

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIÃO NORTE ARAGUAIA: O PNAIC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA REGIÓN NORTE DE ARAGUAIA: EL PNAIC Y SUS APORTES A LA PRAXIS PEDAGÓGICA

TEACHER EDUCATION IN NORTH ARAGUAIA REGION: THE PNAIC AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE PEDAGOGICAL PRAXIS

Veronete DIAS GOMES¹

Lúcia Helena Moreira de Medeiros OLIVEIRA²

Ari RAIMANN³

RESUMO: O texto trata da formação de professores alfabetizadores na Microrregião Norte Araguaia com foco no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), recorte de uma produção científica cujo desdobramento se deu no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG)/Regional Jataí⁴. A pesquisa se desenvolve na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Por meio de entrevista, apostamos na possibilidade de alcançar o objetivo proposto e de mergulhar nas percepções e modos como cada um concebe a realidade. O PNAIC foi considerado pelas professoras como uma boa opção metodológica para cursos de formação continuada e, apesar do aligeiramento da formação, as 187 etapas presenciais foram importantes, uma vez que as instrumentalizaram com sugestões práticas e materiais pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. PNAIC. Trabalho docente.

RESUMEN: *El texto trata sobre la formación de alfabetizadores en la Microrregión Araguaia Norte con foco en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Justa (PNAIC), fragmento de una producción científica cuyo desarrollo tuvo lugar en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Goiás (UFG)/Regional Jataí. La investigación se desarrolla desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica. A través de entrevistas, apostamos por la posibilidad de lograr el objetivo propuesto y profundizar en las percepciones y formas en que cada uno concibe la realidad. El PNAIC fue considerado por los docentes como una buena opción metodológica para cursos de formación continua y, a pesar de la aligeramiento de la formación, las 187 etapas presenciales fueron importantes, ya que fueron instrumentalizadas con sugerencias prácticas y materiales pedagógicos.*

PALABRAS CLAVE: *Formación de profesores. PNAIC. Trabajo docente.*

¹ Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí – GO – Brasil. Docente da Educação Básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso/gestora de formação no Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPRO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1370-5176>. E-mail: neth.said.ng@gmail.com

² Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Docente FACIP/ Ituiutaba/MG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7292-4307>. E-mail: luciahelena.ufu@gmail.com

³ Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí – GO – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6278-2595>. E-mail: raimann04@ufj.edu.br

⁴ Atualmente Universidade Federal de Jataí (UFJ).

ABSTRACT: *The text deals with the education of literacy teachers in North Araguaia microregion, emphasizing the National Pact for Literacy in the Correct Age (PNAIC), which is part of a scientific production whose development is due to the Postgraduate Program in Education (PPGE) of Federal University of Goiás (UFG)/Jataí regional. The research develops from the perspective of Historical-Critical Pedagogy. Through the interview, we bet on the possibility of reaching the intended objective and of merging the perceptions and ways in which each one conceives reality. The PNAIC was considered by the teachers as a good methodological option for continuous formation courses and, despite the alleviating of the teacher education, the 187 face-to-face stages were important, once they were instrumentalized them with practical suggestions and pedagogical materials.*

KEYWORDS: *Teacher education. PNAIC. Teaching work.*

Introdução

Este texto resulta de pesquisa mais ampla desenvolvida na região Norte Araguaia⁵ sobre as Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores, com foco no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG /Regional Jataí, à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores.

A ideia deste estudo partiu do pressuposto de que a formação continuada proposta pelo PNAIC contribui com a prática dos professores/professoras alfabetizadores/ alfabetizadoras, porém, de forma desarticulada da teoria, e que não tem se mostrado relevante nos espaços escolares, apresentando uma ação desvinculada do trabalho educativo efetivo em sala de aula.

Nesse contexto as reflexões incidem sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores, denominada PNAIC⁶, ofertada no espaço temporal de 2012 a 2017. Promovido pelo Governo Federal, o PNAIC foi abraçado pelos estados, pelo Distrito federal e pelos municípios, reafirmando e ampliando, “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” (BRASIL, 2012).

⁵ A Região Norte Araguaia compreende o Nordeste do Estado de Mato Grosso, da qual fazem parte os seguintes municípios: Alto da Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, Confresa, Canabrava do Norte, Luciara, Novo Santo Antônio, Porto Alegre do Norte, Querência, Ribeirão Cascalheira, São Félix do Araguaia, São José do Xingu, Santa Cruz do Xingu, Santa Terezinha e Vila Rica e Serra Nova Dourada.

⁶ O PNAIC foi instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 considerando o disposto nas Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, n. 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto no 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto no 6.755 de 2009 e no art. 10 parágrafo único do Decreto no 7.084 de 2010.

O objetivo do estudo é analisar criticamente as contribuições do PNAIC para a práxis pedagógica a partir das concepções de professores alfabetizadores da microrregião Norte Araguaia, especificamente, do município de Confresa-MT. A tessitura do texto teve como base os significados das falas dessas professoras, com base em estudos teóricos sobre a formação continuada, a partir de autores como: Vasquez, (1968, 1997), Kosik (1976), Saviani (2011) e Duarte (2010).

Inicialmente, destacamos que o PNAIC emerge de políticas públicas engendradas a partir do ideário mercadológico definido pelos organismos internacionais. Conforme já analisado pelas autoras em outro texto⁷, o enfoque principal do PNAIC foi o desenvolvimento de habilidades dos professores alfabetizadores, centrando a formação em sugestões/modelos prontos de atividades didáticas com técnicas e metodologias dinâmicas, tendo como referência os direitos de aprendizagem (GOMES; OLIVEIRA, 2019).

