

## O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): UM RELATO SOBRE A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Maira Vieira Amorim Franco<sup>1</sup>

Otília Maria A. N. A. Dantas<sup>2</sup>

### Resumo

O PNAIC é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com Estados e Municípios de todo Brasil, que traz como eixo central a formação continuada dos professores que atuam em classes de alfabetização. Este estudo tem como objetivo apresentar o relato de experiência do trabalho desenvolvido das Orientadoras de Estudos que atuaram nos anos de 2013 e 2014 na Regional de Ensino de Planaltina-DF, fazendo uma análise crítica sob a ótica da construção da identidade docente e das condições de trabalho, que perpassam as discussões da formação continuada de professores no Brasil. Neste sentido, optamos pela metodologia de pesquisa teórico bibliográfica para discutir os elementos da intensificação e proletarianização da carreira docente que, por vezes, estão imbricados na lógica de formação proposta pelo Estado, mas que nem sempre são reconhecidos como elementos de alienação do trabalho. As considerações finais indicam que as Orientadoras de Estudos, atuaram como tutoras desta formação sem perceberem que reforçavam a intenção de controle do Estado com uma proposta de homogeneização da ação do professor em sala de aula.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Identidade docente. Condições de trabalho.

### THE NATIONAL PACT FOR LITERACY IN THE RIGHT AGE (PNAIC): AN ACCOUNT OF THE INTENSIFICATION OF TEACHING WORK

#### Abstract

The PNAIC is a program developed by the Ministry of Education (MEC), in partnership with states and municipalities throughout Brazil, which has as its central axis the continuing education of teachers working in literacy classes. This study aims to present the experience report of the work developed by the Study Advisors who worked in 2013 and 2014 in the Regional of Teaching of Planaltina-DF, making a critical analysis from the perspective of the construction of the teaching identity and the conditions of work, which perpass the discussions of the continuing education of teachers in Brazil. In this sense, we opted for the methodology of bibliographic theoretical research to discuss the elements of the intensification and proletarianization of the teaching career, which are sometimes embedded in the training logic proposed by the State, but which are

---

<sup>1</sup> Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. E-mail: mmaira.vaf@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB). PHD em Educação pelo PPGE/FE da Universidade de Brasília. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: otiliadantas@unb.br

not always recognized as elements of work alienation. The final considerations indicate that the Advisors of Studies acted as tutor of this training without realizing that they reinforced the intention of control of the State with a proposal of homogenization of the action of the teacher in the classroom.

**Key words:** Continuing education. Teaching identity. Work conditions.

## 1. INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma proposta de formação continuada ofertada pelo Ministério da Educação (MEC), para professores alfabetizadores das escolas públicas de todo Brasil, ainda em vigor e que teve seu lançamento em 2012 e início dos trabalhos em 2013. O curso é ministrado por Orientadores de Estudos que também são professores da Educação Básica com experiência em tutoria, além de possuírem formação em Pedagogia ou outra licenciatura e terem atuado por no mínimo três anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos Orientadores de Estudos é de responsabilidade das universidades federais e estaduais selecionadas pelo programa, em um curso de capacitação presencial com duração de 200 horas anuais. No Distrito Federal a Universidade de Brasília (UnB), através do Centro De Formação Continuada de Professores (CFORM) capacita esses profissionais.

O objetivo deste trabalho é apresentar o relato da experiência de um grupo de Orientadoras de Estudos do PNAIC/DF da Coordenação Regional de Planaltina-DF (CRE) durante os anos de 2013 e 2014, fazendo uma análise crítica sob a ótica da construção da identidade e das condições de trabalho, que perpassam as discussões da formação continuada de professores no Brasil, sobretudo da Educação Básica. Os Orientadores de Estudos do PNAIC/DF além de serem docentes dos Anos Iniciais da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF), também atuavam como Articuladores nos Centros de Referência em Alfabetização<sup>3</sup> (CRA), de cada Coordenação Regional de Ensino (CRE), realizando trabalho de assessoramento pedagógico aos professores e as escolas da rede pública do DF.

