

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: O PNAIC E SEUS IMPACTOS

CONTINUED TRAINING OF LITERACY TEACHERS: THE PNAIC AND ITS IMPACTS

Marília Villela de Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia
mariliav@hotmail.com

Resumo: A estrutura da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, sofreu grandes transformações da década de 1980 até os dias atuais. A formação continuada evoluiu de treinamento e atualização para desenvolvimento profissional, alterando nas bases a participação do professor na tomada de decisões e na organização do processo de ensino e aprendizagem. Na formação continuada de alfabetizadores vários programas federais foram estruturados, e o mais abrangente como política pública foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012/2018). Este texto trata da análise desse programa na formação de professores alfabetizadores no país, avaliando seus avanços e retrocessos no período de 2013 a 2017.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de professores. Desenvolvimento profissional. Políticas educacionais.

Abstract: The structure of teacher education, both initial and continuing, has undergone great transformations from the 1980's to these days. Continuing education has evolved from training and updating to professional development by changing, on its foundations teacher's participation in decision-making and teacher-learning process organization. Concerning continuing education for Literacy teachers, some federal programs were structured, and the broadest one was the Nacional Pact for Literacy in the Proper Age (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/2012-2018). This article focus on the analysis of this program on Literacy teacher's education in Brazil, evaluating its advances and setbacks from 2013 to 2017.

Key words: Literacy. Teachers training. Professional development. Educational policies.

Início este texto rememorando a estrutura de formação dos professores alfabetizadores desde a década de 1980 até os dias atuais. O final do século passado apresentou grandes transformações na formação de professores, inicial e continuada, tanto em decorrência de sua estrutura ter migrado do curso

Normal para o curso de Pedagogia, quanto pela grande ampliação das redes de ensino, o que, em progressão, exigiu número muito maior de professores e alterou seu perfil.

Nas décadas de 1980 e 1990 houve uma grande implantação de cursos de Pedagogia, bem como aumento do número de vagas nos já existentes. Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que até a década anterior se formavam no curso de magistério, portanto no ensino médio, passaram a complementar sua formação nos cursos superiores, o que lhes permitiria, com a estruturação de planos de cargos e salários nas redes públicas, a progressão na carreira. E os novos professores começaram a realizar sua formação inicial nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior.

Dentro dessa nova estruturação dos sistemas de ensino e das grandes transformações, também trazidas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, houve também uma mudança no modo de ver a formação dos professores.

Até a década de 1980 a formação inicial era considerada única, sendo os eventos formativos que podiam sucedê-la formas de atualização ou reciclagem do professor. Sob um enfoque acadêmico, o ensino era visto como transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade, e a formação docente era ligada ao domínio enciclopédico das disciplinas cujo conteúdo o professor deveria transmitir, além da metodologia específica de ensino dessa disciplina. A formação do educador se dava pela aquisição dos resultados da investigação científica (disciplinar e didática) da disciplina específica.

Mais tarde, com o objetivo de dar ao ensino o status e o rigor dos quais carecia a prática tradicional, passa-se a considerá-lo como ciência aplicada mesclada à intervenção tecnológica. A formação do educador devia ser feita por treinamento técnico-instrumental, anterior ao ingresso na profissão e, ainda, depois dele, na perspectiva da reciclagem/atualização, que o capacitaria a fazer uma boa transposição didática, adequando teorias elaboradas por cientistas básicos e adaptadas por tecnólogos da educação à especificidade da sala de aula.

Aos poucos, entretanto, percebeu-se que a tecnologia educativa não conseguia enfrentar a complexidade da educação, fenômeno social. Partindo de uma nova concepção de ensino como atividade complexa, singular, contextualizada, imprevisível e carregada de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas, o professor passa a ser visto como um profissional que tem que desenvolver seu saber experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas e conflitantes da sala de aula.

O problema principal que se aborda nesse enfoque [...] é como gerar um conhecimento que, longe de impor restrições mecanicistas ao desenvolvimento da prática educativa, emergja dela útil e compreensivo para facilitar sua transformação. Ao mesmo tempo, e ao pretender

o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo, se propõe evitar o caráter reprodutor, acrítico e conservador do enfoque tradicional sobre a prática (SACRISTAN; GOMEZ, 1998, p. 365).