Metodologicamente, utilizamos a Pedagogia Histórico-Crítica, com abordagem de natureza qualitativa, a partir da compreensão de Minayo (2009). De acordo com a autora, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados a partir de uma realidade que não é visível, e que, portanto, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados. Para a coleta de dados, foi adotada a entrevista semiestruturada, pois apostamos na possibilidade de alcançar o objetivo proposto e de mergulhar nas percepções e modos como cada um concebe a realidade. Destacamos como fundamental desvendar o real para percebermos se de fato o PNAIC contribuiu ou não com o trabalho docente. Elencamos 06 (seis) escolas do município contemplando as redes municipal e estadual, como também campo e cidade.

Destacamos que local e sujeitos da pesquisa se justificam por apresentarem características singulares. Confresa é um município que atende a uma diversidade de estudantes migrantes de várias regiões do País, uma vez que possui o maior número de assentamentos de trabalhadores rurais por município no Brasil⁸ e se constitui como polo de Educação dessa Microrregião, com o maior número de escolas e estudantes. Além disso, a Formação Continuada do PNAIC nos últimos anos (2015 e 2016) realizou-se em parceria entre Secretaria Municipal de Educação e Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) tendo em vista que os estudantes migram constantemente de uma rede de ensino para outra, como também, um número significativo de professores/professoras que

⁷ Sobre as concepções do PNAIC conferir: Gomes e Oliveira (2019).

⁸ Sobre a formação histórica de Confresa ver: Plano Municipal de Educação de Confresa/MT, 2016; NUNES. Carla Soraya Ribeiro. Novos Olhares sobre a colonização de Confresa (1970-1980), 2010.

trabalham nas duas redes de ensino. Foram entrevistadas 12 (doze) professoras. Professoras, sim! E, talvez até passaria despercebido, ou soaria como algo natural, mas a verdade é, elas são a grande maioria nas escolas, principalmente na alfabetização.

As reflexões, neste texto, primeiramente incidem sobre o conceito de práxis, entendida como ação intencional, “transformadora e ajustada a objetivos”, conforme ênfase dada por Vásquez (1968). Práxis como atividade material em que o constitutivo teoria e prática são indissociáveis, de modo que nenhuma se faz sem a outra. Ou, claramente definido: que na trama do trabalho educativo a teoria e prática estejam sempre fundamentadas na outra.

A partir do conceito de práxis defendido pelas autoras, discorreremos sobre as contribuições do PNAIC para a práxis pedagógica, tendo como foco as percepções das professoras alfabetizadoras entrevistadas. Nesse diálogo, transcorremos, criteriosamente, o olhar sobre as políticas educacionais, destacando os programas de formação continuada de professores, entre outras questões relacionadas ao trabalho docente.

Sem perder o foco da questão inicial que instigou o desenvolvimento deste estudo - Como o PNAIC tem se materializado nos espaços escolares e na prática dos(as) professores(as) alfabetizadores(as)? – apresentamos nossas considerações finais sobre as reflexões elaboradas.

Por práxis educativa

A práxis educativa defendida neste estudo se distânciava dos ideários das pedagogias das competências⁹, limitadas a modelos didáticos, atualmente presentes nos programas de formação de professores, inclusive no PNAIC. Sendo assim, para o conceito de práxis, tal qual defenderemos nessas discussões, recorreremos a ênfase dada por Vásquez (1968):

[...] A práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VASQUEZ, 1968, p. 208).

⁹ Conf. Ramos (2001). Ao conceituar o referido termo define que a noção de competência no âmbito do trabalho torna-se plural – ‘competências’ – buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho. A transferência desses conteúdos para a formação, orientada pelas competências que se pretende desenvolver nos educandos dá origem ao que se chama de ‘pedagogias das competências’, isto é, uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz. Assim, a pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção pragmática situando-se no plano de convergência entre a teoria integracionista da formação do indivíduo e da teoria funcionalista da estrutura social. A primeira demonstra que a competência se torna uma característica psicológico-subjetiva de adaptação a vida contemporânea e a segunda situa-a como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social, na medida em que o funcionamento desta última ocorre muito mais por fragmento do que por uma sequência de fatos previsíveis.

Nessa compreensão, o constitutivo teoria e prática são indissociáveis, à medida que uma não se complementa sem a outra, não se realizam separadamente, mas é uma se transformando na outra. A práxis é ação intencional, de modo que seja possível conhecer a realidade concreta a partir de todos os elementos que a envolve, inclusive considerando as contradições que a permeiam.

Queremos destacar a importância do conceito de práxis de Vásquez (1968) para pensarmos a práxis pedagógica das professoras entrevistadas e de mesmo modo, enfatizamos as contribuições de Saviani com o conceito de práxis social, até porque esta mantém uma relação direta com a primeira. Vejamos: o trabalho educativo é um ato intencional e essa intencionalidade emana da atividade espiritual, ou seja, da atividade teórica, mas que depende de sua materialização para que se configure com uma ação transformadora. O que significa que os cursos de formação inicial e continuada de professores não devem priorizar a prática, nem, contudo, a teoria, mas tramar de modo que uma possa fundamentar a outra.

É nesse sentido, então, que os cursos de formação de professores devem contribuir. Permitir aos professores o engajamento dessa relação e dependência. E então, retomamos esta percepção importante de um professor brasileiro:

[..] Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2011, p. 91).

Nessa direção, as formações devem contribuir para o desenvolvimento da ação consciente e transformadora, o que só é possível por meio da práxis. A prática e teoria devem ter uma relação de interdependência, uma não pode coexistir fora da outra. Sem o embasamento teórico, não é práxis e, de mesmo modo, a teoria sem fundamentos da prática. Portanto, nenhuma deve sobressair a outra nos cursos de formação de professores/professoras. “A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente [...] unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade” (KOSIK, 1976, p. 222).