Para o desenvolvimento deste artigo, optamos pela metodologia da pesquisa teórico bibliográfica que buscará nos aportes teóricos dos textos de Contreras (2009), Fidalgo e Fidalgo (2009), Cruz (2012), Franco e Dantas (2016) dentre outros, discutir

---

<sup>3</sup> Em 22 de abril de 2015 a SEDF publicou a Portaria Nº 51 que extinguiu o CRA e instituiu o CRAI - Centro de Referência para os Anos Iniciais.

os elementos da intensificação e proletarização da carreira docente que por vezes estão imbricados na lógica de formação proposta pelo Estado, mas que nem sempre são reconhecidos como elementos de alienação do trabalho. Os dados do relato de experiência são oriundos de um trabalho intitulado **PNAIC: uma formação docente lúdica** (FRANCO e DANTAS, 2016) apresentado no II Encontro de Aprendizagem Lúdica: a ludicidade e seus desafios, realizado em novembro de 2016 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem Lúdica (GEPAL), da Universidade de Brasília (UnB).

As considerações finais indicam que as Orientadoras de Estudos, ao longo destes dois anos, atuaram como tutoras desta formação buscando a reflexão entre a teoria e prática pedagógica sem perceberem que ao tempo, reforçavam a o controle do Estado com uma proposta de homogeneização da ação do professor em sala de aula.

## 2. A FORMAÇÃO CONTINUADA

A consciência de que a formação inicial é o primeiro passo para o encontro com a profissão e que, ao longo do exercício do magistério, o professor deve dar continuidade aos seus estudos, ainda não é um pensamento que se discute frequentemente nos espaços escolares. Freire (2006) discute que a identidade docente perpassa por uma contínua necessidade de formação, uma vez que nenhuma formação inicial dará conta de abraçar todas as especificidades que serão encontradas na profissão. Por isso há que se buscar sempre por novos conhecimentos.

Por outro lado, a obrigatoriedade da formação pode não ser positiva para os professores, tendo em vista parecer que se trata apenas do cumprimento de uma determinação legal. Os professores deveriam sentir-se mobilizados em participar de diferentes cursos, conforme seus interesses profissionais e campo de atuação. Freire (2006, p. 43) nos lembra que:

[...] Na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos Deuses e nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. Freire (2006, p. 43).

O debate em torno da temática da formação continuada gira em torno da proposta de aperfeiçoamento profissional do docente e o que se pretende ideologicamente delinear com a responsabilização do professor para com o direito da criança em alfabetizar-se. Não podemos deixar de reconhecer as vantagens pedagógicas que a uma formação proporciona e o alcance nacional (como é o caso do PNAIC) dada a oportunidade quase que única que muitos docentes tiveram (e ainda estão tendo) de estudar. A discussão crítica que fazemos recai sobre as ideologias que possivelmente influenciam no formato das formações, como as mercadológicas, visando uma formação técnica do professor para focar em habilidades de leitura e a apreensão das operações matemáticas. Desse modo, é de suma importância que a formação continuada tenha sua dialogicidade com o sujeito que está em contato direto com o que se pretende refletir, a sua práxis. Este sujeito, o professor vai delineando, construindo sua identidade docente.

### **3. IDENTIDADE E PROLETARIZAÇÃO DOCENTE**

Mesmo não havendo unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização de professores, a tese que sustenta essa ideia é a que considera que os professores, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, as quais os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária, segundo a análise marxista do modo de produção capitalista. (CONTRERAS, 2002).

Neste sentido, o mesmo autor defende que o ensino passou pelo processo de racionalização do trabalho, com a determinação detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, o docente passa a ter suas funções reduzidas ao cumprimento de prescrições determinadas, perdendo assim a visão do todo de seu trabalho, é o que o autor chama de desqualificação e perda de autonomia docente. Desse modo, as rotinas criadas por esse novo modelo de ensino favorecem a mecanização do trabalho, intensificando os “afazeres” do professor que precisa alcançar metas e cumprir prazos burocraticamente determinados, isolando os docentes e dificultando os encontros para debates, reflexões etc. Ao se requalificar para adequar-se ao novo modelo, o professor aceita tanto a perda de controle sobre seu trabalho e quanto a supervisão externa sobre ele.