Começou-se então a estudar a construção da identidade do profissional da educação, considerando o desenvolvimento pessoal como elemento fundamental de seu processo de formação. Trabalha-se com as ideias sobre a prática pedagógica que os professores trazem de suas vidas como alunos, de suas experiências profissionais, de seus espaços de formação. E, sobretudo, analisam-se os processos por meio dos quais os professores constroem seu conhecimento prático, ou seja, como se formam durante o desempenho de sua atividade profissional. O saber prático, ou o conhecimento vivido pelos professores, torna-se valorizado, e se derruba a dicotomia racionalidade técnica/racionalidade prática, configurando-se assim uma nova visão do saber docente.

Nessa nova abordagem, as atividades de análise e interpretação crítica da prática profissional contribuem para a transformação dessa prática, tendo papel fundamental na constituição do que hoje se chama de desenvolvimento profissional do professor. Se até então os professores eram formados por agentes externos, recebendo informações gerais que deveriam ser por eles aplicadas às situações concretas da sala de aula, e exerciam uma reflexividade meramente técnica, a partir daí se acredita que eles podem ser os principais sujeitos de sua formação, na medida em que forem capazes de tomar sua prática como objeto de reflexão crítica, já que essa prática é singular, complexa e impossível de ser abordada e trabalhada por meio de prescrições gerais e externas.

Alves (1997) apresenta, a partir da análise do tema docência na literatura pedagógica produzida atualmente por autores de diferentes partes do mundo, alguns aspectos considerados consensuais e que apontam perspectivas para o avanço do conhecimento referente a essa temática. Sua síntese das perspectivas da pesquisa sobre docência representa o pensamento de vários autores e continuam atuais:

- necessidade de articulação teoria-prática;
- valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação;
- valorização dos saberes/práticas docentes;
- reconhecimento da instituição escolar como espaço da formação docente;
- valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas;
- valorização da história de vida pessoal e profissional do professor;
- introdução de temáticas emergentes na formação docente, como memória e gênero, ciclo de vida e experiência docente, história da formação docente, diversidade cultural, etnia, minorias;
- necessidade de utilizar enfoques e modalidades diversificadas na formação docente. (ALVES, 1997, p. 73).

Vemos, portanto, que, longe de ser solução paliativa, superando fragilidades da formação inicial ou atualizando os conhecimentos nela obtidos, a formação continuada de professores se torna sinônimo de profissionalidade e exigência, a partir da adoção das chamadas metodologias ativas, das novas concepções de educação e da inter-relação cultura/conhecimento escolar. Altera-se nas bases, portanto, a participação do professor no processo de tomada de decisões e de organização do processo de ensino e aprendizagem.

Quando se muda em tal dimensão a concepção de formação de professores, é previsível o surgimento de novos conflitos.

Fundamentados na proposta de superação da racionalidade técnica e valorização do saber docente construído na prática cotidiana, e objetivando atuar na formação de professores como ação continuada, que não se esgota na graduação, foram estruturados, a partir do final da década de 1990, a Rede Nacional de Formação de Professores (2004) e projetos mais sistematizados de formação continuada de professores alfabetizadores: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), de 2001 a 2004, o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais (Pró-letramento), de 2005 a 2012, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2013 à atualidade.

Esses programas se originaram tanto da valorização do saber docente quanto do discurso da educação como fator estratégico de desenvolvimento social e econômico. Fundamentadas em eixos apresentados por organismos multilaterais (Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Banco Mundial), as políticas atuais para a educação e para a formação de professores buscam a “qualidade da educação”, entendida como universalização da educação fundamental e avaliação externa como forma privilegiada de mensuração dos resultados.