A práxis é unidade que se constitui da indissociabilidade – teoria e prática, indispensável na produção do conhecimento e transformação da realidade, por isso a importância do delineamento da formação de professores a partir desta definição. É a partir da práxis que se

faz educação como uma ação intencional que movimenta e que transforma. Retomamos aos escritos de Sánchez Vásquez (1968, p. 207):

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Com esta constatação bastante plausível, precisamos então pensar no planejamento dos programas de formação continuada de professores (as). É esse o entendimento de uma educação consciente e transformadora, uma educação que envolve a totalidade do ensino e aprendizagem e especificamente, que envolve a totalidade do ser professor.

Uma educação que humaniza requer aprofundamento teórico consciente e consistente e, por isso, a crítica nos cursos de formação de professores associados as pedagogias das competências que, contraditoriamente, modificam a vida e as experiências desses profissionais mergulhando-os em práticas desprovidas de conhecimento com a intenção de padronizar e parametrizar os seres humanos. A formação de professores deve envolver ação de transformação e autotransformação de modo a fazer com que os sentidos dos fazeres pedagógicos sejam reconhecidos pelos professores.

Nessa perspectiva, reafirmamos que a materialização do conhecimento está intrinsecamente ligada a teoria e, do mesmo modo, não pode haver teoria sem esta materialização. É essa relação de dependência que constitui a práxis, *i.e.*, a práxis e somente pela práxis que pode haver transformação e qualidade social de educação. É a partir deste entendimento que propomos observar o PNAIC.

As contribuições do PNAIC para a Práxis pedagógica

Vimos que o conceito de práxis se dá a partir da compreensão feita por Vásquez (1968), apresentada como uma atividade material, transformadora e conscientemente dirigida a objetivos, em que o sujeito social seja criador da sua produção e das formas de sua produção. Nesta relação prática, o sujeito e o objeto, não se separam nem se desfazem, mas se unificam.

Com esta definição, compreendemos que a práxis pedagógica não está relacionada apenas ao fazer da sala de aula, por isso nosso primeiro olhar recai sobre as políticas educacionais. Nesse sentido, ao questionar sobre as políticas públicas que têm adentrado as

escolas, foi possível perceber dúvidas em 75% das professoras entrevistadas, como se elas não fizessem parte de discussões externas ao espaço da sala de aula, ou talvez, por pensarem que estariam de certo modo, fazendo denúncias. De qualquer forma foi necessário, cuidadosamente, para não influenciar nos relatos, redirecionar a pergunta, citando alguns exemplos e acontecimentos educacionais. O questionamento parece ter causado espanto, surpresa. Uma delas chegou a dizer: “Não tenho informações sobre isso”. (P2). Após redirecionar a pergunta e esperar um tempo para pensarem sobre a temática, os relatos foram bem específicos, demonstrando, em algumas falas, a fragilidade das políticas educacionais:

Bom (pausa) tem chegado programas como o Mais Educação (pausa) que não fez muita diferença em questão de aprendizado para os alunos, mas eu gostava do material, se tivesse tido mais tempo, para comprar mais material, porque nos ajudou muito, e ajuda até hoje. Ah (pausa) teve um outro programa (pausa) que falava sobre drogas¹⁰, mas não lembro o nome, sei que uma vez na semana eles iam na escola. E o Pacto. (P4, 2019)

Sou a presidente do conselho deliberativo da escola, então, sempre estou acompanhando. Por exemplo, em relação ao livro didático (pausa) eu posso falar sobre isso? É do PNL, vejo que esse acompanhamento está muito ruim. Pessoal criticou muito o prefeito atual por ter aderido ao Positivo. Só que o positivo, pelo menos tinha livros para todos, chegou um pouco atrasado, mas tinha para todos. Tivemos muito problema com o livro, não é que o livro é essencial, mas é importante. O ano passado, sofremos muito porque os alunos não tiveram contato com o livro, inclusive quando eles fizeram a prova nós percebemos, a falta de contato com o livro, a imagem, de...principalmente, o livro que nós trabalhamos, o "ÁPIS" ele aborda muito esses conteúdos assim. Então, nesse caso, está deixando a desejar. A questão de formação, na medida do possível, acredito, estamos tendo as formações. Em relação, a acompanhamento da Secretaria ... (pausa prolongada. Por fim, continuou) já teve melhor ... (baixou o tom de voz) esse ano não tivemos muito acompanhamento pedagógico da Secretaria não. (P11, 2019)

A P4, de forma cautelosa, com algumas pausas para refletir, ao fazer referência a alguns programas, pontuou uma crítica parcial ao Programa Mais Educação, no sentido de pouca contribuição no aprendizado, mas fez referência a importância do material disponibilizado para o trabalho docente. Há, neste relato, uma necessidade expressa pela professora que pode influenciar nos resultados do trabalho desenvolvido e conseqüentemente na qualidade da educação. Essa falta de material nas escolas foi relatada em outros momentos da entrevista, como por exemplo: “[...] a única coisa que chegou aqui para nós, foi o PNAIC, até mesmo o

¹⁰ O PROERD no Brasil foi adaptação do Programa Educacional Americano, Drug Abuse Resistance Education (DARE) da década de 1983. O programa foi implantado em 1992, no Brasil, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Outros Estados foram aderindo o programa a partir de convênios entre prefeituras (Secretarias de Educação) e governo estadual (Secretaria de Segurança pública).

material que recebemos foi do PNAIC. Esse ano, o ano passado, nem livro didático recebemos” (P7).

Essas narrativas evidenciam o descaso por parte dos governantes em relação a educação, mas também ratifica que esses programas contribuíram de algum modo. Ainda nesse aspecto, o relato da P11 é expressivo ao confirmar essa falta de material escolar e, nesse caso, o próprio livro didático. Interessante refletir sobre as necessidades recorrentes nos trabalhos das professoras, pois afetam sobremaneira, na avaliação sobre as políticas públicas educacionais. Em texto anterior (RAIMANN & SILVA FARIAS, 2020, p. 782).