No campo da resistência, o professor se aproxima do proletariado uma vez que estes criam mecanismos para contrapor-se ao que foi posto, como os sindicatos, mas reconhece que o professor imbuído do seu compromisso com ética de sua profissão para com a sociedade (e não com o Estado) pode resgatar o significado e direção do seu trabalho que lhe foi subtraído parcialmente no processo. (CONTRERAS, 2002).

Neste sentido, Cruz (2012) critica que os professores são intimados a seguir um currículo único, vivenciando programas de formação continuada que focam específicas áreas de conhecimento que, são objeto da avaliação dos sistemas, e por consequência também seguem modelos de aulas que, muitas vezes, não foram por eles planejados, instaurando-se então a homogeneização da prática, como veremos na proposta do PNAIC.

#### **4. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

O Decreto nº 6.094 de 2007, define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. E a Meta 5 do Plano Nacional de Educação reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”. O caderno de apresentação do PNAIC traz como justificativa que:

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. (BRASIL. 2012, p. 05).

O documento ainda pontua que o eixo principal é a formação continuada de professores e que as ações para desenvolvimento deste pacto firmado estarão apoiadas em quatro eixos (BRASIL. 2012, p. 05):

- Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- Avaliações sistemáticas;
- Gestão, controle social e mobilização.

Esta formação traz como um direito a plena alfabetização das crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental e com isso uma responsabilização do professor com esta tarefa. Tendo em vista que a formação continuada é o eixo central, Dantas (2007, p. 63) propõe que este processo contínuo exige: “a) do professor: disponibilidade para a aprendizagem; b) do processo formativo: que possibilite um aprendizado; c) do sistema escolar ao qual se insere como profissional: condições para continuar aprendendo”. O material da formação que incluem: as leis que regulamentaram o PNAIC, os cadernos de apresentação e os cadernos de formação do professor alfabetizador reforçam a necessidade de consonância entre formação continuada e reflexão da prática pedagógica.

No recorte temporal deste estudo, a ênfase da formação foi Língua Portuguesa, no ano de 2013, e Matemática, em 2014, um cenário que vem se configurando a partir das influências externas dos organismos internacionais como o Banco Mundial e organizações não governamentais, nas políticas sociais do país, que incluem a educação. Para garantir crescimento econômico e financiamento o Brasil vem se adequando ao longo de vários anos as metas estipuladas por documentos e relatórios advindos de conferências, encontros onde são discutidos os planos internacionais de globalização, tendo como pano de fundo a manutenção das condições básicas do capitalismo. A formação inicial e continuada do professor dos Anos Iniciais, sobretudo dos que atuam na alfabetização, seguem o rumo ditado por essas metas que visam erradicar o analfabetismo e formar cidadãos para atender as demandas do mercado de trabalho.

Nesta mesma discussão Fidalgo e Fidalgo (2009, p. 92 *apud* SANTOS, 2004) apresentam as diretrizes do Banco mundial para a educação:

- 1) Elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado de trabalho;
- 2) Centralidade na Educação Básica com a redução de gastos com o Ensino Superior;
- 3) Ênfase na avaliação do ensino no que diz respeito aos produtos da aprendizagem e ao valor custo/benefício;
- 4) Centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial;
- 5) Autonomia das escolas com maior envolvimento das famílias;
- 6) Desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os sujeitos com necessidades especiais e para minorias culturais. Fidalgo e Fidalgo (2009, p. 92 *apud* SANTOS, 2004).

Notemos que o segundo item indica que o maior investimento seja destinado à formação básica do cidadão, o que nos leva a compreender que o interesse do Estado

é que este mesmo cidadão adentre o quanto antes o mercado de trabalho, não necessitando assim de uma formação superior para atuar.

Cruz (2012) traz a crítica a esta ideologia que também está imbuída na formação de professores: no discurso encontramos elementos de proposições de elevação do nível de formação profissional, enquanto que na prática ainda são admitidos professores de formação de nível médio que serão posteriormente submetidos as certificações aligeiradas que também seguem uma política de enquadramento do profissional para atender a lógica do capital.