Mais atualmente, esse discurso é recontextualizado, sendo a ênfase central das reformas educacionais atuais não mais a expansão da escolarização, praticamente alcançada no Brasil na educação básica, mas a equidade, entendida como a oferta eficiente e eficaz do ensino, de modo a garantir condições de aquisição de habilidades e informações que permitam competir no mercado profissional. Essas políticas, com seus discursos de valorização do professorado e de seus saberes, trazem também a responsabilização e práticas gerencialistas e performativas (VOSS, 2011). Acabamos por perceber que, se por um lado é dado destaque importantíssimo ao professor e à sua formação para garantir a almejada qualidade da educação, por outro lado vemos precarização, esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos de trabalho e formação docente (SOARES, 2006). Ao mesmo tempo, segue-se a essa valorização do professor a sua culpabilização pelos fracassos obtidos.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Como já comentado anteriormente, nas décadas de 80 e 90 do século passado a formação continuada de professores era realizada através de pequenos programas de extensão ofertados pelas Universidades ou pelas redes de ensino, minicursos, e também grandes congressos científicos. A intenção de tais ações era permitir ao professor ter contato com as mais recentes pesquisas, em uma perspectiva de atualização, reciclagem ou treinamento.

Na década de 1990 começaram a ser travados grandes debates sobre a formação continuada, em serviço e mesmo sobre o desenvolvimento profissional do professor, que ia de encontro à discussão até então existente sobre formação continuada como atualização ou complementação da formação inicial.

Desde o final dessa década o Ministério da Educação começou a estruturar programas de formação continuada. A partir do programa PCN em Ação, criado em 1999 para divulgar os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), percebeu-se a necessidade de uma formação específica sobre alfabetização, do que decorreu a criação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), com o objetivo maior de divulgar o ideário construtivista na alfabetização, rompendo com os métodos tradicionais até então utilizados. Em 2003, o PROFA foi extinto e, em 2005, foi lançado o Pró-letramento, que formava professores dos cinco anos iniciais do ensino fundamental nas áreas de alfabetização e linguagem e de matemática. Em 2013, esse programa foi substituído pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que restringiu as ações formativas apenas aos professores do chamado “ciclo de alfabetização”, ou seja, dos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, que atende às crianças entre os 6 e os 8 anos de idade, mas, ao mesmo tempo, foi ampliado para todos os professores das redes públicas participantes do programa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do Ministério da Educação que surgiu no contexto dessas políticas e concepções de formação do educador, em parceria com Universidades públicas, redes estaduais e municipais de ensino, tendo por objetivo alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e matemática até os 8 anos de idade, estando em consonância com a meta 5 do Plano Nacional de Educação.

O programa se estrutura em quatro grandes eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; oferta de materiais didáticos e pedagógicos para a formação de professores alfabetizadores e para a alfabetização das crianças; avaliações; e, por último, gestão, controle social e mobilização.

As ações do primeiro eixo – formação continuada de professores alfabetizadores – foram originalmente propostas para os anos de 2013 e 2014, para serem desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior públicas, federais

e estaduais, em cursos presenciais de dois anos, com carga horária de 120 horas anuais, com metodologia que integrasse estudos teóricos e atividades práticas. No ano de 2015 foram trabalhadas temáticas interdisciplinares no ciclo de alfabetização, abrangendo artes, ciências da natureza, ciências humanas, a concepção de infância e criança e a retomada dos estudos de linguagem e matemática.

Infelizmente a estrutura inicial proposta pelo Ministério da Educação foi sendo progressivamente desmontada. No ano de 2013 a formação teve início em fevereiro, sendo encerrada no mês de dezembro, tendo 120 horas presenciais e 40 horas de atividades de estudos para a formação dos orientadores de estudos, e 88 horas presenciais mais 32 horas extraclasse para a formação dos professores alfabetizadores. Os orientadores de estudo são formados nas Universidades ou em seus polos, e desenvolvem as atividades formativas com os professores alfabetizadores em seus municípios.

No ano de 2014 a formação começou no último dia de março, sendo concluída em fevereiro de 2015. O calendário teve que ser ajustado à realização da Copa do Mundo de futebol e às eleições presidenciais. A carga horária foi a mesma do ano de 2013, tanto para orientadores de estudo quanto para professores alfabetizadores.

A partir daí houve uma grande modificação na estrutura do trabalho formativo, na carga horária e no período de realização da formação. Se em 2013 o material de alfabetização e linguagem foi elaborado pela Universidade Federal de Pernambuco, e em 2014 o material de matemática foi elaborado pela Universidade Federal do Paraná, o material destinado às ações formativas de 2015 foi desenvolvido por todas as Universidades participantes do PNAIC, com participação de coordenadores gerais e adjuntos, supervisores, formadores e de profissionais das redes de ensino envolvidas no trabalho.

