se daria por meio da utilização do censo escolar publicado nos últimos anos, sites oficiais como INEP e IBGE, bem como visitação nas escolas participantes para angariar dados.

Os instrumentos para coleta de dados é parte essencial da pesquisa, assim, “As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede Estadual de Ensino de Rolim de Moura-RO: a perspectiva docente” dialoga com os problemas, objetivos e o objeto da investigação e demandou um olhar atento para o campo e sujeitos envolvidos em toda a sua subjetividade, relações históricas e sociais que precisam ser percebidas e respeitadas, numa dialética substancial para o levantamento de dados e, conseqüentemente, sua análise, pois, “A perspectiva sócio-histórica representa um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas [...] num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias [...]” (FREITAS; KRAMER, 2007, p.26). Neste viés, investigar a perspectiva docente sobre esta proposta de formação recente no Brasil é buscar a compreensão das mazelas educacionais refletidas em seus índices inconsistentes, e assim buscar caminhos outros de superação para este território em crise no Brasil.

Nesta etapa da pesquisa era esperado que algumas conclusões, mesmo que transitivas, fossem alcançadas, e visto o caráter quanti-qualitativo do estudo, pretendeu-se organizar tais informações por meio de um relatório que justifique a análise aprofundada que requer o estudo, e deixe transparecer a trajetória profissional do professor como parte de um processo histórico, e parte fundamental para a compreensão do contexto escolar que altera, ao mesmo tempo em que é alterado, num constante movimento das relações sócio-históricas, pois, como afirma Nosella e Buffa (2009, p.80) “A dialética não é uma relação mecânica que descortina, para além da aparência (escola), uma essência metafísica (sociedade). Ao contrário, é uma condição recíproca de existência.” Assim, indissociável aos elementos sociais e culturais que permeiam a realidade escolar e seus profissionais.

Os procedimentos metodológicos foram escolhidos e pensados vistos a relevância teórica e social almejada pela pesquisa (LUNA, 2011), uma vez que a pesquisadora percorre os caminhos pelos quais irá investigar, e precisa, indiscutivelmente, estar preocupada com a honestidade das informações coletadas, como neste caso, já faz parte naturalmente do grupo e comunidade pesquisados.

A segunda seção: “Perspectivas metodológicas e os bordados na pesquisa qualitativa em educação”, almejou-se analisar perspectivas metodológicas no que tange a pesquisa qualitativa, seu movimento histórico diante das políticas econômicas e sociais, assim como sua importância para a conjuntura da investigação dos processos escolares, enfatizado aqui por meio do programa de formação docente, PNAIC. Utilizou-se para a análise, dados estatísticos apresentados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018), bem como aportes teóricos como Bogdan; Biklen (1984), Freitas; Kramer (2006), Luna (2011), Ludke; André (2017) e Zanetti (2017). Foi possível considerar a relevância da pesquisa qualitativa em educação para a compreensão de seu processo político, social e dos interesses econômicos que abarcam esta conjuntura historicamente construída, que modificam os objetos de estudo, seus espaços e sujeitos, o que requer do pesquisador ligações com áreas outras, que não apenas a que se propõe a investigar, para que se possa compreender o tema e levar a uma resposta/alternativa para os problemas e demandas sociais, que são a gênese da pesquisa qualitativa.

A terceira seção: “Estado e políticas públicas em educação: a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, apresentou a intrínseca relação do Estado e as políticas educacionais para as propostas dos programas, projetos e pactos neste campo; em foco a implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC-. As fontes são documentais, tais como: legislação, dados estatísticos, escolares e por meio da Biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) periódicos do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de outras pesquisas recentes que versam sobre o objeto de análise que é: As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino em Rolim de Moura, a perspectiva docente. Compreende-se que as políticas educacionais são planejadas, ou não, à sorte das predileções do Estado, juntando-se a teia estrutural das políticas econômicas, sociais e convenientemente educacionais, pensadas a partir das necessidades do mercado e implementadas mediante os interesses do governo vigente, fatores que se mostraram pouco discutidos pelas pesquisas recentes sobre o PNAIC. Contudo, foram utilizados para a análise aportes teóricos a exemplo de Abbagnano (2007), Andrada (2012), Azevedo (2004), Batista (2012), Engels (1984), Faleiros (2006), Lombardi (2018) Pires e Costa (2012) e Secchi (2013).

A quarta seção: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um contexto histórico-crítico das políticas de formação no Brasil” traz como um dos objetivos analisar a

implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na condição de política pública recente para a formação de professores no Brasil. Utilizamos a perspectiva histórico-crítica e seus desdobramentos na dialética materialista a partir de autores diversos a exemplo de Marx e Engels (1998), Saviani (1993, 2012), Nosella e Frigotto (2012). Entre nossos questionamentos destaca-se: Quais as razões pelas quais se justifica a perspectiva política e pedagógica para a implementação do PNAIC? Quais os constructos históricos justificam a concepção de educação no interior do PNAIC? Para responder os questionamentos sobre o objeto de estudo, há que se considerar os fatores políticos, econômicos e sociais (educacionais) historicamente estabelecidos para a sociedade atual. Nos aspectos metodológicos utilizamos observação, documentos oficiais e não oficiais, entrevistas entre outros. A proposta de pesquisa é relevante e poderá corroborar para o melhor entendimento a respeito dos entrelaçamentos das mudanças políticas e econômicas mundiais para a construção da “vassalagem” educacional brasileira. Percebemos que houve apropriação fragmentada e oportunista do sistema político educacional ante as tendências pedagógicas difundidas historicamente.

A quinta seção: “A política de formação docente no território rondoniense: uma análise histórico-crítica da implementação do PNAIC”, objetivou analisar alguns aspectos sobre implementação do programa de formação docente: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Estado de Rondônia/RO; e como as políticas de integração para o território rondoniense, estabelecidas historicamente, norteiam as políticas educacionais para a região. Utilizou-se a perspectiva histórico-crítica e seus desdobramentos na dialética materialista a partir de autores a exemplo de Becker (2009, 2011), Carmo e Prazeres (2015), Colares (2011), Maciel (2014, 2016), Serra e Fernández (2004), Santos (2012) que corroboraram para o estudo do objeto da pesquisa. Os principais questionamentos destaques são: como as políticas de integração para a região norteiam as políticas educacionais rondonienses? Em que momento as propostas educacionais passaram a constar nas políticas desenvolvimentistas para a região? Qual a influência do contexto histórico para as políticas recentes de formação docente no estado? Ao analisar o cenário recente da formação docente em Rondônia, por meio dos referenciais teóricos, dados recentes acerca dos índices educacionais do Estado sobre a educação básica comparados restante do país e fontes oficiais como INEP, IPAN e IBGE, foi possibilitado vislumbrar a necessidade da busca por vieses que incidam em ações insurgentes neste íterim, como a estruturação e implementação de

políticas docentes próprias ante a realidade das regiões, que respeite sua pluralidade e historicidade e dialoguem, de fato, com as necessidades educacionais existentes.

A sexta seção: “Uma análise do contexto de formação do PNAIC na rede estadual de ensino em Rolim e Moura-RO: mãos que ensinam; olhares outros; o chão da escola” traz como um dos objetivos analisar a perspectiva docente quanto a conciliação de rotina escolar e a formação continuada do Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e se o programa alterou os dados educacionais da escola (*lócus*) da pesquisa. As fontes são questionário e entrevistas realizadas com as professoras participantes da formação e que trabalham na escola (*lócus*) da pesquisa, assim como fontes documentais: legislação, dados estatísticos e escolares que foram levantados por meio do site do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Pesquisa e Educação (INEP) e site da Secretaria de Educação de Rondônia - SEDUC/RO. As perspectivas docentes revelados pela pesquisa, embora em alguns pontos divergentes, reafirmam a continuidade dos referenciais teóricos já conhecidos em formações docentes anteriores fomentadas pelo governo federal, mas também evidenciam a necessidade e satisfação das professoras alfabetizadoras em estarem juntas no momento da formação em meio à adequação constante da rotina escolar para possibilitar os encontros em horários opostos de trabalho e que, em alguns casos como as professoras de 25 horas, ultrapassam sua carga horária contratual. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola (*lócus*) foram confrontados com demais fontes a exemplo do Programme for International Student Assessment (PISA) e políticas educacionais que mostram uma contradição no cálculo para o alcance dos resultados, o que pode contribuir para que os índices não revelem totalmente a realidade educacional da escola (*lócus*) da pesquisa.

Se propor a pesquisar os processos educacionais no Brasil demanda sérios critérios para o levantamento e análise dos dados obtidos ao longo do percurso da investigação que se alvitra. Este estudo busca não negligenciar esta conjuntura e almeja contribuir para uma discussão ampla sobre o tema, a fim de corroborar com mudanças possíveis que levem a uma educação emancipatória, de fato.

2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS E OS BORDADOS NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

*[...] Por antes a força da palavra é que me dava à noção.
Mas em vista do que vi o olhar reforça a palavra.
O olhar segura a palavra na gente.
O cheiro e o amor do lugar também participam.
Todos os seres daquele lugar me pareciam perdidos na terra,
bem esquecidos como um lápis numa península.
Mas Nhá Velina Cuê me falou: este abandono me protege.
Acho que esse paradoxo reforça mais a poesia do que a verdade.
Manoel de Barros (2006, p. 58)*

Esta seção almeja analisar perspectivas metodológicas no que tange a pesquisa qualitativa, seu movimento histórico diante das políticas econômicas e sociais, assim como sua importância para a conjuntura da investigação dos processos escolares, enfatizado aqui por meio do programa de formação docente, PNAIC. Utilizou-se para a análise, dados estatísticos apresentados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018), bem como aportes teóricos como Bogdan; Biklen (1984), Freitas; Kramer (2006), Luna (2011), Ludke; André (2017) e Zanetti (2017). Foi possível considerar a relevância da pesquisa qualitativa em educação para a compreensão de seu processo político, social e dos interesses econômicos que abarcam esta conjuntura historicamente construída, que modificam os objetos de estudo, seus espaços e sujeitos, o que requer do pesquisador ligações com áreas outras, que não apenas a que se propõe a investigar, para que se possa compreender o tema e levar a uma resposta/alternativa para os problemas e demandas sociais, que são a gênese da pesquisa qualitativa, como esta, que tem como objeto de estudo: As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino em Rolim de Moura/RO, a perspectiva docente.

2.1 Pesquisa em Ciências Sociais: conjunturas históricas e conceitos norteadores

A pesquisa em educação possui uma conjuntura histórica abarcada pela pesquisa qualitativa necessária de ser compreendida por diversos pesquisadores, tanto nas ciências humanas quanto em outras ciências. A investigação dos processos educacionais demanda a imersão do pesquisador às entrelinhas políticas, econômicas e sociais que influenciam o

Estado na formulação de políticas públicas para educação, seus referenciais e suas intencionalidades.

Buscar o entendimento destes conceitos é respalda-se pela ética na pesquisa, considerando seus critérios e possibilidades investigativos; é também, reconhecer os movimentos históricos da sociedade e suas mudanças paulatinas que mudam as formas de ver e estar no mundo, e como isso requer do pesquisador a sensibilidade e o conhecimento necessários a olhar para seu objeto, campo e sujeitos da pesquisa como contextos deste movimento histórico, alterados e alterantes. E como estamos a olhar para esta conjuntura? Como enxergamos esses recortes temporais? Os/nos enxergamos?

Destarte, buscou-se fazer um traçado da relevância das perspectivas metodológicas diante do contexto histórico da pesquisa qualitativa em educação, seu caminho histórico e importâncias para a investigação das políticas educacionais, neste caso um programa de formação docente atual em larga escala no Brasil, o PNAIC.

Por meio de levantamento estatístico possibilitado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (ABEB, 2018) e aportes teóricos a exemplo de Bogdan; Biklen (1984), Freitas; Kramer (2006), Luna (2011), Ludke; André (2017) e Zanetti (2017) foi factível evidenciar a importância de se pesquisar a formação continuada de professores no Brasil, contexto em que se insere o PNAIC, como produção histórica em suas nuances políticas e mercadológicas.

As possibilidades da pesquisa sobre as relações sociais abarcam os movimentos históricos e acontecimentos de toda sorte que são fundamentais de serem pesquisados/investigados, e assim, paulatinamente compreendidos por entre os recortes de interesses das demandas sociais e seus pesquisadores. Neste viés, o aprofundamento de seus conceitos norteadores em sua constituição sociológica requer embrenhar-se pelas abordagens e suas variadas estratégias investigativas, que comungam da busca pela análise dos sujeitos, espaços, tempos e culturas por perspectivas outras, que levem a olhares outros para territórios plurais em toda a subjetividade oriunda dessa tessitura.

Para Bogdan e Biklen (1984) a pesquisa investigativa iniciou sua consolidação entre 1801 a 1900 no século XIX nos Estados Unidos, mais precisamente na cidade de Chicago, devido a acontecimentos sociais, econômicos e educacionais que exigiram dos pesquisadores instrumentos de coleta de dados ao qual a pesquisa quantitativa já não se mostrava totalidade, onde as críticas jornalísticas protagonizaram um despertar social para as mazelas

socioeconômicas sofridas e que necessitavam ser investigadas e discutidas, então, a partir do Século XX - 1901 a 2000 -:

A denúncia jornalística dos problemas sociais exigia resposta, uma delas foi o 'movimento dos levantamentos sociais' constituído por um conjunto de estudos comunitários coordenados, relativos aos problemas urbanos, e levados a cabo próximo do início do século vinte. Estes levantamentos revestiram-se de determinada forma, dado o nascimento das ciências naturais ter estimulado o entendimento de disciplinas, tais como a sociologia, como científicas e não simplesmente filosóficas [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1984, p. 20).

Com as novas perspectivas da pesquisa qualitativa, oriunda dos movimentos sociais que foram se configurando nas décadas subseqüentes, estruturaram-se novos campos de conhecimento que foram se consolidando como ciência e pesquisa, a exemplo da Antropologia e Sociologia, muito aproximadas a acontecimentos educacionais e sua intrínseca relação aos eventos políticos e econômicos.

A quebra da bolsa de valores da década de 1930, a segunda guerra 1939-1945, o levante social contra a segregação racial acentuada nos anos 1960, o grande incêndio de Chicago 1971 - Século XX -, o movimento feminista e o aprimoramento das tecnologias, formam alguns recortes históricos de desdobramentos essenciais para que a investigação qualitativa se consolidasse como pesquisa, assim como seus instrumentos principais para levantamento e análise de dados que possibilitaram problematizações aprofundadas quanto às mudanças sociais e culturais ao longo dos anos e em diferentes espaços, a influência da política econômica acerca dos investimentos às demandas públicas e como esse contexto culmina com as propostas do Estado para educação.

No Brasil, a abordagem qualitativa para pesquisa consolidou-se com a ênfase em pesquisas educacionais, sobretudo após os anos 1930 em que instituições governamentais foram criadas como fonte de dados, e posteriormente os repositórios de trabalhos acadêmicos a exemplo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP/INEP), que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, bem como para elucidação de seus procedimentos de levantamento e análise de dados:

A produção de pesquisa, de modo mais regular, data do final dos anos 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, hoje, denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais.⁵ O INEP, com seu desdobramento no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais em alguns estados (Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais), constituiu-se em foco produtor e irradiador de métodos e técnicas de investigação científica em Educação, inclusive os de natureza experimental. Esses órgãos proporcionaram espaço específico de produção e de estímulo sistemático em Educação (ZANETTI, 2017, p.150).

Durante os anos que se seguiram, houve grande movimento por parte dos pesquisadores em compreender a conjuntura da pesquisa qualitativa e seus procedimentos metodológicos, amplamente discutidos em revistas, simpósios, congressos e meio acadêmico em geral, a fim de romper com o paradigma positivista proeminente à época “[...] para a qual o método de estudo dos fenômenos sociais deveria aproximar-se daquele utilizado pelas ciências físicas e naturais.” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p.7) e tinha como foco as problematizações educacionais e as instituições escolares, permitindo novas perspectivas de análise para este contexto:

O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (ZANETTI, 2017, p. 159).

Compreender o processo histórico da configuração das pesquisas sociológicas, por meio da pesquisa qualitativa e seus meandros metodológicos é de suma importância para reconhecer seu papel dentro da pesquisa neste ínterim, e sua contribuição ao estudo da sociedade, conseqüentemente da educação e suas vertentes políticas e econômicas, o que inclui vislumbrar a forma como alguns autores ponderam acerca desta conjuntura.

Ludke e André (2017, p. 2) tratam da pesquisa qualitativa como “[...] uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.” Ao qual, segundo os autores, é utilizado mediante seus critérios principais: observação, entrevista e análise documental para compreensão de problemáticas sociais por vieses que promovam perspectivas outras neste campo e suas vertentes numa insurgência de discussões que levem a elucidação de determinadas problemáticas.

⁵ Ver: <http://www.inep.gov.br/>

Quanto às estratégias principais de investigação da pesquisa qualitativa – observação, entrevista e análise documental – muito discutidas em seu processo de consolidação como estratégias metodológicas de pesquisa, conforme sua constituição histórica, Bogdan e Biklen (1984, p. 16) reiteram que “utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.” Mas que seguem critérios sérios de levantamento de dados que são organizados e analisados dentro de categorias elaboradas a partir dos dados mostrados em campo, garantindo a seriedade que requer a pesquisa científica e a responsabilidade do pesquisador.

Assim como os autores citados, Luna (2011) também faz ponderações plausíveis quanto ao processo de pesquisa, acrescentando a responsabilidade e fidedignidade do pesquisador frente aos dados levantados na pesquisa, bem como a análise final respaldados por seus referenciais teóricos, alertando para os riscos mercadológicos existentes nesta conjuntura, devendo sempre haver critérios de publicação que atenda e informe a sociedade quanto aos resultados alcançados – independentemente de quais sejam – devido, em grande parte dos casos, as pesquisas serem financiadas mesmo que deficitariamente, pelas políticas públicas sociais: “Pesquisa é sempre um elo de ligação entre o pesquisador e a comunidade científica, razão pela qual sua publicidade é elemento indispensável do processo de produção do conhecimento.” (LUNA, 2011, p. 24) devendo existir, impreterivelmente, seriedade em todas as etapas da pesquisa.

Adentrar o contexto histórico da pesquisa qualitativa é compreender as nuances do seu processo de constituição e importância para a produção de conhecimentos a partir de lugares, culturas, identidades e vivências outras que oportunizam discutir e propor mudanças às problemáticas que inibem as mudanças sociais, contudo, educacionais de fato.

2.2 Pesquisa, economia, política e sociedade: entrelaçamentos e importâncias

Sob qual justificativa se funda a pesquisa social? A quem interessa? Sim, pesquisar educação, sobretudo no Brasil, requer embrenhar-se pelas entranhas dúbias das políticas econômicas e sociais implementadas neste território, que carregam consigo um constructo histórico de suas limitações e rupturas, alimentadas por interesses de toda sorte e que minam as possibilidades de emancipação neste viés, angariando o descrédito alimentado pelo senso comum num círculo vicioso constante, perpetuado pelas intencionalidades políticas e a forma

de planejamento do Estado vigente, pois “É do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e compreendendo o passado.” (FREITAS; KRAMER, 2006, p. 45) num diálogo constante e necessário para o pesquisador e a pesquisa.

Nesta conjuntura, a pesquisa demonstra uma necessidade social que conversa com as demandas educacionais, mas que, sobretudo no Brasil, percorre caminhos de resistência para sua consolidação e permanência, em um sistema político liberal que implementa as políticas públicas em consonância com sua ideologia de manutenção das prioridades do mercado, o que faz das escolas ambientes reprodutores da estrutura capitalista, conforme esclarecido por Carnoy (1986, p.74):

Como Althusser, Baudot e Establet, Bowles e Gintis demonstraram, a educação reproduz a distribuição de qualificações de acordo com as classes sociais - reproduz a desigualdade - e reproduz as relações de produção através da socialização dos jovens dentro de um sistema de produção estruturado em classes, desigual e injusto; inculca nos jovens uma ideologia que desloca o conflito de classe para determinados canais: eleições e consumismo; define o conhecimento de forma particular; convence os jovens de que o fracasso e o sucesso são responsabilidades de cada indivíduo.

Este movimento das relações de poder, difundido e ampliado historicamente pelas estruturas escolares, possuem em sua base uma correspondência direta com a produção de mãos de obra qualificada para o mercado de trabalho, bem como a produção do exército de reserva e a acumulação favorável do capital (CARNOY, 1986) que garantem o sucesso das políticas econômicas capitalistas, em uso das políticas públicas educacionais e sua capacidade de mediação entre as classes sociais e controle sob as contradições estruturantes.

Todavia mover-se por caminhos não ditados pelo interesse do capital⁶, coloca a educação e as instituições escolares, sobretudo as instituições públicas, em contraste com os objetivos hegemônicos, assim, “[...] o bloco do poder tenta, através de reformas escolares, trazer a escola de volta ao seu papel de uma mediadora mais efetiva das contradições na base.” (CARNOY, 1986, p.85), a exemplo das reformas escolares⁷ que vêm sendo implementadas no Brasil nos últimos anos, que desnudam a relação direta entre economia,

⁶ Está relacionado à priorização do Estado Liberal em atender as necessidades econômicas do mercado em detrimento das demandas sociais, contudo educacionais, levando este sistema a um fracasso sistêmico que não corresponde às necessidades emancipatórias humanas, gênese da conjuntura educacional escolarizada.

⁷ Desde fevereiro de 2016 vem sendo discutido no Brasil a mais recente Reforma do Ensino Médio, fomentada pelo presidente Michel Temer, intimamente ligada a uma nova proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que, entre as propostas educacionais, consta a subtração de disciplinas como Filosofia e Arte do currículo escolar do Ensino Médio.

política e a sociedade como uma tríade de complexas relações entre si, num território disputadíssimo por seu potencial da produção e reprodução ideológicos, que mudam frequentemente e precisam ser analisados nestas condições de diversidade, pois:

Quando o contexto muda, os termos em que formulamos nosso pensamento mudam de sentido. Seus valores e suas implicações éticas mudam. E é aí que precisamos colocar a questão da diversidade e da diferença na pesquisa para produzirmos sobre isso um pensamento não-indiferente [...] Para dar conta do novo contexto, é preciso que o pesquisador assuma a responsabilidade de sua posição singular, ou seja, assuma a exotopia constitutiva da pesquisa (FREITAS; KRAMER, 2006, pp. 23-24).

A pesquisa educacional, também social, necessita ponderar estes vieses e jogos de interesse social, educacional e econômicos que minam o olhar do pesquisador frente a tantas ramificações políticas a serem analisadas, deixando grande margem para que a pesquisa se configure em mais uma peça a engendrar esta teia de interesses do mercado, como encomendas e produtos.

Destarte, compreender este processo constitutivo em que compõem os percalços econômicos e sociais e suas relações com a educação e investigações qualitativas, essencialmente no Brasil, é reconhecer a responsabilidade igualitária que abarca os conhecimentos construídos por meio da pesquisa, pesquisadores, colaboradores e todas as demais peças deste esquema de busca por rumos que conversem com as problemáticas encontradas nas mais variadas instâncias sociais, que atravancam o desenvolvimento de políticas públicas educacionais eficientes e capazes de possibilitar, de fato, saídas outras para este território conflituoso, rico de interesses econômicos e carente de mudanças socioeducacionais, assim:

Aqueles que se beneficiam com a exclusão, os únicos rumores que ouvem são os humores do mercado. E no mercado atuam seus pares. A estes não interessa pensar o inimaginável e arriscar-se a extrair dos acontecimentos os conteúdos para o futuro. Interessa-lhes transmitir o conhecido para que o já conhecido permaneça como o único acontecimento possível do futuro (FREITAS; KRAMER, 2006, p. 49).

A pesquisa qualitativa abrange estratégias investigativas⁸ que possibilitam olhares outros e pelos outros também, numa dialética⁹ de resistência educacional frente a esta

⁸Cuja “as estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características [...] são a observação participante e a entrevista em profundidade” (BOGDAN; BIKLEN, 1984, p.16).

realidade política e econômica que conduz as políticas públicas sociais consonantes às necessidades do mercado e a redução do Estado mínimo, correspondente aos financiamentos dos organismos internacionais a exemplo do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que à longa data estipulam as prioridades educacionais no Brasil, muitas vezes não associadas à realidade encontrada no chão das escolas, o que justifica a tradição dos baixos índices educacionais brasileiros.

Diante desta trajetória, permitir que a educação se configure em moeda de troca, ou seja, uma mercadoria que serve a interesses restritos de um sistema político e econômico liberal, é reproduzi-lo e perpetuá-lo em toda a sua dominação e escarnecimento das margens; dos outros; das exceções; dos (de) nós.

2.3 Sujeitos, espaços e tempos na/da pesquisa: quem é quem?

Os elementos constitutivos da pesquisa - Objeto, levantamento e análise dos dados, sujeitos e subjetividades humanas, entre outros - precisam ser analisados conforme sua construção histórica, bem como suas particularidades e modos de ser ou estar. Cada contexto a ser investigado na pesquisa qualitativa envolve a perspectiva do pesquisador e o outro a que se pretende investigar. Porém, neste ponto, os questionamentos a que se chegam são: afinal, quem é o outro na pesquisa? Que espaço é esse que se pretende investigar? Qual a perspectiva do pesquisador ante o território de outrem? Questões relevantes a serem ponderadas nessa conjuntura de relações essenciais à análise no íterim da pesquisa, uma vez que:

Como temos distintas histórias de relação com os outros [...] vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos (FREITAS; KRAMER, 2007, p.51).

Neste viés, os sujeitos e os espaços da/na pesquisa qualitativa foram sendo investigados ao longo do tempo, e historicamente alterados conforme os interesses acadêmicos, as demandas sociais, políticas e econômicas e sua intrínseca relação com a natureza. Movimentos históricos de toda ordem estimularam o aprimoramento e consolidação

⁹ Para Abbagnano (2007, p. 269), Dicionário de Filosofia: [...] Com base na documentação histórica correspondente, é possível chegar a uma caracterização bastante genérica da Dialética, que de algum modo resume todas as outras. Pode-se dizer, por exemplo, que a Dialética é o processo em que há um adversário a ser combatido ou uma tese a ser refutada, e que supõe, portanto, dois protagonistas ou duas teses em conflito; ou então que é um processo resultante do conflito ou da oposição entre dois princípios, dois momentos ou duas atividades quaisquer.

da investigação qualitativa como pesquisa em um terreno dominado pelo positivismo repleto de objetividade inquestionável, todavia, as relações humanas e sua subjetividade latente requereram formas outras de pesquisa, que abarquem o não dito, as expressões de dor e desespero, as alegrias incontidas e as mais profundas manifestações plurais dos sujeitos, os/nos espaços onde vivem e como vivem, fatores inerente às Ciências Humanas, como acrescenta Amorim (2002, p. 10):

O objeto específico das Ciências Humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significante. O objeto é um sujeito produtor de discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências humanas têm portanto esta especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante.