#### 4.1 Os encontros semanais

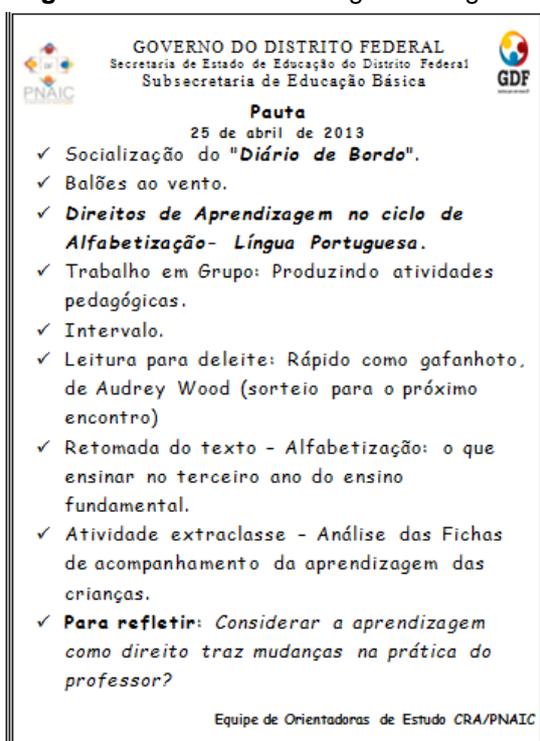
Os cadernos de formação do PNAIC traziam sugestões para os encontros, nos outros Estados do país a formação acontecia quinzenalmente ou uma vez ao mês e aos finais de semana e como já explicitado anteriormente, no DF a formação ocorria uma vez por semana. O formato do encontro ficou a cargo de cada CRE, desde que contemplassem as propostas dos cadernos de formação e pensando na realidade do DF. O grupo de orientadoras de Planaltina construiu um modelo de pauta com atividades permanentes e outras que eram incluídas conforme conteúdo ou proposta lúdica, sua estrutura era composta por:

- **Socialização do Diário de Bordo:** Momento em que era socializado o registro do encontro anterior. A cada semana um professor cursista registrava em um caderno a suas impressões e reflexões acerca do que fora trabalho no dia da formação.
- **Leitura para Deleite:** Os organizadores da formação selecionaram livros de literatura infantil para cada ano/série para serem entregues para as turmas de alfabetização. Nesta parte do encontro apresentávamos estas obras como leitura dramatizada, compartilhada, vídeos etc, como sugestões para que o professor utilizar em sala de aula.
- **Conteúdo da Semana:** Parte teórica do encontro onde buscamos apresentar para o professor com slides, jogos e brincadeiras, proposta teatral/canto/dança.

As pautas dos encontros traziam em sua estrutura a ludicidade e davam pistas de como seria a formação daquele dia. A seguir imagens de duas pautas da formação

em Língua Portuguesa em 2013 (Figuras 1 e 2) e duas da formação de Matemática de 2014 (Figuras 3 e 4):

Figura 1 - Pauta PNAIC Língua Portuguesa



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
Subsecretaria de Educação Básica