Avaliamos de forma absolutamente positiva e interessante essa integração entre as Universidades formadoras, bem como a ampliação das temáticas e do período de formação, que nos programas anteriores era limitado: no PROFA, o curso estava organizado em 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% ao trabalho pessoal, e era desenvolvido durante um ano, ao fim do qual se acabava a “formação continuada”. A formação oferecida no Pró-letramento estava organizada em dois cadernos, sendo um de Alfabetização e Linguagem e um de Matemática, e cada volume correspondia a 120 horas de formação, distribuídas em 84 horas presenciais e 36 horas à distância. Assim, em um ano o professor cursava alfabetização e linguagem e, no ano seguinte, participava do “revezamento”, cursando matemática, e vice-versa. Ao final desse período, estava concluída sua formação continuada.

Já no PNAIC, a ideia é que esse professor continue participando do processo

de formação, já que não se trata de um curso, mas de atividades formativas, que não se concluem.

Entretanto, apesar de, em nosso entendimento, essa proposta assumir outra concepção de formação continuada, no ano de 2015 a carga horária foi reduzida a 80 horas presenciais e 20 horas destinadas a outras atividades para orientadores de estudos, e 60 horas presenciais e 20 horas destinadas a outras atividades para os professores alfabetizadores, sendo a formação iniciada apenas em agosto e concluída em dezembro. Os coordenadores das Universidades, em função da limitação de carga horária e de meses imposta para o trabalho pelo MEC, definimos que trabalharíamos com os cadernos de 1 a 3, e também o caderno de gestão escolar, mantendo a estrutura nacional do programa, o que favoreceria a continuidade dos trabalhos no ano seguinte.

Em 2016, na maioria das Universidades, as atividades formativas começaram em outubro e foram concluídas em dezembro. A carga horária foi absurdamente reduzida, sendo em Minas Gerais destinadas aos orientadores de estudos 40 horas de formação presencial e 60 horas para outras atividades e, para os professores alfabetizadores, 20 horas presenciais e 80 horas para estudos e outras atividades. Em cada estado, a carga horária e os materiais que seriam utilizados no programa foram definidos por um comitê gestor estadual, que reuniu a Secretaria Estadual de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e os coordenadores das Universidades formadoras. Infelizmente a avaliação do trabalho por todos os participantes foi insatisfatória, devido a tantas limitações. Um dos maiores problemas dessa situação é que as redes de ensino deixaram de promover suas próprias formações, atendendo a demandas locais, já que as ações do PNAIC exigem grande aporte de tempo e envolvimento por parte de todos os participantes. Assim, no ano de 2015, o primeiro semestre se encerrou sem atividades, e em 2016 as redes tiveram um ano praticamente perdido.

A descontinuidade das ações demonstra o descompromisso do Ministério da Educação com um processo de real formação continuada, além da contradição com o modelo de formação que defendia. A partir do ano de 2017, as críticas – feitas até então por elementos externos à estrutura formativa do programa, a uma política e a um modelo de formação que pode ser, em seu ponto de vista, técnico e centralizador, impondo uma rotina e um currículo único para todo o país, além de transferir ao professor e à sua formação a responsabilidade exclusiva pelo fracasso escolar – passam a ser minimizadas frente a outras sérias questões advindas da política nacional. Sobre isso, faremos em seguida novas análises.

O PNAIC em 2017

Para 2017, as atividades formativas do PNAIC foram propostas pelo MEC sem qualquer participação das Universidades. A partir de julho, houve publicação de duas portarias, a Portaria N° 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME, e a Portaria N° 851, de 13 de julho de 2017, que define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola, alfabetizadores e do ensino fundamental, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e do Programa Novo Mais Educação – PNME, e também do Documento Orientador 2017 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Esse documento orientador e as portarias apresentam uma grande transformação na estrutura de gestão e formação do programa.

