

Políticas e programas de formação continuada de alfabetizadores: avanços e limites

Vera Lucia Martiniak¹
Mirian Margarete Pereira Brisola²
Lucia Mara de Lima Padilha³

Resumo

Esse texto apresenta os resultados de pesquisa que buscou apontar os limites e possibilidades dos programas implementados para formação de alfabetizadores no contexto neoliberal. O estudo teve como pressuposto o materialismo histórico-dialético, utilizado como fio condutor das análises realizadas e aporte teórico dos seguintes autores: Duarte (2006, 2008 e 2010), Saviani (2007, 2009) e Shiroma (2011). Para empreendimento do estudo a investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A política de formação de professores alfabetizadores e alfabetização foram consideradas como categorias de análise singular neste estudo, pois permitiram estabelecer relações com o contexto mais amplo, o universal, por meio da análise da totalidade e seus determinantes. O singular e o universal foram categorias que se inter-relacionam por meio do particular, que neste estudo foram expressas por meio de documentos legais de implantação e implementação dos programas. Os resultados permitem inferir que as políticas de formação de professores são caracterizadas como políticas de governo, sendo marcadas pela descontinuidade das ações. Outra questão que sobressai na formulação das políticas e programas é a forte influência dos organismos internacionais e a presença da linha epistemológica tecnicista que tem embasado a formação continuada de professores.

Palavras-chave: formação continuada, alfabetizadores, programas e políticas, organismos internacionais.

Policies and programs of continued training of literacy teachers: advances and limits

Abstract

This text presents the results of research that sought to indicate the limits and possibilities of the programs implemented for the training of literacy teachers in the neoliberal context. The study was based on the presupposition of the historical-dialectical materialism, used as a conductor of the analysis and theoretical support of the following authors: Duarte (2006, 2008 and 2010), Saviani (2007, 2009) and Shiroma (2011). To conduct the study, the investigation was carried out through bibliographic and documental research. Literacy teacher training policy and literacy were considered as singular categories of analysis in this study, as they allowed to establish relationships with the broader context, the universal, through the analysis of the totality and its determinants. The singular and the universal were categories that interrelate through the particular, which in this study were expressed through the legal documents of implantation and implementation of the programs. The results allow us to infer that teacher education policies are characterized as government policies, being marked by discontinuity of actions. Another issue that stands out in the formulation of the policies and programs is the strong influence of international organizations and the presence of the technicist epistemological line that has grounded the continuing education of teachers.

Keywords: continuing education, literacy agents, programs and policies, international organizations.

¹ Doutora em Educação; Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: vlmartiniak@uepg.br.

² Doutora em Educação; Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná. E-mail: mmpcruz@uepg.br.

³ Doutora em Educação; Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: lupadilha5@yahoo.com.br.

Introdução

A educação – estrategicamente - está presente nos discursos políticos, destacando-se como um dos importantes instrumentos para o desenvolvimento da sociedade e, conseqüentemente, para o crescimento econômico da nação. Entretanto, há uma grande lacuna entre o discurso, a formulação e a implementação de políticas educacionais que de fato, promovam crescimento econômico e social, pois os dados educacionais e a produção científica têm apontado problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores, tanto inicial quanto na continuada.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa teórica que procurou evidenciar os limites e as possibilidades da formação de professores alfabetizadores, a partir das ações formativas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, o qual fez parte da política de formação de professores alfabetizadores proposta pelo governo federal e implementada a partir de 2013 em todo o país.

Entendeu-se que a formação de professores, inicial e continuada, assumiu uma postura de superficialidade e imediatismo, permitindo a continuidade da exploração e alienação do trabalhador. Por outro lado, entendeu-se que uma formação sólida baseada nos pressupostos de uma educação emancipatória permitiria a compreensão da totalidade e da realidade em que o trabalhador docente está inserido.

No contexto de formulação das políticas para formação de professores destaca-se a intensa influência do neoliberalismo e da reforma do Estado que têm provocado ajustes que refletem alterações no campo econômico, político e social e, especificamente, na educação, na alfabetização, nos programas educacionais e na formação de professores. A partir da década de 1990, observa-se que a formação de professores tem sido destacada devido às políticas educacionais, as quais buscaram seguir orientações das organizações internacionais que apontavam a centralidade da alfabetização e direcionaram concepções e metodologias.