A relação do pesquisador com seu objeto falante requer ainda o vislumbamento dos tempos estabelecidos para este íterim, pois “O objeto não para nunca de se mexer, a cada vez que dele se fala, assim como um caleidoscópio.” (AMORIM, 2002, p.11). Com que lente se depara o pesquisador com o seu outro, com seu objeto, com seu espaço? As perspectivas envolvidas no processo investigativo entre pesquisador, o objeto, sujeitos e espaços precisam ser respeitadas. Não é um campo simples de trabalho, uma vez que as subjetividades trazem consigo a quebra de paradigmas e a desconstrução de pré-conceitos estabelecidos que possuem grande potencial de desnudamento de uma realidade não percebida antes, porque “[...] embora pesquisadores e pesquisados ocupem lugares diferentes, a pesquisa deve sempre se constituir como um encontro entre sujeitos.” (FREITAS; KRAMER, 2007, p.37), um encontro entre seres humanos com relações, leituras, objetivos e conhecimentos diferentes, mas não precisamente opostos.

A pesquisa investigativa qualitativa teve ênfase no Brasil, como mencionado, a partir de demandas educacionais que careciam de compreensão de seu processo histórico que contextualizasse seu *status quo* dentro de um sistema de políticas públicas e sua relação com o Estado vigente, a partir das instituições escolares, suas estruturas e seus vieses epistemológicos. Nosella e Buffà (2009) ao pesquisarem sobre o tema – instituições escolares – e como ele é tratado nas dissertações e teses no Brasil, no período entre 1971 a 2007, consideraram que:

A expressão cultura escolar tem sido utilizada como uma categoria abrangente destes estudos. [...] é possível evidenciá-las com base nos seguintes tópicos que funcionam como categorias de análise: contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola;

processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; vida escolar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação de reformas e eventuais descaracterizações; alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA; BUFFA, 2009, p.19).

Como evidenciado, o rol de categorias que se obteve, por meio de um tema-embora complexo- possibilita desvelar o tom de como a investigação qualitativa pode requerer do pesquisador ligações com áreas outras, que não apenas a que se propõe a investigar, para que se possa compreender o tema e levar a uma resposta/alternativa para os problemas e demandas sociais, que são a gênese da pesquisa qualitativa, sobretudo nas Ciências Humanas.

Entretanto, o tempo em que se pesquisa, e as mudanças paulatinas derivadas deste, precisam ser levados em consideração para que a análise não seja equivocada e leve a resultados incoerentes que não sirvam de parâmetro para pesquisas futuras, como salienta Freitas e Kramer (2007) mediante um recorte temporal sobre o período que se iniciou a ênfase em investigações qualitativas em processos escolares no Brasil:

Em relação aos anos noventa, a primeira coisa a levar em conta é que o contexto histórico-social mudou radicalmente. Em síntese, pode-se dizer que o avanço da política econômica do neoliberalismo no Brasil desmantelou o Estado e agravou a desigualdade entre pobres e ricos [...] O 'outro' desse pesquisador mudou e muito. Essa criança está submetida agora a condições de vida extremamente mais violentas que as anteriores (FREITAS; KRAMER, 2007, p. 21).

Ninguém segue inalterado na pesquisa qualitativa: o pesquisador muda diante de seu objeto – falante ou não – que por sua vez possui um discurso em si arraigado pelo tempo que serpenteia por entre os olhares da pesquisa, do pesquisador e os sujeitos envolvidos na investigação, e todos são de alguma forma, alterados pelos interesses políticos e econômicos que regem as demandas sociais, contudo educacionais.

Essa tessitura precisa estar clara para o pesquisador que, ao encontrar o outro em seu campo de pesquisa, entenda que ele também é o outro daquele/naquele espaço, numa dialética propícia ao equívoco, mas rica em possibilidades de discussões que incidam em alternativas para as demandas sociais em toda a sua complexidade e redes de interesse.

2.4 O PNAIC, pesquisa e pesquisador (a), alguns porquês...

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (ABEB, 2018) ainda há 2,5 milhões de crianças e jovens fora da escola, num panorama em que a cada 100 estudantes que ingressam na escola, 59 concluem o Ensino Médio até os 19 anos. Os dados sobre os espaços escolares também saltam aos olhos no que se refere à estrutura e recursos disponíveis para a comunidade escolar, evidenciando o investimento insatisfatório nos variados quesitos necessários para possibilitar uma educação básica de qualidade e emancipatória, conforme tabela:

Tabela 1 - Estabelecimentos da rede pública segundo recursos disponíveis na escola em 2016 referentes ao Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental	
Estabelecimentos da rede pública segundo os recursos disponíveis na escola – Brasil – 2016 (Em %)	
Recurso disponível	
Biblioteca e/ou sala de leitura	47,5
Só biblioteca	27,1
Só sala de leitura	13,8
Sala de leitura e biblioteca	6,6
Acesso à internet	59,3
Laboratório de informática	49,4
Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	25,7
Quadra de esportes	36,2
Laboratório de ciências	8,8
Banheiro dentro do prédio	83,8
Água filtrada	82,3
Abastecimento de água	
Rede pública	58,4
Poço artesiano	18,5
Cacimba/cisterna/poço	14,3
Outros	7,8
Inexistente	5,9
Esgoto sanitário	
Rede pública	32,7
Fossa	61,1
Inexistente	7,6
Acesso à energia elétrica	95,0

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados Censo Escolar 2016 - Elaboração: Todos Pela Educação.
Nota: O mesmo estabelecimento pode possuir mais de um tipo de abastecimento de água ou esgoto sanitário.

Fonte: ABEB, 2018

Organização: MATIAS, 2018

Quanto aos professores brasileiros 77,5% possuem ensino superior completo e apenas 34,4% têm pós-graduação. Ao analisar o processo de formação docente atual o documento acrescenta:

O PNE estabeleceu metas específicas relacionadas à formação dos professores em todo o País a partir da ideia de que esta é uma condição fundamental para a qualidade do ensino. Por isso, é preocupante que o percentual de professores com escolaridade superior na Educação Básica venha aumentando de forma tão lenta, com dificuldade para ultrapassar o patamar dos 80%. A defasagem em relação ao ideal de 100% previsto pelo plano é maior na Educação Infantil e bem menos significativa no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, porém, persiste a marca de 20% dos docentes sem a formação recomendada (ABEB, 2018, p. 107).

O que esses dados significam para a pesquisa dos processos educacionais, sobretudo das políticas de formação para professores? Estes são pontos fundamentais do atual cenário que compõe a conjuntura do trabalho docente no Brasil, seus desafios e necessidades, que carecem de entendimento e ações que garantam a qualidade das formações e, conseqüentemente, da educação básica. E neste ensejo o que ponderar sobre as políticas de formação continuada para professores e professoras no Brasil?

Pesquisar sobre o PNAIC como programa de formação docente contínuo e expansivo, que faz parte das políticas públicas educacionais ligadas ao Estado e seu plano de governo, demanda inteirar-se do percurso pelo qual caminha o docente, e como o chão da escola reflete nos sabores e dissabores desta polifonia, que perpassa pela crise das estruturas e recursos, demandas sociais e culmina nos processos formativos dos professores e professoras, que são cobrados paulatinamente pelo Estado por melhores índices educacionais e muitas vezes inteiramente responsabilizado por eles, quando deficitários.

Este panorama composto por um alto índice de jovens que estão fora da escola, e/ou que não concluem o processo de escolarização básico, estruturas e recursos não plausíveis no ambiente escolar, juntamente com uma conjuntura de políticas de formação docente básica e continuada insuficientes, conforme externado pelos dados, fortalecem a importância da pesquisa em educação e justifica a investigação das políticas públicas para educação, suas ausências e suas intencionalidades, o que se espera que resulte em olhares plurais e transformadores para este contexto instável e necessitado de ações políticas que contribuam para uma educação pública de qualidade no Brasil.

Participar por dois anos das formações do PNAIC como professora alfabetizadora ¹⁰ no município de Rolim de Moura/RO trouxe, juntamente com os dados estatísticos, legislação, referencial teórico e registros, fatores essenciais a compreender a necessidade de

¹⁰ Participação durante os anos de 2013 e 2014.

pesquisar o processo de formação continuada de professores e professoras no Brasil, pois abarcar tais conhecimentos é ter elementos para análise da rotina, da estrutura política e educacional, dos interesses econômicos que corroboram com as portarias que regem o trabalho docente nas instituições escolares brasileiras. É ver além da ilha. E assim, reconhecer-se e fazer-se docente neste processo de despertar para onde se pisa, onde é preciso ouvir o docente, enxergar o docente, valorizar o docente, e, sobretudo, formar o docente continuamente:

A educação não constitui prioridade para nossos governantes, em termos de recursos efetivos, embora assim seja apresentada no nível do discurso [...] Embora alguns disponham de bolsa, todos parecem, em três das quatro escolas, muito absorvidos pelo número de aulas e reuniões; o pouco tempo restante revelando-se insuficiente para a dedicação que o trabalho exige (LUDKE; ANDRÉ, 2012, p.47).

No entanto, analisar esta conjuntura e entrelaçamentos da formação docente no Brasil, é resistir a um sistema de interesses políticos mercadológicos que buscam, incessantemente, manter as relações de poder vigente que oprime, molda e amordaça o trabalho docente, implementando, governo após governo, programas de formação continuada que bebem da mesma fonte teórica¹¹ há décadas e não alteram significativamente o *status quo* da educação brasileira significativamente, conforme dados da ABEB (2018) somando-se aos investimentos rudimentares que entram e absorvem burocraticamente os professores e professoras brasileiros num círculo vicioso que produz e prolifera discursos de culpabilização docente, demasiados convenientes ao Estado.

2.5 Percursos metodológicos, uma pesquisa possível e seus traçados

A pesquisa qualitativa, conforme citado, possui critérios importantes para levantamento e análise de dados, assim, abrange-los é essencial para que a pesquisa cumpra seu papel de análise conforme a demanda social que se propôs a investigar, e que resulte em discussões/ações de mudança favorável ao contexto, ou seja, que contribua, como neste caso, para a compreensão dos elementos políticos, econômicos e educacionais que abarcam a formação docente contínua no Brasil atualmente, suas rupturas e pontos de encontro

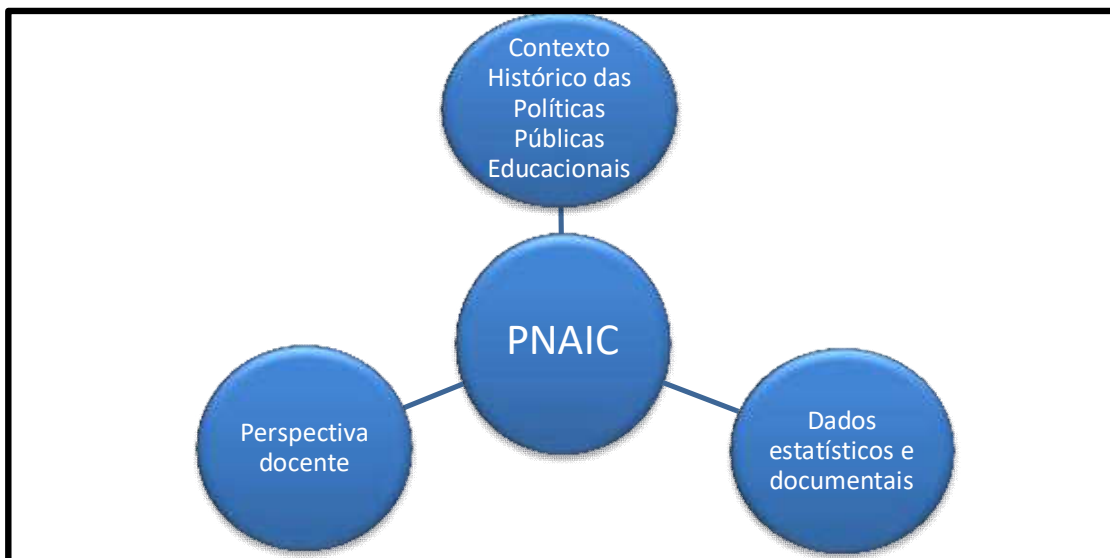
¹¹ Os “módulos” dos programas de formação contínua de professores possuem, desde a década de 1990, referencial majoritariamente construtivista, conforme análise dos materiais impressos distribuídos aos professores, a exemplo dos programas PROFA e PNAIC.

historicamente estabelecidos, possível nesta perspectiva, como acrescentam Bogdan e Biklen (1984)

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1984, p.16).

Neste ensejo, para alcançar os objetivos a que se propõe esta pesquisa dividiu-se os procedimentos metodológicos em três etapas: i) mapeamento quantitativo das escolas e profissionais participantes do programa ii) de carácter qualitativo mediante amostragem, foi ouvida a opinião dos sujeitos envolvidos, especialmente os professores iii) levantamento dos índices educacionais da escola (*lócus*) antes e depois da inserção do programa, através dos instrumentais como questionário, entrevista e análise documental, ao que se explicita pelo esquema abaixo.

Ilustração 1 - Esquema para o alcance dos objetivos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Para o mapeamento das escolas e profissionais participantes do programa utilizou-se como fonte documentos disponibilizados pela Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) de

Rolim de Moura/RO como: lista das escolas participantes, editais de publicações referentes ao programa no município e no estado, fotografias, assim como dados disponíveis no site do MEC.

Com o intuito de que as professoras participantes do programa (cinco) que estão no quadro de lotação da escola *lócus* da pesquisa falassem abertamente sobre suas experiências com o Pacto, foi elaborado um roteiro de entrevista individual mediante os objetivos da pesquisa e as respostas do questionário construído a partir dos problemas específicos do projeto inicial, utilizado para levantamento de dados profissionais das professoras e suas considerações sobre a organização do programa, em que foi complementada pela entrevista que doou uma maior sagacidade para análise em paralelo às informações levantadas pelo questionário, pois:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos [...] Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 39).

O local e o tempo da narrativa foram escolhidos pelas professoras conforme seus compromissos e disponibilidade, sendo-lhes informado previamente o procedimento e os objetivos da pesquisa.

Ouvir as professoras, sendo uma também, é um ponto desafiador da pesquisa: traz memórias, sensações e críticas modificadoras. Ter participado do programa trouxe questionamentos iniciais importantes que fomentaram a pesquisa, todavia durante as entrevistas, categorias de análise emanaram de um contexto não atentado antes, pois esta etapa requer uma relação intrínseca entre o referencial teórico que subsidia a pesquisa e as perspectivas oriundas dos relatos, ao que para Ludke e André (2017, p. 57) afirmam: “O primeiro passo da análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico de estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados.” possibilitando uma construção inicial de categorias a serem analisadas e reexaminadas ao longo desta fase da pesquisa e que contribuíssem para olhares outros sobre o tema que se investiga.

Pesquisar a Educação sob a perspectiva qualitativa mostra-se demasiado desafiador. A investigação dos processos educacionais necessita de critérios sérios e que doem cientificidade à pesquisa e sua demanda social, para evitar o caráter reprodutivista presente

neste contexto, em algumas realidades. Neste caso, os instrumentos escolhidos para o levantamento dos dados empíricos corroboram com o que os autores deste campo orientam.

A pesquisa sobre a formação docente no Brasil desenha-se cada dia mais necessária para compreender os dados estatísticos, o chão das escolas e suas tensões políticas históricas, e ouvir os professores e professoras é imprescindível para a análise desta conjuntura.

3 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A educação é obrigada a mover-se neste mundo real. Complemento ideológico de uma dominação de classe das mais violentas hoje existentes, esta educação explica porque não há racismo no país, e contribui para a reprodução do Sistema de opressão das minorias.
Ladislau Dowbor (1986, p. 18)

Na presente seção objetivamos analisar a intrínseca relação do Estado e as Políticas Educacionais para as propostas dos programas, projetos e pactos neste campo; em foco a implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). As fontes são documentais, tais como: legislação, dados estatísticos, escolares e por meio da Biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD), periódicos do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de outras pesquisas recentes que versam sobre o objeto de análise que é: As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino em Rolim de Moura, a perspectiva docente. Compreende-se que as políticas educacionais são planejadas, ou não, à sorte das predileções do Estado, juntando-se a teia estrutural das políticas econômicas, sociais e convenientemente educacionais, pensadas a partir das necessidades do mercado e implementadas mediante os interesses do governo vigente, fatores que se mostraram pouco discutidos pelas pesquisas recentes sobre o PNAIC. Contudo, foram utilizados para a análise aportes teóricos a exemplo de Abbagnano (2007), Andrada (2012), Azevedo (2004), Batista (2012), Engels (1984), Faleiros (2006), Lombardi (2018) Pires e Costa (2012) e Secchi (2013).

Ao pensar políticas públicas, bem como as políticas sociais e sua estreita relação com o Estado, requer-se um olhar além do muro, para que se veja a ligação extrema entre as formas de se fazer estas políticas por entre os interesses das relações de poder globalizadas. Não há relações isoladas neste campo, sim, uma teia interligada pelas necessidades do mercado para que o seja mantido em toda a sua estrutura, garantindo o lucro e a produtividade a qualquer custo, e é neste contexto que as políticas educacionais são planejadas e implementadas no Brasil.

Deste modo, esta seção objetiva analisar como estas relações influenciam as propostas de programas, projetos e pactos para educação, no que tange a formação docente, por meio do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) bem como as contribuições de

pesquisas recentes sobre o tema, pois compreender esta rede conceitual é desvelar a atualidade política e educacional do país na atualidade, bem como sua configuração de Estado, historicamente estabelecida; fatores essenciais à pesquisa social.

Buscou-se por meio de fontes documentais, tais como legislação, dados estatísticos e escolares e também da Biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) a exemplo do Periódico CAPES, além de outras pesquisas recentes que versam sobre o objeto de análise que é: As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino em Rolim de Moura, a perspectiva docente, elementos para análise dos problemas elencados, assim como aportes teóricos como Abbagnano (2007), Andrada (2012), Azevedo (2004), Batista (2012), Engels (1984), Faleiros (2006), Lombardi (2018) Pires e Costa (2012) e Secchi (2013) que substanciaram a compreensão dos conceitos priorizados por esta pesquisa.

A análise da implementação do pacto para formação docente – PNAIC possibilitou evidenciar como as políticas educacionais estão a serviço dos interesses do mercado, marcadas pela descontinuidade e ineficiência, tradição “[...] de *programas* criados a cada gestão governamental, segundo critérios clientelísticos e burocráticos.” (FALEIROS, 2006, p.28), a tal sorte de manterem-se pouco alterados nas últimas décadas, e que tem sido timidamente discutido em pesquisas recentes no Brasil, dificultando assim, mudanças neste território educacional em crise.

3.1 Estado e Políticas públicas: concepções da indissociabilidade

Impostos a pagar, governança intangível, garantia da lei e da ordem. Quem recebe o imposto? Quem governa? A garantia da lei e da ordem sob a ordem de quem? A resposta em um primeiro relance se apresenta clara: o Estado. Porém, a questão escondida nas entranhas formais e historicamente estabelecida é: Qual estado?

Para Abbagnano (2007, p. 364) as concepções de Estado

Podem ser distinguidas em três concepções fundamentais: 1º a concepção *organicista*, segundo o qual o Estado é independente dos indivíduos e anterior a eles; 2º a concepção atomista ou *contratualista*, segundo o qual o E. é criação dos indivíduos; 3º a concepção *formalista*, segundo o qual o E. é uma formação jurídica.

Assim, embora seus conceitos tenham mudado com o passar do tempo, bem como os acontecimentos históricos tenham doado sentidos outros a estas concepções, a ideia de uma

sociedade politicamente organizada para resolver seus problemas e promover o bem-estar geral, ainda persiste no senso comum.

Logo, quer seja o Estado organicista dos gregos, contratualista dos estóicos romano, ou formalista moderno que considera a soberania, povo e território elementos essenciais do Estado, o reflexo intransponível de olhos que tudo vêem e tudo resolvem, é presente e remete aos mais variados lugares; às vísceras da sociedade: saúde, educação, propriedades privadas, segurança, soberania nacional, entre outros, que muda de forma e de forma ao redor do mundo, conforme os interesses políticos e econômicos estabelecidos, num movimento permanente e que, por suas características estruturais podem ser reconhecidas como: Estado Democrático, Estado de Direito e Estado Mínimo. E é neste contexto que as políticas públicas têm sido pensadas no caminhar da história.

Como forma de governo a garantir direitos fundamentais, Pires e Costa (2012, p. 171) defendem que, o Estado Democrático, nascido no Estado Moderno, estrutura-se pelas políticas sociais de igualdade que atendam a demanda da sociedade em suas instâncias diversas, garantindo a relação direta entre a sociedade, o Estado e as políticas públicas implementadas pelo Poder Executivo:

[...] o Estado democrático de direito, modelo estruturado, fundamentalmente, na conformação de uma vontade geral, conciliadora da vontade do indivíduo e da vontade do estado. Consolida-se como estrutura vocacionada à permanência, comprometida com a função social e a garantia de direitos fundamentais e sociais, constitucionalmente assegurados, assumindo, a democracia, portanto, papel civilizatório na relação sociedade-Estado (PIRES e COSTA, 2012, p. 172).

Portanto, o que caracteriza o regime democrático é justamente a manutenção do Estado democrático de direito, responsável pela proteção de direitos individuais e sociais. Esta forma de Estado contribui para a boa relação da sociedade e poder executivo, legislativo e judiciário, além de possibilitar novos modelos e demandas político e social, bem como seu reconhecimento para a sistematização de políticas públicas igualitárias.

O Estado de Direito passa por conflitos em suas definições, pois como esclarece Batista (2012, p. 169) “[...] seu significado acaba por depender da noção que se tem de direito [...]” o que ficará a critério da legislação de cada país, relativizando seu conceito e seus limites constitucionais. Porém há uma estrutura organizacional desta forma de Estado que se mantém característico e passível de ser reconhecida, dado as suas prioridades:

A preocupação do Estado de Direito é para com a garantia dos direitos fundamentais, o que implica na diminuição dos poderes e intervenção do Estado, diminuição pautada em restrições legais. Historicamente, a expressão Estado de Direito é utilizada para caracterizar, sob o prisma do Direito Constitucional, a realidade do Estado Liberal [...] (BATISTA, 2012, p.169).

Neste contexto, o Estado de Direito é fruto de uma sociedade capitalista e que cria necessidades a todo instante, com uma constante urgência em expandir, colonizar, apropriar-se, ter. Embora passe por diferentes conceituações devido as interpretações legais pelo mundo, esta forma de Estado não esconde seu flerte com a diminuição da intervenção do Estado, deixando a porta entreaberta para o Estado Mínimo institucionalizar-se.

Com a diminuição das ações do Estado sobre o domínio econômico, entra em cena o Estado Mínimo que é “[...] capitalista e também burguês. No entanto, o domínio econômico não sofre interferência do poder político, visto que o Estado atua minimamente ao funcionar como árbitro no cenário econômico, sendo esse marcado por ampla concorrência [...]” (BATISTA, 2012, p.178). Logo, essa forma de Estado, pautado pela priorização da liberdade econômica individual traz consigo o liberalismo, e ainda o neoliberalismo econômico e político para as governanças sob seu domínio, transformando o Estado-polícia de outrora em Estado de serviço, que se utiliza de seu aparelhamento coercitivo para manter a ordem social frente à desigualdade econômica que germina neste contexto.

Todavia, para que estas concepções de Estado sejam compreendidas em sua totalidade há de se relevar seu “embrião”, seu surgimento e contexto histórico, que possuem fundamental importância no processo de consolidação estrutural do Estado e sua relação com as políticas públicas e a ausência delas, em toda a sua variação de poder, alienação e fúria, que ora estende as mãos aos pobres, ora os produz, ora concilia este ínterim. Mas afinal, como nasceu tamanho domínio, e suas mais sistemáticas nuances?

Andrada (2012, p.166) parte do conceito de que “O Estado é filho de uma evolução que busca suas raízes em entidades históricas, como impérios, reinos, feudos e tribos de toda espécie de conglomerado ou grupo que cria formas de dominação, meios conhecidos como expressão de poder.” Para, assim, discorrer sobre o processo histórico que precisa ser reconhecido como precursor de fundamentais ao avanço do mundo; as relações entre os Estados, as implementações de políticas públicas, o desenvolvimento da consciência política entre os povos- responsável pelas implementações das políticas sociais- mas que possuem total controle sobre o comportamento humano, devido a suas relações de base: Executivo,

Legislativo e Judiciário, que mesmo em diferentes configurações e maturidade, ainda respaldam as variadas formas de Estado ao redor do mundo.

Neste íterim, já em 1884, Engels, a partir das investigações de Morgan¹² trouxe elementos históricos primordiais pra o esclarecimento do surgimento do Estado, sua relação com a instituição familiar e a intrínseca necessidade transformadora de proteção à propriedade privada. Assim, os processos expansionistas humanos, suas criações constantes de necessidades e transformação material, sobretudo da natureza por meio das relações de trabalho, deram o norte para a consolidação dos eminentes olhos que tudo vêem:

[...] a acumulação, portanto, cada vez mais acelerada, das riquezas -; uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não-possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado (ENGELS, 1984, p.120).

Para além de uma nova estrutura familiar, que outrora consistia em comunidades gentílicas¹³ (*Gens*) de direitos e deveres predominantemente equivalentes conforme as divisões de trabalho; o surgimento do Estado consolidou a desigualdade econômica e social a tal sorte que as *Gens* passaram a explorarem-se conforme o acúmulo de propriedades e, conseqüentemente, relações de poder, numa ruptura com antiga comunidade de direitos equivalentes e leis próprias conforme o consenso de seus integrantes, assim “[...] o primeiro sintoma de formação do Estado consiste na destruição dos laços gentílicos, dividindo os membros de cada gens em privilegiados e não privilegiados, e dividindo estes últimos em duas classes, segundo seus ofícios, e opondo-as uma à outra.” (ENGELS, 1984, p.122)

A partir da ruptura das comunidades gentílicas, para a sociedade de classes, uma nova necessidade passa a ser criada: a segurança das propriedades, rebanhos e materiais individuais. Neste contexto, o Estado, nascido para gerir o acúmulo de riquezas, passa a estruturar-se para que os novos direitos a partir de novas necessidades se estabeleçam ou pelo consenso e alienação, ou pela força. E assim se constituiu mais uma parte primordial do Estado: a polícia e as organizações militares, para valer-se coercitivamente de seus interesses.

Com um Estado crescente, novos interesses e constituição familiar – família monogâmica- a sociedade, agora dividida em classes e subdivisões acirradas de trabalho,

¹² Ver: ENGELS, Frederic. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**: Trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. Ed. 9. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

¹³ Segundo Engels (1984) a partir dos estudos de Morgan, tratava-se de comunidades que trataram da divisão do trabalho, renda, consumo, propriedade, direito materno e paterno, assim como o matrimônio de forma primitiva, mas que evoluiu ao longo do tempo inaugurando assim, uma nova sociedade por classes, a sociedade moderna.

passa a organizar-se como tal e a requerer seus interesses de classes. Assim, instituições públicas foram criadas para assegurar tais interesses “Os novos grupos, formados pela divisão do trabalho (primeiro entre a cidade e o campo, depois entre os diferentes ramos de trabalho nas cidades), haviam criado novos órgãos para a defesa dos seus interesses, e foram instituídos ofícios públicos de todas as espécies.” (ENGELS, 1984, p.126). Materializando-se a intrínseca relação entre Estado e políticas públicas para atendimento das demandas sociais em suas variadas instâncias.