O relato da P11 abrange três aspectos da educação e três críticas muito pertinentes: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a má gestão da distribuição dos livros; a formação continuada que, mesmo ocorrendo, parece não contemplar a totalidade formativa e, por último, a ausência da Secretaria Municipal de Educação no acompanhamento pedagógico. Especificamente sobre política pública educacional, em que o foco dado pelas professoras foi a formação continuada, temos:

Eu não estou muito por dentro desse assunto não, mas nós temos formação, sala de educador, o Programa Mais alfabetização, mas tem assim, muitos cursos na internet. Nós, estamos mais com o Programa Mais Alfabetização, porque tem muitas atividades que temos que responder, ...tem muitos módulos para ler, então nós temos vivenciado esse processo, tanto no PEFE quanto no Mais Alfabetização. Essas formações trazem sugestões para gente trabalhar, tem dado vários tipos de sugestões... esses dias mesmo temos que trabalhar a literatura. (P2, 2019)

Política pública educacional? Bom, material didático temos recebido, muito joguinhos, os livros de literatura infantil, projetos de leitura. De formação do Governo federal, tivemos o PNAIC; do governo municipal esse ano tivemos uma formação sobre empreendedorismo. E tem a formação continuada da Secretaria Municipal de Educação, com seis temas durante o ano, três temas a escola escolhe e três a secretaria. (P1, 2019).

Embora a P2 informe um pouco de desconhecimento do tema, o que não deixa de ser preocupante, já que reforça a ideia de que o trabalho docente pode estar sendo entendido somente como a atividade prática de sala de aula, ela fez referência aos programas de formações continuadas vigentes no ano de 2018. Com isso, aponta que o Programa Mais Alfabetização, do governo federal e o PEFE, enquanto política estadual, estão enfatizando as sugestões de atividades. Por outro lado, evidenciou uma determinação que não foi percebida por ela, quando relata ter que trabalhar a literatura.

Referente ao relato da P1 sobre os materiais recebidos, pelas características, pode estar relacionado aos programas de formação, conforme destaque no relato da P7. Cita, ainda, o

empreendedorismo na formação e a formação continuada da Secretaria denominada Projeto Espaço do Diálogo. Não apresentou nenhuma objeção sobre o tema empreendedorismo, o que pode confirmar o consenso esperado pelos entes governamentais e fortalecer a mercantilização na educação. Outro aspecto que nos chama a atenção é a denominação do Espaço do Diálogo enquanto Formação Continuada da Secretaria de Educação e não da escola, a escolha de temas pela secretaria denota uma imposição que desqualifica a autonomia escolar e, principalmente, diminui a importância da criatividade autônoma e emancipada dos(as) professores(as).

Ainda em relação às políticas públicas, um relato expressa bem o alinhamento dos programas de formação de professores com o ideário dos organismos multilaterais. Dessa forma, temos:

Tipo assim, agora nós estamos escolhendo os livrinhos de literatura, e já tem os do Pacto. O ano passado trabalhamos com livros novos, 1º, 2º e 3º ano, aquela caixa de livros do PNAIC, chegaram mais na escola. São muito bons. Os livros que estamos escolhendo agora, não sei se estão relacionados a algum programa, será que estão? Podia ter lido direitinho, mas não li, não sei te falar. Eu sei que são editoras que mandaram, mas não é a escola que está comprando, é o governo federal que vai doar. Esse ano nós estamos trabalhando com o Programa Mais Alfabetização. Nesse não tem nem livros, nós usamos os livros do Pacto. Nós estudamos no computador, vem artigos para gente ler sobre alfabetização, agora no módulo 4 veio sequência didática, já vem pronta. Eu até achei fraquinha para minha turma, aí dei uma melhorada. Então assim, primeiro foi trabalhado sobre as habilidades que tínhamos de aprender, falava da BNCC, do PNAIC, no segundo era complemento, no terceiro também e agora no quarto, vem com as ideias para gente trabalhar, principalmente, para gente continuar com as sequências didáticas (P6, 2019).

O formato dessas políticas não deixa dúvida sobre os reais objetivos a que são direcionadas. Elas não trazem conteúdos que permitam um desenvolvimento intelectual autônomo do(a) professor(a), mas tão somente, aliena-os a partir de atividades práticas isoladas do sentido da educação escolar. Os relatos não apresentam uma avaliação crítica dessas políticas, mas as veem como eficientes para o desenvolvimento educacional, para o trabalho docente e para a formação de professores. A expressão da professora sobre o que foi trabalhado em cada módulo confirma o esvaziamento teórico desses programas e o distanciamento de uma formação transformadora e emancipatória.

A prioridade dessas políticas é o domínio das habilidades que já foram determinadas pelos organismos multilaterais e, para isso, selecionam conteúdos, autores, formas e relatos de experiências dos próprios professores, que conceituam o trabalho do professor, no saber fazer ou conforme a professora: “primeiro foi trabalhado sobre as habilidades que tínhamos de aprender [...]” (P6).