O estudo teve como aporte teórico autores como Duarte (2004), Saviani (2007, 2009), Shiroma *et al.* (2011), que discutem a formação de professores que está pautada na resolução das dificuldades imediatistas de sua prática pedagógica, atendendo aos ditames do neoliberalismo. Outro aspecto preocupante na formação continuada de professores alfabetizadores são as propostas dos programas, que também sofrem alterações de acordo com

a perspectiva oficial de formação docente e que muitas vezes são pautados em epistemologias que contribuem para a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino, e para secundarização do conhecimento científico e a desqualificação da reflexão filosófica (MAZEU, 2007).

De acordo com tais pesquisadores, a educação tem sido alvo das reformas e políticas que tem como objetivo central submeter-se à lógica do capitalismo neoliberal. Portanto, as políticas de formação de professores também têm sido pensadas nessa mesma lógica e com objetivos voltados aos grupos que formulam tais políticas. E para que se busque uma educação crítica e emancipadora, que lute para a superação desse modelo de sociedade é essencial que as concepções que embasam a formação de professores alfabetizadores sejam repensadas.

Nesta direção, o texto está estruturado em dois momentos: no primeiro, discute-se o contexto da implementação e a configuração das políticas educacionais a partir da década de 1990. No segundo, centra-se nas políticas de formação continuada de professores: PROFA, Toda Criança Aprendendo, Pró-Letramento e com ênfase nas ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

1. As políticas de formação de professores alfabetizadores no contexto neoliberal

A década de 1990 foi um cenário de aprofundamento das políticas neoliberais, propostas pelo primeiro Consenso de Washington e apoiado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2003) bem como a do segundo Consenso de Washington, no mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003/2011). Estes acordos contribuíram para a queda do bem-estar-social e ainda aceleraram a privatização, o ajuste fiscal, a competitividade, a reforma do estado e a retirada de direitos sociais. As medidas tomadas pelos governos contribuíam para proteger as grandes corporações (FREITAS, 2003).

As mudanças ocorridas a partir da década de 1990 deram-se devido ao alinhamento do Brasil aos organismos internacionais, os quais objetivavam direcionar os fluxos de capitais para obtenção de lucros de acordo com os seus interesses (FREITAS, 2003). Tais medidas contribuíram para tornar os produtos e bens mais competitivos em nível mundial e garantir a acumulação de riquezas das grandes corporações. A consequência destas ações ocasionou a fragmentação dos movimentos sociais e dos trabalhadores gerando o estabelecimento de uma

posição social de conformação com tal realidade do mundo e com a possibilidade de transformação da realidade posta.

Houve um deslocamento de responsabilidade de execução de todas as políticas públicas da União e do estado para os municípios conforme a Constituição de 1988. Nesta mesma época muitos acordos foram firmados e assumidos com a comunidade internacional, como, por exemplo, na conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, onde foi assinada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos.

Nessa perspectiva, Gontijo (2014) também destaca que a partir do século XXI, houve uma preocupação dos organismos internacionais com os altos índices de analfabetismo. Esta preocupação foi apresentada na Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, na República Dominicana, no Senegal, Dakar e no Fórum Mundial de Educação, realizados em 2000. Nestes eventos foram reforçados os acordos firmados em Jomtien (1990), que não foram alcançados até aquele momento.

Em 1990, apesar de ter sido declarado o Ano Internacional da Alfabetização, nenhuma mudança significativa na área educacional foi proposta, somente um Plano de Alfabetização e Cidadania foi lançado de forma aligeirada. O governo ao propor políticas educacionais, tem objetivos claros, pois nada é realizado de maneira neutra e desinteressada. O analfabetismo, por exemplo, é uma forma de perpetuação de um povo dócil e obediente, resultado de uma educação voltada aos interesses da classe dominante, ou seja, por meio da formulação de políticas públicas que se desdobram em programas, projetos ou planos para a manutenção das relações de produção (CRUZ, 2016).