No Documento Orientador do PNAIC 2017, a Secretaria de Educação Básica (SEB) apresenta os seguintes apontamentos:

No tocante ao PNAIC, analisando a experiência adquirida, julga-se fundamental adotar uma estratégia descentralizada e articular a política nacional de forma a atender à diversidade de arranjos federativos, valorizando exemplos inspiradores encontrados em escolas, municípios e estados. Verifica-se que, quando professores, gestores e formadores assumem cooperativa e solidariamente a responsabilidade pela aprendizagem das crianças, os bons resultados aparecem. Todavia, ainda são observados casos em que o processo de alfabetização, que deveria ser progressivo e cumulativo, é deslocado apenas para o 3º ano, com impactos nocivos para as crianças. Identificam-se, também, situações de desarticulação entre as redes de ensino e as instituições formadoras, fragilizando a formação e gerando perda de foco na essência do PNAIC que é o direito de cada criança ser alfabetizada. Outro problema diz respeito à diluição das responsabilidades locais em relação ao ensino fundamental e a uma visão equivocada sobre o papel do MEC, que é redistributivo e supletivo, com oferta de apoio técnico e financeiro (BRASIL, 2017, p. 4)

Analisando os indicadores de sucesso do PNAIC, a SEB aponta três principais: o primeiro é referente aos resultados das escolas nas avaliações das redes e na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); o segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos, e o terceiro diz respeito aos diretores e coordenadores pedagógicos apoiarem os professores e serem capazes de organizar um ambiente motivador à leitura e

à escrita na escola. Entretanto, culpabilizando as Universidades formadoras, aponta no mesmo documento orientador um outro indicador:

(...) as Instituições de Ensino Superior que participam do programa precisam rever seus projetos pedagógicos para a formação inicial e continuada (extensão), neles inserindo tanto conteúdos relacionados à alfabetização quanto uma prática que traduza seu compromisso com a qualidade das escolas públicas de sua localidade (BRASIL, 2017, p. 5).

É fundamental lembrarmos que, desde a estruturação e implantação do PNAIC, em 2012, não houve qualquer interlocução entre a SEB e a Secretaria de Educação Superior (SESU) que tentasse articular o trabalho desenvolvido no programa com a formação inicial, apesar de várias Universidades terem, dentro suas possibilidades, realizado tal articulação, tanto ao utilizar o material de formação, quanto trazendo para a formação inicial as questões discutidas pelo programa. Em segundo lugar, grande falha é questionar a qualidade da formação oferecida pelas Universidades formadoras, que até o ano de 2016 foram exclusivamente Universidades públicas, federais ou estaduais, considerando-se que a proporção dos professores formados por essas instituições é menor que a dos formados em instituições privadas (BRASIL, 2018), isso sem analisar a qualidade do ensino ofertado. Assim, é improcedente esse questionamento sobre a formação oferecida aos graduandos de Pedagogia das Universidades públicas formadoras do PNAIC, considerando-o como justificativa para a sua exclusão dos processos decisórios sobre a formação em 2017, transferida exclusivamente para as Secretarias Estaduais de Educação em colegiado com as seccionais da Undime.

A partir desses documentos, muitas são as questões a serem discutidas, várias delas ainda não colocadas em debate, outras sem resposta ou sem consenso, mas que dirigem nossas reflexões sobre o programa, tanto em relação aos seus pontos positivos quanto negativos.

Um dos primeiros aspectos impactantes foi que, a partir de 2013, na implantação do programa, os professores alfabetizadores passaram a receber uma bolsa de estudos de R\$200,00, bolsas que até o Pró-letramento eram destinadas apenas aos coordenadores, formadores e tutores. Essas bolsas de estudo significam valorização profissional e estímulo à formação continuada. Entretanto, ao longo dos anos de 2013 a 2016, a quantidade de bolsas foi diminuindo, proporcionalmente ao período de formação: em 2013 foram 10 bolsas anuais, de março a dezembro; em 2014 também foram 10 bolsas, mas de abril de 2014 a janeiro de 2015; em 2015 foram 5 bolsas, de agosto a dezembro; e em 2016 foram 3 bolsas, de outubro a dezembro. Para o ano de 2017, não haverá oferta de bolsas aos professores cursistas. Acreditamos que a cultura do recebimento de bolsas para a formação continuada possa, nesse

momento, impactar no desligamento desses profissionais do PNAIC, haja vista as exigências em termos de tempo e de engajamento inerentes ao programa, e levar à sensação de descaso decorrente da exclusão do perfil como bolsista. Essa bolsa deveria ser percebida como valorização, e não sua falta como desestímulo.