Referente às contribuições do PNAIC, as professoras as relatam com entusiasmo, de modo que é possível perceber uma supervalorização da prática. Sobre isso, as docentes destacam as trocas de experiências, a ludicidade, a confecção de material e jogos, entre outros. Ao questionar sobre os motivos que as levaram a participar do PNAIC, um contingente de 83,333% associou a melhoria da prática, ou melhorar enquanto profissional. Notemos alguns depoimentos¹¹:

Ah, a prática docente. Aquilo ali eu achei tão bom, trabalhar o PNAIC. Tinha muita coisa assim que... a gente já tinha ele no consciente, mas tínhamos esquecido, algumas coisas... Trabalhamos muito no Proformação... Tinha muita coisa ali que já tinha esquecido... O PNAIC trouxe com mais evolução para podermos desenvolver de forma mais diferenciada com os alunos [P2, 2019];

Os anseios por melhorar, por entender o público que nós temos hoje, que é bastante diversificado. Os diversos tipos de família é um desafio para gente, e tudo que vem, para melhorar é que... Para ajudar a gente ser um profissional melhor. (P4, 2019);

Quando falou assim: é alfabetização, você vai aprender coisas diferentes... Então, eu queria muito participar. (P10, 2019);

A busca de outros conhecimentos (P1, 2019).

Podemos perceber, nesses depoimentos, que a necessidade de ajuda no processo de alfabetização é comum entre elas e que esta necessidade pode ser suprida com as inovações e as novas metodologias apresentadas nesses cursos de formação continuada. Compreendemos que a motivação para participarem da formação foi, de maneira particular, a busca constante para atender a “demanda” educacional. Essa busca contempla o princípio do engajamento proposto pelo PNAIC, o que, ao nosso entendimento, confirma uma dimensão do compromisso firmado entre os países na Conferência Mundial de Educação para Todos e no Relatório Delors: a capacidade de continuar aprendendo. Interessante observar como as políticas educacionais vão se afirmando, de modo que o estado gerencial se materialize de tal forma que o consenso se torna, por pouco, absoluto.

Outro ponto a destacar é a similaridade que fazem do que estudaram no PNAIC com outros programas de formação de professores ou com outros momentos de estudos. Poderíamos considerar uma continuidade da abordagem “construtivista” reelaborada e incorporada pela “pedagogia das competências”, conforme ponderações de Duarte (2010). É aprender coisas

¹¹ Parte dos depoimentos apresentamos neste estudo foram realçados para dar ênfase as análises realizadas e não como classificação de maior ou menor relevância.

diferentes, de formas diferentes, é um novo desafio a cada dia, é também ensinar coisas diferentes, ou, retomamos Duarte (2010), nada mais é que “a pedagogia construtivista de forma mais pragmática, uma vez que coloca, claramente, a preocupação com a adaptação do estudante (e do professor)¹² à nova realidade do capitalismo globalizado”.

Frente aos anseios das professoras e o que as motivaram a participar do PNAIC expressos nos depoimentos e, especificamente, ao relato da P2, podemos confirmar também a descontinuidade das políticas educacionais, até porque antes do PNAIC, outros cursos de formação de professores tiveram a mesma dinâmica.

Sobre a mesma questão, 8,33% associaram a motivação para participar do PNAIC ao incentivo oferecido pelo governo federal e a metodologia de ensino da leitura.

Ah, primeiro eu fiquei bem intrigada nessa formação. Foi a primeira vez que eu vi uma formação com um incentivo com a bolsa. Então pensei: Quero ver que que é isso, (risos) porque é a primeira vez que eu vejo o governo federal pensando nisso. E, quem é da alfabetização é uma pessoa angustiada, quer sempre saber um jeito, como que faz para ensinar esses meninos a ler, então foi nesse intuito, vou lá ver o que que é isso, para ver como é que acontece. Então assim, fiquei curiosa pelo incentivo, falei, deve ser bom, é diferente. (P3, 2019).

Conforme a Portaria 90/2013, em seu art. 1º, o incentivo do PNAIC (a bolsa) variou de R\$ 200,00 (duzentos reais) para o professor alfabetizador e R\$ 2.000,00 para o coordenador-geral da instituição de ensino superior. Essa diferença significativa é consequência do sistema capitalista e da relação entre a escola e o mercado de trabalho. A remuneração está relacionada com o trabalho intelectual e político, ficando a bolsa de menor valor (duzentos reais) com o professor alfabetizador que desenvolve o trabalho de ensino e aprendizagem em sala de aula. Conforme Raimann e Silva Farias (2020, p. 782), “os investimentos poucas vezes são destinados à melhoria das condições de trabalho e de formação continuada de professores, valorização docente, de modo que o trabalho docente é colocado sob o regime do capital, que se materializa na economia nos investimentos e intensificação do trabalho docente.”

De qualquer modo, podemos perceber que a bolsa, de certa forma, teve um impacto positivo na adesão dos(as) professores(as) ao programa de formação continuada. Um incentivo que, ao nosso entendimento, deveria ter melhores condições de trabalho e valorização profissional. Quando a professora diz: “[...] é a primeira vez que eu vejo o governo federal pensando nisso”, reafirma o descaso dos governantes com a educação e as ações emergenciais e descontínuas que têm se materializado enquanto política de governo.

¹² Incluído pela autora.

Qual seria a diferença no PNAIC? Quando a professora relata que o incentivo a fez ficar curiosa, imaginando a qualidade da formação, de certa forma, existiu ali uma dúvida em relação a isso, diferenciando o PNAIC apenas por causa da bolsa. Nesse sentido, entendemos que o que tem sido oferecido enquanto política de formação continuada de professores é a repetição de “fórmulas ineficientes de ensino”. Outra questão apontada pela professora é a preocupação com a leitura. É compreensível a angústia da qual a professora relata, até porque a leitura é o foco principal das avaliações externas. Demonstra, aqui, a culpabilização dos(as) professores(as) sobre os resultados obtidos, e eis o motivo para justificar os programas emergenciais de formação de professores.

