

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Resumo: O trabalho discute as concepções que envolveram a formação continuada dos professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Partindo da problemática sobre como alguns princípios da formação e profissionalização docente foram, ou não, apropriados e contextualizados pelo PNAIC, elaboramos uma revisão de literatura pautada pela construção de um diálogo entre algumas concepções de formação continuada, identidade, autonomia e saberes da docência e avaliações nacionais, para analisar e discutir o maior programa de formação de professores já realizado no Brasil. As reflexões apontaram que o PNAIC pode ser considerado como uma das políticas públicas de formação de professores alfabetizadores que mais se aproximou de uma proposta de formação para a elaboração do pensamento autônomo, de orientação ideológica democrática e autoparticipativa. Também constatamos que o PNAIC se manteve resistente às concepções oficiais e da gestão das redes, que historicamente tenderam a privilegiar a técnica, não estimular o pensamento crítico, desconsiderar os saberes docentes e não promover a autoparticipação do professor na elaboração da própria formação continuada. Conferimos ainda que o PNAIC não superou esses obstáculos em medida ampla, mas se constituiu em um caso que suscitou a possibilidade de propormos e executarmos políticas públicas de formação de professores capazes de atender os anseios docentes de superação das concepções acríticas e alinhadas à ideologia dominante.

Palavras-chave: Autonomia. Identidade. Saberes docentes. Alfabetização. Formação Continuada. PNAIC.

1

Principles of training and teacher professionalization in the National Pact for Literacy at the Right Age

Abstract: This paper aims to discuss the conceptions that involved the continuing education of the literacy teachers in the National Pact for Literacy at the Right Age (NPLRA). It starts from the problematic about how some principles of teacher education and professionalization were, or not, appropriated and contextualized by NPLRA. We prepared a literature review that guided the construction of a dialogue between some conceptions of continuing education, identity, autonomy and teaching knowledge and national evaluations, to analyze and discuss the largest teacher training program ever conducted in Brazil. The reflections showed that the

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

NPLRA was, among the public policies for the training of literacy teachers, as one that most closely approached a formation proposal for the elaboration of autonomous thinking, democratic ideological orientation and self-participation. In addition, we found that NPLRA remained resistant to the official conceptions and management of networks, which historically tended to privilege the technique, not to stimulate critical thinking, disregard the teaching knowledge and not promote the teacher's self-participation in the elaboration of their own continuing education. We believe that the NPLRA did not overcome such confrontations to a large extent, but it constituted a case that raised the possibility of proposing and executing public teacher education policies capable of meeting the teachers' desire to overcome the uncritical conceptions and aligned with the dominant ideology.

Keywords: Autonomy. Identity. Teaching knowledge. Literacy. Continuing Formation. NPLRA.

1 Introdução

Torna-se urgente a continuidade das pesquisas sobre políticas públicas e formação docente, para que o processo de responsabilização dos professores e da escola pública - como principal medida da mazela estatal frente aos desafios da educação, enquanto direito social constitucional - sejam desvelados como os subterfúgios para a protelação das soluções dos problemas históricos da educação, de forma a superar o histórico de precarização da escola pública brasileira.

2

O que outrora já pode ter sido considerado lugar comum nos discursos educacionais, atualmente precisamos colocar na centralidade das discussões. Com indignação observamos que a autonomia pedagógica, a valorização docente e a consolidação da gestão democrática estão a cada dia mais distantes do prescrito na legislação, do confrontado nas perspectivas das pesquisas educacionais e do experienciado nos espaços escolares.

Parece-nos, sobretudo, imprescindível preconizar uma formação democrática que valorize as experiências dos professores e reconheça o trabalho docente como um dos alicerces do desenvolvimento da educação. Por isso, o Estado e as instituições formadoras

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

devem garantir a consolidação, por intermédio de políticas públicas, de um processo de formação continuada autoparticipativa, que tenha como princípio a contribuição para a transformação social, no qual os professores compreendam os determinantes educacionais que formam e conformam os sujeitos sociais e, assim, possam realizar uma educação que estimule e promova a autonomia e a emancipação de si e dos estudantes.

Assim, propomos com a construção desse estudo um diálogo entre algumas concepções que perpassaram a formação continuada de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/Pacto), por ter sido um programa cuja amplitude abarcou todo território nacional e a complexidade de sua gestão ter gerado subsídios para discussões acerca da responsabilização sobre os sucessos e fracassos das propostas formativas.

A priori, é importante ressaltar que nossa perspectiva empírica, enquanto interlocutores em redes municipais e coordenadores do PNAIC em universidades diferentes, de regiões e realidades diversas do Brasil contribuiu para realizarmos este estudo, considerando a história vivenciada, frente à proposta oficial, às condições materiais ofertadas e ao que efetivamente foi realizado pelo Programa.

Dessa forma, partimos da apresentação sucinta da relevância e dos limites da lei que criou e implementou o PNAIC, a qual, ao mesmo passo que definiu sugestões oficiais, abriu espaços para as instituições formadoras contribuírem na concepção da proposta. Também abordamos algumas concepções de formação continuada amparados pelo referencial teórico constituído com Estrela (2006), Imbernón (2010), Nóvoa (1992), Ferreira e Leal (2010) e Pimenta (1999). Do mesmo modo, ponderamos sobre a possibilidade de se inter-relacionar o saber-fazer e o saber-ensinar à prática docente do alfabetizador.

Neste estudo, articulamos um diálogo entre a construção da identidade dos professores e os estudos de Tardif (2010) sobre os saberes docentes - porque esses não podem ser postergados no processo educativo - utilizando os aportes conceituais de Pimenta (1999) e Lane (2002). Igualmente, explanamos sobre o fato de a subjetividade da construção cultural e social compor a identidade profissional e a necessidade de o conceito de identidade

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

profissional estar presente nas estruturas conceituais das propostas formativas, ao serem formuladas as políticas públicas de formação de professores, tendo em vista que as diversidades sociais, locais e individuais também compõem a construção do profissional atuante em sala de aula.

Discutimos também como ambos os conceitos - identidade profissional e saberes docentes - articulam-se e perpassam a autonomia dos professores, influenciando sobremaneira o saber-fazer e saber-ensinar dos alfabetizadores.

Além disso, trouxemos ao debate o embasamento teórico de Dickel (2016) sobre as políticas públicas, a profissionalização docente e as avaliações nacionais, por considerarmos que tais reflexões ponderam que as avaliações em larga escala produzem um processo que tende a desconsiderar as especificidades locais e individuais, produzindo um efeito de controle sobre o trabalho pedagógico e, dessa maneira, reforçam a culpabilização da escola e do professor como responsáveis pelo sucesso ou fracasso da educação pública.

E ainda tecemos reflexões sobre o PNAIC - maior programa de formação de professores já proposto no Brasil - que, apesar dos inúmeros avanços obtidos, quanto à proposta conceitual, recebeu críticas como um programa que desconsiderou os princípios para a construção da identidade e profissionalização docente emancipatória, com alegações de que instituiu uma formação continuada de professores em larga escala, centrada na técnica e nos resultados de exames e que omitiu do programa formativo os aspectos políticos, econômicos e ideológicos.

Além disso, salientamos que é fundamental que as políticas educacionais, em particular as de formação de professores alfabetizadores, sejam contínuas para gerar mudanças reais. Entretanto, o Programa se enquadrou como uma política de governo, pois, o governo seguinte assumiu as diretrizes referentes às ações do programa, que foi progressivamente alvo de péssimas mudanças e desmonte interno, até o seu fim. Houve cortes orçamentários que geraram atraso do pagamento das bolsas, houve diminuição de oferta de bolsas de estudo, progressiva redução da carga horária nos cursos de formação e adiamento do início do

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

programa, que se renovava anualmente, para junho, agosto, até novembro, completamente desconectado do calendário escolar. Além disso, em 2017/2018 houve flexibilização na metodologia de formação, que teve grande carga horária feita à distância, por meio de vídeos e leituras, rompendo a proposta vigente até então de formação presencial e acompanhamento das ações pedagógicas cotidianas.