Um segundo aspecto levantado é a inclusão no PNAIC dos educadores infantis e do Programa Novo Mais Educação. Não nos parece concebível ampliar em tal monta tal formação e, ao mesmo tempo, reduzir a participação e a estrutura das equipes das Universidades, que apenas agora estão sendo “convidadas” a participar da formação pelo consórcio de rede estadual e redes municipais. Com certeza esse processo formativo também terá questionamentos, um deles referente ao seu início já em outubro, como em 2016, além de três frentes diversas de formação, a serem realizadas separadamente: educadores infantis (que atendem crianças de 4 e 5 anos), professores alfabetizadores (que atendem crianças de 6 a 8 anos) e articuladores da escola e mediadores de aprendizagem (que atendem crianças dos anos finais do ensino fundamental). Além de tudo, a formação dos participantes do Programa Novo Mais Educação será desenvolvida completamente à distância, o que, em nosso ponto de vista, já impacta negativamente, desde o objetivo à perspectiva de formação desses profissionais.

Outra questão que merece aqui ser apontada é o impacto da organização do período de alfabetização em ciclo. Encaramos positivamente a possibilidade de que aqueles alunos excluídos de ambientes efetivamente letrados, e que apenas começam a frequentar a escola aos seis anos, precisem ter esse período para serem alfabetizados. Entretanto, muitas são as críticas aos “mitológicos” 8 anos como idade certa para se estar alfabetizado, principalmente pela constatação de que nas escolas privadas esse processo se inicia desde a educação infantil, muitas vezes atropelando a infância, e aos 6 anos grande parte delas já está alfabetizada. Essa é, nesse momento para nós, preocupação secundária, sendo mais graves as avaliações, que deveriam ser processuais, mas que acabam muitas vezes apenas se efetivando ao final do terceiro ano, época insuficiente para reorientar o trabalho com aqueles alunos que até então não conseguiram se alfabetizar. Por outro lado, apesar de ser explicitamente desconsiderada e criticada na concepção formativa do PNAIC, não é raro chegar informalmente aos nossos ouvidos a ocorrência nas redes de ensino, ou em escolas isoladas, de reenturmações dos alunos por níveis (turmas de pré-silábicos, silábicos etc.) a partir de avaliações de final de ano. Esse é mais um dos retratos que mostram lacunas das críticas feitas à “padronização” proposta pelo programa: as progressivas apropriações feitas do conteúdo formativo são aquelas possíveis por aqueles que estão vivenciando o percurso, e, da mesma forma que os alunos têm seu tempo, os professores também o têm.

Apesar dessas críticas à dificuldade de encaminhar a avaliação processualmente, percebemos que as reflexões, mediadas pelos direitos de aprendizagem, sobre os aprendizados das crianças e a preocupação com o seu acompanhamento cotidiano acabam por proporcionar uma “rede de proteção”, e conhecemos inúmeras redes em que grupos de estudo e de gestão são continuamente mobilizados dentro das escolas em prol do acompanhamento do cotidiano escolar e da garantia do direito de se alfabetizar.

Algumas avaliações e caminhos para pensar o futuro

Um dos aspectos que consideramos bastante produtivo no PNAIC foi a “descoberta” pelos professores de muitos materiais enviados pelo MEC, do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros, e que, em muitos momentos, foram encontrados em bibliotecas municipais, em salas de diretores ou supervisores, às vezes ainda empacotados e fora do alcance de alunos e professores. Através do SisPacto, ferramenta de monitoramento do PNAIC estruturada pelo MEC, os professores alfabetizadores foram orientados a buscar os kits de livros do PNAIC, que haviam sido enviados para cada sala de aula, e a montar, nelas, cantos de leitura. Apesar das críticas à exigência de serem postadas no SisPacto fotos do canto de leitura, avaliamos que essa ação gerou grande e positiva repercussão nas ações de letramento e leitura de literatura.