Sobre a responsabilização direcionada aos professores pelos “resultados” da educação, destacamos que a qualidade da educação não depende, exclusivamente, da formação continuada de professores ou, nesse caso, do domínio das competências e habilidades instituídas nos programas formativos. Enfatizamos, com isso, que há uma variedade de compromissos que precisam ser cumpridos para que a qualidade educacional seja, de fato, efetivada. As cobranças chegam de forma sistemática. “Docentes e sistemas passam a se acusar. As tensões se ampliam à medida que os resultados esperados não chegam, embora o trabalho tenha sido aumentado. Por isso, o que nos interessa é lidar com a produção de conhecimento crítico que transforme a realidade, mesmo que essa tenha raízes no passado.” (RAIMANN; SILVA FARIAS, p. 785).

Nessa compreensão ressaltamos que a qualidade educacional depende de um conjunto de ações com intencionalidade que está associado às possíveis condições materiais e imateriais, pois, conforme Saviani (2010), se essas condições materiais e imateriais são precárias, a qualidade educacional não se efetiva.

Ao relatarem sobre as contribuições do PNAIC para a práxis pedagógica, as professoras especificam alguns elementos que, ao nosso entendimento, contribuiu para a avaliação positiva do programa. Nesse sentido, a maioria das professoras entrevistadas afirmou que o PNAIC contribuiu com a práxis pedagógica e destacaram alguns aspectos dessa contribuição. Sendo assim, 16,666% citaram os relatos e a troca de experiências durante a formação, 16,666% citaram a ludicidade e 58,333% se referiram as técnicas de ensino estudadas apresentadas pelo programa e 8,333% demonstraram dúvida ao responder. Sobre o primeiro aspecto, temos:

[...] o PNAIC, ele não veio me ensinar dar aula, muitas coisas eu já sabia, eu já trabalhava, mas ele deu um... tempero para nossas aulas, ele abriu uma luz, mostrou. Não foi só aquele negócio: você faz assim, assim não. Nós tínhamos a prática, nós fazíamos, nós tirávamos fotos, nós tínhamos que mostrar, nós tínhamos que fazer relato, e mostrar. E aquilo mostrava que

dava certo. Via relatos de outras pessoas, que é importante. (P11, grifo nosso).

Os relatos e trocas de experiência contemplam dois princípios que orientaram o PNAIC, sendo, o princípio da socialização e o da colaboração. As professoras consideraram positivo à formação de professores. Por outro lado, julgamos pertinente tecer alguns comentários que remetem às exigências do estado gerenciador com foco na gestão por resultados, tendo como eixo norteador a prática da eficiência. No PNAIC, conforme relato da professora, foi bem evidente o “provar que deu certo, o validar a formação”.

Importa-nos destacar que as vozes das professoras expressam contentamento com a formação, até porque o PNAIC trouxe novas técnicas, dinâmicas, contribuindo com o saber fazer. Reafirmamos que o PNAIC, com o objetivo de construção de competências, trouxe propostas sedutoras, obtendo, com isso, o consenso dos(as) professores(as). Vejamos, alguns relatos:

E como contribuiu! Até difícil falar, mas foi uma contribuição muito boa. A gente melhorou muito a prática pedagógica, em questão de estar trabalhando com o lúdico, porque o programa trouxe muito isso. Eu sempre gostei de trabalhar com o lúdico e aperfeiçoei mais. Foi muito bom. (P5, 2019).

[...] por mais que a gente está muitos anos dentro da sala, ele trouxe coisas novas para a gente. Ensinou a gente é, preparar dinâmicas, contar história, porque eu não sabia, como contar, eu lia a história, mas, contar uma história não é para qualquer um não. Então isso aí ajudou muito a gente (P1, 2019).

Precisamente, as professoras falam de saber fazer, das técnicas apresentadas pela formação, da habilidade aprendida. O que representa a contribuição do PNAIC para a prática das professoras alfabetizadoras e a relevância do programa para elas. É importante destacar que em cursos de licenciatura não é possível realizar um trabalho dessa natureza, ou seja, com atividades tão específicas do fazer em sala de aula. E nem são para isso. Outro fator a considerar é que os cursos de licenciaturas realizados pelas professoras, em sua maioria, foram na modalidade EaD em que as condições/tempo de estudos são muito menores.

Queremos, aqui, destacar o ideário escolanovista revestido pelo construtivismo que, de forma sutil, atua relativizando o conhecimento e, ao mesmo tempo, secundarizando o trabalho do(a) professor(a). Recorremos a Saviani (2011) para dar ênfase ao papel da Escola e, consequentemente, à formação e ao trabalho do professor. A escola, conforme define o autor, é lugar do saber sistematizado, aquilo que é essencial e, portanto, a formação de professores não pode ser fragmentada. Inexiste práxis pedagógica quando não embasada por uma teoria consistente que também deve ser pensada a partir da prática.

Nesse aspecto, compreendemos a relação entre a práxis pedagógica e a práxis social. É o conhecimento sistematizado, com intencionalidade educativa, que vai se materializando nos espaços escolares, em uma relação dialética, do subjetivo ao objetivo e do objetivo ao subjetivo. Não seria o professor a transformar o aluno, mas o próprio aluno a partir de sua produção e do trabalho realizado, ou seja, enquanto estuda, também reflete, também pensa, também se emancipa e se transforma. Da mesma forma, a formação e o trabalho do professor devem ser constituídos de sentido, o que será possível a partir dessa relação dialética. Sendo assim, professores e alunos instituindo não somente suas produções, mas as próprias formas de produção (VÁSQUEZ, 1968).

Queremos dizer com isso que a formação de professores, nos moldes do PNAIC, foge à filosofia da práxis e direciona à aquisição de competências desconectadas da realidade, em que alunos e professores são submetidos a treinamentos para atender uma exigência externa. Estrategicamente, direcionam as formações à adaptação e aos mecanismos de controle, distanciando os indivíduos da emancipação humana. Ao priorizar a prática em detrimento do conteúdo, esses programas destituem o professor da formação consciente de seu papel, ou seja, os destituem da práxis e, conseqüentemente, de um trabalho humanizado.