3.2 Políticas Educacionais na tessitura do Estado e seus desdobramentos nos aspectos sociais

Os questionamentos que se apresentam a este respeito são: Qual o lugar das políticas educacionais dentro do Estado? Como são implementadas pelas políticas sociais? Questionamentos básicos que possibilitam um norte para desnudar este tema tão importante quanto descurado no Brasil. As relações de poder cada vez mais hegemônicas despontam as entranhas dos interesses oclusos, bem como o valor político, midiático, sobretudo econômico que se instaura no contexto das políticas públicas educacionais. Fato que pode ser vislumbrado pelos próprios índices governamentais, e que se configura irrefutável à luz da história.

A elaboração das propostas políticas educacionais revela a forma como o Estado está estruturado, e assim sua intencionalidade com cada ação, e até mesmo a falta de ação defronte a determinadas demandas, isso porque para Secchi (2013, p.107) “A elaboração de uma política pública pode ser conduzida, por exemplo, de forma mais autocrática ou mais democrática; ou com o predomínio de mecanismos de premiação ou de coação.” O que remete ao peso das ações do Estado neste contexto e seu papel central na tomada de decisões e deliberações das políticas sociais, assim, educacionais, e sua íntima relação de poder com territórios outros, a exemplo do Banco Mundial, grande financiador das políticas educacionais brasileiras, intensificadas desde MEC/USAID¹⁴.

Fica assim evidente a materialização do Estado com a implementação das políticas educacionais, num contexto de interesses que muitas vezes ultrapassa as fronteiras da pátria, ao que Azevedo (2004) trata com êxito por meio de uma análise sistemática, subsidiada por

¹⁴ Acordos firmados na década de 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Que objetivavam relações de orientação técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Período em que se instaurou a ditadura militar no Brasil.

“[...] estudos que se utilizam de ferramentas dos paradigmas clássicos são facilmente agrupados e identificados: liberais, marxistas, funcionalistas.” (AZEVEDO, 2004, p.7) doando discernimento para esta rede de conexões que resultam na inferência direta das políticas econômicas, sociais e educacionais, ou seja, em toda a estrutura que rege os direitos dos cidadãos.

Ao discorrer por uma abordagem neoliberal das políticas públicas, a autora salienta que “Defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades.” (AZEVEDO, 2004, p.12) o que dá o tom do contexto em que se encontram as medidas sociais regidas pelo Estado neoliberal, e ainda, no que tange à educação completa:

Coerentemente com as idéias liberais, a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino [...] Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado [...] (AZEVEDO, 2004, p.15).

A priori, a garantia do acesso à educação por todos parece uma contradição ao Estado Liberal, já que considera as políticas públicas uma mazela social, porém, é possível vislumbrar por entre as relações históricas, que ao remeter-se a uma *educação básica* o liberalismo se refere a uma educação utilitarista, necessária para uma instrução básica aos trabalhadores das fábricas, indústrias e comércios, ou seja, nada que mude o *status quo* das classes trabalhadoras, e pelo contrário, que sirvam para manter o sistema capitalista vigente, a tal ponto que a educação além do nível *básico* é ofertada à classe trabalhadora em modalidades técnicas, e mesmo os cursos superiores são restritos o acesso, numa divisão implícita dos cursos aos filhos do proletariado e aos filhos da burguesia, numa ciclo interminável de manutenção das classes e dos interesses do mercado.

Neste contexto, as políticas públicas para a educação fazem parte de políticas de governo que conversam com todo tipo de interesse capitalista, mudando suas prioridades conforme as eleições em propostas de programas passageiros, que são planejados, implementados e avaliados pelo viés do Estado vigente, perpetuando um sistema educacional instável e ineficiente que não possui forças para se desvencilhar, e passa a reproduzir as teorias e práticas de interesse político de cada governo, ao que Saviani (1993, p. 27) acrescenta: “Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o

papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.” Evidenciando os modos de governar e os tipos de interesse econômicos em foco.

Assim, lançando o sistema educacional ao fosso do fracasso e da desigualdade, tanto do acesso, quanto da permanência, mesmo que propagado como universal, o que “Do ponto de vista da burguesia, cujos interesses estão ligados à manutenção da hegemonia e ampliação dos lucros, a escola cumpre a tarefa de disseminar os valores necessários à manutenção da ordem, bem como a função de qualificar... pero no mucho [...]” (SANTOS JUNIOR, 2018, p.57) o que produz as marcas de uma dinastia proletária: mãos para o trabalho esforçado e vencido.

Quanto à concepção da teoria liberal moderna da cidadania, a autora pondera as diferentes abordagens para tecer uma análise conceitual referente ao tema, atentando-se para suas raízes nas contribuições de Durkheim, afirmando que “Neste autor, encontra-se uma formulação mais precisa sobre a educação como uma política pública [...]” (AZEVEDO, 2004, p.24). Assim ao trazer a abordagem pluralista e a abordagem social democrata, é possível compreender suas principais divergências no que tange o papel social nas decisões políticas dentro do Estado, sendo a primeira abordagem contrária à participação efetiva devido acreditarem na falta de preparo da grande maioria da população.

Já a segunda abordagem considera os movimentos sociais de suma importância para a tomada de decisões políticas, todavia Azevedo (2004, p. 21) é enfática ao afirmar que “Não se pode desconhecer que tanto o neoliberalismo quanto o funcionalismo e a própria teoria liberal moderna da cidadania têm suas raízes no liberalismo clássico e situam-se como construtos teóricos voltados para a preservação daquela ordem.” devido não enfrentarem a divisão de classes e seus pressupostos sociais e educacionais exploratórios, consequência da manutenção do sistema capitalista hegemônico e do Estado liberal.

Ao discorrer sobre a abordagem marxista é deixado claro a preocupação deste enfoque em encontrar meios para que o *ser humano* possa ter maiores condições de igualdade e bem estar, excluindo de sua conjuntura a possibilidade da divisão de classes, própria das relações capitalistas do Estado liberal, pois “Afinal, uma das maiores contribuições de Marx foi mostrar as raízes das desigualdades e da exploração inerentes às sociedades de classes. Foi por esta ótica, pois, que abordou as políticas sociais, de resto, quase inexistentes no seu tempo” (AZEVEDO, 2004, p.39) sendo um dos precursores das discussões relacionadas às condições materiais de sobrevivência desvinculada a organização social de classes.

Este viés teórico e analítico esclarece o quanto à abordagem do Estado para com as políticas públicas educacionais perpassam por prioridades econômicas e suas relações de poder, revelando a intrínseca ligação destas políticas em propagar os referenciais das bases ideológicas de cada governo e garantir a permanência destes em suas bases de governança, ao que Santos Junior (2018, p. 50) corrobora:

Reconhecemos a impossibilidade de se investigar criticamente a função social da escola sem considerar a crise mais geral do modo de produção capitalista. É no marco desta crise que se desenvolve o projeto de mundialização da educação, impregnada do viés privatista da empregabilidade, de um lado, e a proposição de formação humana na perspectiva do desenvolvimento omnilateral, do outro.

Neste percalço, a implementação das políticas educacionais, quer por meio de programas, quer por projetos e pactos em períodos pré-estabelecidos, requerem, diante a atual conjuntura, um objetivo político claro que corresponda aos interesses governamentais, o que inclui os programas de formação docente, ampliados no Brasil na década de 1990¹⁵ com o advento de cobranças de organismos internacionais – Banco Mundial – para resultados melhores quanto aos índices educacionais brasileiros, sobretudo, quanto à taxa de analfabetismo indigna do país, que, embora tenha diminuído paulatinamente, ainda permite um grande percentual às margens da escolarização, conforme dados da tabela.

Tabela 2 - Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais no Brasil- 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: INEP, 2018.

Organização: MATIAS, 2018.

¹⁵ Com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Documento derivado da Conferência de Jomtien, Tailândia.

Com dados mais recentes do IBGE (2017) vislumbra-se que a taxa de analfabetismo entre brasileiros entre 15 anos ou mais, foi estimada em 7,0%, uma taxa que aparenta uma queda no analfabetismo, contudo, corresponde ainda a 11,5 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever, sobretudo na região Nordeste do país.

Neste ínterim, propostas periódicas de formação docente ganharam maior expansão no país, exemplo do recente programa: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que iniciou como uma programa local no estado do Ceará em 2007, e em 2014 foi implementado em todo o país, a fim de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas, impreterivelmente, até os oito anos de idade. Entendê-lo é entender também a forma atual do Estado brasileiro pensar as políticas educacionais recentes, e assim vislumbrar possibilidades de transformação neste campo conflituoso.

3.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o que há de certo?

Para melhor compreensão a respeito da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) buscou-se dados em sites oficiais, bem como pesquisas recentes junto à Biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) a exemplo do Periódico CAPES, que versam sobre o tema e trazem pontos de vista substanciais à tessitura desta análise do pacto, que faz parte de uma política educacional recente para formação de professores no Brasil, e fonte de interesse para quem busca o desnudamento do atual cenário político e educacional brasileiro.

Com objetivo claro de elevar os índices educacionais no que tange a alfabetização no Brasil:

O PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹ é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 3).

O PNAIC surgiu como uma expansão do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa-PAIC – implementado no estado do Ceará pela Lei Nº14.026, de 17 de dezembro de 2007 que obteve resultados educacionais satisfatórios atribuídos à formação, gerando o interesse do Ministério da Educação em expandi-lo ao restante do país.

A proposta de formação continuada foi lançada pelo Governo Federal no ano de 2012 por meio da Port. Nº 867 em 4 de julho com as seguintes finalidades:

Art. 1º - Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.
(BRASIL, 2012, p.1).

Com objetivos claros e incumbências definidas para cada instância gerencial – Estados, Municípios e Distrito Federal – o Pacto trouxe inicialmente definições para uma formação aos professores dos primeiros anos da alfabetização, ou seja, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em que as crianças de até oito anos precisam, impreterivelmente, estar alfabetizadas, conforme orientações do pacto.

Segundo o documento orientador das ações para formação continuada do pacto (BRASIL, 2017) em 2013, foram capacitados em Linguagem, 313.599 professores-alfabetizadores, com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais com ênfase da formação Matemática, com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade e em 2016 foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos, atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático.

Todos os envolvidos no pacto ganham bolsas de incentivo pelo Governo Federal, vinculadas à avaliação e frequência do cursista, sendo os valores conforme descritos no quadro 1.

Quadro 1 - Valores das bolsas pagas pelo Governo Federal aos envolvidos no Pacto

Função	Valor (R\$)
Professor Alfabetizador	200,00
Orientador de estudo	765,00

Coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e municípios	765,00
Formador da instituição de ensino superior	1.100,00
Supervisor da instituição de ensino superior	1.200,00
Coordenador adjunto da instituição de ensino superior	1.400,00
Coordenador-geral da instituição de ensino superior	2.000,00

Fonte: FNDE, 2018

Organização: MATIAS, 2018.

Deste modo, as formações do Pacto ocorreram em diferentes horários em todo o Brasil, sempre em contra turno de trabalho dos professores alfabetizadores, assim, as formações chegaram a acontecer em períodos noturnos e até finais de semana, numa carga horária máxima de 12 horas semanais.

As instituições formadoras ficaram a critério da possibilidade da oferta em cada localidade, visto as exigências do MEC, conforme documento orientador do PNAIC, 2017:

As instituições formadoras devem ser escolhidas por sua experiência no PNAIC, elevada competência profissional e capacidade de inovar e empreender. Elaborarão projetos pedagógicos de formação em serviço marcados pela integração entre teoria e prática, criatividade, flexibilidade e resolução de problemas detectados na rede onde atuam. Tecnologias educacionais e metodologias ativas deverão compor o conjunto de métodos, técnicas e recursos adotado nos projetos de formação (BRASIL, 2017, p. 14).

Nos anos de 2013 a 2016 foram encaminhados aos formandos materiais didáticos sobre cada área de conhecimento trabalhada –Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Temas transversais e sobre as Avaliações Externas- eram cadernos com textos de apoio aos conteúdos e sugestões de atividades aos professores alfabetizadores, que posteriormente eram socializadas pelos grupos de estudo.

Ilustração 2 - Cadernos de Estudo disponibilizados pelo MEC para formação do PNAIC



Fonte: UFC, 2018

Organização: MATIAS, 2018

Também fizeram parte dos materiais encaminhados pelo MEC aos Estados e Municípios, livros de Literatura Infantil e jogos para alfabetização. Este material foi disponibilizado para uso do aluno, sob a orientação do professor alfabetizador nas escolas.

Ilustração 3 - Jogos encaminhados para as escolas pelo MEC



Fonte: UFC, 2018

Organização: MATIAS, 2018.

Ilustração 4 - Livros de Literatura infantil encaminhados para as escolas pelo MEC



Fonte: UFC, 2018

Organização: MATIAS, 2018.

Quanto à avaliação dos professores participantes do Pacto:

Caberá ao Comitê Gestor definir o processo de avaliação do desempenho dos cursistas, especificando os princípios e os instrumentos que orientarão esse processo [...] atendendo aos critérios de desempenho estabelecidos e ao critério de no mínimo 75% de frequência conforme previsto na legislação (BRASIL, 2017, p.23).

Para o ano de 2018, diante da nova conjuntura política brasileira, foi proposto pelo MEC uma mudança na estrutura organizacional do programa. Além da oferta dos cursos a professores alfabetizadores, foi abrangido também a Educação Infantil e a Educação em tempo Integral: o Programa Novo Mais Educação (PNME) assim, professores da educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II podem participar do pacto, porém desde o ano de 2017 os materiais disponibilizados são, em sua maioria, digitais como versa o documento norteador das ações do pacto sobre a Educação Infantil (BRASIL, 2017, p.18) “O material “Leitura e Escrita na Educação Infantil” será disponibilizado pelo MEC em formato digital, para dar suporte ao processo de formação do PNAIC na Educação Infantil.” O material foi/é produzido pela Universidade de Minas Gerais (UFMG) sob a coordenação de Valéria Resende.

Sobre o Programa “Novo Mais Educação” “O material para a formação será apresentado em formato digital e prevê a superação dos desafios apontados pela avaliação diagnóstica das turmas em Língua Portuguesa e Matemática.” (BRASIL, 2017, p.19). E ainda, sobre material do 1º ao 3º ano:

Uma mudança implantada no PNAIC 2017 é a assistência financeira aos estados para a impressão de material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno da educação básica, que será adotado pelos estados, municípios e Distrito Federal, conforme trata o art. 1º da Resolução CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro 2015. Para receber a assistência financeira de que trata a Resolução CD/FNDE nº 10/2015, a rede interessada, por meio do respectivo estado, deverá preencher os requisitos e exigências estabelecidos na Portaria MEC nº 279, de 6 de março de 2017 (BRASIL, 2017, p.19).

Assim como especificado no ano de 2017, em 2018 persiste a mesma norma para a disponibilidade e acesso aos materiais de formação, sendo a grande maioria digitalizada. As ações do pacto de 2018 são regidas pelo documento norteador de 2017: Portaria MEC nº 851, de 13 de julho de 2017.

3.4 Pesquisas recentes sobre o PNAIC: pontos de vistas e vistas de outros pontos

Compreender a estrutura das políticas educacionais requer um olhar para as entranhas do Estado, suas políticas públicas, suas relações de poder. Portanto, buscar olhares outros para o tema que se debruça, é cultivar elementos de análise do cenário, e não apenas de uma cena improvisada; o que se pesquisa atualmente sobre o PNAIC? O que outros olhos estão a ver? É este o ensejo desta tessitura.

Em pesquisa recente junto a Biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) a exemplo do Periódico CAPES e plataforma sucupira, encontrou-se teses e dissertações que versam sobre o PNAIC, porém para este trabalho, selecionamos duas dissertações que melhor contribuíram para a conjuntura deste texto. As dissertações foram publicadas em diferentes estados brasileiros e trazem pontos de vista, vistos da perspectiva do pacto, o que possibilitou maior abrangência sobre tema, além de um vislumbamento da organização da formação em diferentes localidades, em que foi possível encontrar pontos de consenso e dissenso quanto à análise da organização do PNAIC e suas contribuições para o processo de formação docente atual.

O primeiro trabalho, de Silvia Cristiane Afonso Viédes, intitulado “Políticas Públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Anastácio – MS” faz parte do Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e foi publicado em 2015. A autora esclarece que “O objetivo foi, então, apresentar a introdução do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, na política nacional, sua implantação, bem como analisar o lócus municipal de Anastácio – MS,

com ênfase no eixo quatro do programa, que é a formação de professores.” (VIÉDES, 2015, p. 19). Foi escolhida a Pesquisa-ação devido a autora ser professora no município em questão, e assim, possuir relações diretas com o tema e seus desdobramentos teórico e práticos.

Este trabalho foi desenvolvido em três seções principais, as quais tratam da alfabetização da criança no contexto das políticas públicas; uma análise do pacto frente aos programas educacionais anteriores e concepções sobre o pacto em Anastácio-MS. Foi utilizado pela autora autores a exemplo de Palumbo (1994) e Vieira (2009) para tratar do conceito e política, de Estado e Governo, em Hofling (2001) de política educacional, em Aranda (2009) e Dourado (2007) entre outros; documentos oficiais orientadores para análise dos programas e projetos educacionais brasileiros também serviram de respaldo estatístico.

Houve a preocupação em buscar um contexto histórico sobre a alfabetização no Brasil e sua importância para o *status quo* deste quesito no Brasil, bem como pesquisas recentes sobre o assunto, ao qual a autora pontua:

Desses complexos fatores que permeiam a temática da alfabetização, desde sua relevância ao papel da escola onde acontece o processo final da alfabetização ao papel do Estado como interventor e regulador para que esses direitos se efetivem, da continuidade do processo de aquisição de conhecimento ao exercício da cidadania, surge nosso problema de investigação: como configurar o discurso sobre a alfabetização no pensamento das políticas públicas da atualidade (VIÉDES, 2015, p. 27).

Sobre o problema de investigação do trabalho e seu desdobrar por entre as políticas públicas, Viédes (2015, p. 30) diz: “Dessa maneira, não se pode pretender responder a esses desafios da democratização do acesso à educação brasileira sem levar em consideração o papel do Estado nesse embate.”. Destarte o texto se desenvolve reiterando a necessidade de uma democratização do ensino mediante a organização do Estado atrelado às políticas públicas, assim, educacionais.

Por entre um estado da arte dos programas e projetos governamentais para educação brasileiros das últimas décadas, respaldados por pesquisas, autores e documentos norteadores, é chegado ao ponto central da discussão: o PNAIC. Sobre o pacto são discutidos as principais metas, legislação e eixos¹⁶ de trabalho, que são esclarecidos paulatinamente, deste modo, a autora faz uma consideração ao final deste íterim que remete positivamente ao pacto: “[...]. é notório o esforço do programa pela sua amplitude em gerir a proposta de alfabetizar a criança

¹⁶ Eixos norteadores do trabalho com o PNAIC: 1. Formação continuada; 2. Materiais didáticos; 3. Avaliações sistemáticas e 4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012).

até os oito anos de idade a nível nacional” deixando clara sua posição referente ao pacto e suas contribuições educacionais.

Quanto a sua escolha do *lócus* da pesquisa, o município de Anastácio/MS:

[...] deu-se em razão da pesquisadora ter ministrado aulas no município e perceber a presença significativa de migrantes nordestinos distribuídos em área urbana e rural do município, o que instigou em desvelar como um programa de abrangência nacional foi direcionado naquele espaço [...] (VIEDES, 2015, p. 107).

E assim, os sujeitos e os dados estatísticos do território da pesquisadora foram explorados, justificando a escolha da pesquisa e evidenciando os índices educacionais daquela localidade.

Ao analisar a rotina de trabalho dos grupos, os planejamentos, portfólios e a participação nas aulas ministradas pelas professoras alfabetizadoras participantes do pacto, a pesquisadora pondera que: “É necessário um trabalho de reflexão sobre a descontinuidade/continuidade dos programas os quais perpassaram os professores alfabetizadores, no reformular dos conceitos e metodologias para ensinar crianças a alfabetização, o método eficaz é aquele que contribui nesse processo.” (VIEDES, 2015, p. 126). Concluindo assim sua dissertação de modo ponderado, reconhecendo que o Pacto faz parte de uma linhagem de programas e projetos educacionais que objetivam alterar os dados sobre a alfabetização no Brasil, mas que a descontinuidade destas propostas compromete sua qualidade e dificulta o alcance dos objetivos elencados.

O segundo trabalho, a dissertação de Cristiano José de Oliveira, intitulada “Formação continuada no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC: percepção dos professores participantes” faz parte do Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Sapucaí -UNIVÁS- e foi publicada em 2017 em Pouso Alegre-MG.

O texto está dividido em quatro seções: a primeira traz alguns apontamentos e *princípios* sobre a formação continuada de professores, a segunda versa sobre política pública educacional, tendo como foco a formação de professores ao qual, assim como Viédes (2015) faz uma retrospectiva dos programas desde a década de 1990 até a implementação do PNAIC; a terceira seção o autor remete a suas decisões metodológicas e as escolhas da pesquisa, e por último a quarta seção que aborda a percepção dos professores que fizeram parte do programa a partir de uma análise de conteúdo baseada em Bardin (2016), juntamente com autores como

Imbernón, (2010), Castro e Amorim (2015), Mortatti (2013), Nóvoa (1991; 1992; 1999); Di Giorgi (2001); Freire (2005; 2014; 2015).

Na perspectiva de Oliveira (2017) “[...] a formação continuada não garante a qualidade da educação. É fundamental que o professor se aproprie deste processo para ressignificar sua prática em sala de aula e empreender sua própria construção de conhecimento.” Em que, baseado nos autores supracitados, faz uma análise do papel do professor enquanto “reflexivo” para que seja possível um processo de formação plausível.

Quanto às políticas educacionais para formação de professores no Brasil, o autor enfatiza as exigências de organismos internacionais quanto aos índices educacionais brasileiros e a influência do Banco Mundial neste âmbito:

Neste sentido, as políticas públicas educacionais nos últimos anos emergiram com a proposta de atender às exigências dos organismos internacionais, buscando sustentar o discurso de melhoria educacional e o pleno desenvolvimento social por meio de uma proposta de igualdade de oportunidades que, contrariando o discurso, tem se efetivado com foco nos resultados (OLIVEIRA, 2017, p. 34).

Assim, segue abordando o papel da escola para construção da cidadania, por meio do preparo da sociedade à participação política, perpassa pela explanação das propostas de formação docente das últimas décadas no Brasil¹⁷ até chegar ao PNAIC, em que sua implementação é descrita por meio da legislação, metas e materiais didáticos. Neste contexto, Oliveira (2017) considera as limitações da formação, quanto ao campo teórico e metodológico.

Ao discorrer sobre seus caminhos metodológicos, o autor chega aos professores e seus temas para entrevista semiestruturada, ao qual escolhe como o *lócus* da pesquisa uma cidade ao sul de Minas Gerais: Santa Rita do Sapucaí, e acrescenta que “Para a análise dos dados, e considerando nosso objetivo de pesquisa, optamos pela sua distribuição em temas, sendo sua organização pautada pelos conteúdos trazidos pelos entrevistados” Os temas escolhidos para discussão foram: tema 1 - A formação no PNAIC na voz dos professores e tema 2 - Implicações na prática docente.

A partir da análise dos dados Oliveira (2017) traz algumas pontuações, a exemplo de apenas dois professores mencionarem o campo teórico como ponto importante na formação

¹⁷ Com ênfase em: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA; 2. Programa Brasil Alfabetizado – PBA; 3. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - PRÓLETRAMENTO

pelo Pacto e a dificuldade dos professores em identificar o campo teórico norteador da formação: “Não há sinais de que houve uma reflexão a partir do campo teórico posto no curso do Pacto e que permitisse a elas repensarem sua própria prática e a atividade da alfabetização.” (OLIVEIRA, 2017, p. 76) e encerra com os principais pontos positivos e negativos elencados pelos professores alfabetizadores.

Ao fazer suas considerações finais o autor avalia: “Ao chegarmos ao final deste trabalho é possível dizermos que o PNAIC é um programa importante e que tem provocado algumas mudanças na escola [...] Porém, tem suas limitações que se tornam um convite nacional para repensar a prática docente da alfabetização [...]” Pontuando ainda a necessidade de novas pesquisas para melhor compreensão deste contexto educacional recente no país.

Mediante as contribuições das pesquisas recentes sobre o pacto é possível analisar pontos consensuais e pontos divergentes entre os pesquisadores quanto ao referencial teórico utilizado, os materiais disponibilizados, ponderações quanto à organização de trabalho e contribuições do programa à formação docente mediante o contexto pesquisado, ao que será tratado a seguir.

3.5 Os consensos e dissensos sobre o PNAIC: costurando os pontos e bordando as pontas

Para empreender uma análise sobre os pontos de vista das pesquisas recentes sobre o PNAIC e suas contribuições à temática, é imprescindível que se tenha elementos outros que corroborem com os conceitos discutidos e suas implicações, logo, texto de Lombardi (2018) também é utilizado para substanciar a costura dos pontos em questão.

Os principais conceitos utilizados pelas duas dissertações dão o tom de suas pontuações na discussão sobre o PNAIC, assim identificá-las e compreendê-las é de suma valia para a análise. Uma tabela feita a partir dos principais conceitos verificados em cada pesquisa evidenciam suas prioridades teóricas.

Quadro 2 - Principais conceitos geradores das pesquisas utilizadas para análise

Autor (a)	Pesquisa	Principais conceitos utilizados			
		Alfabetização	Formação	Educação	Políticas
VIÉDES, Silvia Cristiane Afonso	Políticas Públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Anastácio - MS	Alfabetização	Formação	Educação	Políticas
OLIVEIRA, Cristiano José de	Formação continuada no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC: percepção dos professores participantes	Formação	Professores	Alfabetização	Educação

Organização: MATIAS; BARROS, 2018

Recurso: MaxQda

Como demonstrado no quadro 2, o foco dos apontamentos feitos pelos pesquisadores são comuns em vários aspectos: a relação histórica das políticas educacionais das últimas décadas para a conjuntura das formações docentes, bem como as relações do Brasil com organismos externos na década de 1990 para que houvesse medidas políticas para erradicação do analfabetismo no país, encontrando suas raízes no construtivismo, assim

No plano estadual, essa concepção foi sendo introduzida através da implementação de diferentes programas, como: Letra e Vida e Ler e Escrever; nacionalmente implementados por programas como o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (LOMBARDI, 2018, p.177).

Todavia, como as pesquisas possuem, naturalmente, objetivos dissonantes¹⁸, alguns fatores dissensuais são passíveis de serem observados, inclusive pelo fato de Viégas (2015) escolher o lócus da pesquisa pela proximidade com o campo e os sujeitos, enquanto Oliveira (2017) decidir por uma cidade, que não a sua, para desenvolver sua pesquisa.