Amparados pelo aporte legal da Constituição Federal sobre o dever do Estado de ofertar educação pública de qualidade, divergimos de algumas críticas e ressalvas, que ponderaram de forma panorâmica e generalista sobre algumas especificidades do PNAIC, sem o devido aprofundamento e entendimento de causa garantidos pelo saber empírico de quem vivenciou o processo formativo e investigou-o.

Ressaltamos, portanto, o fato de que o PNAIC, como política pública de formação de professores alfabetizadores em larga escala, só se tornou possível porque o poder público se dispôs a, após décadas, retomar e ampliar o debate sobre a formação de professores aliado à intencionalidade política, que vislumbrava a necessidade de implementação de um Programa que contemplasse a cobertura de todo o território nacional, respeitando diversidades locais e resultados de pesquisas das Universidades Públicas.

O PNAIC nasceu, então, durante o governo Dilma Rousseff, inspirado em um projeto antecessor, o Pró-Letramento¹. O lançamento ocorreu em 08 de novembro de 2012, no Palácio do Planalto e houve a transmissão do discurso da Presidente e do então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, sobre os obstáculos a serem enfrentados pelos governos Federal, Estaduais e Municipais (BRASIL, 2015) na execução do Programa. A Presidente Dilma Rousseff (2012), proclamou:

Nós sabemos, sem sombra de dúvidas, que, se um caminho, do ponto de vista de sua perenidade, mais que outros, tem o poder de assegurar o acesso das pessoas à

¹ Foi um programa de formação continuada de professores da educação básica, realizado, entre 2003 e 2011, pelo MEC em parceria com universidades, estados e municípios, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino da leitura, da escrita e da matemática nos cinco anos iniciais do ensino fundamental.

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

igualdade de oportunidades, é a educação. [...] O Pacto tem o caráter da urgência das tarefas inadiáveis. Esse caráter de urgência se soma a um caráter estratégico que temos sobre uma visão de futuro para o país. Sem o Pacto, não teremos igualdade efetiva no país (BRASIL, 2019).

E no pronunciamento, durante o discurso de posse, o então Ministro da Educação Aloísio Mercadante reconheceu o professor como:

[...] aquele que estimula a inteligência, a curiosidade, que desperta nos alunos a sede por conhecimento e o espírito crítico, que esclarece e ilumina, que semeia nas crianças e nos jovens os valores da democracia, da cidadania, do respeito ao próximo e à natureza. O professor é aquele que liberta da pior forma de escravidão, que é a escravidão gerada pela ignorância (MERCADANTE, 2012, p. 3-4).

O ministro propôs ainda a necessidade de se construir um grande “pacto nacional pela educação”, que envolvesse a sociedade civil, as famílias, os empresários e todas as esferas do governo (federal, estadual e municipal) em uma sólida mobilização nacional. “Assim, o PNAIC constituiu um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2015, p. 19).

Esse feito, negligenciado por governantes anteriores e posteriores, apresentou-se como ato inédito de efetiva tentativa de combate ao analfabetismo na História do Brasil. Compreendemos que ainda poderia ter havido melhorias no Programa, porém, até hoje, o PNAIC se configurou como o maior projeto de formação de professores alfabetizadores do país. Dele, em especial, também podemos destacar a busca de diálogo com as instituições formadoras e os pesquisadores da área; o convênio de pactuação com os estados, municípios, sociedade civil e governo federal; a ampla rede de mobilização social e, sobretudo, o ineditismo do ato de valorização profissional, ao se executar momentos de formação continuada em serviço e remunerados em tão ampla escala.

Infelizmente o Programa foi se deteriorando durante a própria operacionalização, desde a carga horária, que foi progressivamente diminuindo, e a formação anual tendo o início, no

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

último ano da oferta - 2017/2018 - apenas no mês de novembro, o que descaracteriza a formação continuada em serviço e destoou do calendário escolar; também o atraso em todos os anos do material impresso, sempre entregue aos professores e orientadores de estudo após a conclusão do processo anual de formação - e em 2017 houve edital e aprovação de recursos para a impressão pelos gestores estaduais, mas o recurso nunca foi liberado; até a retirada das bolsas de estudo para os professores alfabetizadores e coordenadores locais, tendo como efeito colateral o desânimo desses participantes em relação à formação.

Posto isso, caminhamos para as próximas três seções do presente trabalho, nas quais aprofundamos os apontamentos introdutórios e analisamos e discutimos as especificidades da formação de professores presentes no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

2 Percurso e desafios do pacto nacional pela alfabetização na idade certa

Segundo Rodriguez e Silva (2015), a Política Nacional de Formação de Professores no início do século XXI apresenta como parâmetros as mesmas dificuldades anteriores enfrentadas para se implementar na prática uma política de colaboração e articulação entre os entes confederados. O governo federal, detectando a falta de acordo mútuo entre as partes, tomou a iniciativa de um reposicionamento, no qual buscou consolidar a tendência à recentralização na União de uma política nacional de formação no Ministério da Educação (MEC).

Visando à superação das dificuldades educacionais do país e melhorias no panorama educacional brasileiro, podemos identificar, até o ápice, em 2014, durante o governo Dilma Rousseff, a busca inédita e crescente, porém, mesmo até ali, incipiente, que incluiu a disponibilização de projetos e recursos que foram investidos na formação de professores da educação básica. Dentre elas se destacaram os projetos voltados à iniciação à docência (PIBID), o Pacto Nacional do Ensino Médio (PNEM) e o Pacto Nacional pela Alfabetização

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

na Idade Certa (PNAIC). Dentre os diversos programas e projetos propostos pelo MEC, destacamos como objeto de estudo o PNAIC, também designado por somente “Pacto”, por seus executores, formadores e formandos.

O PNAIC ou Pacto foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, pela qual o MEC e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmaram e ampliaram o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Os resultados deveriam ser aferidos por exame periódico específico, abrangendo a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; e o apoio gerencial dos estados aos municípios que aderissem às ações do Pacto, para a efetiva implementação do Programa (BRASIL, 2012).

Para a concretização da ação houve a consolidação de um pacto entre as esferas governamentais, pelo qual, ao aderirem ao tratado, comprometeram-se a alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e realizar as avaliações anuais universais aplicadas pelo INEP, assim justificado:

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história com grandes avanços econômicos e sociais. (...) encontra-se no auge de uma urgência histórica para a realização da sua tarefa de educar com qualidade social todos os seus cidadãos. Esta tarefa tem na escola pública seu principal e mais amplo espaço de construção. Entre todos os grandes desafios para a educação brasileira nenhum é mais estratégico e decisivo que garantir a plena alfabetização de nossas crianças (BRASIL, 2012).

O Pacto obteve a adesão de 5.240 municípios e dos 27 Estados brasileiros. A responsabilidade da gestão foi delegada a quatro instâncias: Comitê Gestor Nacional, Coordenação Institucional (um em cada Estado e no Distrito Federal), Coordenação Estadual e Coordenação Municipal, cada qual responsável pela implementação e monitoramento das ações nas respectivas redes. O programa também previu ações que contemplaram os seguintes

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

eixos: formação continuada de professores; criação e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos; realização de avaliações nacionais; e gestão, controle e mobilização das ações do Pacto, buscando os seguintes objetivos:

- I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II- reduzir a distorção idade/série na Educação Básica;
- III - melhorar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores;
- V- construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Quanto aos materiais didáticos, foram disponibilizados pelo MEC livros para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental com manuais para os professores, obras pedagógicas complementares e obras de literatura e pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além de jogos pedagógicos para apoio à alfabetização (BRASIL, 2012).