Sobre a prática, é possível confirmar no relato da P1:

Gostei muito da linguagem por causa das dinâmicas e da prática, porque a gente estudava e colocava em prática ao mesmo tempo... já saía dali com aquilo pronto para levar para sala de aula. Os jogos eram construídos ali e já levava para sala de aula (P1, 2019).

Percebe-se aqui uma contribuição do PNAIC para o desenvolvimento técnico do professor, o que influencia, diretamente no trabalho docente. Destacamos que atividades dessa natureza, em que acontece a reprodução ou imitação de um ato que não foi pensado pelas professoras, caracteriza uma ruptura no processo da criação e execução, ou seja, no subjetivo e no objetivo, podendo se firmar como algo esvaziado de sentido. São políticas emblemáticas, paradoxais, que deixam o professor desprovido da autonomia intelectual e, portanto, do trabalho educativo e evitam a atos educativos a partir de ações emancipadoras.

Sobre os sentidos da formação do PNAIC, é importante retomar o relato da P2 para uma reflexão acerca das atividades vistas em um curso de formação inicial – Proformação - e retomadas neste programa. Nesta oportunidade, queremos lembrar também que o PNAIC foi inspirado no Pró-letramento. Conforme a P2 informou, a formação trouxe algo que já haviam estudado e por hora esquecido. Nesse sentido, reforça a ideia de que as atividades realizadas a partir dos cursos de formação de professores não estão sendo materializadas e, portanto,

desprovida de sentidos, não contribuindo para uma transformação social nem tampouco para uma autotransformação. A crítica, aqui, recai sobre os programas de formação de professores que têm priorizado a prática, em ações repetitivas, tal qual aconteceu em outros espaços e em outros momentos. Exemplo disso são os relatos de experiências presentes em todos os cadernos do PNAIC.

Ao conceber a práxis como um movimento dialético teórico-prático, voltamos a atenção para os resultados do PNAIC nos espaços escolares. O que ficou do PNAIC nas escolas? Observei durante a entrevista, o brilho no olhar e a certeza de que os resultados da formação do PNAIC as contemplaram. Sendo assim, o que ficou da formação do PNAIC nas escolas:

As práticas, as práticas. É como eu falei, mudou, significou mais a alfabetização. Eu creio que é difícil você ver um professor que tenha participado do PNAIC e ele não está aplicando ainda hoje, é, as práticas que o PNAIC propõe. É difícil! Pelo menos quando vejo, eu converso com outros professores, sempre... já tornou algo natural. As nossas práticas, os nossos planejamentos, as vezes nem citamos o PNAIC de tão natural que ele já se tornou (P3).

Instigante o que a professora diz. As atividades práticas ficaram na escola, o professor está trabalhando conforme aprendido no PNAIC, ou seja, as competências adquiridas na formação se fazem presente em sala de aula e nos planejamentos dos professores, conforme relato da professora. Então, compreende-se que o proposto pelo PNAIC no eixo formação de professores/professoras foi, de certo modo, cumprido. Tem-se, aí, um “resultado”, até porque o que o PNAIC propôs foi o desenvolvimento de competências e habilidades definidas como necessárias ou básicas para “acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2013, p.8).

Deste modo, queremos ressaltar que esta sociedade é regida pelo capital, em um Estado neoliberal em que o princípio educativo se fundamenta na interpretação do mundo e busca de soluções imediatas de permanência e adaptação, e não o contrário. Defendemos uma formação de professores/professoras que transforme e humanize, e que, ao mesmo tempo, em que transforma algo a partir de seu trabalho, também se transforme. Enfim, que levem a um conhecimento humanizado e humanizador, a uma prática emancipatória dos sujeitos envolvidos nas práxis, de uma efetiva educação para a cidadania, conforme dispõem as normativas prescritas pelas regulamentações da educação nacional.

Como se traduzem essas práticas? Como tem se materializado nas escolas? Essas práticas se tornaram naturais? Questionadas sobre o PNAIC e suas contribuições, as respostas

não se diferem muito. Vejamos alguns relatos do total de professores(as) que citaram as técnicas aprendidas no PNAIC.

A literatura...a literatura e os jogos pedagógicos. Não acabaram mais não. Continua do mesmo jeito, é todo dia, a gente chega na sala de aula, primeira coisa, parece que ficou na rotina. Assim, porque no PNAIC nós tínhamos que fazer uma rotina e uma das coisas foi a Leitura Deleite, todo professor faz, até mesmo aqueles que não fizeram o PNAIC, por ver a gente fazendo, faz. Primeira coisa que fazemos é escolher o que vai ler naquele dia na aula, então virou rotina isso, não saiu e os jogos também ficaram. A Leitura Deleite ficou bem-marcada mesmo, é tanto que o dia que não faz, eles cobram da gente: Tia, você não fez a leitura hoje (P1);

A Leitura Deleite, a sequência didática, estão lá. (P10);

[...] a leitura e, a questão do lúdico... uns encartes de vários jogos, muito bacana para trabalhar, pena que eu não consegui construir todos (P11);

A Leitura Deleite e a sequência didática (P12).

As respostas, explicitamente, demonstram o que aprenderam a fazer e, a nosso ver, inconscientemente, enaltecem a prática. Podemos considerar que na concepção das professoras, o PNAIC contribuiu com a práxis pedagógica. O saber fazer leitura e a leitura por prazer que, conforme algumas narrativas, tem se propagado por outros/outras professores/professoras, a sequência didática como forma de organização do trabalho pedagógico, as atividades lúdicas e os jogos como forma de fazer do ensino, atividades divertidas, menos cansativas, menos entediadas. De que modo essas atividades podem contribuir com a formação humana, com a transformação social? E para a autonomia intelectual do professor?