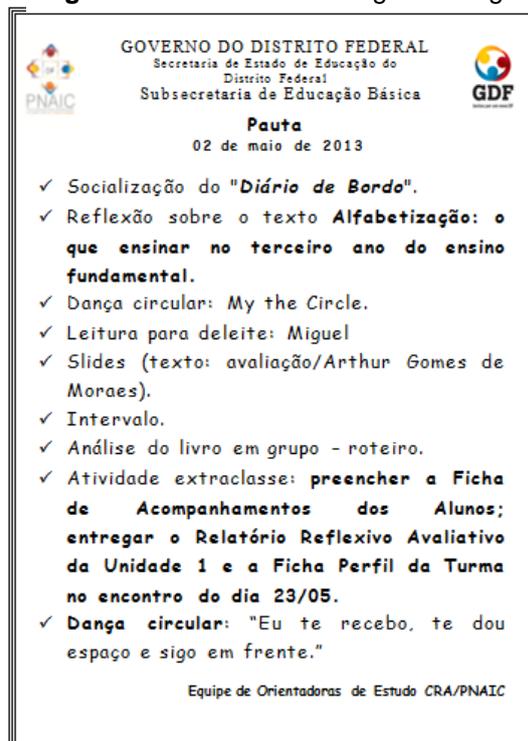
**Pauta**  
25 de abril de 2013

- ✓ Socialização do "Diário de Bordo".
- ✓ Balões ao vento.
- ✓ *Direitos de Aprendizagem no ciclo de Alfabetização- Língua Portuguesa.*
- ✓ Trabalho em Grupo: Produzindo atividades pedagógicas.
- ✓ Intervalo.
- ✓ Leitura para deleite: Rápido como gafanhoto, de Audrey Wood (sorteio para o próximo encontro)
- ✓ Retomada do texto - Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental.
- ✓ Atividade extraclasse - Análise das Fichas de acompanhamento da aprendizagem das crianças.
- ✓ *Para refletir: Considerar a aprendizagem como direito traz mudanças na prática do professor?*

Equipe de Orientadoras de Estudo CRA/PNAIC

Fonte: Franco e Dantas (2016).

Figura 2 - Pauta PNAIC Língua Portuguesa



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
Subsecretaria de Educação Básica

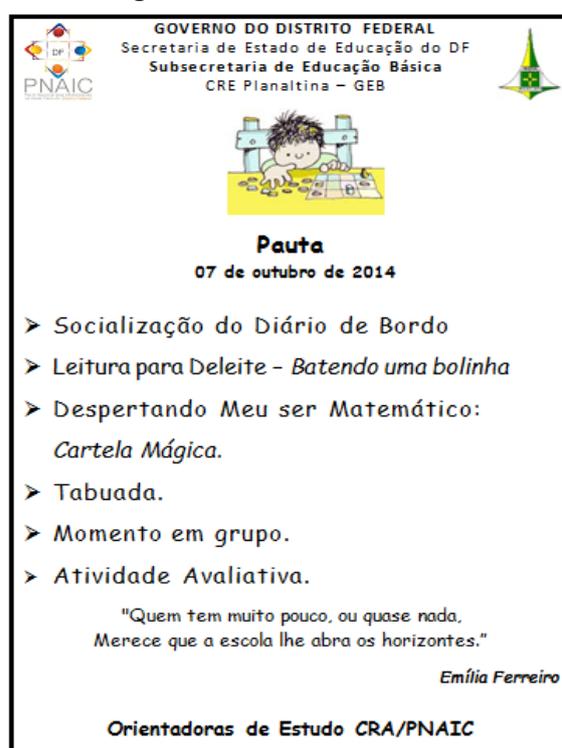
**Pauta**  
02 de maio de 2013

- ✓ Socialização do "Diário de Bordo".
- ✓ Reflexão sobre o texto **Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental.**
- ✓ Dança circular: My the Circle.
- ✓ Leitura para deleite: Miguel
- ✓ Slides (texto: avaliação/Arthur Gomes de Moraes).
- ✓ Intervalo.
- ✓ Análise do livro em grupo - roteiro.
- ✓ Atividade extraclasse: **preencher a Ficha de Acompanhamentos dos Alunos; entregar o Relatório Reflexivo Avaliativo da Unidade 1 e a Ficha Perfil da Turma no encontro do dia 23/05.**
- ✓ **Dança circular: "Eu te recebo, te dou espaço e sigo em frente."**

Equipe de Orientadoras de Estudo CRA/PNAIC

Fonte: Franco e Dantas (2016).

Figura 1 - PNAIC Matemática



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
Secretaria de Estado de Educação do DF  
Subsecretaria de Educação Básica  
CRE Planaltina - GEB

**Pauta**  
07 de outubro de 2014

- Socialização do Diário de Bordo
- Leitura para Deleite - *Batendo uma bolinha*
- Despertando Meu ser Matemático: *Cartela Mágica.*
- Tabuada.
- Momento em grupo.
- Atividade Avaliativa.

"Quem tem muito pouco, ou quase nada, Merece que a escola lhe abra os horizontes."  
Emília Ferreiro

Orientadoras de Estudo CRA/PNAIC

Fonte: Franco e Dantas (2016).

