

## O PNAIC EM UM CONTEXTO HISTÓRICO-CRÍTICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO BRASIL

*Juliana Cândido Matias  
Josemir Almeida Barros*

**Resumo:** Esta pesquisa 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, a saber: Marx e Engels (1998), Saviani (1993, 2012), Nosella e Frigotto (2012). Entre nossos questionamentos destaca-se: sob qual perspectiva política e pedagógica o programa foi pensado? Que constructos históricos justificam esta proposta de formação docente no Brasil recente? Quais foram os pontos consensuais que precisam ser avaliados? Nos aspectos metodológicos, utilizamos observação, documentos oficiais e não oficiais, módulos de formação, entrevistas, entre outros. A pesquisa evidenciou a apropriação fragmentada e oportunista do sistema político educacional ante as tendências pedagógicas difundidas historicamente no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação; PNAIC; formação docente; políticas públicas.

## PNAIC IN A HISTORICAL-CRITICAL CONTEXT OF TRAINING POLICIES IN BRAZIL

**Abstract:** This research has as one of the objectives, to analyze the implementation of the National Pact for Literacy at the Right Age -PNAIC- as a condition of recent public policy for teacher training in Brazil. We used the historical-critical perspective and its developments in the materialist dialectic based on authors, namely: Marx and Engels (1998), Saviani (1993, 2012), Nosella and Frigotto (2012). Among our questions, we highlight: under what political and pedagogical perspective was the program thought? What historical constructs justify this proposal for teacher training in recent Brazil? What were the consensus points that need to be assessed? In the methodological aspects, we use observation, official and unofficial documents, training modules, among others. The research evidenced the fragmented and opportunistic appropriation of the educational political system in view of the pedagogical trends historically disseminated in Brazil.

**Keywords:** Education; PNAIC; teacher training; public policy.

## PNAIC EN UN CONTEXTO HISTÓRICO-CRÍTICO DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN EN BRASIL

**Resumen** Esta investigación tiene como uno de los objetivos analizar la implementación del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta -PNAIC- como condición de la reciente política pública de formación docente en Brasil. Utilizamos la perspectiva histórico-crítica y sus desarrollos en la dialéctica materialista basada en autores, a saber: Marx y Engels (1998), Saviani (1993, 2012), Nosella y Frigotto (2012). Entre nuestras preguntas, destacamos: ¿bajo qué perspectiva política y pedagógica se pensó el programa? ¿Qué constructos históricos justifican esta propuesta de formación docente en el Brasil reciente? ¿Cuáles fueron los puntos de consenso que deben evaluarse? En los aspectos metodológicos, utilizamos la observación, documentos oficiales y no oficiales, módulos de capacitación, entre otros. La investigación evidenció la apropiación fragmentada y oportunista del sistema político educativo ante las corrientes pedagógicas históricamente difundidas en Brasil.

**Palabras Clave:** Educación; PNAIC; formación de profesores; políticas públicas.

## 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, fatores que contribuem para uma reprodução das técnicas de trabalho propagadas constantemente como progressistas, mas que escondem em suas raízes interesses diretos com correntes neoliberais<sup>1</sup>, 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 entre os anos de 2013 a 2017 ofereceu 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 visava 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 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;

---

<sup>1</sup> 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.

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, descon siderar 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,<sup>2</sup> 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.

## **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.

Neste ínterim, 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 ínterim, 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

---

<sup>2</sup> 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.

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 ensino: “[...] 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 MONARCA, 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.

Envolto por esta “colcha de retalhos”, a implementação de programas de formação docente atuais, como o PNAIC, se constrói 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.

## 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 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 PROFA, 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).