Nos materiais fornecidos para a formação eram compreendidos conceitos, teorias e atividades mínimas em relação ao trabalho a ser desenvolvido nas salas de alfabetização. Na maioria das Universidades o material fornecido pelo Programa não foi adotado como uma Cartilha, mas como um guia para a construção coletiva, que considerava as especificidades locais.

Para a efetivação do programa o MEC fez a concessão do pagamento de bolsas para remunerar os coordenadores, orientadores de estudos e professores alfabetizadores. O apoio técnico e financeiro da União aos confederados aderentes ao Pacto encontrou aporte legal nas resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 e na posterior alteração, a Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013, que estabeleceram as orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores participantes do Pacto.

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*Patrícia de Oliveira Prata**José Lucas Pedreira Bueno**Marília Villela de Oliveira*

Foi um avanço a conquista do pagamento de bolsas aos cursistas aderentes ao Pacto, por ter sido uma concessão inédita na escala de proporcionalidade, enquanto maior programa de formação de professores em serviço do país. Além disso, o Programa - no eixo formação continuada de professores alfabetizadores - propôs a efetivação de:

I - formação, inclusive em serviço, dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos das escolas das redes públicas de ensino participantes das ações de alfabetização;

II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo.

III - formação dos coordenadores estaduais, Undime², regionais e locais participantes das ações de formação em serviço de professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos (BRASIL, 2017).

Dentro dos quatro eixos que compõem o PNAIC, faz-se necessário ressaltar a importância dada à vertente da formação continuada em serviço. Para seu desenvolvimento o Programa adotou uma metodologia de trabalho em que professores-orientadores de estudos, formados nas Universidades, foram responsáveis por realizar as formações e acompanhar o trabalho dos alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes. Quando retornavam às Universidades traziam as demandas observadas no trabalho dos professores em sala de aula e questões referentes ao processo formativo, o que retroalimentava os futuros encontros de formação.

Conforme os documentos orientadores do Programa, de 2012 a 2017/2018, o Programa se organizou como demonstra a Figura 1, a seguir:

Figura 1: Quadro da evolução da proposta temática, número de participantes e recursos investidos entre 2013 e 2018 no PNAIC.

ANO	HORAS	TEMÁTICAS ABORDADAS	CURSISTAS ATENDIDOS	MATERIAL DIDÁTICO	BOLSAS S CURSISTAS
2013	120	Linguagem	313.599 professores alfabetizadores	Sim	Sim
2014	160	Matemática	311.916 professores alfabetizadores	Sim	Sim
2015	100	Gestão escolar, currículo, criança do ciclo de alfabetização e	302.057 professores alfabetizadores	Sim	Sim

² União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*Patrícia de Oliveira Prata**José Lucas Pedreira Bueno**Marília Villela de Oliveira*

		interdisciplinaridade			
2016	100	Leitura, escrita e letramento matemático	248.919 professores alfabetizadores 38.598 coordenadores pedagógicos	Sim*	Sim
2017/ 18	100 (mínimo) **	Leitura, escrita e letramento matemático	alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, professores da educação infantil (4 e 5 anos) e articuladores e mediadores de aprendizagem do Programa Novo Mais Educação (número de profissionais ainda não disponibilizado).***	Sim*	Não

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023, a partir do Documento Orientador do PNAIC, 2017.

*Somente versão digital.

**Em Minas foram 100 horas. Em 2017, a carga horária foi definida pelo Comitê Gestor Estadual em cada Estado.

***Não menos importante, vale destacar que em 2017/18 o MEC ainda planejou a inclusão dos professores da educação infantil e dos mediadores e articuladores do Programa Novo Mais Educação no PNAIC. Tal propositura não conseguiu ser implementada em parte dos Estados, considerando o enfoque das equipes envolvidas desde 2013 ser a alfabetização, o que implicava na necessidade de uma recomposição do corpo de formadores frente à escassez do tempo para a execução.

Faz-se importante assinalar que o programa foi progressivamente desmontado pelo próprio MEC. Mesmo nos dois primeiros anos houve constante atraso de pagamento das bolsas (muitas vezes por meses), e o material impresso era entregue apenas após a conclusão do ano de formação. Outra questão grave é que os estados e municípios - que tinham o encargo indicar os orientadores de estudo da rede de ensino, custear o deslocamento e a hospedagem para os eventos de formação nas Universidades, bem como fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores da rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula - acabaram por não se responsabilizar financeiramente por tal, o que obrigou muitos orientadores de estudo a viajar ao polo de formação, normalmente as Universidades, por conta própria, e inviabilizou a participação, muitas vezes por falta de transporte público, de inúmeros professores da zona rural, ou mesmo urbana, nas formações nos municípios. Também havia constante troca de orientadores de estudo e de professores alfabetizadores pelas redes, o que, obviamente, diminuía a qualidade do trabalho desenvolvido e do processo contínuo, conforme proposto. Essas situações, entre outras, não eram eventuais, mas corriqueiras. Assim, temos que considerar, para uma avaliação geral do programa, que nunca houve uma implementação efetiva dos pressupostos

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

do Programa, tanto por parte do MEC, como das redes estadual e municipal de ensino, mas as avaliações negativas dos resultados ou do não alcance dos resultados esperados culpabilizaram especialmente os professores alfabetizadores.

2.1 A tarefa nada fácil de relacionar “obrigatoriedade e autonomia” e “saber-ensinar e saber-fazer” na formação continuada do PNAIC

Os conceitos fundamentais acerca da formação continuada foram e continuam sendo objeto privilegiado de debates e estudos. Antonio Nóvoa (1992) já defendia a ideia que a formação docente deve instigar o desenvolvimento profissional dos professores, estimulando e sendo projetada para a autonomia contextualizada da profissão docente. Para tanto, faz-se necessário defender e “[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 17).

A formação continuada tem sido considerada, de forma tradicional, como um processo de ensino intencional que deve estar inserido em um curso, cuja intenção seria a melhoria da prática do professor em sala de aula.

12

Por outro lado, dependendo da ideologia, da concepção norteadora da proposta, dos objetivos apresentados e das estratégias de formação abarcados em uma determinada prática formativa ou programa de formação continuada, os professores poderiam integrar-se ou não ao processo de modo ativo.

A percepção em torno da questão de que há muitas formações e poucas mudanças efetivas na educação tem sido colocada por autores como Imbernón (2010) e Estrela (2006)). Essa última ressalta que:

[...] constituindo um dos sinais de mundialização das políticas educativas impulsionadas por organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, a

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

preocupação pela formação contínua de professores tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos decênios, pelo menos nos países ditos desenvolvidos (ESTRELA, 2006, p. 43).

O apelo progressivo à adesão dos professores às propostas formativas hierarquizadas, a partir das políticas públicas, vem gerando imperativos que levam os profissionais a se recusarem a participar das formações continuadas, pois:

[...] muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que intentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Conseqüentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação (FERREIRA; LEAL, 2010, p. 69).

Na proposta oficial do PNAIC, não estava posta a obrigatoriedade dos professores participarem do Programa, embora a bolsa de estudos tenha sido um estímulo e a gestão local pudesse atuar pontualmente para gerar artifícios coercitivos que os levassem à participação. Com o corte das bolsas dos alfabetizadores em 2017, percebemos que inúmeros profissionais, em diversos locais do Brasil, recusaram-se a participar. Mas a maior parte continuou voluntariamente e alguns por exigências implícitas ou explícitas das gestões locais. De forma biunívoca, uma proposta de formação continuada, seja em que modalidade for, deve fazer parte da exigência profissional de cada professor e não ser implementada como um favor ou obrigatoriedade governamental. Também questionamos que, em vez de ofertar bolsas de estudos “sazonais” ou temporárias, seria condizente realizar a valorização salarial e profissional do professor.