Ao trazer a fala dos professores para seu trabalho, Oliveira (2017) deu voz a quem participou do pacto a tal sorte que pode vislumbrar algumas limitações dos profissionais quanto à análise da importância da identificação do referencial utilizado pelos materiais ao que, Lombardi (2018, p.174) salienta:

¹⁸ Viégas (2015) por meio do Mestrado Profissional traz uma análise a partir de uma pesquisa-ação e Oliveira (2017) aborda através do Mestrado Acadêmico uma pesquisa social qualitativa.

[...] são raros os professores que se posicionam contra a ideologia dominante, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam. Aliás, a maioria nem sequer suspeita que seu trabalho, no qual os professores põem todo o seu empenho e engenhosidade em exercê-lo, é um instrumento fundamental para manter e alimentar a representação ideológica dominante na escola.

Destarte, ao fazer suas considerações o pesquisador é direto ao afirmar sobre as limitações do pacto, bem como haver a necessidades de mais pesquisas neste campo para que se tenham resultados melhores, porém não aprofunda sua crítica referente aos percalços de o programa, em sua perspectiva, possuir entraves formativos.

Viégas (2015) que se dedica plausivelmente para expor dados e estatísticas concernentes ao pacto possui uma expectativa diferente a partir de suas pesquisas. A autora considera satisfatória a forma com que o pacto é desenvolvido e não vislumbra críticas quanto a sua organização e resultados, resguardando-se a uma breve análise a descontinuidade dos programas educacionais a suas fragilidades formativas, ao qual atribui o insucesso de programas anteriores.

Ambos os autores doam-se a trilhar pelos caminhos tortuosos da pesquisa em suas prioridades relacionadas às suas vivências e territórios percorridos ao longo da vida, contudo, pesquisar as entranhas da formação no Brasil é considerar a teia que a cerca, pois “A burguesia [...] sabe muito bem a importância da educação e dos meios de comunicação social e, por isso, desde que se consolidou no poder do Estado Nação Moderno, criou os mecanismos necessários ao controle desses poderosos instrumentos ideológicos” (LOMBARDI, 2018, pp.172-173) não deixando assim, escolha ao encontrar-se com a realidade educacional, sobretudo a escolarização pública brasileira em todas as suas instâncias, que não seja contempla-la como mantenedora de um sistema socioeconômico que se utiliza da educação para perpetuar-se.

Nota-se que, entre os conceitos geradores das pesquisas, o Estado não é vislumbrado entre os conceitos principais em nenhuma das dissertações, e políticas é discutido em apenas uma, o que expõe um nó teórico importante: a consciência da intrínseca relação entre o estado e as políticas educacionais, assim suas propostas de projetos, programas e pactos neste campo. Negligenciar esta discussão é estar cada vez mais distante das mudanças neste território dúbio, e de suas possibilidades de emancipação.

A maneira como as políticas públicas são pensadas e implementadas pelo Estado sofreu, historicamente, grandes transformações e, embora ainda tenha em sua totalidade o

atendimento a demandas sociais, a forma como esta política acontece, os fins de cada uma, bem como seus atores, já não são ponderados como no princípio, conforme enunciado por Engels em 1884.

A consolidação do capitalismo, as revoluções, o avanço da industrialização dos meios de produção em toda a sua recente tecnologia, e também as grandes guerras, contribuíram para que as políticas públicas se reestruturassem a atender tanto as demandas sociais, quanto a manter os interesses do mercado, pois “[...] dependendo do tipo de política pública que está em jogo, à estruturação dos conflitos, das coalizões e o equilíbrio de poder se modificam.” (SECCHI, 2013, p.16) assim como em um jogo de cartas marcadas, as políticas públicas se tornaram valiosas e passíveis de serem implementadas conforme o Estado e as políticas vigentes, ou a falta delas.

Levar em conta o contexto histórico em que se é implementada uma política social é primordial para que não se caia no conto da bondade ilusória, pois “Através dessas medidas, o Estado e os políticos aparecem como bons para o povo, preocupados com sua situação social [...]” (FALEIROS, 2006, p.12) o que, à luz da história, não se mostra uma realidade.

Deste modo, é evidenciada a relação do estado e as políticas sociais, assim, educacionais, e como esta afinidade define as propostas para educação no Brasil: de programa em programa, de governo em governo, sem garantia de continuidade ou mudança. Nesta conjuntura, a implementação do PNAIC se mostra parte de um sistema historicamente estabelecido e de estrutura viciada, e que espera resultados diferentes a cada reformulação da mesma formulação.

As pesquisas recentes sobre o PNAIC mostram-se responsáveis quanto ao processo da pesquisa, mas desconsideram as relações de poder e os interesses capitalistas que envolvem os referenciais das propostas de formação, doando inconsistência em suas discussões, e comprometimento de suas análises, pois é neste contexto que as políticas educacionais são planejadas e implementadas, ou não, à sorte das predileções do capitalismo, ao qual servem com maestria, juntando-se a teia estrutural das políticas econômicas, sociais e convenientemente, educacionais, pensadas a partir das necessidades do mercado e implementadas mediante os interesses do Estado Liberal vigente no Brasil.

4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM CONTEXTO HISTÓRICO-CRÍTICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO BRASIL

*Que vale o pensamento humano,
esforçado e vencido,
na turbulência das horas?
Que vale a conversa apenas murmurada,
a erma ternura, os delicados adeuses? [...]
Ah! o despertar dos animais no vasto campo!
Este sair do sono, este continuar da vida!
O caminho que vai das pastagens etéreas da noite
ao claro dia da humana vassalagem!
Cecília Meireles (2018, p. 19)*

Esta seção traz como um dos objetivos analisar a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC- na condição de política pública recente para a formação de professores no Brasil. Utilizamos a perspectiva histórico-crítica e seus desdobramentos na dialética materialista a partir de autores diversos a exemplo de Marx e Engels (1998), Saviani (1993, 2012), Nosella e Frigotto (2012). Entre nossos questionamentos destaca-se: Quais as razões pelas quais se justifica a perspectiva política e pedagógica para a implementação do PNAIC? Quais os constructos históricos justificam a concepção de educação no interior do PNAIC? Para responder os questionamentos sobre o objeto de estudo: As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino em Rolim de Moura, a perspectiva docente, há que se considerar os fatores políticos, econômicos e sociais (educacionais) historicamente estabelecidos para a sociedade atual. Nos aspectos metodológicos utilizaremos observação, documentos oficiais e não oficiais, entrevistas entre outros. A proposta de pesquisa é relevante e poderá corroborar para o melhor entendimento a respeito dos entrelaçamentos das mudanças políticas e econômicas mundiais para a construção da “vassalagem” educacional brasileira. Percebemos que houve apropriação fragmentada e oportunista do sistema político educacional ante as tendências pedagógicas difundidas historicamente.

4.1 Contexto Inicial

A rotina de trabalho docente é fonte inesgotável de análises acerca do sistema educacional proposto por meio de políticas públicas para educação que, de acordo com Saviani (2011) secundariza e expande seu currículo ao ponto de transformar o chão da escola

em um campo de disputa mercadológica regida pelas leis do mercado, que corroboram com as necessidades dos meios de produção capitalista e para sua manutenção e conseqüentemente, sua estabilidade.

O que se vislumbra diante desta tessitura é a carência de elementos teóricos críticos que cheguem aos profissionais em educação em suas relações do dia-a-dia nas escolas e nos ambientes das formações continuadas, o que pode contribuir para uma reprodução das técnicas de trabalho propagadas constantemente como progressistas, mas que escondem em suas raízes interesses diretos com correntes neoliberais¹⁹, a quem servem com destreza, propagando a conveniente dicotomia dos métodos de trabalho por entre as acaloradas discussões dos encontros pedagógicos Brasil a fora, que levam educadores ao mesmo ponto teórico de décadas passadas, não contribuindo para insurgências de mudanças, pois “trata-se de refletir sobre a realidade para modificá-la.” Frigotto (2012, p.14), todavia, se não há o fomento por discussões que realmente incidam em análises políticas fundamentadas pela sua conjuntura histórica no âmbito educacional, tampouco sua crise será superada.

Neste cenário o PNAIC: um programa de formação continuada que desde o ano de 2013 oferece aos professores e professoras da educação básica brasileira uma formação continuada em regime de colaboração entre o Ministério da Educação (MEC), estados e municípios, que visa alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, não se configurou uma exceção, trazendo em sua proposta de formação discussões já conhecidas pelo sistema político e educacional ao longo das últimas décadas no Brasil, evidenciado pelo seu referencial teórico.

Assim, sua implementação em larga escala no âmbito nacional, arranhou a superfície dos campos deficitários, somando a mais uma política pública para a educação a ignorar o contexto histórico para sua construção teórica e metodológica.

Todavia, alguns pontos desta composição merecem maior atenção, como: sob qual perspectiva política e pedagógica o programa foi pensado? Visto a notoriedade de que as técnicas de trabalho pedagógico difundidos nas últimas décadas no Brasil carregam em sua base epistemológica a ênfase das mudanças técnico-científicas, e as necessidades política e econômica decorrentes deste processo.

Que constructos históricos justificam esta proposta de formação docente no Brasil recente? Fatores teóricos e educacionais levaram a política de formação docente do Brasil ao

¹⁹ Correntes teóricas positivistas, a exemplo do tecnicismo que, segundo Saviani (1993) ignoram a luta de classes e os movimentos sociais por uma educação emancipatória, abarcando referenciais que reproduzem os interesses mercadológicos na educação brasileira.

atual momento, em que a herança de correntes pedagógicas se entrelaça e se configura em uma contradição entre rechaçar o velho e não oferecer a renovação, de sorte a lançar as políticas públicas para educação a um “imbróglio do neoliberalismo” (NOSELLA, 2012, p.184) que necessita ser repensado;

Para além da busca fracassada de superação do problema da marginalidade pela escola não crítica, quais foram os pontos consensuais que precisam ser avaliados? Pois, desconsiderar a contribuição histórica das políticas educacionais passadas, e até mesmo as presentes é lançar-se a uma crítica de reprodução, a uma crítica pela crítica, em que as possibilidades de recuperação da qualidade da educação brasileira não serão, de fato, analisadas.

Estas questões serão analisadas ao longo do texto por uma perspectiva histórico-crítica com raízes na dialética materialista,²⁰ e a fim de contextualizar o leitor, como elemento fundamental para compreensão à essência epistemológica da escolha dos autores, fatores históricos da educação brasileira serão citados de maneira pontual, a partir da Primeira República brasileira aos dias de hoje, em seus consensos e dissensos que contribuíram sistematicamente para o *status quo* da formação docente no Brasil, em seus aspectos políticos e educacionais.

4.2. Teorias educacionais, seu contexto histórico e a política de formação docente no Brasil

Desde o Brasil República que a democratização do ensino no Brasil se tornou item preconizado à pauta educacional devido aos interesses do mercado em modernizar a indústria, enfatizando a necessidade de se expandir a oferta de educação escolarizada pelo Estado e atender as novas necessidades econômicas que insurgiam, todavia, confrontando-se a uma organização social dicotomizada pela produção material que se destacava por suas “formas produtivas extrativistas e arcaicas que necessitam de mão de obra bruta, desqualificada, braçal, ‘escrava’) e as formas produtivas industriais modernas que precisavam, sobretudo, de inteligência [...]” (NOSELLA, 2012, p.168). Numa divisão evidente de instrução a ser implementada entre as classes sociais.

²⁰ Ao que Saviani (2011, p.88) esclarece: “É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho [...]” Numa relação intrínseca entre educação, trabalho e sociedade e suas nuances políticas e econômicas.

Neste íterim, a educação escolarizada centrada no professor, organizada em Sistemas Nacionais de Ensino -SNE- privilegiava as classes mais abastadas que eram responsáveis por organizar a produção material e que administrariam as novas indústrias, evidenciado inclusive, pelos critérios de seleção discente, ao que Nosella (2012) expõe, por meio de um recorte deste íterim, reportando-se ao ano de 1931, em que a seleção para professores e professoras contou com 119 candidatos, sendo aprovados apenas 4, fato que deu o tom da seletividade dos Sistemas, restando à classe trabalhadora, encarregada pela força produtiva e extrativista, as limitações da educação não escolar, consagrando assim, a essência elitizada deste sistema tradicional.

Este período educacional da Primeira República, embora tenha reconhecido o direito do povo à educação pelo Estado, mesmo que relativamente, evidencia que a subalternação das políticas educacionais às leis de mercado é recorrente e está cravada nas decisões históricas para os rumos das políticas educacionais, segregando o processo educacional a doses regradas de avanços consistentes que atenda também a classe trabalhadora, não agregando ao sistema o resultado coletivo necessário, ao que Saviani (1993, p.18) salienta:

Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização [...] ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar.

Esta proposta de educação, pautada em um modelo ainda excludente, contribuiu para o surgimento de críticas à Pedagogia Tradicional, que como citado, organizava-se pelos Sistemas Nacionais de Ensino e era centrada na figura do professor, ao qual caberia transmitir acervos culturais aos alunos. As críticas ao sistema julgavam não apenas os critérios de seleção adotados pelas escolas, e sua insuficiência de vagas, mas o seu modelo pedagógico centrado no professor, ao que era descrito como autoritário, pois afinal, o que adiantava o Estado responsabilizar-se pela educação para o povo, se só uma escolhida minoria poderia acessá-la?

Assim, a partir do final do século XX, surgiu o movimento intitulado Escola Nova, que tem o seu marco principal com a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 redigido por Fernando Azevedo e assinado por 26 intelectuais da época, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, entre outros, que, baseados em princípios fundamentalmente idealistas de Montessori e Dewey, propunham uma nova técnica

pedagógica centrada na criança, e que tinha a “crença no poder da escola e em sua função de equalização social.” (SAVIANI, 1993, p.56). O que foi sintetizado anos depois por Lourenço Filho em sua conhecida obra *Introdução ao ensino da Escola Nova*: “Nessa concepção, ainda agora se emprega. Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino” (1978, p.17), deixando clara a gênese de uma polarização pedagógica que se arrastou pelas décadas seguintes, podendo ser presenciada até os dias de hoje.

Com o advento do Manifesto de 1932, a oposição sistemática ao ensino tradicional da Primeira República, que já vinha sendo discutido por educadores, tornou-se notório, deixando clara a ênfase social e a disposição em “reconstruir” a educação brasileira, como esclarece o documento:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, foi que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nesses últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p.35).

O movimento Escola Nova, propagava a renovação educacional e, por consequência, social, segundo sua análise. Se outrora o ensino estava centrado na figura do mestre-sala, agora a qualidade do ensino estaria dependente das motivações dadas aos discentes, cabendo aos professores a estimulação necessária para que o aluno aprendesse, numa dicotomização pedagógica que custou a qualidade e a identidade do trabalho docente.

Este período da educação brasileira, que propunha a renovação, baseava-se na escola experimental de estudos Norte Americanos, destacando-se Dewey, que afirmava que o trabalho teórico advinha das necessidades práticas do cotidiano e da vida em sociedade, e a escola deveria ter papel fundamental para este ensejo: “[...] a escola é a única forma de vida social que funciona de forma abstrata em um meio controlado, que é diretamente experimental; e, se a filosofia há de converter-se em uma ciência experimental, a construção de uma escola será seu ponto de partida”. (DEWEY, *apud* MONARCHA, 2010, p. 244).

Montessori, por sua vez, serviu de inspiração para a instrumentalização desta proposta de experimentação do ensino nas escolas, pois ressaltava que as crianças necessitavam de um lugar apropriado para que ocorresse a aprendizagem, o qual era denominado em sua fase experimental, “casa das crianças”:

Casas das crianças eram ambientes especialmente equipados para atender às necessidades desse público, que podiam transformar e melhorar exercendo seu senso de responsabilidade. Nesses locais, tudo era adaptado às crianças, às suas atitudes e perspectivas próprias: não só os armários, as mesas e as cadeiras, mas também as cores, os sons e a arquitetura. Era esperado delas que vivessem e se movessem nesse ambiente como seres responsáveis e que participassem do trabalho criador como das tarefas de funcionamento, de maneira a subir uma ‘escala’ simbólica que conduzia à realização (RÖHRS, 2010, p.19).

Esta proposta pedagógica que chegou ao Brasil pelo movimento dos pioneiros serviu, mais uma vez, como uma política inalcançável aos mais pobres, pois os recursos esperados para o ambiente “adequado” não foram dispostos, e o que restou foi uma incompreensão do novo papel docente no processo educativo, como salienta Saviani (1993, p. 26)

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isto porque, além de outras razões, implicava em custos bem mais elevados do que aqueles da escola tradicional. Com isto, a "Escola Nova" organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite.

Consequente, oportunizando-se do enredo confuso denominado construtivista, o sistema político-econômico aproveitou-se desta corrente pedagógica pautada pela prática, para estimular o ensino técnico, cedendo à necessidade de mão-de-obra capaz de corresponder as necessidades cada vez mais selvagens do mercado, em que os cursos técnicos passaram a ocupar o cenário educacional com suas vagas ampliadas, numa falsa democratização, preparando os filhos dos trabalhadores para assumirem o lugar de seus pais no chão das fábricas, sem dar-lhes ao menos uma educação de qualidade em contrapartida, atendo-se ao assistencialismo puro e mantenedor do sistema hegemônico:

Em geral, a escola para o mundo do trabalho tornou-se uma escola do não trabalho, isto é, uma escola do faz de conta. [...] O populismo mistifica o trabalho intelectual, despojando-o de toda ascese, pois encara a escola como um prolongamento dos cuidados familiares, como uma proteção ao mais fraco, como atividade ligada mais à assistência social do que à produção científico-tecnológica (NOSELLA, 2012, p.174).

Não poderia encerrar este breve contexto de alguns elementos históricos cruciais para a trama atual da educação, sem citar a contribuição da Escola Nova para o incentivo aos estudos da Biologia e Psicologia Infantil, em que testes psicológicos para mensuração de capacidades cognitivas foram amplamente difundidos no meio educacional, numa prática que

ficou conhecida como “eugenia”, que consistiu na reafirmação do preconceito e exclusão social e educacional, fato inclusive confirmado por Lourenço Filho (1978, p.26) “[...] manifestou-se crescente interesse pelos estudos de Biologia, Psicologia da infância e da adolescência, bem como dos instrumentos para melhor avaliação das capacidades e condições da aprendizagem, e da função dos programas de ensino.” em que se justificavam as limitações de aprendizagem pela cor da pele, ou situação econômica marginalizada, ignorando os fatores políticos e sociais excludentes para tais resultados, o que é seriamente criticado por autoras como Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida Affonso Moyses ²¹.

Envolto por esta “colcha de retalhos”, a implementação de programas de formação docente atuais, como o PNAIC, se constroem carregando suas heranças políticas e econômicas, em um momento crucial para educação brasileira, onde a recuperação da qualidade do ensino é cada dia mais um desafio.

Porém, enquanto as propostas de formação docente no Brasil ignorarem sua construção histórica, mais modelos reprodutivistas do sistema falho serão propostos, numa interminável manutenção do sistema capitalista, que fragmenta a rotina de trabalho docente, oferece uma educação secundária ao povo e marginaliza a luta de classes, onde nada muda.

4.3. Uma análise da implementação do PNAIC

Chega-se aqui, ao ponto em que é possível juntar as peças do “jogral histórico educacional brasileiro”: o sistema público de educação atual, intrinsecamente ligado às políticas de formação docente em larga escala, é um emaranhado de perdas e danos das decisões políticas e educacionais sustentadas por correntes pedagógicas passadas, que influem na conjuntura política de gestão das escolas e implementação de formações docentes.

Assim, após participar por dois anos do programa PNAIC, no município de Rolim de Moura-RO, e inquietar-me com a rotina de estudo proposta, houve uma busca teórica recorrente para uma melhor compreensão às perguntas oriundas destas vivências, que tinham em sua pauta: socialização de atividades feitas pelos professores em sala, discussões de textos contidos nos cadernos de estudos ofertados pelo programa – em sua maioria com autores que elaboraram suas teses a partir da teoria construtivista, como Emília Ferreiro; Ana Teberosky (1984; 1985) e Magda Soares (2004) – confecção de materiais didáticos, entre outros, o que

²¹Ver: COLLARES, M. MOYSÉS, C. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas**: as avaliações de inteligência. *Psicol. USP* vol. 8 n. 1 São Paulo, 1997.

era conciliado com as demais responsabilidades docentes. Participava do grupo noturno para não influenciar na rotina e afazeres na escola.

No primeiro ano, 2013, os encontros mensais eram destinados a estudos que, para a surpresa, ou não, de todos e todas não havia referenciais distintos dos já conhecidos, eram as mesmas teorias com propostas de práticas reformuladas, não que isso fosse ruim, pois retomar os estudos sempre contribui para a concepção pedagógica do trabalho do professor, porém era evidente que se esperava algo diferente do que já havia sendo proposto como políticas públicas para formação docente, em especial quem já havia participado de propostas semelhantes, como o PROFA²², sempre lembrado com saudosismo:

Notei que algumas professoras ficaram decepcionadas com as primeiras aulas da formação, caímos numa discussão cansativa de ‘métodos’, onde até o construtivismo foi relatado como método, deixando clara a confusão teórica a que chegamos. Ficou evidente como alguns profissionais tem a carência de expor sua prática e defendê-la a todo custo, sem sequer se dar o privilégio da dúvida. O material que o Governo Federal deveria ter enviado para o início da formação ainda não chegou, o que tem gerado certo desconforto aos participantes [...] (Caderno de Registro, Set. 2013).

Contudo, ao olhar atentamente para a rotina de estudo do programa -aulas no contra turno, mais atividades extras- e ao pensá-las agregadas as outras responsabilidades docentes (avaliação, relatórios, recuperação, reuniões pedagógicas, planejamentos, entre outros) nota-se o encrudescimento massivo das relações de trabalho docente, pesando a mão das necessidades do mercado para com a fragmentação desta relação entre trabalho e educação, desfigurando-se sua real função, segundo a análise histórico-crítica, como elucida Saviani (2012, p.14):

[...] portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado.

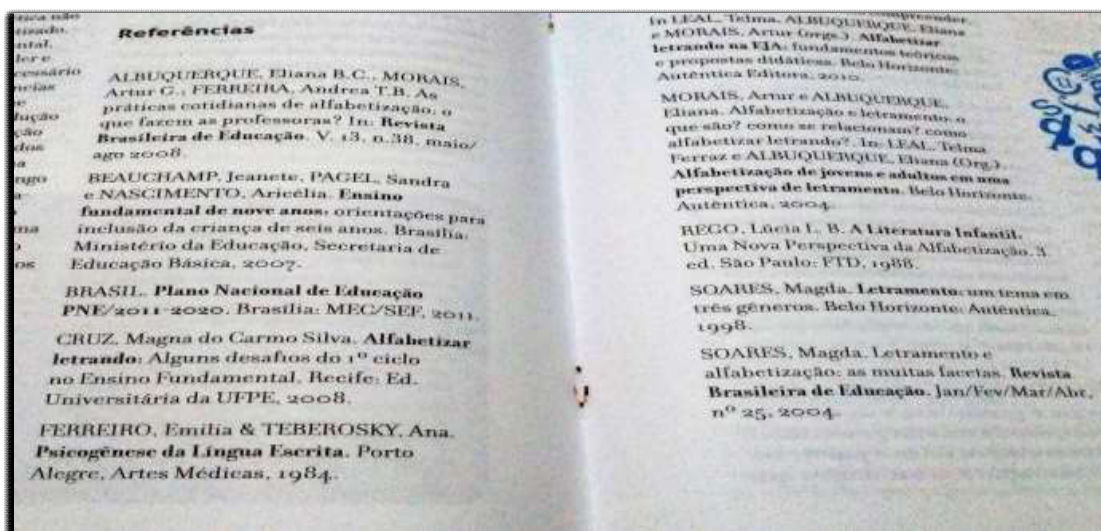
Destarte, ficou evidenciado que o programa de formação docente PNAIC, não está em consonância com a perspectiva histórico-crítica quando ignora os aportes teóricos críticos em sua base epistemológica e não aprofunda as discussões pedagógicas sob o ponto de vista de autores que auxiliariam na construção da mudança metodológica docente, historicamente estabelecidas, pois subjagam a luta de classes nela embutida. Ficando a rotina a sorte das

²² Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, implementado em 2001 em que teve o construtivismo amplamente difundido.

socializações de atividades já elaboradas pelos participantes do grupo, num ciclo reprodutivista interminável do aprender a aprender escolanovista, que beira ao senso comum.

Além da observação e participação, tais considerações são possíveis também pela análise dos materiais distribuídos aos docentes pelo programa, e as sugestões de acompanhamento do aluno ou aluna por meio de instrumentais com conceitos pré-definidos.

Ilustração 5 - Algumas referências utilizadas para elaboração do material distribuído aos docentes nos “Módulos”



Fonte: Unidade 1- MEC, p.23, 2018
Organização: MATIAS, 2018

Ilustração 6 - Sugestão de instrumento de acompanhamento da turma contido nos “Módulos”

perfil de grupo:
sugestão de instrumento de acompanhamento da turma

ESCOLA: _____
PROFESSOR/A: _____

Conhecimento / Capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome.			
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes.			
Diferencia letras de números e outros símbolos.			

Fonte: Unidade 1- MEC, p.41, 2018
Organização: MATIAS, 2018

Ilustração 7 - Sugestão de instrumento de avaliação discente contido nos “Módulos”

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade				
	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.				
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Fonte: Unidade 1- MEC, p.39, 2018

Organização: MATIAS, 2018

Com referencial teórico idealista e seu viés escolanovista, em confrontação com norte histórico crítico baseado na dialética materialista, fica evidente a proposta mantenedora do sistema educacional frágil que ignora a luta de classes e seu processo histórico e engessa o trabalho docente.

Portanto, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa possibilita visualizar a subalternação das políticas econômicas e educacionais²³ para educação no Brasil em consonância com o mercado, como explica Maciel e Silva (2014, p.35): “No Brasil, as políticas implantadas no âmbito da educação, a partir de 1990, foram financiadas e dirigidas pelo Banco Mundial, em convergência com os interesses da burguesia brasileira para atender a interesses de grupos hegemônicos [...]”. Alimentando políticas educacionais que mantém os vícios e limitações desta conjuntura, ainda presentes nas políticas de formação recentes.

Todavia, para além da crítica e, analisando o processo de construção histórica deste enredo educacional, compreende-se que as propostas atuais continuam a extrair os pontos falhos e oportunos das tendências pedagógicas para dar-lhes continuidade, ignorando os pontos contributivos historicamente visíveis, o que daria grande vantagem ao ponto em que se encontram as políticas públicas para educação no Brasil, o que será mais bem explorado a seguir.

²³ É possível vislumbrar, por meio da observação e análise documental, que os materiais disponibilizados aos docentes não possuem viés crítico e reproduzem metodologias que mantêm o sistema político liberal vigente.

4.4 Uma discussão para além das dicotomias

Os traços escolanovistas estão presentes em todo o arranjo da formação docente do PNAIC, o que pode ser vislumbrado pela valorização exacerbada da prática, tida como protagonista dos momentos de formação, referenciais construtivistas, instrumentais avaliativos fechados, entre outros fatores, que evidenciam esta conjuntura, porém, a Escola Nova, pensada por elementos epistemológicos idealistas, teve em seu apogeu, para além de uma educação assistencialista, pensadores que ultrapassaram a linha da mera manutenção do sistema capitalista, e lançou propostas que enxergavam os trabalhadores, e os filhos destes trabalhadores como uma classe, não ignorando seu processo histórico de formação.