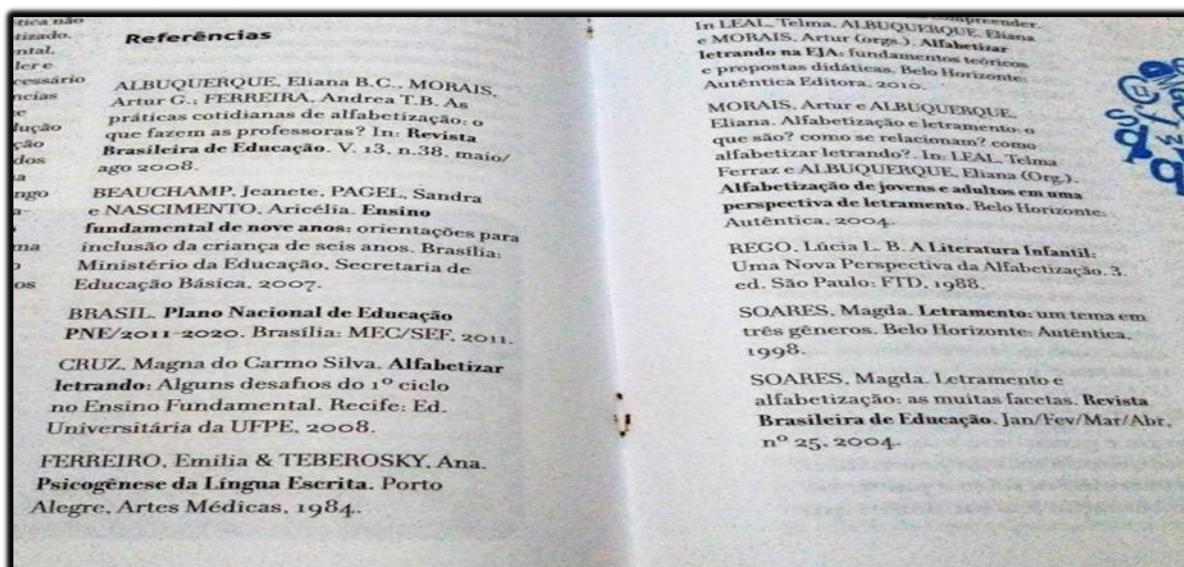
Contudo, ao olhar atentamente para a rotina de estudo do programa -aulas no contra turno, mais atividades extras- e ao pensá-las agregadas as outras responsabilidades docentes (avaliação, relatórios, recuperação, reuniões pedagógicas, planejamentos, entre outros) nota-se o encrudescimento massivo das 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 subjugam a luta de classes nela embutida. Ficando a rotina a sorte das 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.

Figura 1 - Algumas referências utilizadas para elaboração do material distribuído aos docentes nos “Módulos”



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

Figura 2 - 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

Figura 3 - 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

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 educacionais 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 mantêm 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.

## 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 subjugadas neste processo de pesquisa e construção de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES

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.

## REFERÊNCIAS

BARROS, J. A. A experiência formativa com leitura de professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Ilhéus/BH, 2015. (Dissertação de Mestrado).

DEWEY, J. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo; uma reexposição. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

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

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

MARX, K. ENGELS, F. Manifesto Comunista: comentado por Chico Alencar. Rio de Janeiro: Os Visionautas, 1998.

MONARCHA, C. Lourenço Filho: coleção educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

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

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>>. Acesso em: 18 Jan. 2018.

RIBEIRO, A. M. Darcy Ribeiro e o enigma Brasil: um exercício de descolonização epistemológica. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v26n2/v26n2a03.pdf>>. Acesso em: 23 Jan. 2018.

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

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

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores associados, 2011.

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.

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

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

\_\_\_\_\_. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)*: Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

PEREIRA, A. J. *Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da geometria espacial no ciclo de alfabetização*. Bauru/SP. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. *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.

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

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

*Submetido em novembro de 2020*  
*Aprovado em dezembro de 2020*

#### **Informações do(a)s autor(a)(es)**

Nome do autor: Juliana Cândido Matias

Afiliação institucional: SEDUC/RO

E-mail: [juhmatias.rm@gmail.com](mailto:juhmatias.rm@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8573-6724>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2959884192962169>

Nome segundo autor: Josemir Almeida Barros

Afiliação institucional: UNIR

E-mail: [josemir.barros@unir.br](mailto:josemir.barros@unir.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2687-6575>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3625890466420467>