Uma das fragilidades do PNAIC pode ter sido o exíguo contato entre os formadores das Universidades e os professores e alunos no dia a dia da sala de aula, em virtude do esquema de formação piramidal, conforme a Figura 2, a seguir:

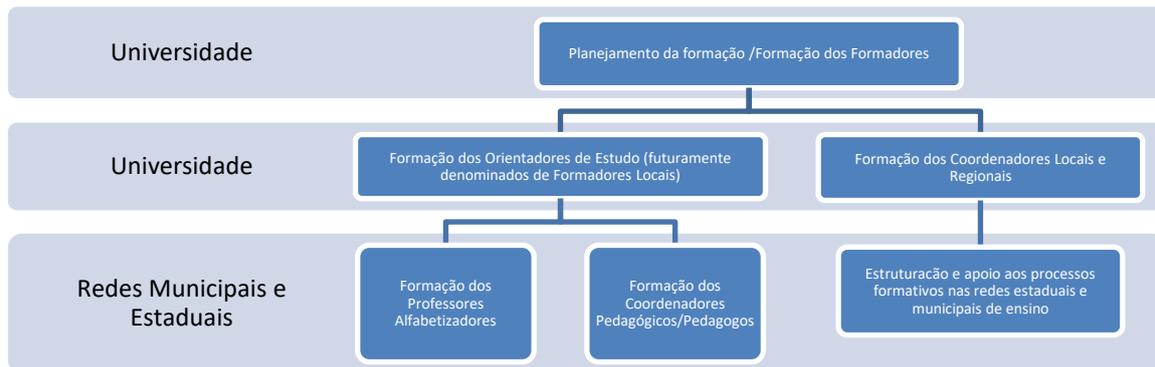
Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

Figura 2: Fluxograma da formação piramidal do PNAIC.



Fonte: Elaboração dos autores, 2023.

Por outro lado, os orientadores de estudo tinham por objetivo intermediar a processo formativo teórico-prática oferecida pelas Universidades e o cotidiano e as necessidades formativas de cada professor e dos alunos. Parte das Universidades, desde o início do Programa, em 2013, selecionou para serem formadores professores alfabetizadores com práticas reconhecidas, o que garantia que o PNAIC não seria apenas um curso teórico, mas um processo de desenvolvimento profissional embasado na prática dos orientadores de estudos e dos professores das redes de ensino, gerando transformações teórico-práticas no processo de alfabetização, de forma que essa medida se tornou orientação formalizada pela SEB/MEC no Documento Orientador do PNAIC de 2017. Por outro ponto de vista, o acompanhamento próximo e a prática coparticipativa poderiam ser considerados controles, como por muitos foi visto o monitoramento do SisPacto, e não como construção coletiva e formação continuada. Mas como um programa em tão larga escala poderia ser mais “artesanal”?

Considerando a abrangência nacional, a complexidade, o ineditismo e a censitariedade do PNAIC, ao pretender chegar a todos os alfabetizadores e alfabetizados do Brasil, compreendemos que faltou a estruturação do Programa como política pública.

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

Para a adesão ao Pacto, um dos requisitos prioritários para participação do professor era atuar em sala de alfabetização e desenvolver as atividades sugeridas no cotidiano da prática docente. A formação recebida e desdobrada na ação era monitorada a partir do fornecimento de informações específicas das atividades realizadas em uma plataforma virtual da gestão do Programa (SisPacto). Era requerida aos participantes a postagem de dados e até de fotografias, como as que evidenciavam a implementação das atividades sugeridas e, em especial, as do cantinho de leitura da sala de aula.

As atividades “obrigatórias”, como as de leitura deleite, curiosamente possibilitavam aos professores localizar e passar a utilizar os kits de livros do Programa Nacional de Biblioteca Escolar, enviados anteriormente para cada sala de aula de alfabetização constante no Censo Educacional do ano anterior, mas que, na maior parte das vezes, estavam ausentes no planejamento pedagógico, pois, conforme relatado por participantes do Programa, em muitas localidades estavam na biblioteca do município, guardados em depósitos, “protegidos” até na sala do diretor, do coordenador/supervisor pedagógico, ou mesmo na casa de algum profissional da educação da rede de ensino.

Por isso, nas Universidades havia planejamentos com os orientadores de estudo para a formação dos professores alfabetizadores em bases teórico-práticas, versando sobre as possibilidades diversas de uso dos livros, tanto por alunos em níveis iniciais do processo de alfabetização como pelos já alfabetizados, com compartilhamento de atividades formativas e atividades práticas de sala de aula entre colegas, com discussão de objetivos e utilização dos kits de jogos de alfabetização (também disponíveis para cada turma), como base para o professor desenvolver outras atividades, outros jogos, outras propostas de aprendizagem, outros desafios para os alunos etc., ampliando o repertório teórico-prático e fortalecendo a autonomia profissional.

Na mesma perspectiva, nos municípios, os planejamentos eram coletivos e cada professor o realizava para as aulas com a colaboração dos colegas, no processo de formação em serviço e sob orientação do orientador de estudos/formador local e, a partir de 2016, com a

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*Patrícia de Oliveira Prata**José Lucas Pedreira Bueno**Marília Villela de Oliveira*

participação dos supervisores/coordenadores pedagógicos, conferindo o que podemos designar de “autonomia com parcerias”. Vale destacar que a inclusão dos coordenadores locais na formação pedagógica, em 2014, e dos coordenadores pedagógicos/supervisores escolares, em 2016, foram vitórias da militância exercida pelo Fórum Nacional das Universidades participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esse Fórum foi de excepcional importância na avaliação qualitativa do programa e nos desdobramentos e pequenas vitórias conseguidas no ordenamento político e operacional, pelo menos até 2016. Ainda hoje, após o lamentável encerramento do Programa, as lideranças do Fórum ainda buscam mobilizar discussões a respeito da alfabetização no país, principalmente porque houve uma integração, antes inexistente, entre as Universidades Públicas participantes do Programa.

Observamos que a formação de professores no PNAIC se apresentou na centralidade das propostas do Programa, configurando-se como um dos pilares alicerçantes para o enfrentamento dos problemas educacionais do país. A preocupação com os desafios postos à formação de professores no Brasil não é nova, porém extremamente necessária e atual, de forma que se configurou como um campo de estudos relativamente novo que, em tempos de impensados retrocessos educacionais que se sucederam entre 2016 e 2022, carece ainda mais de aprofundamento nas pesquisas da área.

Desde 2016, mas principalmente a partir de 2017, com a interrupção abrupta dos programas federais de formação de professores da educação básica, na esteira do Golpe de Estado de 2016, o PNAIC foi trocado, em vários Estados, por programas de formação com teor extremamente positivista, como o AlfaBeto³.

Tendo por referência que um processo de formação continuada deve preconizar a constante construção e reconstrução da práxis no exercício cotidiano do professor, no ato de pensar sobre a prática, de executá-la e de reavaliá-la constantemente, torna-se imprescindível

³ Proposta de alfabetização embasada no método fônico (técnica de visão limitada e mecanicista, pela qual as crianças devem inicialmente identificar os segmentos dos sons na formação das palavras). Foi uma das medidas prioritárias do MEC, para os primeiros cem dias do governo Jair Bolsonaro. AlfaBeto Soluções é uma empresa privada.