Dentre os pioneiros estavam Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, estudiosos e incansáveis em propor uma educação integral de qualidade aos filhos dos explorados pelo capital que, de fato, pudesse alterar seu *status quo* e levá-los a uma nova realidade social e econômica, que ia do acesso a educação básica integral – Como a Escola Parque, no bairro da liberdade em Brasília - ao acesso a Universidade pública e gratuita – UNB e UENF – também difundidas pelos autores em questão, respectivamente.

E assim, os escritos, neste caso de Anísio Teixeira (1969), evidenciavam um discurso que interessava à política econômica brasileira: “[...] todas as demais nações, as dependentes e coloniais inclusive, ou entraram em transformação violenta, com o comunismo, ou se mantêm em fase instável e de profunda inquietação social [...]” (TEIXEIRA, 1969, p.132) e assim segue: “os nossos deveres para com o povo brasileiro estão, assim, a exigir que demos primeiro a educação adequada às classes populares, a fim de lhes aumentar a produtividade e com ela o seu nível de vida.” (TEIXEIRA, 1969, p.107). Porém, nas entrelinhas desnudava a preocupação com os investimentos insatisfatórios nos setores educacionais e suas estruturas, bem como uma educação que mudasse a condição social dos filhos dos trabalhadores: “A seguir, busquemos melhorar a escola, melhorando, tanto quanto possível, os vários fatores que nela atuam. Melhoremos os professores. Melhoremos o livro didático. Melhoremos os equipamentos. Melhoremos o prédio. E, sobretudo, melhoremos o financiamento da educação [...]” (TEIXEIRA, 1969, p.158). Evidenciando o “jogral” político existente para a implementação política dos projetos e programas educacionais à época, mediante o estado vigente.

Neste ínterim, é oportuno citar a sagacidade do sistema político e educacional brasileiro em apropriar-se ideologicamente apenas do que lhe corresponde aos interesses

econômicos de cada proposta pedagógica que é implementada, usurpando-se dos fragmentos teóricos e epistemológicos que lhe melhor servirão para perpetuar um sistema educacional submisso às políticas econômicas mundiais, negligenciando o processo histórico da construção das relações sociais e suas classes, o que, intencionalmente, não traz a superação das tendências pedagógicas retrógradas lançando-as a um campo medíocre de polarização ideológica, ao que Marx e Engels (1998, p.72) esclarecem: “O que a história do pensamento demonstra senão que a produção intelectual se transforma junto com a produção material? As ideias dominantes de uma época sempre foram às ideias da classe dominante.” Que não podem ser subjogadas neste processo de pesquisa e construção de conhecimento.

Assim, as políticas públicas para a formação docente atual continuam a ser pensadas por uma perspectiva capitalista, fragmentada e deturpada da polarização tradicional *versus* escola nova, que ignora, oportunamente, as classes sociais e suas lutas historicamente construídas por um ensino que mude, de fato, as estruturas convenientemente estabelecidas, que, por uma retrospectiva política e educacional, como a citada anteriormente, esclarecem o constructo paulatinamente edificado ao longo dos anos, mas que não impedem de vislumbrar as possibilidades consensuais dos teóricos que buscaram, dentro de suas possibilidades históricas, uma educação pública de qualidade.

Mas a solidificação deste processo não seria possível sem a passividade docente ante a esta proposta de secundarização do ensino como política pública, o que inclui a própria formação docente, como explicado por Saviani (2012, p.59) “Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem.”, possibilitado por rotinas burocráticas que dificultam o trabalho docente no Brasil.

E assim a manutenção do sistema hegemônico capitalista se solidifica, ante aos olhos de quem de fato, teria em suas mãos a possibilidade de mudança, mas que é castrada pela formação frágil e esfacelada, em condições de trabalho cada vez mais competitivas e maximizadoras da produtividade, em detrimento da qualidade, como salientado por Marx e Engels (1998, p.64) “[...] a condição de existência do capital é o trabalho assalariado. Este se baseia exclusivamente na concorrência dos operários entre si.” E é neste cenário que o sistema educacional se edifica e se consolida, numa falsa ilusão do mérito.

Entretanto, olhar para este íterim por um viés histórico-crítico é buscar uma resistência que compreende o contexto histórico da formação do sistema educacional brasileiro, suas bases epistemológicas e suas tendências pedagógicas e, para além da crítica,

encontrar pontos de entrelaçamento possíveis para que o docente assuma o seu papel construtivo e consciente ante o imbróglio político atual, vislumbrando em suas relações históricas um caminho de mudança e insurgências para uma educação de qualidade, de fato à todas as classes, respaldado pelo conhecimento essencialmente científico.

Portanto, as razões pelas quais se justifica a perspectiva política e pedagógica para a implementação do PNAIC se fundamenta pelo desenvolvimento histórico sobre o papel da formação docente no Brasil, ao mesmo tempo em que se consolida enquanto Estado Liberal à luz das políticas econômicas, sociais e educacionais implementadas desde a Primeira República, conforme abordado, reproduzindo paulatinamente uma educação pública baseada em referenciais teóricos que não vislumbram o papel da divisão de classes dentro deste processo educacional, seu desenvolvimento e exclusões sistemáticas que propõem uma educação universal por meio da legislação, mas não a efetiva.

Deste modo, as intencionalidades políticas e educacionais geridas pelo Estado, que se inclinam aos interesses do mercado, justificam historicamente a concepção de educação no interior do PNAIC e sua reprodução de referenciais que ignoram o papel emancipatório da educação pública que de fato abarque a todos, sem exceções e de forma crítica que possibilite olhares outros para o sistema educacional vigente.

5 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO RONDONIENSE: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC

*Pois é, todo mundo pensa que sempre houve estrelas pisca-pisca.
Mas é erro.
Antes os índios olhavam de noite para o céu escuro-
E bem escuro estava o céu.
Um negror.
Vou contar a história singela do nascimento das estrelas.
Clarice Lispector (1987, p12)*

Esta seção objetiva analisar alguns aspectos sobre implementação do programa de formação docente: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Estado de Rondônia/RO; e como as políticas de integração para o território rondoniense, estabelecidas historicamente, norteiam as políticas educacionais para a região. Utilizou-se a perspectiva histórico-crítica e seus desdobramentos na dialética materialista a partir de autores a exemplo de Becker (2009, 2011), Carmo e Prazeres (2015), Colares (2011), Maciel (2014, 2016), Serra e Fernández (2004), Santos (2012) que corroboraram para o estudo do objeto da pesquisa: As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino em Rolim de Moura, a perspectiva docente. Os principais questionamentos destaques são: como as políticas de integração para a região norteiam as políticas educacionais rondonienses? Em que momento as propostas educacionais passaram a constar nas políticas desenvolvimentistas para a região? Qual a influência do contexto histórico para as políticas recentes de formação docente no estado? Ao analisar o cenário recente da formação docente em Rondônia, por meio dos referenciais teóricos, dados recentes acerca dos índices educacionais do Estado sobre a educação básica comparados ao restante do país e fontes oficiais como INEP, IPAN e IBGE, foi possibilitado vislumbrar a necessidade da busca por vieses que incidam em ações insurgentes neste íterim, como a estruturação e implementação de políticas docentes próprias ante a realidade das regiões, que respeite sua pluralidade e historicidade e dialoguem, de fato, com as necessidades educacionais existentes.

5.1 Palavras primeiras

As políticas educacionais no estado de Rondônia carregam em suas raízes a carga da reprodução de políticas públicas nacionais, que são pensadas de forma ampla, e financiadas por organismos externos como o Banco Mundial (BM), sem levar em consideração às

especificidades regionais em toda a sua complexidade, a fim de atender as demandas de mercado (MACIEL, 2014) e promover a manutenção das políticas de desenvolvimento já existentes.

Para compreender como as políticas de formação docente ocorreram/ocorrem na realidade rondoniense, faz-se necessário buscar seus constructos históricos que esclarecem seus pontos falhos e potenciais ao evidenciarem a forma como foram estabelecidas as políticas de integração para a região, e em que momento as propostas educacionais passaram a constar nas políticas de desenvolvimento para a região como capital humano (SANTOS, 2012) e como isso influi nas políticas recentes para a formação docente no estado.

É sob a perspectiva histórico-crítica que este texto se funda, e seus desdobramentos na perspectiva da dialética materialista a partir de autores diversos a exemplo de Becker (2009, 2011), Carmo; Prazeres (2015), Colares (2011), Maciel (2014, 2016), Serra; Fernández (2004), Santos (2012) entre outros, que contribuem massivamente para a compreensão das políticas educacionais rondonienses no âmbito de sua integração, historicamente estabelecida, bem como fontes oficiais a exemplo do IBGE, INEP, IPAN, que proporcionam um diálogo com a temática, angariando dados necessários para uma melhor compreensão do tema.

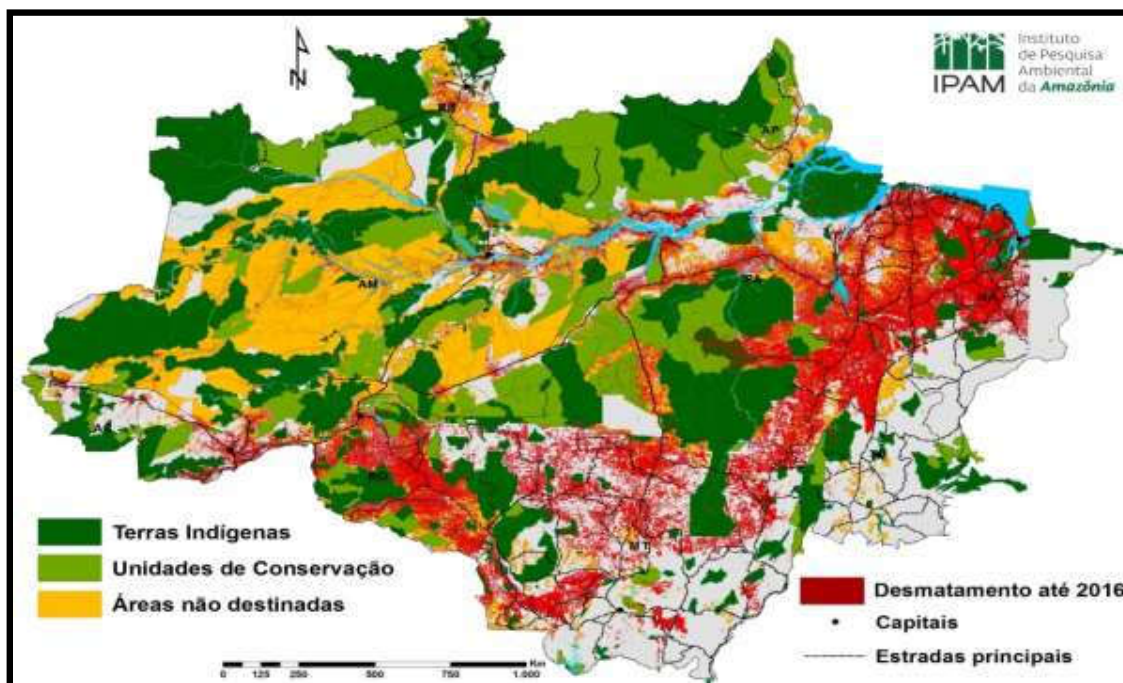
A perspectiva em foco possibilitou um olhar crítico quanto às propostas de formação docente para o estado, bem como sua formulação recente a partir dos dados das avaliações externas, que assim como os programas e projetos, a exemplo do PNAIC, seguem um parâmetro nacional de políticas extensivas à longa data; fato esse, que tem gerado resultados insatisfatórios e reprodutivistas das políticas recentes, como as anteriores, conforme dados atuais, possíveis por meio de documentos oficiais que montam o jogral das políticas educacionais do estado de Rondônia.

5.2 Aspectos históricos da integração populacional amazônica

Com as relações de poder cada vez mais globalizadas pelo capitalismo, muito se discute sobre território, territorialidade, suas potencialidades de mercado e suas particularidades geopolíticas. O “local e o nacional” de acordo com Colares (2011, p. 188) muitas vezes se misturam nos discursos políticos, e assim, um olhar fragmentado da realidade sócio-educacional, estabelecida historicamente, lança as políticas públicas para educação numa confusão ideológica de difícil superação no Brasil, que ignora suas especificidades e necessidades ímpares ante a complexa formação territorial ampla, como a da Amazônia.

À luz da história, pode-se observar na região amazônica brasileira uma dicotomia latente no âmbito do desenvolvimento econômico, social e educacional, sobretudo político: a exploração de riquezas naturais versus a necessidade de preservação ambiental em toda a sua vasta complexidade, algumas vezes pouco conhecida, corriqueiramente pouco respeitada, como acrescenta Serra; Fernández (2004, p. 109) “[...] não se conseguiu acabar completamente com uma visão que ainda acredita que desenvolvimento e desmatamento são sinônimos” perpetuando uma polarização cada dia mais evidenciada pela fragilidade das políticas públicas sociais na região, o que é reafirmado por dados recentes, em que áreas de preservação e indígenas pleiteiam espaço com o avanço selvagem do desmatamento, conforme se pode observar no mapa 1:

Mapa 1 - Nível de desmatamento na Região Amazônica



Fonte: IPAM, (2018)

Organização: MATIAS, 2018

Neste ensejo, as políticas públicas para a ocupação da região trouxeram consigo a necessidade de unificar o mercado nacional devido ao avanço da industrialização (BECKER, 2011), assim, para integração a qualquer custo, medidas como: doação de terras, isenção de impostos e incentivo ao desmatamento, tido como sinônimos de desenvolvimento como já citado, foram usados neste contexto, respaldados por diversos programas governamentais que

garantiram e garantem este modelo de política de integração territorial consolidada durante o período do golpe militar brasileiro, que intensificou tais ações para a ocupação dos “vazios” territoriais brasileiros, ignorando a população e cultura existentes neste espaço, a fim de amenizar a crise social existente, como a fome e o desemprego, e transformar estes espaços produtivos economicamente, independentemente do impacto socioambiental à região:

Orientava estas medidas o propósito de ocupar os consideráveis espaços ‘vazios’ da Amazônia, tornando-a viável em termos de produção agrícola, visando aliviar as tensões sociais no Nordeste e ao mesmo tempo reduzir as pressões a favor de uma reforma agrária através do estímulo à migração das populações nordestinas. Além do mais, o governo federal acreditava que as pequenas propriedades poderiam produzir um excedente de produtos agrícolas, tais como arroz e feijão (SERRA; FERNÁNDEZ, 2004, p. 112).

Após este período acelerado de ocupação/colonização da região amazônica- Conhecido como Projeto Geopolítico, que compreende o período de 1966 a 1985- a exploração exacerbada dos recursos naturais, sociais e culturais começaram a ceder espaço às cobranças e acordos internacionais para a preservação do território amazônico, em seu amplo aspecto, protagonizando o termo sustentabilidade para sugerir uma nova ordem de desenvolvimento territorial, como explica Becker (2009, p. 135):

No novo contexto, a prioridade das políticas públicas para a região não deve mais ser a ocupação do território, associada ao projeto de integração nacional dos anos 60, mas sim a política de consolidação do desenvolvimento [...]. Para muitos deles, um desenvolvimento sustentável [...].

É possível, desse modo, considerar o território um campo fértil para a dissimulação do mercado, que se apropria do termo “sustentável” para maquiar seus interesses meramente econômicos.

Contudo, a região amazônica transpôs as barreiras geográficas e culturais do país, em que, os migrantes que se dispuseram a povoar o “novo” território, fundiram-se com a população já existente, compondo uma territorialidade complexa, mas necessitada de ser pensada e repensada a cada dia como forma de entender-se e descobrir-se, num resgate das relações historicamente construídas, que obrem os olhos e encaminha o olhar para fatos importantes para a discussão desta análise das políticas educacionais, assim implementadas, que tiveram grande influência do fluxo migratório decorrente na região.

Mapa 2 - Fluxo migratório brasileiro referente à Região Norte



Fonte: GONÇALVES; MENEZES (1986, p. 59)

Organização: MATIAS, 2019

Neste contexto das políticas econômicas e sociais é que as propostas educacionais foram sendo pensadas neste território acolhedor de migrantes que já haviam migrado de outras partes do Brasil, conforme mapa 2, e buscavam melhores condições de subsistência. Ignorá-los quando se pretende falar em educação deste/neste espaço é cometer os mesmos equívocos de outrora, pois:

Entendemos que para que possamos compreender a educação, faz-se necessário situá-la no interior do movimento histórico da sociedade. Desta forma, ao buscar as raízes do nosso processo de desenvolvimento, podemos identificar melhor determinadas particularidades que adquirimos, assim como, perceber os momentos de ascensão e declínio nesse processo, com seus respectivos componentes e implicações para a educação (COLARES, 2011, p. 190).

Destarte, o texto ater-se-á ao contexto rondoniense para delinear a sua proposta de análise histórico-crítica no que tange a formação docente e sua relação histórica por entre as políticas educacionais, e que apresenta dados substanciais para a elucidação da realidade educacional recente deste estado, em toda a sua complexidade territorial, e educacional por consequência.

5.3 Políticas educacionais rondonienses ante seu modelo de integração capitalista

O estado de Rondônia, atualmente com 1.562.409 habitantes (IBGE, 2017), passou por políticas nacionais de integração em quatro principais fases: o da Operação Amazônia -1966-70-, o do PIN/PROTERRA/I-PND -1970-74-, o do II-PND -1975-79- e o do III-PND -1980-85- (MACIEL, 2016, p.31) implementadas durante o período militar brasileiro. Configura-se pela pluralidade, a mistura de regionalidades -predominantemente Sul e Nordeste- e saberes que doam ao território a característica da insurgência da necessidade de um pensar sensível a esta realidade, e que não ignore as perdas e os ganhos das políticas públicas para a região, historicamente estabelecidas.

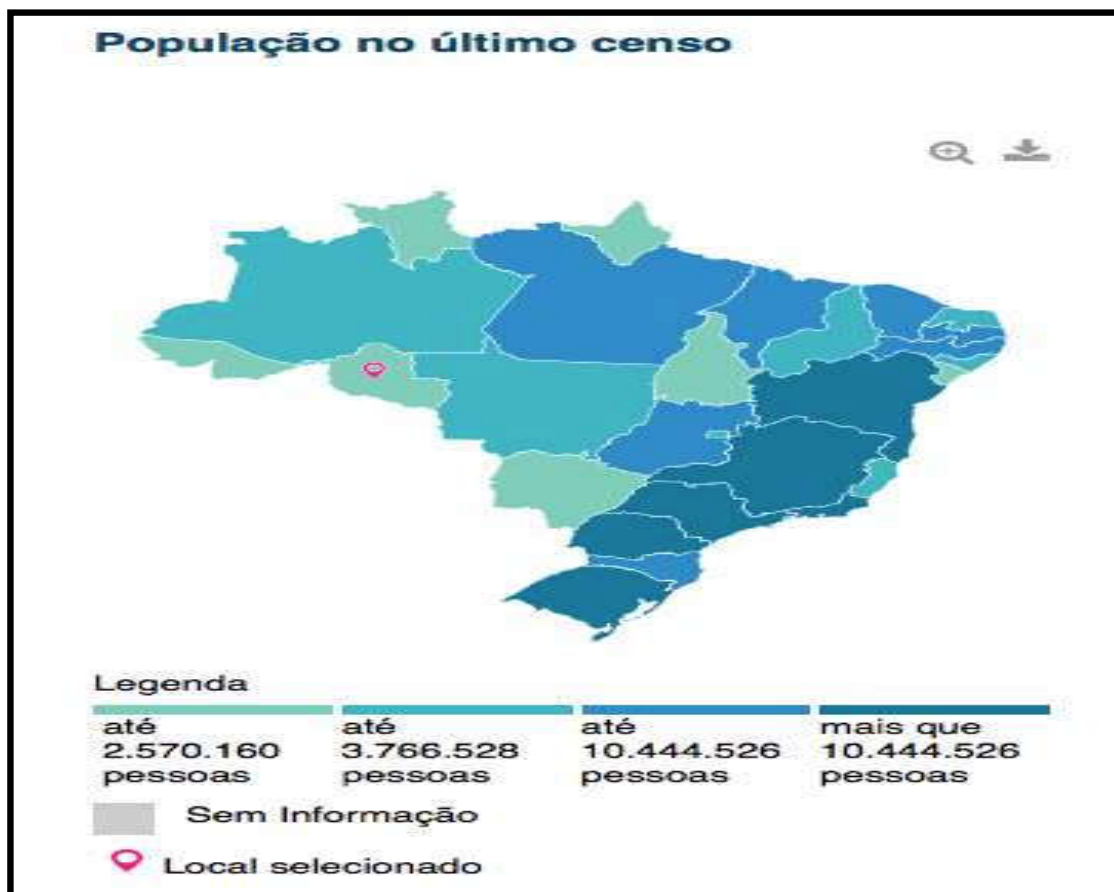
Cabe também ressaltar o impacto do Programa de Desenvolvimento Integrado para o Noroeste do Brasil (POLONOROESTE) implementado por meio do Decreto 86.029 de 27 de maio de 1981 que teve a duração de 9 anos. O programa contou com o financiamento do Banco Mundial (BM) para os territórios de Rondônia e Mato Grosso (OTT, 2002) e tinha como principais objetivos a reconstrução da BR 364 entre Cuiabá a Porto Velho, bem como, estruturar a malha ferroviária e investimentos quanto à proteção ambiental, para conseguir finalmente a integração nacional tão almejada pelos programas governamentais.

Todavia, o conflito de interesse territorial entre Estado, agricultores e povos indígenas, gerou uma profunda ruptura estrutural do programa, que após fracassar em sua proposta de proteção e demarcação de terras de preservação, teve seu financiamento suspenso, e assim, sua derrocada declarada, necessitando então de um novo programa para substituí-lo: a elaboração do Zoneamento Sócio Econômico Ecológico de Rondônia (ZSEE), que serviu como base para a implementação do Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia, o PLANAFLORO, conforme esclarecido por Ott (2002, p. 142)

A rapidez caracterizou a tramitação final do PLANAFLORO. O acordo de empréstimo foi aprovado pela Diretoria do BIRD em março de 1992, justamente a tempo de ser apresentado com pompa e circunstância na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento-ECO 92, no Rio de Janeiro, como parte do esforço do Banco na construção de uma sociedade sustentável para a Amazônia. Os acordos contratuais foram assinados em setembro do mesmo ano e os primeiros desembolsos financeiros para o projeto foram liberados em junho de 1993 após a competente tramitação no Congresso Nacional. Quando se imaginava que os ciclos na Amazônia haviam terminado, iniciava-se, pelo menos em Rondônia, o ciclo do desenvolvimento sustentável.

Deste modo, baseado em um modelo europeu de desenvolvimento, em que as forças produtivas precisam, impreterivelmente, corresponder às necessidades do mercado; seguindo as orientações e financiamentos de organismos internacionais como Banco Mundial (BM) Fundo Monetário Internacional (FMI), em que, segundo Santos (2012) a educação não foi, e mostra ainda não ser, prioridade nas políticas públicas de desenvolvimento para o Estado de Rondônia, nem parte importante de sua proposta de modernização, já que o estado possui 737.321 pessoas com dez anos ou mais, ainda sem instrução e ensino fundamental incompleto- conforme último censo do IBGE- Um índice baixo, se comparado ao restante do país, e fica bem pior quando se refere a pessoas com ensino superior completo.

Mapa 3 - Mapa brasileiro com localização do Estado de Rondônia e população do último censo



Fonte: IBGE, 2018.

Organização: MATIAS, 2018

Em meio ao intenso fluxo migratório, confronto de culturas e espaços, as políticas educacionais rondonienses foram sendo instituídas. Serpenteando por entre as dificuldades de

toda sorte, escolas foram sendo construídas com a ajuda da própria população, que buscava entre às famílias, geralmente mulheres, quem ensinassem seus filhos a ler e escrever.

Somente a partir da década de 1970 é que a educação passou a fazer parte da proposta de desenvolvimento para a região, mas com a inteira responsabilidade de manter o modelo político econômico, e assim, perpetuá-lo:

A educação só passou a ser articulada ao desenvolvimento, em 1978, com a tese de Theodore Schultz – ‘Valor econômico da educação’ – Teoria do capital Humano, segundo a qual o capital humano representado pela instrução, saúde, treinamento prático seria capaz de provocar desenvolvimento econômico, porque são investimentos e como tal passíveis de gerar taxa de retorno apreciável pelo aumento da produtividade do trabalhador e conseqüente melhoria de vida, onde a Escola passou a ser vista como lócus prioritário de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, dentro de uma visão pragmática tecnicista, instrumental.[...] Considerando tal concepção, a educação passou a ser um grande fator para o desenvolvimento, por representar um capital importante para o aumento da produtividade do trabalho[...] (SANTOS, 2012, p. 6).

Neste ínterim, as políticas públicas educacionais para o estado rondoniense, assim como a região amazônica, acontecem de forma unificada seguindo modelos nacionais, que ignoram a complexidade e as necessidades de cada realidade, fazendo das propostas educacionais uma política partidária, mudada de tempos em tempos, acirrando a competição por resultados que correspondam aos altos investimentos em projetos políticos e ideológicos com parâmetros assimétricos, como esclarece Carmo; Prazeres (2015, p. 533):

[...] tem-se questionado a forma como o Estado tem primado pela formulação das políticas públicas, uma vez que, na maioria das vezes, as decisões se dão de forma centralizada. Com isso, não são levados em consideração os aspectos regionais, com suas especificidades, gerados no processo de implementação.

Ocasionalmente uma lacuna entre as políticas educacionais e o chão das escolas, numa contradição danosa, de difícil superação.

O Estado de Rondônia contava em 2018, com 17 programas e projetos educacionais, implementados pela SEDUC/RO pelas 440 escolas estaduais (Censo, 2015), conforme quadro

Quadro 3 - Projetos e programas educacionais fomentados pelo Estado de Rondônia

PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS EM RONDÔNIA
1-Prêmio Gestão Escolar
2-Programa Saúde na Escola
3-Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)
4-Projeto Guaporé de Educação Integral
5-Projeto Açaí
6-Feira de Rondônia Científica de Inovação e Tecnologia (FEROCIT)
7-Mostra de Tecnologia na Educação
8-Oficinas de Cinema e Teatro
9-Projeto Terceirão
10-Projeto Ensino Médio Integrar
11-Programa Missão Pedagógica no Parlamento
12-Projeto Aluno Digital
13-Doutorado em Psicologia
14-Projeto de Mediação de Conflitos
15-Movimento Rondônia pela Educação
16-Conexion Word
17-Sistema Educacional de Rondônia (SAERO)

Fonte: Panoramas dos Territórios (UNIBANCO, 2017, pp. 47-53).