A interferência dos organismos internacionais também se voltou para os resultados dos índices de analfabetismo, principalmente dos países considerados periféricos e com maiores taxas de analfabetismo, dentre eles o Brasil. Tais índices de analfabetismo no mundo foram acompanhados pelos organismos internacionais, como um barômetro social, ou seja, uma espécie de termômetro indicando a saúde social da sociedade (GADOTTI, 2008).

Ainda na década de 1990, o governo federal passou a ter o papel central de avaliador e instituiu sistemas de avaliação como forma de controle das escolas e ainda de classificação por meio de incentivos. Assim, o compromisso assumido entre governo federal e entes federados foi instituído, de acordo com os resultados das escolas nos exames. Nessa mesma direção

acentuou-se o ranqueamento e premiações às instituições que se sobressaíssem nas avaliações. A centralidade na avaliação reforça concepções equivocadas sobre as causas dos baixos níveis de aprovação nos exames nacionais responsabilizando o professor pelo fracasso ou sucesso no desempenho dos alunos nas provas da educação básica (FREITAS, 2003).

As avaliações externas têm impactado fortemente a educação brasileira. Aguiar *et al.* (2017) alertam que as avaliações são propostas pelo estado, que exerce o papel de regulador, e os organismos internacionais - por meio de programas de intervenção - implantam, sugerem ou determinam por meio de acordos que são financiados por eles no sentido público compensatório.

2. As políticas de formação continuada de professores

Para Duarte (2010), as chamadas pedagogias do “aprender a aprender” abarcam as teorias pedagógicas hegemônicas na atualidade como: construtivismo, pedagogia dos projetos, pedagogia do professor reflexivo etc.. Reforçando dessa maneira, a mudança do papel do processo educativo para o aluno e o professor passa a ser somente o facilitador da aprendizagem. Para o autor os programas de formação de professores alfabetizadores promovidos pelo governo desarticulam a teoria da prática e a valorização do conhecimento tácito. A formação continuada acaba assumindo um caráter compensatório onde os cursos promovidos têm como objetivo central somente auxiliar o professor a tomar decisões para o cotidiano de sala de aula.

A formação de professores assumiu destaque na agenda política, pois o estado capitalista precisa formar profissionais, de maneira implícita, para não gerar polêmicas e dificuldades de governabilidade. A Unesco em um evento presidido por Jacques Delors explicitou os objetivos para a educação no século XXI que devem ir além do interesse de formação para a força de trabalho. Dando destaque central ao papel do professor como agente de mudanças na formação de atitudes dos alunos, acrescenta-se o papel de formar o caráter e o espírito da nova geração.

No relatório da Unesco (2005) sobre Educação para o século XXI – Educação: um tesouro a descobrir são apontados sete elementos que influenciam na qualidade da educação: professores devem ter boa estrutura física nas escolas e acesso a materiais didáticos adequados, adequação dos materiais e espaço físico de acordo com a faixa etária dos alunos, ênfase que os

professores reconheçam a importância de seu trabalho para os estudantes, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho. Pois, “[...] estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida (DELORS, 2006, p. 131).

Entretanto, exige-se do professor um papel central para que aconteçam as mudanças na prática pedagógica e, posteriormente, o culpabilizam por todos os problemas educacionais. Desta forma, são retiradas as responsabilidades de todos os outros fatores que impactam essencialmente na educação, como: questões econômicas, políticas, sociais dentre outras.

Na sociedade capitalista, a formação de professores caracteriza-se pela “[...] procura por profissionais de novo tipo, flexíveis, capazes de gerir imprevistos, inovadores, pró-ativos e eficientes, que trouxeram novas exigências para os sistemas educativos”. (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 4). No contexto de ajustes, os estados foram pressionados a atingir os “Objetivos do Milênio” e resolver os problemas decorrentes da falta de professores, sem deixar de atender as regras de responsabilidade fiscal (SHIROMA *et al.*, 2011). Destarte, pressionados a obter melhores resultados, os organismos multilaterais internacionais apresentaram recomendações para que houvesse êxito para o alcance de tais objetivos. Nesta direção a formação de professores deve contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem otimizar recursos e aumentar resultados.