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

que as políticas públicas educacionais proponham ações de formação de professores adequadas às necessidades e demandas locais, envolvendo diferentes contextos, ouvindo os agentes envolvidos no processo, priorizando as formações autoparticipativas e colaborativas, para conseguir sair do eixo único de responsabilização docente pelo fracasso escolar, minimizando ou negligenciando as demais situações que também interferem no desempenho escolar.

Nesse sentido, vale ainda ressaltar que o esforço na construção de políticas públicas voltadas à formação dos professores da educação básica necessita contemplar no cerne a mobilização das diversas formas de saberes docentes, saberes esses relacionados à prática, às teorias pedagógicas e à perspectiva de atuação como sujeito e autor com múltiplas possibilidades de ação sobre os desafios que envolvem a carreira docente e o contexto social no qual o professor está inserido. Pimenta (1999) antecipou a importância de encontrarmos instrumentos para confrontar os saberes e as práticas pedagógicas, pois nem sempre o saber-fazer vem coadunado ao saber-ensinar na formação de professores, e, na atividade profissional do professor alfabetizador, o saber-ensinar deve estar imbricado ao saber-fazer.

3 AUTONOMIA, IDENTIDADE E SABERES DOCENTES FRENTE AO CONTROLE E A AVALIAÇÃO NO PNAIC

17

Nas últimas décadas, o tema formação de professores tem sido objeto de reflexões e pesquisas sob diversas perspectivas⁴, no Brasil e no mundo. Repensar a formação inicial e

⁴ Podemos citar: Isabel Alarcão, Nilda Alves, Vera Candau, Willem Carr e Stephen Kemmis, Denice Bárbara Catani, Maria Helena Cavaco, Cesar Coll, Jose Contreras, Juan Delval, Maria Helena Dias-Da-Silva, Adriana Dieckel, John Elliot, José Esteve, Carlos Marcelo García, Regina Leite Garcia, Bernadete Gatti, Corinta Geraldí, Dario Fiorentini, Emília Freitas De Lima, Angel Perez Gómez, Joe L. Kincheloe, Otávio Maldaner, Roseli Pacheco Schnetzler, Antônio Nóvoa, Philippe Perrenoud, Selma Garrido Pimenta, Thomas S. Popkewitz, Jose Gimeno Sacristán, Donald Schön, Maurice Tardif, Miguel A. Zabalza, Keneth Zeichner, e inúmeros outros.

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

continuada de professores se tornou uma demanda recorrente em diversos campos do cenário educacional brasileiro, pela importância da educação no atual estágio da sociedade capitalista e no contexto dos inimagináveis retrocessos dos direitos sociais vividos pelos brasileiros.

Ao refletirmos sobre a formação continuada, quanto aos saberes pedagógicos que formam o constructo da identidade profissional do professor, percebemos que eles trazem consigo o conhecimento, a experiência, os saberes da docência e da identidade profissional docente. Aliada a esses saberes, ainda, pautamos a construção da identidade humana, que, segundo Lane (2002), baseia-se na elaboração constante da realidade, permanentemente determinada pela interação entre as subjetividades individuais e os condicionantes sociais.

A subjetividade é construída na relação dialética entre o indivíduo e a sociedade e suas instituições, ambas utilizam, as mediações das emoções, da linguagem, dos grupos a fim de apresentar uma objetividade questionável, responsável por uma subjetividade na qual estes códigos substituem a realidade. Assim, objetividade/subjetividade como unidade dialética é mediada por uma estrutura denominada Subjetividade Social, a qual, através de códigos afetivos e linguísticos, garante a manutenção do *status quo* (LANE, 2002, p. 17).

Portanto, embasados nessa perspectiva, entendemos que a identidade profissional necessita ser repensada como uma construção em que a interlocução dos elementos também perpassa pela subjetividade. Pois, é no trabalho e por meio da articulação entre a subjetividade e a objetividade que se encontram as condições necessárias do vir a se constituir sujeito no mundo histórico.

Por essa compreensão, cada profissional se constitui num ser único e singular, de forma que ele:

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).

E é por isso que a concepção de identidade docente deve estar presente nos programas de formação continuada, de forma a configurar os projetos de políticas públicas voltados à formação de professores propostos pelo MEC, pois se mostra de fundamental importância para a defesa da atuação profissional docente com autonomia e independência.

Posto isso, cabe-nos salientar que o PNAIC não esteve alheio ao fortalecimento da identidade docente, embora não tenha conseguido alcançar a garantia de estabilidade dos alfabetizadores em uma carreira específica, que definisse a significação social à profissão e reafirmasse as práticas culturalmente significativas, frente às teorias existentes, para a construção de novas. Acreditamos que a carreira almejada deve eleger o alfabetizador como sujeito ativo do cotidiano escolar e social, de forma a reforçar valores, ampliar a visão de mundo e conceder uma perspectiva histórica com foco no futuro da profissão de docente da alfabetização como uma carreira específica.

Mesmo assim, vimos no PNAIC a construção de espaços que possibilitaram a formação de parcerias dentro da escola, que, além de afetar positivamente a autoestima dos professores, também contribuíram para o sucesso do Programa, como as avaliações dos coordenadores locais, dos orientadores de estudo e dos professores demonstraram, de forma que a satisfação com a profissão, em dias tão duros, também pôde ser encontrada nas parcerias, no fazer junto e no se sentir e identificar-se como profissional da alfabetização.

3.1 A tarefa nada fácil de repensar a formação continuada e a autonomia docente no PNAIC

O verbo “repensar” abarca duas acepções que podem ocasionar uma contradição, se não identificados os sentidos a que se aplicam. Nesta seção do texto repensamos a formação

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*Patrícia de Oliveira Prata**José Lucas Pedreira Bueno**Marília Villela de Oliveira*

continuada, a fim de suscitar as revisões que o Pacto buscou superar frente ao histórico dos programas de formação de alfabetizadores até então excessivamente prescritivos e estruturados, e também a autonomia docente, no sentido de pensar atentamente e repetidamente, não com a intenção de exaurir conceitualmente o termo, mas de evidenciar os avanços alcançados pelo Programa em escala nacional, em seu breve período de execução.

Tardif, na obra “Saberes docentes e formação profissional” (2010), convida-nos a refletir sobre as questões: Quais os saberes profissionais dos professores? Quais saberes efetivamente utilizam no trabalho docente? Como realizar a profissionalização do ensino e da formação para o ensino sem se vincular apenas aos efeitos negativos de um procedimento educacional pautado meramente por conhecimentos técnicos?

Para discutir as questões, temos por base que o processo educacional precisa levar em conta a função social da educação, do educar para a vida e do educar para a emancipação. Entretanto, repensar a formação continuada e contextualizá-la na atual conjuntura da educação brasileira de contínua desconstrução da autonomia docente não tem sido tarefa fácil.

Nesse aspecto, o PNAIC, enquanto política pública universal, despontou como um esforço de enfrentamento dos imperativos governamentais estruturantes que agem contra a autonomia dos professores. Apesar de o Programa ser concebido sobre uma estrutura básica e universal, houve a possibilidade de cada estado, universidade, município, rede, escola e professor ter a liberdade para aproveitar o material disponibilizado no que ele pudesse acrescentar ao planejamento pedagógico, conforme cada necessidade. Em 2016, por exemplo, várias Universidades não utilizaram o material sugerido pelo MEC e tiveram autonomia para adotar outros ou elaborar os próprios, repercutindo em uma flexibilização dessa parte da estruturação do Programa.

As metodologias formativas promoveram a teorização e a problematização sobre a prática e a construção coletiva de saberes e fazeres, inclusive com a importante troca de experiências. No desenvolvimento do programa em muitas Universidades, até mesmo os gestores (Secretários de Educação e coordenadores locais) tiveram a oportunidade de trocar

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

experiências, conhecer sobre teorias e práticas de alfabetização (desconhecidas por grande parte deles, envolvidos apenas em questões financeiras e administrativas) e repensar sobre a estruturação do ciclo de alfabetização nas redes.