Organização: MATIAS, 2018

A pluralidade de projetos e programas não tem garantido um melhor resultado quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), oscilando suas médias e mostrando a instabilidade do cenário educacional, tornando-se o gênesis das inquietações quando se fala em planejamento das políticas públicas para educação no estado, como aponta o documento Panorama dos Territórios sobre Estado de Rondônia (2017, p. 28):

O Ideb de Rondônia saiu de 3 em 2005 para 3,3 em 2015. Essa trajetória, no entanto, apresentou períodos de queda e recuperação da média estadual, que, em linhas gerais, esteve bastante próxima aos resultados apresentados pelo país. Em 2009, o estado alcançou seu melhor resultado (3,7), ultrapassando inclusive o desempenho do país em 0,3. Embora Rondônia tenha recuperado seu crescimento em 2013 e igualado seu Ideb à média nacional, em 2015, houve queda de 0,1 e o estado encerrou o período com resultado abaixo do obtido pelo país.

Diante deste contexto político e educacional, a formação docente é pensada e planejada no estado. Assim, com tantos projetos e programas, alguns seguindo modelos de outras localidades e que não garantem a melhora dos resultados educacionais, pois como visto

acima ainda estão aquém da média nacional - que as políticas de formação docente são implementadas. O que esperar se ainda amarga-se a herança de políticas educacionais amplas? Então, colhem-se o ceticismo aos parâmetros de avaliação –avaliações externas e padronizadas- bem como a instabilidade de seus resultados, poucos genuínos.

5.4 Conjuntura da implementação do PNAIC no contexto da formação docente no estado de Rondônia, região Norte do Brasil

A configuração política, econômica e social do estado, reflexo do modelo de integração capitalista para a Amazônia, dá o tom dos desafios que permeiam o campo das políticas públicas para educação, sobretudo as propostas de formação docente no/para estado; entendê-las é ser justo com a proposta de escrita sobre esta tessitura. Explanar como este enredo se formou, e seu inegável intermédio para as políticas recentes, é valorizar a história em todo o seu constructo político, e assim, enxergar o ponto recente das políticas de formação docente em que se encontra o estado de maneira ampla.

A partir da década de 1990, com a crise do capitalismo e o encrudescimento do ideário neoliberal, as necessidades do mercado se tornaram mais exigentes, visto a reestruturação no campo da produção (SILVA; MACIEL, 2014) assim, com financiamentos e diligências do Banco Mundial, Rondônia não foi exceção neste processo político e educacional, pautando-se na reprodução de políticas nacionais e suas propostas de programas que regem o dinheiro e os métodos pedagógicos -Como FUNDESCOLA, coordenado pelo FNDE- e que delineou as políticas da última década como: PROFA (2001), PROFIPES (2005), PROINFANTIL (2005), PRÓ-LETRAMENTO, PME E PDE (2009) que abriram precedentes para os programas estaduais recentes.

Foi diante deste contexto que surgiu em 2013 o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e, segundo informações do Portal do Ministério da Educação (MEC, 2018) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios em assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, materiais didáticos, avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e controle social apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Os professores e professoras participantes deste programa recebem uma bolsa no valor de duzentos reais, paga pelo Governo Federal. Participam periodicamente de encontros de estudos dos módulos que variam de oito a doze horas mensais. Estes encontros ocorrem no período oposto ao de trabalho dos professores, acontecendo, em alguns casos, até mesmo no período noturno.

No que tange o material de formação: os cadernos de estudo entregues aos grupos como norteadores das discussões e práticas pedagógicas é explícito a presença do controle sobre o que, e sob qual perspectiva serão discutidos e trabalhados os conteúdos abordados pelo programa, numa proposta clara de manutenção das políticas existentes:

A este conjunto de cadernos cabe a tarefa de subsidiar as discussões relativas à formação continuada para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas, de forma geral e específica, das diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se portanto de, em sentido amplo, apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização (CADERNO DE APRESENTAÇÃO, 2015, p. 10).

O PNAIC apresenta-se para o estado de Rondônia como uma política pública recente para a formação docente, mas com parâmetros semelhantes às políticas anteriores que não incidem, de fato, sobre a conjuntura social e educacional do estado, que, por sua vez, dentre os dezessete programas implementados não possui nenhuma política específica para a formação docente:

Cabe ressaltar que não foi verificado nenhum programa ou plano específico do estado para a formação dos docentes rondonienses. Além disso, o percentual de 100% de docentes profissionais da educação básica com formação de pós-graduação representa um desafio, tendo em vista que o estado pretende alcançar a totalidade dos profissionais e que não foram identificados programas robustos de acesso aos cursos de pós-graduação no período em que esta pesquisa foi realizada (PANORAMA DOS TERRITÓRIOS, 2017, p. 60).

Sem uma política própria de formação docente, o estado de Rondônia conta com o PNAIC, uma política pública em âmbito nacional, para melhorar seus índices educacionais, que estão entre os melhores da região:

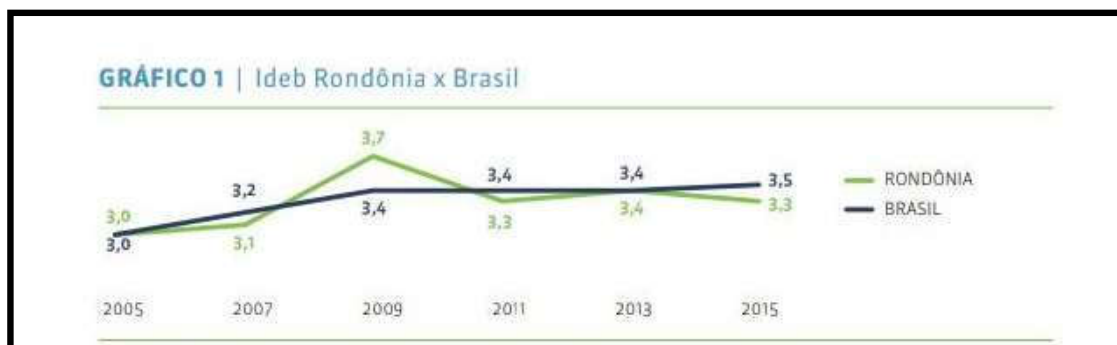
Gráfico 1 - IDEB de Rondônia comparado à Região Norte

Fonte: Documento Panoramas dos Territórios (UNIBANCO, 2017, p.29)

Organização: MATIAS, 2018

Desde o ano de 2005²⁴ Rondônia sofre com as oscilações dos resultados do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) conforme evidenciado pelo gráfico, que ilustra uma leve queda dos índices em 2007, seguida de uma significativa melhora em 2009, voltando a cair em 2011 e assim, se estabiliza até 2015. Durante o período mostrado pelo gráfico, Rondônia passou por dois governos: (2003 a 2010) teve como governante Ivo Cassol e seu vice João Cahulla, que na ocasião pertencia ao partido de direita Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e que posteriormente se filiou ao Partido Popular Socialista (PPS). A partir de 2010 até o ano de 2017 Confúcio Moura, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e seu vice Daniel Pereira, governaram o Estado.

Entretanto, se os índices educacionais rondonienses são os melhores da região norte, se comparados ao restante do país, está ainda distante das exigências do Ministério da Educação:

Gráfico 2 - IDEB de Rondônia comparado à média nacional

Fonte: Documento Panoramas dos territórios (UNIBANCO, 2017, p.29)

Organização: MATIAS, 2018

²⁴ Período disposto pelos gráficos.

Observa-se que, neste gráfico (Rondônia x Média Nacional) com exceção ao ano de 2009, Rondônia ficou abaixo da média nacional ou equiparada, como nos anos de 2005 e 2013. O ano de 2009 mostrou-se excepcional neste cenário, sendo o ano em que a melhora dos índices aconteceram de maneira generalizada, podendo ter como fator responsável os resultados das ações do Plano Nacional de Educação²⁵ (PNE) que encerrou seu plano decenal no ano de 2009. Nesta conjuntura política e educacional, muito bem mostrada pelos dados dos gráficos acima, é possível vislumbrar as limitações da política de formação docente no estado, e sua necessária superação com políticas próprias que considerem as particularidades territoriais e suas características educacionais.

Neste íterim, asseveramos que o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa possui suas limitações estruturais – Haja vista os resultados do INEP – como grande parte das propostas de formação em larga escala no Brasil, e que sofreram influências históricas mediante o processo de formação territorial rondoniense, porém o ponto a que se chega é o vício das políticas de formação docente em Rondônia não serem pensadas para sua realidade educacional, preservando a falta de valorização das políticas de formação docente que ignoram as relações historicamente estabelecidas, principalmente a partir da influência política educacional desenvolvimentista baseada, principalmente, na teoria do capital humano de Theodore Schultz na década de 1970 tendo a educação como investimento em mão-de-obra qualificada para o trabalho, dificultando as mudanças necessárias neste contexto.

No entanto a crítica ao cenário recente da formação docente em Rondônia possibilita a busca por vieses que incidam em ações insurgentes neste íterim. Pensar a estruturação e a implementação de políticas docentes próprias ante a realidade das regiões é um passo importante para propostas mais contundentes neste campo, que compreendam as especificidades regionais bem como suas construções históricas, imprescindíveis para o vislumbramento de políticas eficientes para as estruturas, legislação e formação docente.

²⁵ Plano educacional decenal lançado pelo governo federal (Presidente Fernando Henrique Cardoso), com ações específicas para educação e que deveriam apresentar resultados entre 2001 a 2009 e tinha como objetivo assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país.

6 UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DO PNAIC NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM ROLIM E MOURA: MÃOS QUE ENSINAM; OLHARES OUTROS; O CHÃO DA ESCOLA

*Não há quem não sinta um arrepio
quando Dom Quixote atija seu cavalo
contra os tais gigantes, tão medonhos.
[...] E porque, mesmo depois de golpeado, derrubado, todo ferido...
ele se levanta e declara que maldade nenhuma no mundo
vai fazê-lo desistir de lutar!*
Luiz Antônio Aguiar (2002, p. 12)

A presente seção traz como um dos objetivos analisar a perspectiva docente quanto a conciliação de rotina escolar e a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e se o programa alterou os dados educacionais da escola (*lócus*) da pesquisa. As fontes são resultados de questionários e entrevistas realizadas com as professoras participantes da formação, e que também trabalham na escola (*lócus*) da investigação. Também compõem o repertório de fontes a legislação, dados estatísticos e escolares que foram levantados por meio de buscas em sites do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Pesquisa e Educação (INEP) e da Secretaria de Educação de Rondônia (SEDUC/RO). As perspectivas docentes encontradas nos processos de análises demonstram pontos divergentes, mas reafirmam a continuidade dos referenciais teóricos já conhecidos em formações docentes anteriores e fomentadas pelo governo federal. Evidenciam a necessidade e satisfação das professoras alfabetizadoras em estarem juntas no momento da formação em meio à adequação constante da rotina escolar para possibilitar os encontros em horários opostos de trabalho e que, em alguns casos como as professoras de 25 horas, ultrapassam sua carga horária contratual. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – (IDEB) da escola (*lócus*) foram confrontados com demais fontes a exemplo do *Programme for International Student Assessment* (PISA) e políticas educacionais que mostram uma contradição no cálculo para o alcance dos resultados. Tudo isso pode contribuir para que os índices não revelem totalmente a realidade educacional da escola pesquisada.

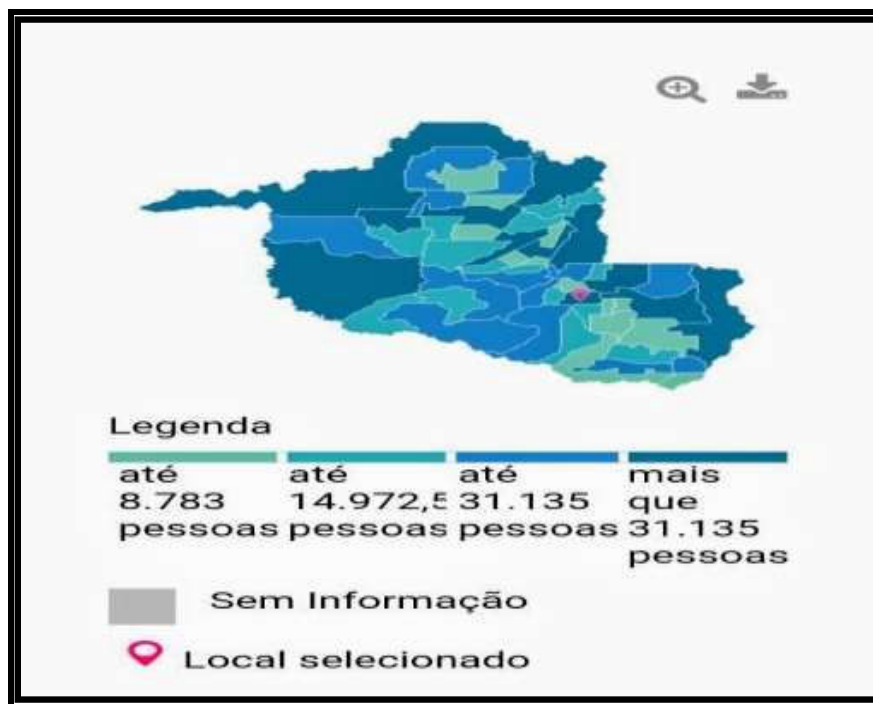
Assim, conhecer o contexto de trabalho dos professores e professoras é primordial para que se analise sua rotina e concepções escolares de formação e valorização profissional e o fazer-se professor e professora na rede estadual de ensino em Rolim de Moura - RO. Neste ensejo, o texto apresenta a escola estadual (*lócus*) da pesquisa, suas estrutura e característica socioeconômicas, bem como sua formação histórica que corrobora com a formação do estado

de Rondônia, e analisa a perspectiva docente quanto à conciliação da rotina escolar e a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e se o programa alterou os dados educacionais da escola.

6.1 Rolim de Moura: mais um espaço de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Rolim de Moura/RO, assim como as demais cidades rondonienses, teve sua formação a partir das políticas de ocupação nacional desenvolvimentista fomentada durante o período da ditadura militar brasileira (1964-1984) e em 1979, segundo dados do IBGE (2018), com a distribuição estratégica de lotes de terra que atraíram migrantes²⁶ de diversas regiões brasileiras, principalmente Sul e Nordeste numa extensão do Projeto Integrado de Colonização (PIC) Gy-Paraná, foi iniciado a constituição do município.

Mapa 4 - Localização do município de Rolim de Moura no Mapa de Rondônia



Fonte: IBGE, 2018

Organização: MATIAS, 2018

²⁶ Para Salim (2016, p. 119) “[...] a migração, por ser componente demográfico relacionado às condições históricas das mudanças - social, econômica, estrutural, etc – constitui importante mecanismo de reprodução ou alteração numérica da sociedade. Ela pode mediar ou refletir processos que incidem indiretamente sobre outros componentes demográficos [...]”, ou seja, movimento imprescindível a análise de constituições demográficas como a amazônica.

Destarte, o município de Rolim de Moura/RO não foi exceção neste contexto de forte movimentação demográfica na Amazônia que atraiu milhares de famílias em busca de melhores condições de subsistência, numa corajosa empreitada sem a assistência apropriada pelo Estado no que tange o acesso a serviços sociais básicos como saúde e educação, obtendo por hora, nada além da terra prometida, conforme relato:

Assim começou a nossa história, no meio de árvores, derrubadas, galhos retorcidos enegrecidos pelo fogo de uma queimada de mais de 100 (cem) alqueires de terra quase pronta para o plantio de café e cereais de todas as espécies. Onde antes existiu um arvoredo como mognos, cerejeiras, cedros, figueiras, angelim pedra e amargoso, caixetas, pequis e uma infinidade de madeira da exuberante Floresta Amazônica, além de grande quantidade de coqueiros de todas as qualidades e tamanhos [...]. Assim, aqui começou a nossa história...[...] (LOPES, 1990, p. 13).

Tornando-se município por meio do Decreto-lei Estadual n.º 071, de 05 de Agosto de 1983, desmembrando-se de Cacoal/RO, a cidade de Rolim de Moura/RO foi crescendo e se desenvolvendo a sorte do trabalho árduo da população rural, e timidamente urbana que começava a se configurar num contexto de privações e persistência, conforme nota-se ao observar a ilustração 8:

Ilustração 8 - Área central da cidade de Rolim de Moura/RO em 1975 (Avenida 25 de Agosto)



Fonte: Site “A história de Rolim de Moura”²⁷

²⁷ Disponível em: <<https://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1428383>> Acesso em: 12 out. 2018.

Organização: MATIAS, 2018

Neste ínterim, com os desdobramentos dos esforços dos migrantes, foram acontecendo as primeiras manifestações religiosas (missas, cultos, entre outros), a implementação da primeira farmácia (Santa Paula), o primeiro comércio (Oliveira) que está ilustrado na imagem anterior e, conseqüentemente, a primeira escola (Escola Pereira da Silva) que, segundo Lopes (1990) foi construída pelas mãos dos moradores que almejavam alguma educação escolar aos seus filhos e filhas, e teve como primeira professora a Sra. Enilde do Carmo Lopes, formada pelo programa Logos II em Cacoal, à 70 km, aproximadamente, de Rolim de Moura.

Ilustração 9 - Primeira escola de Rolim de Moura-RO: Escola Pereira da Silva (1977)



Fonte: Site “A história de Rolim de Moura”²⁸

Organização: MATIAS, 2018

Atualmente, 35 anos após a criação da cidade de Rolim de Moura/RO, segundo dados do IBGE (2018), há população de aproximadamente 50.648 pessoas, o município conhecido como a capital da Zona da Mata possui grande fluxo comercial e industrial, além de ser grande produtor rural de grãos como arroz, café, milho e feijão, além da agropecuária e a indústria madeireira que ainda possuem grande responsabilidade econômica na região. O sistema educacional conta com três creches, 27 escolas de ensino Infantil, Fundamental, Médio e profissional, e um distrito: Nova Estrela.

²⁸ Disponível em: <<https://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1428383>> Acesso em: 12 out. 2018.

Neste contexto, a cidade de Rolim de Moura/RO possui um complexo educacional que remete a importância de ser analisado e compreendido. Neste ensejo, o IBGE (2018) reitera ao trazer dados importantes sobre esta tessitura:

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5.6 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.4. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 19 de 52. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 13 de 52 (IBGE, 2018, p. 12).

Os dados são claros quanto à posição média do município ante as outras realidades educacionais do Estado, evidenciando a necessidade de superação de índices ainda preocupantes, assim, a conjuntura educacional do município, que igualmente como no contexto rondoniense é fruto de resistência e muito trabalho da população, carece de olhares outros nesta proposição, que incidam em ações que levem a uma educação emancipatória que corresponda ao seu perseverante processo de formação.

Entretanto, a partir da compreensão da formação territorial da região amazônica, sobretudo Rondônia neste caso, é possível situar-se no atual contexto político e educacional em que se encontra a proposta recente de formação docente para o estado, bem como a sua secundarização frente à amplitude de sua natureza, que não considera o modelo social e suas especificidades regionais para além do mercado, coisificando as políticas educacionais e os profissionais que estão por elas a caminhar, num círculo vicioso que não altera o *status quo* da qualidade da Educação Rondoniense.

A implementação dos documentos norteadores em âmbito nacional como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Leis de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) e também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entre outros, iniciados na década de 1990 viabilizou o aprimoramento e a possível orientação das políticas públicas educacionais no Brasil, todavia, as possibilidades passíveis e contempladas nestes/destes documentos são ignoradas e constantemente marginalizadas, num campo em que as propostas nacionais estão em constante disputa pela hegemonia dos espaços educacionais, para a manutenção e perpetuação do modelo capitalista de produção, que serve ao mercado e suas necessidades produtivas, em que “[...] os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu

desenvolvimento” (SAVIANI, 2012, p. 85), evidenciando o modelo de educação pensada pelo capital, e neste ensejo, Rondônia não está isenta.

Os dados obtidos pelas avaliações externas do MEC nos últimos anos (SAEB e SINAES)²⁹ no estado mostram a dualidade latente desta tessitura: por uma via temos uma preocupação insurgente em mensurar e estabelecer parâmetros para tomada de decisões políticas quanto à educação no Brasil, mas a outra via aponta a eficácia duvidosa dos métodos padronizados para a avaliação de um sistema educacional tão amplo e plural, como o brasileiro.

6.2 A Escola: contexto de formação, necessidades insurgentes

O *locus* da pesquisa: uma escola estadual urbana em Rolim de Moura/RO, região norte do Brasil, foi construída em 1986 por populares que buscavam a escolarização de seus filhos e filhas. Iniciou os trabalhos com a ampliação de uma casa de madeira, próximo ao Centro de Tradições Gaúchas da cidade como anexo de outra escola central, mas oficialmente foi fundada pelo Decreto 213, de 23 de Março de 1988, e desde 1997 está em prédio planejado e construído pelo Governo do Estado, conforme Projeto Político Pedagógico da escola (*locus*) (PPP, 2018)

A escola iniciou suas atividades em 1986 de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A partir do ano de 1992 iniciou a 5ª e 6ª série e a cada ano foi inserido uma nova série até 2002 onde foi a última série inserida. Atualmente a escola atende uma clientela que funciona em dois turnos oferecendo o Ensino Regular Fundamental, Acelera e Correção de Fluxo (6º ao 8º ano do Ensino Fundamental), e Ensino Médio e o Programa Fórmula da Vitória com aulas de reforços em Língua Portuguesa e Matemática para os alunos dos 6º anos. Sendo que no período matutino temos 15 turmas (4º do ensino fundamental ao 1º do ensino médio e 1 turmas de Correção de Fluxo), no vespertino 11 turmas (6º do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e 1 turma de correção de fluxo e 2 turmas de Mediação Tecnológica). O atendimento no ensino fundamental é de 492 alunos e ensino médio 94 alunos. Totalizando 586 alunos. A escola oferece também o Programa Novo Mais Educação (PPP, 2018, p. 6).

A escola localiza-se em uma região periférica de Rolim de Moura/RO, constituindo-se o único ambiente institucionalizado para atendimento a população circunvizinha quanto à educação, esporte, cultura e lazer. A comunidade escolar é oriunda, predominantemente, de um bairro sem pavimentação, rede de esgoto e possui iluminação precária, é caracterizada

²⁹ Sistema nacional de avaliação da educação básica e do ensino superior, respectivamente.

pelo PPP (2018) da instituição, mediante questionário socioeconômico submetido aos alunos pela orientação escolar, como:

Grande parte da população é carente, porém trabalhadora, no bairro onde a escola está situada há casas de madeira e alvenaria, a infraestrutura urbana oferece água encanada em boa parte das casas assim como a eletricidade. Atualmente várias pessoas contam com serviço de internet via rádio. O atendimento médico é razoável, conta com agente comunitário de saúde que visitam as famílias mensalmente encaminhando ao hospital ou ao posto de saúde mais próximo, não há bancos próximos, apenas pequenos comércios como: padarias, botequins, quitandas, lojas e pequenos mercados, acessíveis pelo poder aquisitivo da população local. O transporte alternativo é realizado por moto táxi e táxi cidade (PPP, 2018, p. 8).

A instituição, que possui como missão “[...] formar alunos/cidadãos com senso crítico, dotado da arte da reflexão, livres e com plena consciência de seus direitos e deveres com clara noção da realidade que os cercam, econômica política e social do país em que vive.” PPP (p. 7, 2018), conta com variados desafios para o desenvolvimento de seu trabalho com as turmas, que, mesmo sendo uma escola urbana, conta com duas turmas de Mediação Tecnológica para o Ensino Médio (2º ano), conforme o quadro 4:

Quadro 4 - Número de turmas e período correspondente na escola (lôcus) da pesquisa

Ano de escolaridade	Número de turmas por período	
	Matutino	Vespertino
4º	03	-
5º	05	-
ACELERA	01	01
6º	01	01
7º	01	01
8º	01	01
9º	01	01
SALTO	01	01
1º	01	01
2º	-	01
3º	-	01
2º ANO - MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA	-	02

Fonte: PPP da escola (lôcus), 2018

Organização: MATIAS, 2018

As 26 turmas fazem da escola, segundo os parâmetro da Secretaria de Educação, uma escola nível 3, ou seja, uma escola de médio porte se comparada a outras escolas do estado, e desde 2017 não atende os estudantes no período noturno, e mesmo sendo uma escola urbana, oferece duas turmas do Programa Mediação Tecnológica para o Ensino Médio³⁰.

Os desafios que fazem parte do contexto educacional em questão, também são evidenciados pelos dados obtidos através do questionário socioeconômico respondido por 400 dos 586 estudantes da instituição escolar, expõe uma realidade social significativa para a compreensão da totalidade que se pretende investigar. O questionário é elaborado, aplicado e analisado pelo Serviço de Orientação Escolar (SOE) anualmente, e visa levantar dados acerca da situação socioeconômica dos estudantes da escola e assim conhecer melhor a realidade de vida dos estudantes para deliberar alguns planejamentos de trabalho, a exemplo do plano de ação, Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno. Vale ressaltar que, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, 5% dos estudantes possuem necessidades de aprendizagem especiais, num total de, aproximadamente, 29 estudantes, que são atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado -AEE- da escola, em que uma Professora Pedagoga por meio de especialização em libras, faz atividades extraclasses com as crianças e jovens com necessidades de aprendizagens especiais, que não apenas ao que sua especialização lhe compete.

Quadro 5 - Dados levantados através do questionário socioeconômico respondido pelos 400 estudantes da escola (lôcus) da pesquisa

CATEGORIAS	DADOS
Renda	30% dos pais ganham menos de um (01) salário, 40% ganham mais de (01) 5% acima de (03) salários, 25% não responderam.
Transporte	45% vão à escola a pé, 25% de bicicleta, 4% de carro e 9% de moto e transporte escolar ³¹ 17%.
Escolaridade dos pais	40% têm o Ensino Fundamental, 30% Ensino médio, 10% nível Superior e 13% são analfabetos e 7% não responderam.

³⁰ Que segundo o site da SEDUC/RO (2019) Constitui-se numa iniciativa que visa promover o fortalecimento e a expansão do Ensino Médio, combatendo as desigualdades educacionais por meio da defesa do ensino de qualidade para todos, objetivando oferecer as comunidades de difícil acesso e com demanda reprimida melhores condições de cidadania, mas que na prática se desdobra em vídeo aulas aos estudantes, não apenas de comunidades de 'difícil acesso', mas aos discentes de escolas periféricas urbanas também, como é o caso da escola *lôcus* da pesquisa, desde 2017.

³¹ O transporte escolar está relacionado aos estudantes da área rural que estudam na escola e que são transportados com os ônibus em convênio com a prefeitura municipal.

Casa própria	50% dos alunos possuem casa própria, e 30% moram em casa alugada e 20% não responderam.
Localidade	52% dos alunos residem no bairro “X” ³² e que os outros 28% estão divididos entre outros bairros 10% na zona Rural e 10% não responderam.

Fonte: Dados levantados por meio de questionário socioeconômico da escola (*lócus*) referente ao ano de 2018.

Organização: MATIAS, 2018.

O quadro 5 retrata uma comunidade escolar com uma renda média por família muito baixa, em que a maioria dos estudantes vai “a pé” para a escola e os pais possuem baixa escolaridade, evidenciando a importância da escola para o acesso dos estudantes a cultura, esporte e lazer institucionalizados.