Também positivamente avaliada foi a estruturação do processo de formação a partir do fazer pedagógico do professor, promovendo seu engajamento ativo. Essa foi uma opção das Universidades, gerando diálogo, contato, aprendizado compartilhado entre Universidade e Escola Básica, através da escuta recíproca. Apesar de tantas críticas à epistemologia da prática, como se a teoria fosse no PNAIC tratada como secundária em relação à prática na formação e atuação dos professores, avaliamos que as questões propostas pelo professor a partir de sua prática mobilizam seus saberes e de todo o grupo, seus colegas e seus formadores, sendo grande motor de aprendizado e de ressignificação de teorias. Apesar de entendida como ponto de partida e chegada, a reflexão sobre a prática, lógica e obviamente, só pode existir tendo como base um conhecimento teórico de referência, produzido e sistematizado pela humanidade. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana.

Apesar desses questionamentos, destacamos a autonomia das Universidades na utilização do material de formação e no viés conceitual utilizado para o planejamento das ações de formação, tanto no que diz respeito às concepções de formação de professores, quanto em relação às concepções de escrita e de relação ensino/aprendizagem. Assim, fomos informados de processos semelhantes a cursos, com aulas configurando as ações formativas, bem

como com outras estruturações, como a realizada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nosso caso, em que a estrutura da formação se desenvolveu através de ações de informação, reflexão sobre a prática, formação cultural e de debates tradicionalmente excluídos das ações de formação dos professores, como opções curriculares e políticas, e seus embates com as questões colocadas pela prática de cada região. As estratégias formativas, como a utilização da “leitura deleite”, passaram a fazer parte do dia a dia dos professores nas escolas, e a produção do “caderno viajante”, que traz aos formadores da Universidade relatos dos professores em escolas de cada município, são fundamentais na instituição de novas culturas. A troca de experiências e reflexões por grupos de tantos municípios (94 atendidos, a partir de 2013) e da rede estadual, incluída no atendimento da UFU em 2015, foi também importante fator de mobilização de saberes e grandes aprendizados.

Grandes aprendizados também ocorreram para as Universidades. Embates conceituais sobre formação de professores e alfabetização marcaram reuniões do *Fórum de Universidades participantes do PNAIC*, constituído em 2013 e que se aproveitou de todas as reuniões técnicas convocadas pelo MEC para também se encontrar e debater. A primeira coisa que aprendemos foi elementar: todos juntos somos fortes. Várias foram as reivindicações feitas pelo Fórum que acabaram por ser atendidas pela SEB, como, por exemplo, a inclusão do coordenador pedagógico como cursista, entendido como profissional fundamental para estruturar as ações pedagógicas nas redes de ensino, alterações de calendários para ajustar a formação à realidade das redes de ensino, e a inclusão de formação dos coordenadores locais, gestores em cada município. Enfim, até esse momento não existia uma associação de pesquisadores e formadores de professores tão integrada e estruturada coletivamente.

Um dos maiores questionamentos, quer vindo dos críticos do PNAIC ou de seus defensores, é a utilização de sistemáticas de avaliação externas como instituintes do currículo, e não das reais demandas da sociedade e da escola. Além dessa hegemonização, há um controle externo dos currículos e das práticas, em particular com a operacionalização da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada pelo INEP com o principal objetivo de avaliar o PNAIC. As Universidades formadoras do PNAIC questionaram severamente a realização de tal avaliação, entendendo que a principal avaliação é aquela realizada por cada professor e cada escola para balizar as ações do programa, promovendo melhorias, e não aquela usada para ranquear escolas de realidades imensamente diversas. Enfim, apesar de realizada apenas em 2013 e 2014, a ANA serviu, sem parâmetros de comparação, para classificar escolas em relação a um padrão ideal e culpabilizar seus atores, em especial os professores alfabetizadores.

Avaliamos ganhos importantes com a estruturação do programa, como a efetivação do conceito e da prática de formação continuada no universo da

profissão docente. Há dez ou quinze anos essa cultura não existia, e hoje exerce um impacto enorme, em especial nas redes de ensino que não possuem centros de formação de professores. A avaliação desse tipo de formação é, via de regra, positiva, tanto por parte de gestores, quanto de orientadores de estudo, formadores e professores alfabetizadores.

Além disso, a reflexão acerca do papel do professor como protagonista de sua formação e do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, longe de apenas culpabilizá-lo exclusivamente pelo resultado de sua prática, é sinal de respeito aos seus fazeres e saberes. Esse protagonismo e autoria do trabalho têm como ganho a autoestima do professor, tanto pela valorização de seu saber e de seu fazer, quanto pelo fato de ser ouvido. A organização e os planejamentos coletivos como estratégia formativa, baseados em diversas realidades e concepções muito diferentes entre si, geram muitos aprendizados e desintoxicação de visões cristalizadas.