Essa possibilidade de participação no planejamento e implementação do Programa pode ser reconhecida como uma forma de levar autonomia aos professores e formadores, e de posicioná-los na formação continuada como construtores desse aspecto da estruturação da formação e das práticas pedagógicas repensadas em função dele, como forma de lhes dar voz, valorizar seus saberes e colocá-los no centro da temática educacional.

Dessa forma, a educação brasileira, por intermédio de uma política pública de formação continuada, foi capaz de aproximar os alfabetizadores das propostas curriculares e pesquisas científicas, reconhecendo-os como sujeitos capazes de ressignificar a própria formação, os conhecimentos e a história profissional, que permite dar sentido à prática e ao que é proposto como formação continuada.

Para Tardif (2010), os saberes experienciais dos professores não podem ser desconsiderados no processo educativo, pois são oriundos das próprias práticas cotidianas do fazer pedagógico.

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam a profissão e a prática cotidiana em todas as dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2010, p. 49).

Todavia, há questionamentos sobre a epistemologia da prática que precisamos tratar em nossos estudos. E entendemos que são as mesmas críticas destinadas ao(s) construtivismo(s). O professor precisa de base teórica sólida para mudar a prática, como também precisa de modelos, de estruturas para criticar, manter, excluir ou superar o que vem realizando.

Pensamos que o saber-fazer também seja um passo fundamental para a autonomia docente, num sentido de profissionalização docente emancipatória. Apesar das inúmeras

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

críticas ao construtivismo - ou aos construtivismos - os fundamentos trazidos pela ruptura com os modelos epistemológicos aprioristas e empiristas nos levaram a outro patamar de educação.

No Brasil e no mundo, em decorrência do teor das políticas públicas e programas de formação de professores realizadas nos anos 1970/1980/1990, com a abertura, o ecletismo e a movimentação metodológica rumo a um processo de ensino-aprendizagem que ampliava a ação do aluno e questionava as práticas autoritárias e empiristas dos professores, enfrentamos uma sensação de impotência, enquanto alfabetizadores, pois nossa compreensão sobre o como ensinar já não nos proporcionava a devida segurança para a realização das atividades docentes.

Aos poucos, a transposição didática permitiu aos professores alfabetizadores utilizarem atividades/técnicas/métodos novos e antigos com outros objetivos, que não os dos métodos tradicionais; e os professores também aprenderam que a ação do aluno, a autoria do aluno, não era livre, não era laissez-faire, e que, para além da necessidade de os professores conhecerem o que os estudantes pensavam, precisavam organizar com clareza o planejamento, pois só assim conseguiriam trazer problematizações e elaborar desafios que fizessem os alunos prosseguir nos aprendizados.

Da mesma forma que os alunos têm o tempo para aprender, os professores e os formadores também têm o tempo de aprender a ensinar. E precisam de desafios, problematizações que os façam pensar a forma, a partir do conhecimento de como o aluno aprende, ele pode estruturar situações, atividades, proposições que provoquem o avanço formativo do aluno.

Por isso, o PNAIC, na maioria das Universidades, buscou estimular o professor a se questionar cotidianamente: “por que ensino como ensino?”

Em qualquer abordagem formativa na qual responda à pergunta, com anos de experiência ou recém-chegado à profissão - se realizada constantemente de forma responsável e

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

comprometida por cada professor - é ela que deve ser o motor do desenvolvimento profissional.

Com a satisfação profissional (que inclui bons resultados, entre eles perceber que os alunos estão progredindo), questionando por que fazer e quais são os objetivos que temos e como desenvolvemos um planejamento a partir deles (e não pelo que vem pronto), com novos jeitos de fazer, seja junto com os formadores, em cursos ou em processos práticos dentro da escola com coordenadores/supervisores pedagógicos, ou com colegas professores, ou sozinhos, os alfabetizadores podem ressignificar o fazer docente. Isso é a cultura docente em ação.

Os saberes experienciais, segundo Tardif (2010), derivam das reais condições dadas para que o professor exerça a profissão. Portanto, cabe, ainda, considerar a distância e defasagem existente entre os saberes adquiridos na formação inicial e/ou continuada e a realidade encontrada na sala de aula. O autor ressalta que o distanciamento entre formação e prática provoca, em alguns professores, não só a rejeição ao processo de formação, como também, se obrigados a participar dele, ocasiona a não produção de resultados na prática docente.

O distanciamento entre formação e prática também revela um procedimento de hierarquização dos saberes docentes, no qual aqueles que possuem relação direta com os alunos ganham notoriedade e validação frente aos outros. Observamos, portanto, a necessidade de inclusão de reconhecimento dos saberes docentes às políticas de formação, para que haja a adesão efetiva dos professores aos planos propostos.

Assim, os momentos e propostas de formação para os professores deixariam de ser pensados a partir de um contexto generalizado e idealizado, imposto verticalmente, de cima para baixo, engessado.

Todavia, dada a dimensão do PNAIC, como política pública nacional, sua base sofreu os imperativos que lhe impuseram a obrigatoriedade de ser generalizado e idealizado. Mas as teorias foram trabalhadas de forma a serem ressignificadas na prática, a partir, inclusive, das

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

condições materiais de existência (conforme a visão crítica), que emergiram do contexto geral e chegaram às possibilidades locais e individuais da autonomia de cada alfabetizador.

Nesse sentido, compreendemos que os aspectos teóricos, metodológicos, políticos, econômicos e ideológicos são fundamentais para a progressiva profissionalização e autonomia docente, imbricados aos saberes empíricos. Por isso, seria uma expectativa ingênua pretender que um programa federal da amplitude do PNAIC conseguisse contemplar essas dimensões da formação de maneira indissociável. Da mesma forma, seria também ingênuo pretender que as políticas educacionais, nas quais estamos envolvidos, fortalecessem a autonomia dos professores e se mantivessem em continuidade, haja vista, por exemplo, o desmonte deliberado das políticas de formação de professores do governo Temer e pela desorganização proposital do governo Bolsonaro, ou o próprio desmonte progressivo do PNAIC, dadas às circunstâncias do Pré e do Pós-Golpe de Estado de 2016.

Portanto, compreendemos as incongruências existentes em propostas de formação de professores da educação básica, como as do PNAIC, com o intuito de progredirmos na superação das dificuldades que, às vezes, inviabilizam as ações possíveis no desenvolvimento do trabalho docente pela formação continuada. Pois a continuidade da formação deve estar direcionada à consolidação da autonomia dos professores, à profissionalização na carreira e ao delineamento de uma identidade com reconhecimento individual e social e com prerrogativas indisponíveis e intransferíveis.

3.2 A tarefa nada fácil de formar, avaliar e conceder bolsas, sem exercer o controle sobre o trabalho pedagógico do PNAIC

Ao realizarmos este estudo não perdemos de vista que a profissionalização docente está relacionada à forma como as políticas públicas vêm sendo implementadas no Brasil. Dickel (2016) alertou que os sistemas de avaliação em larga escala da educação brasileira, tais como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Prova Brasil e outras, que compõem o

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*Patrícia de Oliveira Prata**José Lucas Pedreira Bueno**Marília Villela de Oliveira*

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), produzem o efeito de controle sobre o trabalho pedagógico, reforçando a responsabilização da escola e do professor pelo sucesso ou fracasso da educação pública, desconsiderando os outros fatores inerentes às adversidades institucionais e às diversidades sociais, políticas, históricas e culturais que interferem no processo educativo brasileiro.