Os índices educacionais da instituição têm melhorado paulatinamente, porém no período de definição como *lócus* da pesquisa (2017) mostrava-se ainda como uma das escolas mais deficitárias quanto ao Índice de desenvolvimento da Educação Básica³³ (IDEB) ficando entre os últimos colocados na tabela do município, conforme dados, presentes no quadro 6:

Quadro 6 - Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - da escola, (*lócus*) da pesquisa nos últimos anos

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (<i>Lócus</i>)				
SÉRIE/ANO	MÉDIA/2011	MÉDIA/2013	MÉDIA/2015 ³⁴	MÉDIA/2017
ANOS INICIAIS	4.7	5.3	5.4	6.5

Fonte: Quadro de Autorização da escola (2018)

Organização: MATIAS, 2018

Com os dados acima expostos, em 2017, a escola “amargava” uma baixa colocação dos índices educacionais entre as escolas estaduais no município de Rolim de Moura, ficando

³² Bairro em que reside a maior parte da comunidade escolar, como mencionado, e que terá seu nome e localização mantidos em sigilo considerando possíveis constrangimentos aos seus moradores mediante as informações contidas no documento da escola.

³³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica.

³⁴ Foi baseado nos dados do IDEB referente a 2015, disponíveis no ano de 2017, em que o projeto inicial da pesquisa foi elaborado.

na 8ª posição em tabela divulgada pela Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) na ocasião, o que, juntamente com os dados externados, chamou a atenção para uma possível pesquisa sobre o tema: “Contribuições do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: a perspectiva docente”, o que se tornou, após conversa com as professoras alfabetizadoras e gestão, o *locus* desta pesquisa, que se interessa pelo seu contexto de formação docente, sua estrutura seus caminhos e percalços educacionais: seu chão, o chão da escola.

6.3 O fazer-se professor e professora na Rede Estadual de ensino em Rolim de Moura/RO

Fazer-se professor ou professora na rede estadual de ensino em Rolim de Moura-RO, envolve contextos e realidades múltiplas, na Região Amazônica com características de formação, culturas e saberes plurais, resultantes de seu processo de ocupação/colonização. Neste ponto, o ensino perpassa pela diversidade regional e estrutural das/nas escolas, ambientes fecundos para a aprendizagem, com sabores e dissabores que, ora se destoam de outras proposições escolares do país, ora se aproximam. As aproximações do contexto escolar rondoniense ao restante do Brasil, à luz da análise política e educacional da implementação dos programas de formação para professores, as quais esta pesquisa discorre, mostram-se evidentes quando se aprofunda o olhar para rotina e atribuições docentes, suas responsabilidades e responsabilizações.

Num contexto em que, conforme divulgado pela pesquisa FAPESP *online*³⁵ (2018) “Os professores brasileiros de escolas públicas de ensino fundamental e médio recebem menos da metade da média salarial dos docentes de outros países avaliados na edição 2017 do relatório *Education at a glance*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico –(OCDE)” em que foram avaliados 40 países, os docentes da rede estadual rondoniense contam com uma remuneração base de R\$ 2.685,00 (SEDUC, 2018), que apesar de ser maior que a média nacional de R\$ 2.455,35 (MEC, 2018), ainda encontra-se aquém de um salário que corresponda às atribuições do cargo e sua rotina laboral.

O trabalho e as atribuições do cargo de professor e professora no estado de Rondônia é regido pela Lei complementar 680 de 7 de Setembro de 2012 no que tange o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) que sobre esta conjuntura, versa:

³⁵Pesquisa FAPESP é uma revista de divulgação científica brasileira publicada mensalmente pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Art. 15. São atribuições do professor em função de magistério de natureza pedagógica a direção escolar, a administração, a avaliação, o planejamento, a pesquisa, a orientação, a supervisão, a inspeção, a assistência técnica, o assessoramento em assuntos educacionais, chefia, coordenação, acompanhamento e controle de resultados educacionais e outras similares na área de educação, compreendendo as seguintes especificações:

I - no âmbito escolar:

- a) administrar, planejar, organizar, coordenar, controlar e avaliar atividades educacionais junto ao corpo técnico e pedagógico, docente e discente, fora da sala de aula, desenvolvidas na unidade escolar;
- b) planejar, orientar, acompanhar e avaliar atividades pedagógicas as unidades escolares, promovendo a integração entre as atividades, áreas de estudos e/ou disciplinas que compõem o currículo, bem como o contínuo aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem, propondo treinamento e aperfeiçoamento do pessoal, aprimoramento dos recursos de ensino/aprendizagem e melhoria dos currículos; e
- c) Acompanhar e avaliar a participação do aluno no processo ensino/aprendizagem envolvendo a comunidade escolar e a família nesse acompanhamento. (RONDÔNIA, 2012, p. 6.).

Também faz parte do regimento das atribuições dos professores e professoras da rede estadual de ensino em Rondônia, a Portaria nº 4563 de 29 de Dezembro de 2015, que “Estabelece normas para regulamentar e orientar ações pedagógicas no âmbito das públicas escolas estaduais e dá outras providências”, tais como:

- a) §2º O professor deverá evidenciar o zelo pela qualidade da aprendizagem dos estudantes, de acordo com seu plano de trabalho, sendo-lhe vedado a realização de uma única avaliação para constatação das aprendizagens, estando sujeito a responder pedagógica e administrativamente conforme disposto em regimento escolar e demais legislações vigentes (RONDÔNIA, 2015, p. 3.).

Ambos os documentos além de regimentar a rotina profissional docente, como jornada de trabalho, remuneração, formação continuada e valorização, visam aspectos pedagógicos que estabelecem as ações como planejamento, recuperação e avaliação discente, e são utilizados à risca pelos professores e professoras, sendo-lhes “vedado” qualquer tipo de método avaliativo, que não esteja normatizado pela legislação citada, engessando e instrumentalizando o processo de ensino, conforme o próprio documento (Portaria 4563, p 1, 2015) “§1º Os instrumentais de avaliação dos estudantes do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), que compreende o período do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental regular, estão

definidos em portaria específica.” inclusive por instrumentais de planejamento, relatórios avaliativos e das próprias avaliações, planejadas no intuito de aferir as “competências e habilidades” estimadas conforme a idade e série dos estudantes.

Nesta conjectura que as formações continuadas são implementadas no estado, de modo a corresponder a legislação, rotina e as abordagens avaliativas deste campo, cuidadosamente regimentadas e instrumentalizadas, a tal ponto que a ação pedagógica torna-se uma reprodução sistemática dos conhecimentos que generalizam as diferentes regiões do país através de referenciais curriculares elaborados por meio de reformas educacionais sistemáticas, financiadas por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial com interesses majoritariamente econômicos.

Contudo, pensar sobre o fazer-se professor e professora na rede estadual de ensino em Rondônia requer uma leitura do “rio e suas respectivas margens”, dos vieses que compõem este “terreno”, pois é nele que a educação sucede, é nele que as políticas educacionais acontecem, ou não, a exemplo das políticas de formação continuada como o PNAIC, único programa de formação docente ofertado pelo estado em 2017/2018³⁶.

É neste contexto que as professoras aceitaram colaborar com a pesquisa. Elas, que trabalham na escola (*lócus*) já apresentada, possuem formação e idades diversas, que são essenciais de serem relatadas para a compreensão da totalidade dos objetivos da pesquisa e suas entrelinhas, conforme quadro abaixo.

Quadro 7 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa

PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA³⁷				
Identificação	Idade	Carga Horária	Formação Inicial	Instituição
Professora A	47	40h	Pedagogia	Prohacap ³⁸ /Universidade

³⁶ Com exceção das formações específicas para professores e professoras envolvidos em programas financiados pela iniciativa privada e filantrópica como o programa Acelera Brasil (Instituto Ayrton Senna) e o programa Salto, que mantém o gênese no hibridismo: presencial e mediação tecnológica, ambos os programas são compostos por alunos com defasagem na idade-série, o primeiro referente ao Ensino Fundamental I, e o segundo, respectivamente, se refere ao Ensino Fundamental II. Assim como reuniões restritas (um professor por área de conhecimento de cada escola estadual) para convencimento à implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As reuniões aconteceram na Capital, Porto Velho/RO.

³⁷ As professoras responderam questionário referente às informações pessoais e profissionais relevantes para a pesquisa –idade, formação, instituição que estudou- e concederam entrevista à pesquisadora.

³⁸ Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos (PROHACAP), desenvolvido no Estado de Rondônia, entre os anos de 2000 a 2009.

				Federal de Rondônia/ UNIR
Professora B	42	25h	Pedagogia	Universidade Federal de Rondônia/UNIR
Professora C	33	40h	Pedagogia	Universidade Federal de Rondônia/UNIR
Professora D	34	40h	Pedagogia	Universidade do Norte do Paraná/UNOPAR
Professora E	49	40h	Pedagogia	Universidade Federal de Rondônia/UNIR

Organização: MATIAS, 2018

Fonte: Questionário respondido pelas professoras participantes da pesquisa

Os nomes das professoras não serão divulgados devido a possíveis desconfortos que a divulgação da pesquisa possa lhes causar, o que consta nos termos de consentimento da participação na/da entrevista assinado previamente, logo, as professoras serão identificadas por letras: letras que ensinam, letras que se juntam, que conversam e se encontram. Letras que compõem o cotidiano do fazer-se alfabetizador/alfabetizadora.

Este íterim se desdobra em compreender como os professores conciliam o estudo com suas responsabilidades profissionais: planejamento, reforço, recuperação, instrumentais de avaliação, entre outros? E, ao fazer este mesmo questionamento às professoras participantes³⁹ do PNAIC, que trabalham na escola (*lócus*) da pesquisa, foi possível vislumbrar suas perspectivas deste íterim, como a professora A, que sobre o tema relatou:

Então, assim, eu gostava porque a gente tinha uma liberdade, a supervisão lá era bem maleável com a gente, tinha dias que a gente mudava o reforço, ou ela liberava e você poderia dar reforço outro dia... Para mim foi bom. As atividades eu conseguia conciliar, né? E era sempre atividade de leitura e escrita que era mais o que cobrava na época.
(Professora A, Rolim de Moura, 03 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Juliana Cândido Matias).

A professora alfabetizadora, que possui um contrato de trabalho com carga horária de 40 horas, deixa claro a importância da parceria com a Coordenação Pedagógica da antiga escola estadual onde lecionava, e usufruía de autonomia pedagógica nos momentos de formação, todavia, evidencia também como a formação alterava sua rotina na escola, e a necessidade de reorganização das atividades docentes, reafirmando a o impacto das políticas

³⁹ Professoras que participaram do programa de formação continuada PNAIC entre os anos de 2013 a 2016 e que lecionam na escola (*lócus*) apresentada nesta seção- com exceção de uma colaboradora, que trabalha atualmente na Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) e concederam entrevista sobre suas perspectivas acerca do programa.

públicas educacionais no dia-a-dia das instituições públicas de ensino, conforme esclarecido por Azevedo (2004, p.59) “o cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política - a uma *policy* - entendida aqui como um programa de ação. [...]” em que ora mantém relações com as necessidades educacionais, ora não.

Sobre o mesmo tema: como os professores conciliam o estudo com suas responsabilidades profissionais: planejamento, reforço, recuperação, instrumentais de avaliação, entre outros? A professora C. também ouvida no processo de pesquisa teve perspectivas outras, disparando pontos outros de análise neste íterim:

Então, é nessa parte que eu digo para você que ficou puxado. Porque, por exemplo, eu sei que ele estava dentro da carga horária de formação, mas e às 25 horas? Né? Não foi pensado. Foi pensado para quem era 40 horas. As 40 tinham possibilidades, poderiam ir a tarde, porque isso eu não posso questionar, foi dado tipo assim, a organização, a organizadora, digamos assim, do curso aqui ofereceu opções ‘Olha se você tem condições de vir a tarde, você pode vir a tarde, se você tem condições de vir a noite, você pode vir a noite’ (Professora C, Rolim de Moura, 04 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Juliana Cândido Matias).

Ao discorrer sobre seu ponto de vista, a professora deixa evidente a sua insatisfação quanto à combinação da rotina escolar e a formação continuada, e trouxe ao contexto outra discussão: as professoras de um único processo seletivo feito pelo estado de Rondônia com carga horária 25 horas semanais em 2009 para Pedagogos, em que grande parte dos professores e professoras conciliam outro cargo em instância diferente, como o município, o que fez com que muitos profissionais escolhessem o período noturno para cursar o PNAIC, dado que evidencia a forma de trabalho com que os profissionais em educação se submetem para garantir sua subsistência em um sistema público que não oferece as condições necessárias para uma valorização integral dos professores e professoras no Brasil, ao que esta conjuntura a professora acrescenta:

Quantas vezes eu saí seis e pouco de um serviço e nem tomei banho e ia para lá, porque se não perdia-se boa parte. Então você está cansada, acabada na verdade. Ele não foi pensado para as 25 horas [...] A ideia foi boa de contemplar também quem não poderia de dia, mas o cansaço era muito grande (Professora C, Rolim de Moura, 04 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Juliana Cândido Matias).

Os desafios da formação tomam forma por meio da fala das professoras. O encrudescimento da rotina e seu “verniz” progressista desenham-se a medida em que os relatos seguem, o que se justifica pelo fato de que “a burguesia [...] sabe muito bem a importância da educação e dos meios de comunicação social e, por isso, desde que se consolidou no poder do Estado Nação Moderno, criou os mecanismos necessários ao controle desses poderosos instrumentos ideológicos” (LOMBARDI, 2018, p.172), o que inclui o aumento das atribuições burocráticas dos professores e professoras e a perda gradativa de seu senso crítico devido ao excesso de atividades profissionais que leva à exaustão, como observado na fala da Professora “A” que antes da entrevista relatou estar muito cansada e com problema de saúde devido, segundo o médico, ao estresse. Acrescentou ainda que não conseguia articular muito bem a fala e estava tendo esquecimentos. Ela estava visivelmente abatida, fato que explica a curta duração da entrevista de 16 minutos.

Os programas de formação continuada implementados pelo Ministério da Educação (MEC) principalmente a partir da década de 1990⁴⁰, possuem, como discutido anteriormente, a característica historicamente estabelecida de generalizarem as diferentes realidades que permeiam o chão da escola brasileira. Em Rondônia, especialmente, tem a tradição de desenvolver os programas de formação tal qual eles são apresentados pelo Governo Federal, ignorando a pluralidade escolar⁴¹, cultural⁴² e territorial⁴³ que fazem parte da composição educacional neste estado.

Logo, a perspectiva docente deste íterim, além de entoar a divergência das percepções do programa de formação, e salientar as necessidades de adequação da rotina

⁴⁰ Devido às reformas educacionais derivadas da ‘Conferência Mundial de Educação para Todos’ de 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, e que teve como um de seus resultados o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), contou com a presença de 155 governos que assumiram o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade para todos, entre eles o Brasil, conforme (UNICEF, 2018).

⁴¹ As estruturas das escolas em Rondônia não possuem uma equalização de recursos disponíveis. Algumas instituições, inclusive, possuem o programa Mediação Tecnológica em perímetro urbano, enquanto a justificativa do programa se respalda no difícil acesso territorial. Outras possuem laboratórios de informática e Ciências da Natureza, auditórios, refeitórios - Escolas Centrais - enquanto outras não. Os contratos de trabalho docente também não são padronizados, alguns possuem carga horária de 20 horas de trabalho, outros 25 horas, e outros ainda, 40 horas.

⁴² Rondônia possui, segundo a Revista *online* ALAINET (2018) 43 terras indígenas, numa população de, aproximadamente, 15 mil indígenas, ao passo em que teve sua formação territorial baseada na migração de regiões outras do país - predominantemente Sul e Nordeste - com culturas, saberes e costumes diversos, mas que convivem e precisam ser compreendidos e respeitados.

⁴³ O estado de Rondônia, devido à sua configuração cultural e territorial, abarca necessidades escolares ímpares a exemplo de regiões de difícil acesso por questões, inclusive climáticas, próprias da região, e que não podem ser ignoradas e/ou negligenciadas no processo de planejamento das formações docentes, pois assim haveria uma contradição da legislação que tange a educação no país, a exemplo do Art. 215 da Constituição Federal brasileira.

escolar para atender o momento do curso, também evidenciou como o planejamento do programa não acolheu os diferentes caminhos pelos quais os docentes atravessam no fazer-se professor e professora na rede estadual de ensino em Rolim de Moura/RO, considerando sua formação, legislação e divergências contratuais.

6.4 A perspectiva docente: o que pensa o professor/professora?

O planejamento das ações políticas e educacionais é imprescindível para a organização docente, o alcance dos objetivos, e conseqüentemente, da qualidade da aprendizagem dos estudantes. Não obstante, uma parte importante deste processo, inegavelmente, são as políticas de formações docentes e a garantia de sua continuidade no âmbito escolar, entretanto, leva-se em consideração neste ensejo o referencial teórico que corrobora com os interesses do Estado, a propositura das formações: espaços, rotinas, formação para as formadoras, elaboração, logística e distribuição de materiais de formação e/ou uso dos estudantes, remuneração dos formadores e formadoras, formandos e formandas, bem como a responsabilidade de seu prosseguimento, que também conta. Como elencado, muitas são as conjecturas que compõe o cenário da formação docente no Brasil, porém, diante do exposto, o que consideram os professores que fazem/fizeram parte do PNAIC, sobre sua real contribuição para suas práticas educacionais?

Ao conversar com as professoras alfabetizadoras envolvidas no Pacto, e que lecionam na escola (*lócus*), sobre suas perspectivas quanto à contribuição do programa para suas práticas educacionais, responderam:

Apesar de ter conhecimento de grande parte dos conteúdos através de formação continuada na escola, a troca de experiência com os cursistas trouxe um grande enriquecimento para minha prática em sala de aula (Professora E, Rolim de Moura, 07 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Juliana Cândido Matias).

Houve um aprimoramento de experiência profissional, aquisição de novos conhecimentos; troca de experiência durante as socializações (Professora B, Rolim de Moura, 03 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Juliana Cândido Matias).

A troca de ideias entre educadores é muito importante, revendo e analisando as políticas educacionais (Professora D, Rolim de Moura, 06 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Juliana Cândido Matias).

Ao relatarem suas perspectivas, as professoras E, B e D evidenciam o quanto as formações continuadas são valorizadas pelos professores e professoras, e como as “socializações” e “troca de experiências” estão presentes em suas perspectivas de políticas educacionais e formação. O trabalho coletivo agrada aos olhos dos profissionais em educação, que zelam pelo “aprimoramento” de suas práticas educacionais, pois lhes pertence à consciência de que, diante da realidade sócio-educacional apresentada pela escola “do ponto de vista dos trabalhadores, a escola é, na maioria das vezes, o único lugar onde podem acessar conhecimentos elaborados e elevar seu padrão cultural.” (SANTOS JUNIOR, 2018, p.57) Assim, os filhos e filhas da classe trabalhadora necessitam, bem como as demais classes, de uma educação de qualidade.

Ainda sobre tema: o que consideram os professores que fazem/fizeram parte do PNAIC, sobre sua real contribuição para suas práticas educacionais? A Professora C. trouxe conjecturas outras para o enredo:

Não me ensinou nada novo. Eu escutava o que minhas colegas estavam fazendo, mas eu já escutava todo dia delas, que eu podia bater ali na porta e perguntar [...]. Eu não vou ser hipócrita de dizer que não contribuíu, né? Porque daí você estava lá, tirando um tempo, justo para essa socialização. Coisas que eu iria correr atrás durante a semana para perguntar para uma amiga, se eu tinha alguma dúvida, alguma possibilidade de alguma atividade, eu tinha um tempo específico lá para visualizar estas situações. Honestamente, eu imagino assim (Professora C, Rolim de Moura, 04 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Juliana Cândido Matias).

As professoras, ao discorrerem sobre sua participação no programa trazem pontos que enfatizam a “socialização” e a “troca de experiências” como questões válidas à formação continuada, o que fica evidente na fala da professora C. que angaria alguns consensos e dissensos que possibilitam entrelaçamentos das perspectivas, mesmo que não consoantes.

A conversa, a troca ou conforme dito: a “socialização” das atividades planejadas e desenvolvidas no contexto da formação mostrou-se algo muito significativo para as professoras, tornando-se o protagonismo no PNAIC, uma vez que reconhecem a ausência de novidades quanto ao referencial utilizado no material de Linguagem:

E assim, reforçava bastante o que a gente já tinha aprendido e usava em sala de aula (Professora A, Rolim de Moura, 03 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Juliana Cândido Matias).

O programa voltou mais para prática, nada novo (Professora C, Rolim de Moura, 04 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Juliana Cândido Matias).

O fato de o PNAIC possuir uma base referencial e metodológica característicos dos programas de formação implementados, principalmente a partir da década de 1990 e financiados por organismos internacionais, como já mencionados, não apresenta grandes mudanças neste quesito, perpetuando ao que Saviani (1992) chama de “teorias reprodutivistas” devido à ausência de criticidade ao sistema educacional, as políticas públicas neste campo e conseqüentemente, contribuindo reprodução de um sistema educacional excludente possibilitado pelas ações e interesses do Estado, conforme corrobora Azevedo (2004, p. 60) “[...] para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico [...]” evidenciando assim, as predileções políticas vigentes no país no que se refere à formação de professores e professoras.

Ilustração 10 - Imagem de atividade socializada durante a formação do PNAI 2013-2017



Fonte: Acervo da Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) Rolim de Moura
Organização: MATIAS, 2018

Ilustração 11 - Imagem de atividade socializada durante a formação do PNAIC 2013-2017



Fonte: Acervo da Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) Rolim de Moura

Organização: MATIAS, 2018

As imagens 10 e 11 ilustram as atividades socializadas pelos professores e professoras durante os encontros de formação do PNAIC em Rolim de Moura/RO e endossam as falas das professoras colaboradoras da pesquisa, pois evidenciam a valorização da prática, e a busca em relacionar o conhecimento científico ao cotidiano discente que objetiva uma aprendizagem significativa para as crianças.

Assim, diante da fala e perspectivas das professoras E, B e D participantes do programa de formação continuada PNAIC, é possível conjecturar o quanto as alfabetizadoras valorizam o encontro, a troca, a socialização, a conversa sobre seu trabalho, sobre ensinar e aprender. Emergiu de suas falas uma preocupação secundarizada quanto ao referencial, já conhecido e já utilizado em suas práticas, conforme relatado, deixando espaço para a satisfação em estar entre os/as colegas, reunidos para o mesmo propósito: a aprendizagem de quem ensina e aprende todos os dias por meio do trabalho com crianças, como pontuado pela professora A.:

Igual aqui, como eu trabalho só com o acelera, já acho que fica mais difícil, a gente não tem aquelas reuniões lá, e daí...eu gosto de socializar, trocar ideia. Às vezes você está ali com o aluno, aí você vai e olha e fala 'a, isso aí da para fazer na minha sala!' (Professora A, Rolim de Moura, 03 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Juliana Cândido Matias).

Este momento de socialização proporcionado pelo programa mostrou-se bem avaliado pela perspectiva das professoras participantes do programa que participaram da pesquisa, que consideraram, em sua maioria, os “encontros” positivos para suas práticas educacionais, todavia, as falas vêm acompanhadas de uma tímida análise do programa enquanto parte de uma política pública educacional arquitetada pelo Estado, e que possui referenciais que perpetuam o viés ideológico mantenedor do *status quo* da preposição educacional em todo o seu contexto legal que instrumentaliza⁴⁴ o trabalho docente vigente no Estado de Rondônia e que não possuem prosseguimento, fato mencionado por uma das colaboradoras entrevistadas:

Eu penso que todas as vezes que a gente teve que fazer curso...Não foi só esse, não foi só o PNAIC, que tipo assim: que foi pensado e que acabou se perdendo pelo caminho. Tem vários outros que a gente acaba fazendo e que se perde pelo caminho (Professora C, Rolim de Moura, 04 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Juliana Cândido Matias).

“Perdendo pelo caminho”, uma expressão significativa da professora C, se refere à descontinuidade dos programas educacionais, que se mostram historicamente programas de governo, interrompidos sistematicamente ao início e fim de cada eleição, realidade que se aproxima, à luz da análise das políticas educacionais, de outras proposituras escolares brasileiras, inclusive em suas contradições: formações que não consideram as particularidades regionais, culturais e territoriais, a rotina docente que vê-se totalmente alterada mediante as formações devido a grande carga burocrática⁴⁵ que os cercam, bem como a obrigatoriedade legal dos métodos avaliativos que cerceiam a autonomia docente neste processo educacional e que influi diretamente em sua prática docente, sua rotina e organização de trabalho, pois “sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio a ação do Estado” (AZEVEDO, 2004, p. 60), assim, as ações do Estado necessitam de uma relação com as especificidades e necessidades locais para que o processo de formação docente se constitua como parte de um planejamento maior e contínuo, não apenas como correspondência às políticas de governo.

⁴⁴ No sentido de seguir modelos (avaliação, relatórios, entre outros) previamente planejados sem a participação efetiva dos professores e professoras.

⁴⁵ Conforme ilustrado pela legislação acima, a burocratização do trabalho docente em Rondônia é formada por: relatórios avaliativos mediante instrumentais (modelos), diários de classe (*online*) e de recuperação, atividades extra-classe que precisam ser documentadas, simulados para avaliações externas, projetos institucionais, assim como o planejamento anual e rotina bimestral e semanal que devem ser entregues ao Coordenador/a Pedagógico/a.

O PNAIC em muito se assemelha aos programas de formação em larga escala implementados⁴⁶ pelos governos anteriores, mas possui uma característica que não foi encontrada nos demais programas de formação continuada para alfabetizadores no Brasil: os professores e professoras participantes do PNAIC recebiam/recebem uma bolsa no valor de R\$ 200,00 para pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) se comprovada à assiduidade, fato também lembrado pelas professoras em suas falas:

Ajudava sim, né? Às vezes você tinha que comprar um livro ou qualquer outra coisa e o salário não dava, e naquele momento você poderia estar investindo com ela (bolsa) (Professora A, Rolim de Moura, 03 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Juliana Cândido Matias).

A gratificação de 200 reais. Eu acho que isso contou muito, porque, honestamente, não é reclamando porque se eu escolhi a profissão é...eu sabia quanto ganhava, mas só que assim, não seria ruim ser valorizado melhor, né? (Professora C, Rolim de Moura, 04 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Juliana Cândido Matias).

Eu reservava o dinheiro para levar a família para sair. Todo mês era sagrado, a gente saía, tinha um lazer. Porque com o salário que a gente ganha não sobra muito para isso, aí eu sabia que todo mês tinha aquele dinheirinho (Professora D, Rolim de Moura, 06 de novembro de 2018. Entrevista concedida à Juliana Cândido Matias).

O impacto da bolsa vinculada à assiduidade do professor e professora ao programa de formação continuada, PNAIC, traz à tessitura um olhar para a valorização salarial docente. Nas entrelinhas, observa-se a sensação de reconhecimento pela bolsa, um dinheiro que poderia ser utilizado em livros, lazer com a família, ou qualquer outra situação, pois era um dinheiro “a mais” diante da desvantagem salarial vigente na/da realidade brasileira que salta aos olhos e traz a tona o descontentamento docente frente à baixa remuneração dos professores e professoras no Brasil.