Temos, além dos problemas já elencados, alguns nós importantes a serem trabalhados. Um dos que mais nos angustia é a permanência de práticas tradicionais de alfabetização, que nos levam a questionar “onde ficou perdida a formação”. Não pretendemos continuar a culpabilizar o professor alfabetizador, mas como resolver tal equação?

Pensamos que uma das causas é a forma de acompanhamento pedagógico dos professores. Há necessidade de maior contato com os professores alfabetizadores e com seus alunos. O esquema de formação realizado na Universidade, para coordenador local e orientadores de estudos, e nos municípios, para os professores alfabetizadores, tem suas fragilidades. Percebemos que, no mesmo esquema, a formação na época do Pró-letramento era muito mais “artesanal”, no sentido de um contato muito mais próximo com os antigos tutores, hoje chamados de orientadores de estudos, e com os relatos e demandas trazidos por eles. Isso se devia, em particular, à menor quantidade de municípios atendidos e de cursistas. Chegamos, por fim, à questão maior: o que é uma política pública nacional, de amplitude quase universal, em um país continental como o Brasil? Seria ela apenas um processo de imposição de modos de pensamentos universais, modulados por interesses políticos e econômicos? A reflexão sobre as políticas de formação, de avaliação em larga escala, de seleção e oferecimento de materiais didáticos e de formação de professores com base identitária única tem sido questionada como forma de homogeneização do processo educativo, de formadores, professores e alunos. Frente a isso, questiono: como se aproveitar e fugir disso? Qual é o nosso papel, Universidades, a não ser o de sermos transgressores?

Penso que concebermos as crianças e todos nós, professores, como sujeitos ativos, impregnados de transformação humana, social, dialógica, nos faz ter confiança de que muitos aprendizados estão acontecendo e virão ainda mais

a acontecer, mesmo em dias tão áridos como esses que nos sufocam. Nunca vamos nos sujeitar a prescrições que nos formatem, que nos transformem em pacotes do mesmo tamanho e da mesma cor. Somos dialéticos. Somos ação, somos transformação. E a educação é o exemplo mais rico disso.

Para concluir, trago uma citação de Dermeval Saviani em seu clássico livro, de 1980, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, ainda tão atual: “Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais”.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, jun. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2017.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, abr. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100127&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2017.

ARAUJO, Clarissa Martins de; ARAUJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, abr. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100057&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 out. 2017.

ALVES, N. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. B. *et al. Docência, Memória e Gênero*. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 de agosto de 2017.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Programa de formação de professores alfabetizadores*: documento de apresentação. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 2001.

BRASIL. *Pró-letramento*: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. *Pró-letramento*: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Guia Geral. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. *Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define diretrizes gerais. 2012b. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)*: documento básico. Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. *Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2017a. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria_826_07072017.pdf. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. *Portaria MEC nº 851, de 13 de julho de 2017*. Define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola, Alfabetizadores e do ensino fundamental, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e do Programa Novo Mais Educação – PNME. 2017b. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria_851_13072017.pdf. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. *Documento Orientador PNAIC 2017*. 2017c. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_versao_final_20170720.pdf. Acesso em: 05 out. de 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior*. Notas Estatísticas 2017. Brasília: 2018.

CABRAL, Giovana Rodrigues. *Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?* Tese (Doutorado em Educação). Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25996/25996.PDF>. Acesso em: 05 out. 2017.

CEALE/UFMG. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, ano 10, n. 37, p. 10-15, 2014.

FREITAS, A. S. de. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. *Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática*. Recife: Editora Universitária – UFPE, 2011.

LEAL, T. F. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. *Educação em foco: revista da educação*, Universidade Federal de Juiz de Fora, edição especial, fev. 2015.

SOUZA, Tatiana Palamini. *O Trabalho Docente e os Programas de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez Editora, 1980.

SOARES, Magda. Pesquisa em educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa em alfabetização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, jul./dez. de 2006.

VOSS, Dulce Mari. S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011.