O controle exercido pelas avaliações externas se constituiu explicitamente como um dos aspectos negativos do Programa. Podemos citar, inclusive, o exemplo do Fórum das Universidades participantes do PNAIC, que teve como principal crítica a utilização de sistemáticas de avaliação externas como instituintes do currículo, homogeneizando as demandas e controlando externamente currículos e práticas, e, por fim, podendo culpabilizar escolas e professores alfabetizadores.

Pior ainda foi a proposta inicial do MEC, em 2013, que previa o ranqueamento das escolas atendidas pelo Programa e a concessão de premiação financeira às escolas que apresentassem os melhores resultados na ANA. A propositura foi rechaçada, em uníssono, pelos coordenadores do Pacto nas Universidades, que se recusaram a endossar a proposta, mesmo que tal decisão implicasse na devolução de um valor sinalizado em 500 milhões do Programa aos cofres da União.

Assim, vemos com ressalvas o que Dickel (2016) alega sobre o PNAIC ter trazido consigo apenas mecanismos que buscaram exercer controle sobre o processo pedagógico escolar, iniciando-se com o fazer do professor em sala de aula, desconsiderando os saberes docentes do professor alfabetizador e estendendo o controle ao que a criança manifesta saber, após o ensino desenvolvido pelo professor em formação continuada no Programa, afirmando que o controle do trabalho visava “[...] não somente as aprendizagens das crianças, mas também a sua própria conduta” (DICKEL, 2016, p. 200).

É pertinente destacar que no Pacto o controle das atividades dos professores em formação estava na necessidade do preenchimento de quadros de monitoramento em uma plataforma virtual (SisPacto), para gerir o recebimento de bolsas e não para o supervisionamento

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

pedagógico ou avaliativo, tanto que parcela significativa de alfabetizadores, sem prejuízo para a formação recebida, desenvolvida e aplicada, não recebeu bolsas, porque que não alimentou com dados a referida plataforma.

Dentre o gerenciamento de atividades havia o campo “autoavaliação” para ser preenchido pelo professor alfabetizador, mas tal procedimento não alcançava o efeito de verificar ou avaliar a prática.

Entendemos que a autoavaliação é fundamental para os professores, mas no SisPacto o preenchimento do quadro de monitoramento era realizado pelos professores de forma descompromissada com as realidades e resultados da prática e da formação, cumprindo uma mera formalidade, com fim nela mesma, que não passava por posterior análise diagnóstica, pretendendo somente identificar se os alfabetizadores estavam ativos no Programa.

Inclusive, em sentido estrito, tal procedimento nem deveria ter sido designado como “avaliação” ou “autoavaliação”, já que poucos iriam se depreciar na dependência de ter bons resultados, frente ao recebimento de bolsa.

A autoavaliação precisa ser enfrentada com seriedade pelas políticas públicas de formação de professores. No PNAIC ela era inócua e somente cumpriu o objetivo de liberar ou bloquear o recebimento de bolsas. A avaliação nem chegou, pelo nosso entendimento, a cumprir qualquer controle alegado por Dickel (2016). Os professores que não realizavam os registros de monitoramento no SisPacto tinham as bolsas bloqueadas até que os fizessem e, enfatizando, sem prejuízo na participação no Programa. Se não os fizessem a consequência da suposta avaliação era somente a suspensão do pagamento de bolsas.

Considerando as especificidades de cada região do Brasil, houve fatores que implicaram a inserção dos registros no sistema. Em várias regiões, há época, a dificuldade de acesso à internet foi imperativa para milhares de bolsas não serem pagas aos professores em formação no Programa. Em outras situações, as restrições de bolsas ocorriam mais por omissão ou inabilidade da gestão coletiva das bolsas, que pela falta de internet dos cursistas, já que havia a necessidade de preenchimento escalado de todos os perfis envolvidos no Programa.

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

O MEC e as coordenações nas Universidades revisavam regularmente as “avaliações”, para a liberação das bolsas não pagas, mas o saneamento do problema ficou aquém do esperado.

De fato, o sistema de formação continuada do PNAIC realizava uma ampla coleta de dados para o MEC, por meio do SisPacto, sobre as condições da infraestrutura das escolas e as condições subjetivas dos professores e dos alunos. Também levantava dados desses na dimensão do Programa, juntamente com os dados dos orientadores, dos supervisores e dos coordenadores. O sistema era hermético e inter-relacionava as contribuições dos participantes de maneira obrigatória para a autorização das bolsas, mas, como já evidenciado, não realizava a avaliação no sentido diagnóstico do conceito.

Observamos que o PNAIC não foi diferente das políticas públicas anteriores quanto à tendência à implementação de uma política de alfabetização fundamentada em resultados de testes e busca por índices pré-estabelecidos. Além disso, esse tipo de programa educacional corre o risco de limitar o currículo escolar, haja vista que, nos dois primeiros anos, o PNAIC privilegiou as disciplinas de língua portuguesa e matemática em detrimento de outras, mesmo tendo realizado inúmeras relações com áreas diversas do conhecimento.

Como a execução do Programa era definida pelas Universidades em parceria com as redes, havia a possibilidade de trabalhar o currículo de forma interdisciplinar e essa abordagem esteve em perspectiva, bastando verificar o material de formação, compreendido na base geral e o material trabalhado nas formações pelo Brasil, com inúmeros outros conteúdos e abordagens diversas.

Temos a considerar que as políticas públicas que prioritariamente focam nos resultados afastam o olhar das adversidades educacionais, destituindo o processo educativo dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos e atribuindo apenas ao professor e à escola a responsabilidade total pelo êxito ou insucesso do percurso educacional do aluno.

Nesse contexto, verificar unicamente o nível de desenvolvimento intelectual dos educandos por intermédio da aplicação de avaliações externas, em larga escala, nos sugere a

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*Patrícia de Oliveira Prata**José Lucas Pedreira Bueno**Marília Villela de Oliveira*

facilidade em atribuir os méritos ou as frustrações à capacidade, ou falta dela, por parte do professor alfabetizador ou da unidade escolar. Isso tende a ampliar, ainda mais, as desigualdades sociais, por culpabilizar os sujeitos envolvidos na ação e desconsiderar o contexto e os condicionantes sociais.

Políticas com esse cunho tendem a precarizar a formação docente, pois, de forma insidiosa, devastam a moral dos profissionais em formação, dando-lhes como opção, apenas, o direito de realizar cursos restritos, prontos, que contemplam somente os aspectos práticos e metodológicos, que focam cada vez mais na técnica e no pragmatismo hermenêutico.

Grande parte dos cursos utilizados para divulgar e distribuir materiais didáticos formatados pelo Ministério da Educação, tais como jogos, livros didáticos e paradidáticos, trazem, em alguma medida, inferências sobre a figura do educador como um profissional despreparado. Um professor alfabetizador “desqualificado e malformado” que, para escolher os recursos, conteúdos e metodologias que deve trabalhar, necessita de suporte e orientação superior. É uma visão reducionista, que deprecia o profissional como se ele não tivesse capacidade para detectar sozinho quais as reais necessidades dos educandos, nem de realizar esta escolha pautada pela orientação político-pedagógica.

Posto isso, é pertinente ressaltar que uma avaliação da política pública do PNAIC não se sustenta a partir de um exame parcial da avaliação interna (no SisPacto) ou externa (avaliações em larga escala), porque o PNAIC nunca foi um “curso”, no sentido tradicional do termo, mas um processo continuado de formação de abrangência nacional, construído a partir de um confronto tripartido, entre as sugestões oficiais, os referenciais das Universidades formadoras e as realidades locais enfrentadas nas escolas. Embora envolvesse trabalho coletivo em escala nacional, o Programa não vislumbrou um modelo metodológico unificado de formação em todo o país, porque as diferenças e necessidades locais eram também orientadoras das formações.