Contudo, as falas das professoras alfabetizadoras participantes do programa emanam pontos de análise essenciais para a pesquisa, pois além de responderem ao tema: o que consideram os professores que fazem/fizeram parte do PNAIC, sobre sua real contribuição para suas práticas educacionais? Ainda trazem elementos outros pertinentes ao contexto de implementação do programa de formação continuada e que necessitam ser percebidos a partir da perspectiva dos professores e professoras para que se possa compreender a real

⁴⁶ Profã (2001), Gestar (2007), Pró-letramento (2008), entre outros.

contribuição do programa para a prática docente dos professores e professoras da rede estadual de ensino em Rolim de Moura/RO.

6.5 Os índices falam: o que escutamos?

A perspectiva das professoras no que tange à conciliação da rotina escolar com os momentos da formação, a contribuição do programa de formação continuada, PNAIC, às suas práticas educacionais, enfatizados pelas falas relacionadas à socialização das atividades elaboradas no contexto do programa, assim como pontos outros de análise trazidos por suas considerações à formação: o referencial teórico utilizado na/para formação, a descontinuidade dos programas de formação docente e a relevância da bolsa de R\$ 200,00 paga aos professores e professoras assíduos, corroboram para a compreensão da importância do programa de formação e suas contribuições para a conjectura educacional na rede estadual de ensino em Rolim de Moura/RO.

Entretanto, é necessário, sob o ponto de vista da pesquisa, olhar para a rotina escolar e sua prática de formação no contexto abordado pelas perspectivas docentes, e estabelecer uma relação possível com os dados oficiais vislumbrados por meio da divulgação feita pelo governo através de Instituições a exemplo do Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Pesquisa e Educação (INEP) e neste ponto pensar: houve avanços no processo educacional da escola envolvida? Avançou em quê? E para quem? São alguns questionamentos que perseguem este enredo das contribuições do programa às práticas de ensino dos docentes participantes da formação na rede estadual de ensino em Rolim de Moura/RO.

Deste modo, os índices divulgados pelo Governo Federal por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revelam uma melhora constante nos números educacionais no Brasil, O segundo (MEC, 2018) funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias, que é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar -aprovação- e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP). Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente e chegam aos resultados que são elencados nas tabelas.

Tabela 3 - Média Nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB

	IDEB Observado						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5

Fonte: Adaptação INEP, 2018

Organização: MATIAS, 2018

A tabela acima possui os dados mais generalizados sobre o rendimento da educação básica no Brasil, e expõe a forma com que os números, segundo o cálculo do governo, vêm crescendo paulatinamente nos últimos 12 anos, com exceção das escolas privadas que embora tenham a maior média, têm crescido menos do que as estimativas para o segmento. Estes dados são utilizados para mensurar a qualidade educacional no país, sendo fonte de inesgotáveis discussões durante o ano letivo nas escolas que se adequam como podem para propor atividades de ensaio para as avaliações “externas” a exemplo de simulados e provas retiradas de bancos de questões disponíveis em sites especializados, para, assim, conseguir a tão cobrada nota.

Tabela 4 - Médias Estaduais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB

Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Acre	3.3	3.8	4.5	4.7	5.2	5.5	6.1
Alagoas	2.9	3.3	3.3	3.4	3.7	4.1	4.9
Amapá	3.1	3.0	3.6	3.9	3.8	4.4	4.5
Amazonas	3.3	3.9	4.5	4.8	5.1	5.5	5.8
Bahia	2.6	2.6	3.2	3.8	4.0	4.3	4.9
Ceará	3.2	3.5	4.2	4.4	5.0	5.8	6.7
Distrito Federal	4.4	4.8	5.4	5.4	5.6	5.6	6.0
Espírito Santo	3.7	4.1	5.0	5.0	5.3	5.5	5.9
Goiás	3.9	4.3	4.9	5.3	6.0	6.1	6.6
Maranhão	3.2	3.3	4.0	4.0	4.2	4.3	4.1
Mato Grosso	3.6	4.4	4.9	5.1	5.1	5.6	5.8
Mato Grosso do Sul	3.2	4.0	4.4	4.9	5.1	5.4	5.6
Minas Gerais	4.9	4.9	5.8	6.0	6.2	6.3	6.5
Pará	2.8	2.8	3.7	4.0	3.6	4.2	4.5
Paraíba	3.0	3.5	3.7	4.0	4.2	4.4	4.7
Paraná	5.0	5.2	5.2	5.2	6.2	6.2	6.3
Pernambuco	3.1	3.5	3.9	4.2	4.3	4.7	4.9

Piauí	2.6	3.2	3.8	4.1	4.5	4.6	5.5
Rio de Janeiro	3.7	3.8	4.0	4.3	4.7	5.1	4.8
Rio Grande do Norte	2.6	3.0	3.5	3.7	3.9	4.5	4.6
Rio Grande do Sul	4.2	4.5	4.8	5.1	5.5	5.5	5.7
Rondônia	3.6	4.0	4.4	4.7	5.4	5.7	6.1
Roraima	3.5	3.5	4.2	4.5	4.8	5.1	
Santa Catarina	4.3	4.7	5.0	5.7	5.7	5.9	6.0
São Paulo	4.5	4.7	4.4	5.4	5.7	6.4	6.5
Sergipe	3.0	3.4	3.7	3.9	4.1	4.3	4.7
Tocantins	3.6	4.2	4.5	4.9	5.1	5.0	5.8

*Os resultados marcados em verde referem-se ao Estado que atingiu a meta do IDEB

Fonte: Adaptação INEP, 2018

Organização: MATIAS, 2018

A tabela comparativa entre índices educacionais dos estados brasileiros mostra que Rondônia não deixou de alcançar a média esperada em nenhuma das avaliações feitas pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2005, sendo atualmente um dos estados com maior nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), perdendo apenas para os Estados do Ceará, Goiás, Paraná, São Paulo e ficando igualado com o Acre, dividindo assim, a 5ª posição entre os estados brasileiros com melhor desempenho educacional.

Estes índices são pauta preconizada nas formações docentes e reuniões pedagógicas nas escolas públicas e servem como a “verdade absoluta” diante de um sistema educacional falho e limitado, que anseia por investimentos estruturais e valorização profissional.

Tabela 5 - Média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB das escolas estaduais do município de Rolim de Moura/RO

Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
EEEF Maria Comandoli Lira	3.8	3.7	4.8	4.3	4.8	5.6	6.6
EEEF Monteiro Lobato	3.8	3.8	4.4	4.5	6.0	6.6	7.2
EEEF Ulisses Guimarães	3.4	4.1	4.5	5.1	5.4	6.3	6.8
EEEFM Cândido Portinari	4.4	4.4	4.8	5.5	6.0	6.4	**
EEEFM Carlos Drummond de Andrade	4.2	3.9	4.8	4.8	5.5	6.1	**
EEEFM Cel Aluizio Pinheiro Ferreira	4.7	4.7	5.4	5.9	6.0	6.7	7.0

EEEFM José Rosales dos Santos	4.2	4.5	3.9	4.8	5.5	4.6	**
EEEFM Maria do Carmo de Oliveira Rabelo	3.7	4.2	4.0	4.7	5.3	5.4	6.5
EEEFM Nilson Silva	3.6	3.9	4.4	4.1	5.8	6.0	6.8
EEEFM Priscila Rodrigues Chagas	3.9	3.3	4.3	4.3	5.2	4.7	6.2
EEEFM Tancredo de Almeida Neves	4.2	3.5	4.4				**

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Os resultados marcados em verde na parte central referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: Adaptação INEP, 2018

Organização: MATIAS, 2018

Quanto aos dados comparativos das escolas estaduais do município de Rolim de Moura e que ainda atendem ao Ensino Fundamental I⁴⁷, a escola (*lócus*) da pesquisa que se encontrava em 8º lugar com os resultados de 2015, passou para o 5º lugar com os novos resultados de 2017 e que foram divulgados em 2018. Deste modo, segundo os dados, houve um avanço no rendimento educacional no Brasil, no estado de Rondônia e conseguinte, na escola (*lócus*) em que a pesquisa foi desenvolvida.

Dessa maneira, diante dos dados e estatísticas positivas sobre o rendimento educacional brasileiro, fica evidente um avanço dos índices, entretanto, o que representam estes números frente à realidade das escolas brasileiras com as políticas de “correção de fluxo” viabilizadas pelas classes de aceleração, a implementação do Ciclo Básico da Alfabetização e os baixos rendimento mensurados pela instituição internacional de avaliação da qualidade da educação pelo Programme for International Student Assessment (PISA)⁴⁸ que expõe dados alarmantes sobre a qualidade educacional no Brasil, mais precisamente nas áreas de Ciências, Matemática e Leitura, conforme último relatório de 2015.

Os dados falam por si, mas o que se escuta e analisa diante de fontes coletadas, que não apenas as oficiais, é a contradição da realidade mostrada pelas estatísticas, todavia, qual a contribuição das políticas de “correção de fluxo” e das classes de aceleração para a avaliação do ensino básico regular? Levando-se em consideração o fato dos alunos destas turmas não

⁴⁷ O Ensino Fundamental I desde 2015, por meio do decreto nº 20.070 de 24 de agosto, em Rondônia passa por um processo de reordenamento, que corresponde a transferência gradual - ano a ano - das turmas de alfabetização de responsabilidade do estado para os municípios, ou seja, a cada ano desde 2015 o Estado deixa de atender uma turma de alfabetização que se torna responsabilidade dos municípios. Atualmente (2018) o estado é responsável pelo 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, a partir de 2019 atenderá apenas os 5º anos.

⁴⁸ Os dados do PISA referente a educação brasileira e seus rendimentos nas disciplinas de Matemática, Ciências e Leitura estão disponíveis no site <http://www.oecd.org/pisa/>.

somarem aos dados relevantes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) devido não fazerem os exames⁴⁹ aplicados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) e não fazerem parte da lista oficial de reprovações informada pelo Censo Escolar, essas turmas com alunos fora da faixa etária para turmas regulares são matriculadas nas classes de aceleração disponíveis para o Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II - os programas Acelera Brasil⁵⁰ e Salto para o futuro, respectivamente no caso das redes estaduais no estado de Rondônia.

Outro dado pertinente à análise do contraste dos resultados oficiais sobre a qualidade da educação básica rondoniense é referente à política de implementação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) adotado pela rede estadual de ensino do estado desde 2007 por meio da Portaria nº. 0815/07⁵¹, em que visa a progressão automática dos alunos nos primeiros anos da alfabetização, devendo haver possibilidade de reprovação apenas no 3º ano do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), fato que também altera positivamente o cálculo dos índices educacionais, pois influi diretamente na aprovação dos estudantes.

Contudo, os últimos resultados da instituição internacional que avalia estudantes de 36 países participantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Programme for International Student Assessment (PISA) revelou em seu relatório que a qualidade da educação brasileira está em um nível “alarmante”, assegurando que:

O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE⁵² em ciências (401 pontos, comparados à média de 493 pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos). A média do Brasil na área de ciências se manteve estável desde 2006, o último ciclo do PISA com foco em ciências (uma elevação aproximada de 10 pontos nas notas - que passaram de 390 pontos em 2006 para 401 pontos em 2015 – não representa uma mudança estatisticamente significativa) (PISA, p. 1, 2015).

No obstante, tais questionamentos objetivam olhar para a totalidade no âmbito dos dados educacionais e suas fontes, bem como compreender como os índices oficiais divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) necessitam ser pensados a partir do que se vê no cotidiano escolar em suas diferentes realidades estruturais, políticas e territoriais, pois a

⁴⁹ A exemplo da Provinha Brasil e Prova de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

⁵⁰ Financiado pelo Instituto Ayrton Senna.

⁵¹ Fixa normas para o “Projeto Caminhar” que implementa a política da alfabetização em ciclos no estado de Rondônia.

⁵² A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma organização internacional de 36 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado.

generalização das formações, das avaliações e do cálculo dos índices nos remetem a dados necessários de serem contrastados e assim, passíveis de serem melhorados, de fato, por meio de políticas educacionais que abarquem as diferenças compreendidas dentro da pluralidade no/do campo educacional.

A mudança educacional necessária e esperada, precisa estar alicerçada, também, na perspectiva docente, na pluralidade escolar e nos sabores e dissabores de sua rotina. Assim, a pesquisa em educação não pode negligenciar este ínterim: é preciso olhar para a realidade educacional a partir de suas possibilidades de transformação, e foi assim que esta pesquisa aconteceu, como um olhar para si.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso ponto de vista, as razões pelas quais se justifica a perspectiva política e pedagógica para a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se fundamenta pelo desenvolvimento histórico sobre o papel da formação docente no Brasil, ao mesmo tempo em que se consolida enquanto Estado Liberal à luz das políticas econômicas, sociais e educacionais implementadas desde a Primeira República⁵³, conforme abordado, reproduzindo paulatinamente uma educação pública baseada em referenciais teóricos que não vislumbram o papel da divisão de classes dentro deste processo educacional, seu desenvolvimento e exclusões sistemáticas que propõe uma educação universal por meio da legislação, mas não a efetiva.

Deste modo, as intencionalidades políticas e educacionais geridas pelo Estado, que se inclinam aos interesses do mercado, justificam historicamente a concepção de educação no interior do PNAIC e sua reprodução de referenciais que ignoram o papel emancipatório da educação pública que de fato abarque a todos, sem exceções e de forma crítica que possibilite olhares outros para o sistema educacional vigente.

Asseveramos que o PNAIC possui suas limitações estruturais, haja vista os resultados do Ministério da Educação (MEC) externados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (ABEB, 2018) quanto à formação dos professores brasileiros, em que 77,5% possuem ensino superior completo e apenas 34,4% têm pós-graduação, assim, como grande parte das propostas de formação em larga escala no Brasil, e que sofreram influências históricas mediante o processo de formação territorial rondoniense, porém, o ponto a que se chega é o vício das políticas de formação docente em Rondônia não serem pensadas para sua realidade educacional, preservando a falta de valorização das políticas de formação docente que ignoram as relações historicamente estabelecidas, principalmente a partir da influência política educacional desenvolvimentista baseada na teoria do capital humano de Theodore Schultz da década de 1970, consolidando a educação como investimento em mão-de-obra qualificada para o trabalho, dificultando as mudanças necessárias neste contexto.

⁵³ A primeira república brasileira consiste o período entre 1889 a 1930, em que, segundo Araújo (2017), republicanos reivindicavam da monarquia apoio ao desenvolvimento rural, principalmente, aos cafeicultores do Oeste Paulista, que desejavam maior poder político, já que possuíam poder econômico; a classe média brasileira que crescia e ansiava por uma maior participação nas decisões políticas do Brasil, além das insatisfações do exército com a monarquia, ainda mais, pós-guerra do Paraguai, gerando um terreno propício à crise política que instituiu a primeira república.

No entanto, a crítica ao cenário recente da formação docente em Rondônia possibilita a busca por vieses que incidam em ações insurgentes neste íterim. Pensar a estruturação e a implementação de políticas docentes próprias ante a realidade das regiões é um passo importante para propostas mais contundentes neste campo, que compreendam as especificidades regionais bem como suas construções históricas, imprescindíveis para o vislumbamento de políticas eficientes para as estruturas, legislação e formação docente.

Destarte, é evidenciada a relação do estado e as políticas sociais, assim, educacionais, e como esta afinidade define as propostas para educação no Brasil: de programa em programa, de governo em governo, sem garantia de continuidade ou mudança. Nesta conjuntura, a implementação do PNAIC se mostra parte de um sistema historicamente estabelecido e de estrutura viciada, e que espera resultados diferentes a cada reformulação da mesma formulação.

As investigações recentes sobre o PNAIC -destacadas pelas pesquisas de Oliveira (2017) e Viédes (2015)- mostram-se responsáveis quanto ao processo da pesquisa, mas desconsideram as relações de poder e os interesses capitalistas que envolvem os referenciais das propostas de formação, doando inconsistência em suas discussões, e comprometimento de suas análises, pois é neste contexto que as políticas educacionais são planejadas e implementadas, ou não, à sorte das predileções do capitalismo, ao qual servem com maestria, juntando-se a teia estrutural das políticas econômicas, sociais e convenientemente, educacionais, pensadas a partir das necessidades do mercado e implementadas mediante os interesses do *Estado Liberal* vigente no Brasil.

Compreendemos que pesquisar a Educação sob a perspectiva qualitativa mostra-se demasiado desafiador. A investigação dos processos educacionais necessita de critérios sérios e que doem cientificidade à pesquisa e sua demanda social, para evitar o caráter reprodutivista presente neste contexto, em algumas realidades. Neste caso, os instrumentos escolhidos para o levantamento dos dados empíricos corroboram com o que os autores deste campo orientam.

Diante do exposto, é necessário que se compreenda a pertinência da confrontação dos dados estatísticos para a confiabilidade da pesquisa. As fontes oficiais, a exemplo do Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), mostram resultados positivos quanto à qualidade da educação no Brasil, contudo Rondônia, porém, o “chão da escola” nos mostra pontos outros de análise e que emanam fatores que necessitam ser ponderados nesta tessitura, não no sentido de negar o avanço educacional mostrado pelos dados, mas confrontá-los às políticas educacionais

implementadas e não somadas aos cálculos que medem os avanços, excluindo as crianças fora da idade/série da somatória dos dados, evidenciando também interesse político de que crianças não reprovem nos primeiros anos da alfabetização, conforme normatizado pelo Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) assim, os avanços divulgados também não são percebidos pelo Programme for International Student Assessment (PISA) conforme seu último relatório.

O programa de formação PNAIC se mostrou uma fonte inestimável para a análise do sistema político e educacional brasileiro, que abarca interesses econômicos de toda sorte para corresponder as necessidades econômicas do Estado Liberal que se consolida paulatinamente em meio às crises estruturais no mercado, que em Rondônia perpetua-se historicamente por meio de seu processo de formação territorial, e suas políticas educacionais generalistas que ignoram as particularidades regionais que incidem diretamente para a qualidade da educação no estado, mostrada positivamente pelas instituições oficiais, mas que por meio de uma análise atenta à realidade escolar é possível o confronto destes resultados às políticas que incidem diretamente no cálculo desses dados.

Não obstante, as perspectivas docentes deste contexto de formação do Pacto revelados pela pesquisa: como o ponto positivo em socializar as atividades durante os “encontros”, a crítica quanto às adequações dos horários de formação relacionados às responsabilidades e rotina docente, bem como a afirmação de já conhecerem os autores e autores usados para a produção do material de estudo dos docentes, embora em alguns pontos divergentes, reafirmam a continuidade dos referenciais⁵⁴ já conhecidos em formações anteriores fomentadas pelo governo federal, mas também desvela a necessidade e satisfação das professoras alfabetizadoras em estarem juntas no momento da formação em meio à adequação constante da rotina escolar para possibilitar os encontros em horários opostos de trabalho e que, em alguns casos como as professoras de 25 horas, ultrapassam sua carga horária contratual, mas encontrar-se em momentos de estudo e “socialização”, como enfatizado em suas falas, mostrou-se o ponto alto do programa, conjuntamente à bolsa paga mediante assiduidade, considerada como uma valorização docente em meio a um sistema que engessa e encrudesce a rotina dos professores e professoras no Brasil em meio a interesses prioritariamente político e econômico que desprestigiam historicamente as mãos que ensinam e que aprendem, mas que, sobretudo, resistem.

⁵⁴ Como as autoras construtivistas Ana Teberosky, Emília Ferreiro e Magda Soares.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AMORIM, Marília. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>>. Acesso em 3 Set. 2018.
- ANDRADA, Bonifácio José Tamm de. Estado. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 166-168.
- ARAÚJO, Bernardo G. **A instabilidade política na Primeira República brasileira**. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/porta2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art10-rev3.pdf>> Acesso em: 18 Fev. 2019.
- AZEVEDO, J. L. **Educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BATISTA, Karla da Silva Costa. Estado de direito. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 169-170.
- BECKER, Berta K. Amazônia: **Geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamound, 2009.
- BECKER, Berta K. Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários? **Parcerias estratégicas**. n.12 – Set. 2001. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_8377beckeb_amazonia_conteмпobynea_pdf.pdf> Acesso em 24 Mar. 2018.
- BOGDAN, Robert, C. BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. FNDE. **Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 (PNAIC)**. Definição dos valores das bolsas e auxílios. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-pnaic>> Acesso em: 18 Jul. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília DF, 7 fev. 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf> Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico PNAIC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>> Acesso em 22 Jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação do PNAIC 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/legislacao-do-pnaic-2017>> Acesso em: 02 Fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Cadernos do PNAIC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 20 Mar. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC, 2001.

CARMO, E. S. PRAZERES, M. S. C. **Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições**. RBPAE. Vol. 31, p. 531 - 543 set./dez. 2015.

CERVANTES, Miguel. **Dom Quixote**. São Paulo: FTD, 2002. Tradução e Adaptação: Waleyr Carrasco.

CHAVES, L, R. Salário de professor brasileiro. **FAPESP**. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/03/20/salario-de-professor-brasileiro/>> Acesso em: 7 Nov. 2018.

ENGELS, Friederich. **A origem da Família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. Tradução de Leonardo Konder.

FERREIRA, I, A. Povos indígenas de Rondônia: rumo aos 518 anos de resistência. **ALAINET**. Disponível em: <<https://www.alainet.org/pt/articulo/189961>> Acesso em 8 Nov. 2018.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea**. Rio de Janeiro: Edições melhoramentos, 1978.

FREITAS, M. T. SOUZA, S. J. KRAMER, S. Ciências Humanas e Pesquisa: **leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora vozes, 2012. 25-54

IBGE. **Panorama: Educação**. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/panorama>> Acesso em: 2 jun. 2018.

INEP. **Resultados e resumos: resultados finais do censo escolar**. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>> Acesso em: 17 jun. 2018.

IPAM. **Mapas: Desmatamento em terras indígenas na Amazônia até 2016**. Disponível em: <<http://ipam.org.br/bibliotecas/desmatamento-em-terras-indigenas-na-amazonia-ate-2016/>> Acesso em: 12 Jun. 2018.

JUNIOR, Cláudio, de L. S. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição. PASQUALINE, Juliana, C. TEIXEIRA, André, L. AGUDO, Marcela, M. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: Legado e Perspectivas**. Uberlândia/MG: Navegando, 2018.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In_ LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: livros Horizonte, 1978.

LOMBARDI, José C. Pedagogia histórico-crítica: desafios para sua implementação. PASQUALINE, Juliana, C. TEIXEIRA, André, L. AGUDO, Marcela, M. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia/MG: Navegando, 2018.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas** Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa, uma introdução: elementos para uma análise metodológica**. São Paulo: Educ, 2011.

MACIEL, A. C. Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. **Argumentos pró-educação**, Pouso Alegre, v. 1, nº 1, p. 19 – 44, jan. - abr., 2016.

MANZINI, J. E. Entrevista semi-estruturada: **análise de objetivos e de roteiros**. Disponível em <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

MARX, Karl. ENGELS, F. **Manifesto comunista**: comentado por Chico Alencar. Rio de Janeiro: Os Visionautas, 1998.

MAXQDA: **Qualitative data analysis Software**, 2018. Disponível em: <<https://www.maxqda.com>>. Acesso em: 30 set. 2018.

MEIRELES, Cecília. **Noturno**. Disponível em <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/ceciliameireles04.html>> Acesso em 21 Set. 2018.

MENEZES, Marilda Aparecida; GONÇALVES, Alfredo José. **Migração no Brasil: o peregrinar de um povo sem terra**. São Paulo: Paulinas, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2017**. Disponível em <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017>> Acesso em: 11 Jun. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento orientador 2017 (PNAIC)**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf> Acesso em: 14 Jul. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Histórico PNAIC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>>. Acesso em 22 Jan. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Legislação do PNAIC 2017**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/legislacao-do-pnaic-2017>> Acesso em: 02 Fev. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Massangana, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: entendendo o pacto**. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Cadernos do PNAIC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/3-cadernos-do-pnaic>>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD PNAIC**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>> Acesso em: 04 de Abr. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Taxa de analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>> Acesso em 16 Jul. 2018.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho**. Recife: Massangana, 2010.

NADAL, B. G. Formação de Professores e Escola na contemporaneidade: **A escola e sua função social**: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. São Paulo: SENAC, 2009. p. 19-33.

NOSELLA, P. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 166-188

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. São Paulo: Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Cristiano, José. **Formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**: percepção dos professores participantes. Universidade do Vale do Sapucaí, Programa de Pós Graduação em Educação. 06/06/2017. 112f. Dissertação (Mestrado). Pouso Alegre (MG), 06 de jun. 2017. Disponível em: <<http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/70.pdf>> Acesso em: 11 jul. 2018.

OTT, Miguel Teixeira Ari. **Dos projetos de desenvolvimento, ao desenvolvimento dos projetos**: o PLANAFLORO em Rondônia. Universidade Federal de Santa Catarina, Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas. 27/01/2002. 285f. Tese (Doutorado). Florianópolis (SC), 19 jan. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84242>> Acesso em: 18 jan. 2019.

PIRES, Maria Coeli Simões; COSTA, Mila Batista Leite Corrêa da. Estado democrático. In: CASTRO, CARMEM Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, NORONHA, Antônio Eduardo de. (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 171-172.

PISA. **Brasil**: resultados principais. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Brazil-PRT.pdf>> Acesso em 08 Nov. 2018.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**: coleção educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

SALIM, Celso Amorim. Migração: o fato e a controvérsia teórica. **Anais do VIII encontro nacional de estudos populacionais**. Vol. 3 – Ago. 2016. Disponível em <<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/index>> Acesso em: 4 fev. 2019.

SANTOS, T.F. A. M. dos. **A Educação no desenvolvimento da Amazônia**. Disponível em <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/TerezinhaFatimaSantos_GT5_integral.pdf> Acesso em: 03 de Abr. 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Editores associados, 1993.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - DF. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>> Acesso em 16 Jul. 2018.

SILVA, P. A. D. MACIEL, A. C. Concepções Pedagógicas e políticas educacionais em Rondônia entre 1995 e 2010. In: BRASILEIRO, T. S.A. MACIEL, A. C. FRANÇA, R. F. C. (Orgs.). **Política educacional e formação docente na fronteira amazônica**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2014.

SILVA, R. **Os desafios da gestão da formação de professores do programa alfabetização na idade certa em Acopiara/CE**. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-roberta-da-silva.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Material pedagógico do PNAIC 2015**. Disponível em: <<http://pnaicufc.blogspot.com/2015/06/material-pedagogico-do-pnaic-2015.html>> Acesso em: 18 de Jul. 2018.

VIÉDES, S. C. A. **Políticas públicas em alfabetização**: O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Anastácio – MS. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação. 26/02/2015. 148f. Dissertação (Mestrado). Campo Grande (MS), 26 de fevereiro de 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2374696> Acesso em: 12 Jul. 2018.

WESTBOOK, R. B. **John Dewey**: coleção educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

ZANETTE, Marcos S. **Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>>. Acesso em: 12 Ago. 2018.