Figura 2 - PNAIC Matemática



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
Secretaria de Estado de Educação do DF  
Subsecretaria de Educação Básica  
CRE Planaltina - GEB

**Pauta 18 de Novembro**

- ✓ Socialização do diário de bordo
- ✓ Leitura deleite: Irmãos gêmeos
- ✓ Revisando os 12 princípios
- ✓ Vídeo Inmetro
- ✓ Oficina de capacidade: -Atividade em grupo
- ✓ Oficina de cumprimento: -Atividade em grupo
- ✓ E o que fazer com a temperatura?

"O professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas".  
Jean Piaget

Fonte: Franco e Dantas (2016).

Segundo as Orientadoras de Estudos, a avaliação dos encontros era de suma importância para que pudessem a cada semana reelaborar os planejamentos, adequando a proposta de formação para cada uma das 14 turmas da CRE de Planaltina. Franco e Dantas (2016) explicam que esse momento se dava na Socialização do Diário de Bordo ou em situações onde os professores apresentavam relatos de atividades realizadas com suas turmas. Vários fatores eram considerados, desde a quantidade de cursistas até a localidade das escolas (zona urbana, do campo etc).

## **5. OS ORIENTADORES DE ESTUDOS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Na CRE de Planaltina, eram 14 Orientadoras de Estudos que atendiam cerca de 400 professores alfabetizadores na formação (curso presencial) por semana. No DF, em razão da jornada ampliada, quando os professores atuam em regência de classe em um turno e o outro é destinado à coordenação pedagógica, o PNAIC foi ofertado uma vez na semana, no turno contrário ao da regência de classe.

A formação das Orientadoras de estudo era quinzenal e segundo Franco e Dantas (2016, p. 03) o importante era:

[...] fazer a transposição didática do conteúdo específico que nos era ensinado, por professores linguistas e matemáticos, conhecimentos imprescindíveis à capacitação, mas que não poderíamos simplesmente repassá-los na formação. Era de suma importância que estes conteúdos fizessem sentido pedagógico para o professor, pois desta forma ele identificaria na sua prática cotidiana a teoria que poderia reorientá-lo para uma reflexão com base no conhecimento científico. Franco e Dantas (2016, p. 03).

Esta demanda requeria uma predisposição para planejar situações com objetivos bem definidos, agregando componente de ludicidade para os encontros pois as Orientadoras de Estudos não queriam que os professores se sentissem pressionados ou obrigados a realizar tarefas, mas sim motivados participar das dinâmicas, dos jogos, das contações de história, por exemplo. Carlos Drummond de Andrade (2016), em uma de suas famosas frases reflete que “Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda

é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”. O importante era aliar a necessidade da formação teórica proposta pelo programa e a ludicidade para tornar os encontros atrativos permeados de ações e reflexões da prática pedagógica dos professores cursistas.

Deste modo, levar os alfabetizadores a redescobrirem a importância da ludicidade para alcançar o sucesso escolar permeado por aprendizagens significativas era um de seus objetivos. Para as Orientadoras de Estudos, os professores e alunos deveriam estabelecer uma relação de cumplicidade, onde ambos estão comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem que resultam no interesse pelos conteúdos curriculares da escola. (FRANCO e DANTAS, 2016).

As avaliações sistemáticas, citadas como um dos quatro eixos da proposta do PNAIC, trazem uma avaliação que deve ser aplicada aos alunos ao final do Ciclo de Alfabetização, no caso o 3º ano do Ensino Fundamental, é a Avaliação Nacional da Alfabetização, considerou a avaliação em cinco eixos: a) infraestrutura das instituições; b) formação de professores; c) gestão; d) organização do trabalho pedagógico e; e) desempenho. Cabe ressaltar que os resultados da ANA, de cada CRE, eram apresentados e debatidos em reuniões na sede da SEDF a fim de se discutir novas estratégias de atuação dos Articuladores do CRAI, no intuito de melhorar o desempenho de toda a rede pública de ensino do DF. Mesmo sendo claramente velado, a exposição dos resultados acabava por ranquear as regionais de ensino e cada CRAI buscava justificar a nota obtida na avaliação. Diante deste quadro, Fidalgo e Fidalgo (2009) nos alertam que essa cultura do desempenho, cada vez mais legitimada pelas avaliações externas, levam o professor a privilegiar as ações pedagógicas de transmissão/ensino de competências e habilidades pontuais para ser medido por este instrumento avaliativo.