Assim, para pensarmos a avaliação do PNAIC devemos também pensar uma avaliação que compreenda não um único programa, mas milhares e multifacetados, pois, embora tenha

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

vido um Programa nacional com sugestões oficiais centrais de formação continuada, ele resultou em ações diversas, construídas na pluralidade das escolas participantes em cada cidade brasileira.

Destarte, podemos questionar se a preocupação oficial do PNAIC não estava voltada, em grande medida, mais à técnica que ao conteúdo e à consciência histórica, já que não detectamos nos documentos oficiais do Programa a previsão de formação quanto às questões políticas, econômicas e sociais como um direito formativo, ficando ele alijado do desenvolvimento da consciência das realidades e das relações histórico-sociais.

Mesmo assim, temos que pensar que, tanto as normas que estruturaram o Programa (a política pública nacional), como o material pedagógico e o conteúdo para formação (produzido em 2013, 2014 e 2015) tiveram abordagens “mistas”, no sentido de terem sido construídos por diversas mãos. E temos que pensar também que ter uma política pública e implementá-la não é uma correspondência biunívoca. O PNAIC não se constituiu de uma legislação ou de um programa estruturado, com metodologias e conteúdos fechados, obrigatórios e doutrinadores, pelo contrário, possibilitou questionamentos sobre a leitura de mundo e a concepção explícita da alfabetização por letramento.

Por isso, também nos questionamos: qual seria, então, o conteúdo “ideal” da alfabetização? Freire (1989) diz que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, mas mesmo ele as trabalhava concomitantemente.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989. p. 13).

E o PNAIC trouxe, em certa medida - não pela orientação oficial - e sim pela participação das Universidades Públicas a formação cultural, política e social. A leitura de mundo e a

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

concepção da alfabetização com letramento foram preconizadas diretamente na formação dos alfabetizadores. E se as discussões políticas e historicamente engajadas não foram foco principal do programa, essas estiveram presentes como pano de fundo das discussões teórico-metodológicas, tendo sido criado um ambiente com experiências de produção e apropriação cultural que ampliou o horizonte cultural dos professores e, por consequência, dos alunos.

Grande parte dos nossos professores alfabetizadores lê e escreve pouco, raramente consegue assistir a alguma peça teatral ou fazer uma viagem cultural. Posta essa condição histórico-material, questionamo-nos: Como esse sujeito poderá constituir-se como um ser histórico? Como a palavra dá consciência a ele? Várias situações foram criadas, algumas delas fundamentais, como a experiência de leitura deleite de literatura, bem como a possibilidade de conhecer e fruir dos livros de literatura infantil dos acervos enviados a cada turma, por meio do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE).

Finalizando, temos que considerar que foi um Programa excepcionalmente extenso, em duração, profundidade e alcance, de extensão nacional e inclusiva, com amplitude curricular, e que, como política educacional, introduziu, de forma que consideramos sem precedentes e sem possibilidade de retrocesso, a formação continuada de professores como parte da atuação e desenvolvimento profissional e como obrigação das redes de ensino. Mesmo assim, por outro lado, apontamos que nunca foi integralmente implementado pelo MEC e pelas redes de ensino, sempre ocorrendo atrasos no pagamento das bolsas, na entrega do material impresso, na escusa dos estados e municípios em financiar alimentação, hospedagem e transporte dos orientadores de estudo para participação nos polos e dos coordenadores pedagógicos e professores nas escolas/centros de formação. Mas as avaliações negativas dos resultados ou do não alcance dos resultados esperados culpabilizaram especialmente os professores alfabetizadores.

Além disso, a política foi alvo de progressivo desmantelamento por governos descompromissados com a educação brasileira, entre 2016 e 2022, sendo vítima de desobrigações políticas e financeiras que aos poucos o levaram ao fim.

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*Patrícia de Oliveira Prata**José Lucas Pedreira Bueno**Marília Villela de Oliveira*

O monitoramento das ações e a avaliação periódica dos resultados de aprendizagem dos estudantes pela ANA, em vez de promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução da alfabetização e do letramento dos estudantes, acabou por responsabilizar os professores e as próprias redes municipais e estaduais pela dimensão do fracasso, ao contrário do prescrito nos documentos orientadores. No ano de 2017, a descentralização financeira e de gestão para os Estados, e a retirada da participação obrigatória das Universidades Públicas na formação retirou do MEC toda a responsabilidade pelo desenvolvimento do Programa, chegando ao ponto de não ser enviado o recurso devido aos Estados, para a impressão do material, conforme edital aprovado e realizado em julho do mesmo ano, e levando, com a postergação de todo o processo, o início da formação apenas em novembro, completamente fora do calendário escolar.

Além disso, segundo o documento orientador de 2017, a partir da confirmação da adesão, o Estado [e o município] reafirmou o comprometimento e a **responsabilização (grifo nosso)** com a alfabetização, o letramento e a aprendizagem de todas as crianças das redes escolares na idade adequada. Nosso entendimento é que, ao descentralizar a gestão nacional do PNAIC em 2017, em vez de fortalecer a autonomia dos entes envolvidos, de modo a facilitar processos flexíveis de formação, de valorizar as especificidades e necessidades dos sistemas de ensino e fomentar o regime de colaboração previsto no Plano Nacional de Educação, o governo Temer apenas se desobrigou e responsabilizou os próprios sistemas estaduais e municipais de ensino e, pior, na base da pirâmide, os professores alfabetizadores individualmente pelo sucesso e fracasso da alfabetização brasileira.

Além de tudo, com a gestão “compartilhada”, os comitês Gestores Estaduais implementados em 2017 tiveram a oportunidade de excluir as Universidades Públicas como instituições formadoras e escolher instituições privadas como Coordenadoras da Formação, criando processos formativos com base em materiais estruturados, que eliminam qualquer autonomia e autoria do professor, reduzindo-o a um técnico aplicador de métodos e materiais elaborados por outros, com restrições para exercer a autonomia docente.

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

*Patrícia de Oliveira Prata
José Lucas Pedreira Bueno
Marília Villela de Oliveira*

O Programa foi levado a um contexto lastimável e desesperançoso nos anos que se seguiram do Pré ao Pós-Golpe de Estado de 2016, quando reemergiram as questões que, paradoxalmente alimentam nossas utopias e mantém-nos na militância, mas que não pode impedir-nos de ver os avanços com pequenos ou grandes ganhos para a formação continuada de professores alfabetizadores brasileiros com autonomia docente . E o PNAIC está entre eles.

Referências

BRASIL. Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2012. Nº 129 Seção 1, pp. 22-23.

BRASIL. MEC. **Governo investe R\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35576-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. MEC. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. MEC. SEB. **Documento Orientador Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa: Responsabilização e controle. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v.36, n.99, p. 193-206, maio/ago. 2016.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. C. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Andrea. T. B.; LEAL, Telma F. A Formação Continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: **Formação Continuada de professores: Reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

Formação e profissionalização docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Patrícia de Oliveira Prata

José Lucas Pedreira Bueno

Marília Villela de Oliveira

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LANE, Sílvia T. Maurer. A dialética da subjetividade versus objetividade. IN **Furtado, O; GONZÁLEZ REY, F. L. (orgs) Por uma epistemología da Subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, pp.13-17

MERCADANTE, A. Pronunciamento posse no Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <http://www.casacivil.gov.br/ministro/discurso-de-posse-ministro-mercadante.pdf/view>.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docencia. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

RODRIGUEZ, Vicente; SILVA, Domingos Pereira da. Formação Continuada em serviço em contextos descentralizados. **Cad. CEDES**. 2015, vol.35, n.97, pp. 553-574.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a Formação Docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, dezembro/2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.