A fragmentação nesses cursos parece não ser percebida pelas professoras, ou de certo modo, legitimada, quando o foco da formação é a técnica, o saber fazer. Uma formação mercantilizada, em que as competências ganham lugar principal na produção do conhecimento. Esse é o foco do Estado Gerenciador, aprender a fazer, sem o mínimo possível de erros.

Na concepção da maioria das professoras entrevistadas, claramente se percebe a admiração pelo PNAIC enquanto um programa de formação continuada de professores. Nesse aspecto, é necessário considerar todos os olhares, as aspirações, as incertezas frente as questões que permeiam esses programas, a forma como acontecem as adesões, as concepções pedagógicas, os interesses que direcionam as políticas educacionais e que, estrategicamente, excluem do processo de planejamento os principais conhecedores das necessidades educativas, até porque nosso método de pesquisa exige uma análise minuciosa de nosso objeto de estudo.

A ausência dos(as) professores(as) no planejamento das ações formativas é visível no relato da P8, quando diz:

Eu acho assim... tem gente que nunca foi em uma sala de aula, não conhece a realidade de uma sala de aula...escrever para você fazer é fácil, agora vem fazer...às vezes até contribui, depende como a gente vê o trabalho desse povo (P8).

Temos aqui uma dúvida em relação as contribuições do PNAIC para a própria atividade em sala de aula e a certeza de que os motivos da formação são externos à escola.

Deste modo, podemos dizer que a expressão, “depende como a gente vê o trabalho desse povo” denota o trabalho daqueles que pensam a ação, ficando para o professor executar a ação que não foi pensada por ele. E Vásquez (1997, p. 2007) explica que “uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”. A teoria só se materializa, no entanto, se houver uma internalização subjetiva em constante sintonia objetiva.

Nesse sentido, a formação de professores/professoras deve se pautar, também, na formação intelectual, sendo possível somente a partir da íntima relação de criação e produção, e não como mero reprodutor de práticas. Esse é o trabalho que se faz necessário conceber nas políticas públicas de formações de professores, a indissociabilidade teórico-prática e não as ações fragmentadas do todo.

Considerações finais

A proposta deste texto foi analisar as contribuições do PNAIC para a práxis pedagógica enquanto formação continuada de professores alfabetizadores(as) na microrregião Norte Araguaia, no Estado de Mato Grosso. Nesse caminho, a observação recaiu sobre os princípios da gestão por resultados que tem sido recorrente nas políticas educacionais a partir da década de 1990.

A questão inicial foi: como o PNAIC tem se materializado nos espaços escolares e na práxis dos(as) professores(as) alfabetizadores(as)? Nesse sentido trilhamos, criteriosamente, as reflexões sobre as políticas educacionais, os sentidos da formação continuada, as metodologias de ensino presentes nos programas de formação de professores com atenção aos aspectos e características do estado gerenciador e das concepções pedagógicas de ensino emergentes do ideário escolanovista.

O PNAIC foi considerado pelas professoras como uma boa opção metodológica para cursos de formação continuada e, apesar do aligeiramento da formação, as 187 etapas presenciais foram importantes, uma vez que as instrumentalizaram com sugestões práticas e materiais pedagógicos. Durante a entrevista, foi possível perceber o contentamento das professoras em relação a formação do PNAIC, com ênfase dada as novas técnicas, dinâmicas, ao saber fazer, a habilidade aprendida.

Nessa perspectiva, consideramos o PNAIC como uma formação mercantilizada, em que as competências ganharam lugar principal na produção do conhecimento, fragmentando a formação sólida dos/das professores/professoras. Ao destituir da formação o conhecimento elaborado necessário ao desenvolvimento intelectual e às condições humanas e autônomas, o PNAIC intensificou a ideologia de práticas alienadoras, não contribuindo com o processo de humanização, mas fortalecendo atividades tecnicistas que tem como finalidade atender a uma crescente demanda mercantil.

Nosso entendimento é de que o PNAIC priorizou a prática em detrimento da teoria, pois supervalorizou o conhecimento empírico e/ou da prática de sala de aula. Enfatizamos que essa supervalorização do conhecimento prático realiza apenas parte do processo de formação dos/das professores/professoras e abandona a capacidade da autonomia intelectual, necessária a humanização do indivíduo.

Concluimos que o PNAIC se materializou tecnicamente nos espaços escolares, uma vez que contribuiu com a prática dos professores (as) alfabetizadores (as), cumprindo com as intenções providas pelo governo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Governo Federal. **Decreto n. 6094/2007**, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal e estados e a participação 189 das famílias e da comunidade. Brasília: FNDE/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Governo Federal. **Portaria 867 de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Governo Federal. **Portaria n. 90 de 6 de fevereiro de 2013**. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília: MEC, 2013.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*. MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; p. 191. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GOMES, OLIVEIRA, 2019. O PNAIC: política e concepções de ensino na formação de professores. *In*: MARIN, V.; RIBEIRO, B. O. L. **Formação de professores em tempos neoliberais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. ISBN: 978- 85-518-2490-0.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toribio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

RAIMANN, A; SILVA FARIAS, R. Plano Municipal de Educação e o trabalho docente sob tensões. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 780-795, maio 2020.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. Ed. **Rev. Campinas**, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Como referenciar este artigo

DIAS GOMES, V. OLIVEIRA, L. H. M. M.; RAIMANN, A. A formação de professores na região norte Araguaia: O PNAIC e suas contribuições para a práxis pedagógica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 1, e022006, jan./dez. 2022. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.16456>

Submetido em: 01/11/2021

Revisões requeridas em: 20/12/2021

Aprovado em: 17/02/2022

Publicado em: 31/03/2022