Mesmo com o foco em garantir o trabalho de formação com a base teórica orientada pelo curso, as Orientadoras de Estudo buscavam em seus planejamentos discutir como seria possível apresentar esta teoria de modo que levasse os professores a refletirem sobre a necessidade de aprendizagem dos alunos. Era comum nas turmas de formação os alfabetizadores relatarem que **selecionavam os conteúdos** do Currículo pois os alunos não conseguiam acompanhar ou ainda que era muito complicado desenvolver atividades lúdicas ou criativas em salas de aula tão cheias e com a responsabilidade de atingir resultados na ANA, o trabalho estava cada vez mais pesado. A rotina escolar nestes moldes vai condicionando o docente a

desenvolver o seu trabalho acriticamente, como discute Fidalgo e Fidalgo (2009). Neste contexto o professor e a própria escola direcionam as atividades pedagógicas para fins de aferição de desempenho, impossibilitando que se ofereça aos alunos uma formação mais ampla, para além das avaliações externas, desenvolvendo assim o trabalho docente pela lógica das competências. (FIDALGO e FIDALGO, 2009).

Neste ponto do estudo, podemos discutir que o PNAIC fora vislumbrado, enquanto proposta de Política Pública, que trata da formação de professores alfabetizadores, um direito previsto em lei<sup>4</sup>, como uma possível solução para as fragilidades dos processos de alfabetização das crianças que concluintes do 3º ano. O Caderno de Apresentação do PNAIC Linguagem traz em seu texto que “Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas.”. (BRASIL, 2012b), (infere-se aí, como “concluído sua escolarização” ao final dos Anos Iniciais). Neste sentido, como proposta de aperfeiçoamento profissional do docente pretende-se ideologicamente delinear a responsabilização do professor para com o direito da criança em alfabetizar-se.

Há uma clara intensificação do trabalho do professor alfabetizador, e mesmo com a intenção de instrumentalizá-los com sugestões pedagógicas inovadoras, as Orientadoras de Estudos reforçavam que, de modo geral, busca abarcar as questões relacionadas ao processo de alfabetização das crianças observando apenas pela ótica da formação docente, sem levar em consideração que a complexidade do cotidiano escolar envolve questões como condições de trabalho, projeto político pedagógico da instituição, material pedagógico disponível (além do distribuído pelo programa), estrutura física das escolas, demandas sociais da comunidade escolar, relações entre os pares etc.

No discurso das Orientadoras de Estudo, o ponto de partida de aulas exitosas seria o planejamento coletivo, mas na contramão deste discurso e, no que se pensa uma organização do trabalho pedagógico, a coordenação coletiva das Orientadoras de Estudos não tinha dia nem horários definidos, pois acontecia na própria CRE nos momentos em que as não estavam em reuniões com a chefia, cumprindo a agenda

---

4 Ver LDB nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Art. 63 - § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

de assessoramento pedagógico aos professores, coordenadores e supervisores<sup>5</sup> e desenvolvendo oficinas de formação nas escolas, uma dificuldade que tinham que superar em uma das regionais que possuía na época, um número de 43 escolas de Anos Iniciais. Notadamente verificamos aqui uma situação clara de acúmulo de funções: as Articuladoras do CRAI, que já tinham como função assessorar às escolas em vários aspectos pedagógicos, assumiram também o compromisso de formadoras do PNAIC.

Diante deste quadro, tanto as Orientadoras de Estudos quanto os professores alfabetizadores acabam por desenvolverem seu trabalho pedagógico na perspectiva mecanicista, como um técnico.

Contreras (2002) apresenta uma análise das vantagens, os limites e as possibilidades do profissionalismo, focando três concepções de docente: o professor técnico, o professor com um caráter reflexivo e o professor intelectual crítico. O professor técnico é aquele que trabalha na perspectiva da racionalidade técnica, que busca soluções cotidianas tendo como base a solução instrumental, aplicando conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede de uma pesquisa científica. Nesse sentido, lida com os imprevistos de forma racional, sem abertura para novas possibilidades de análise, neste caso as “respostas” ficam alheias as ações do professor.

Contreras (2009) ainda pontua que, como profissional reflexivo, o professor busca, nas resoluções das situações habituais, inserir-se no processo, testando e superando seus limites, por meio da “reflexão na ação” (Schön), da singularidade das situações educativas, o ensino é uma arte (Stenhouse) ou ainda como a reflexão depende do conhecimento acumulado ao longo da sua experiência (Elliott). O professor como intelectual crítico se apoia nos processos de reflexão de atuação da própria profissão e em seus fundamentos filosóficos, coerentes com a importância da função social e ideológica que cumprem.

---

<sup>5</sup> Professor que assume uma função gratificada na escola para supervisionar, juntamente com a equipe gestora, as ações de coordenar o planejamento, a execução e avaliação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, dentre outras atribuições.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste trabalho uma breve análise do relato da experiência das Orientadoras de Estudos do PNAIC/DF da Regional de Ensino de Planaltina. Estas profissionais tinham como compromisso estabelecer relações pedagógicas entre a formação teórica que recebiam do CFORM na UnB e a realidade das turmas de alfabetização dos professores que participavam da capacitação.

Compreendendo que a ludicidade poderia se constituir em uma proposta que fomentaria a reflexão da prática pedagógica dos professores, as Orientadoras de Estudos buscaram planejar encontros de formação que traziam a teoria dos conteúdos permeada por atividades de interação com os pares, leituras de obras de literatura infantil, socialização de registros pessoais, dentre outros, e deste modo tornaram a participação no curso significativa e prazerosa.

A análise deste estudo aponta que a identidade docente está bem próxima da teoria que Contreras (2009) defende: que a profissionalização, na traz uma responsabilização com as características que são inerentes ao trabalho docente: autonomia, responsabilidade e capacitação, sendo assim uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação.

Os professores têm uma obrigação moral para com os alunos, muito mais que pressupõe seu contrato formal com o Estado. A posição social e pública que ocupa o professor traz uma carga que dimensiona o trabalho docente para além da sala de aula, implicando assim em uma possível influência ou participação da comunidade nas decisões sobre o ensino. Neste sentido, a competência profissional está ligada ao desenvolvimento das condições morais e condições materiais da profissionalidade, que alimenta as práticas e experiências do professor no exercício da sua função, trazendo à reflexão sobre as diferentes formas de se entender a autonomia docente. (CONTRERAS, 2009).

Podemos inferir que tal obrigação moral influenciava as ações das Orientadoras de Estudos que, mesmo assumindo várias funções, tinham como objetivo maior colaborar com a instrumentalização do professor alfabetizador, mas ao mesmo tempo proporcionar uma reflexão de sua prática. Nesta contradição, não faziam a reflexão de sua própria prática que as levavam para a alienação no sentido de não perceberem que reforçavam a intensificação de seu trabalho.

## 7 - REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. D. **Frases e pensamentos** - pensador Uol, 2016. Disponível em: <<https://pensador.uol.com.br/frase/NjI2MzYw/>>. Acesso em: 19 setembro 2016.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>> Acesso em 08 jun.2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2017**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> Acesso em: 19 setembro 2016.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. ed. Cortez , SP, 2002.

CRUZ, S. P. S. **A construção da profissionalidade polivanlente na doceência nos anos iniciais do ensino fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. Recife: UFPE/PPGED, 2012. 280 F. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2012.

DANTAS, O.M.A.N.A.. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. Natal: UFRN/PPGED, 2007. 149 F. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

FIDALGO, N. L. R. e FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Org.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009. (p. 91-112).

FRANCO, M. V. A.; DANTAS, O.M.A.N.A. **PNAIC**: uma formação docente lúdica. In: II Encontro de Aprendizagem Lúdica: a ludicidade e seus desafios. 2016, Brasília.