Nos encontros organizados por organismos internacionais a implementação das reformas educacionais ganhou centralidade nos governos. Dentre as reformas propostas, a formação de professores tornou-se condição essencial para a melhoria da qualidade da educação e como estratégia para inserir os alunos na denominada “sociedade do conhecimento”, por meio das pedagogias do aprender a aprender, explicitadas e criticadas nos estudos de Newton Duarte (2008).

Nas propostas de políticas de formação continuada de professores, o objetivo central é ampliar a qualidade do ensino e aprendizagem. Neste sentido, para alcançar tais objetivos buscou-se políticas de acesso, ampliação de escolas e vagas para garantir que todos tivessem acesso à escolarização, pois, em épocas passadas essa questão foi um problema sério. No século XXI, o foco passou a ser a qualidade da educação ofertada. Contraditoriamente, os professores

tornaram-se elementos fundamentais e a eles coube a responsabilização pela qualidade do ensino, mesmo não sendo os únicos responsáveis por esse processo. O destaque da centralidade do seu papel tem sido difundido por motes como “professores eficazes”; “um bom professor”; “um bom começo”.

É possível afirmar que as orientações dos organismos internacionais e do Banco Mundial estão em sintonia com os documentos e políticas educacionais propostas no Brasil.

No documento, publicado em 2005, pelo Banco Mundial, *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos* foram apresentadas recomendações cujo destaque é dado no apontamento da importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, a incentivos e a ênfase em sua valorização profissional. O banco recomendou o incentivo aos profissionais onde se refere o despertar de sentimentos nos professores que tenham o desejo de atuar com entusiasmo. O documento propõe a adoção de estratégias para captação de professores e de motivação dos que estão em serviço.

Durante a década de 1990 a 2010, o governo federal implementou alguns programas para formação continuada de professores alfabetizadores, todos objetivavam contribuir para a melhoria da qualidade da educação e alfabetização, sendo eles: PROFA, Toda Criança Aprendendo, Pró-Letramento e Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa.

3. As políticas e programas implementados nas últimas décadas

Em 2001 foi lançado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, pelo ministro da Educação, Paulo Renato Souza, no qual justificou a relevância por se fazer “[...] necessário e – urgente – propiciar ao professor, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja na pré-escola ou na educação de jovens e adultos, um acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização capazes de subsidiá-lo em seu trabalho” (BRASIL, 2001, p. 4).

O programa apresentou-se como um modelo de formação de professores que visava contribuir para a superação dos problemas de evasão e repetência, pois os alunos não estavam alfabetizados ao final do término do primeiro ano de escolaridade do ensino fundamental (BRASIL, 2001).

O eixo norteador do programa centrou-se na competência profissional do alfabetizador, destacando-se neste cenário o professor e o formador. O papel do professor formador consistia na contribuição por meio da sua experiência como professor, para o desenvolvimento profissional dos demais professores alfabetizadores. Segundo o documento do Ministério da Educação (2001, p. 3), “[...] o formador pode contribuir contando sua experiência como professor, como foi que se apropriou dos pressupostos teóricos que orientam uma proposta construtivista”.

O documento expressou os pressupostos teóricos e metodológicos que embasariam a formação dos professores alfabetizadores, com base alicerçada no construtivismo. O construtivismo ganhou espaço no país desde a década de 1980, entretanto, não pode ser visto desvinculado do contexto mundial, pois

Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo (DUARTE, 2006, p. 30).

Direcionar o olhar para esse entendimento permite compreender as intenções postas pelo governo brasileiro, por meio da formulação de políticas educacionais e as exigências dos organismos internacionais para atendimento das demandas do capital. Neste contexto, o trabalhador vê-se obrigado a participar de cursos de formação para benefício da sua qualificação profissional, “[...] tão bem entalhada pela ideologia da empregabilidade” (MARTINS, 2004, p. 54).

O PROFA, como programa de formação continuada de alfabetizadores, foi operacionalizado por meio de conteúdos que se dividiram em dois grandes temas: leitura, escrita e processos de aprendizagem na alfabetização; conhecimento didático. O conteúdo foi dividido em unidades e distribuídos ao longo de 160 horas de curso, sendo que 75% era destinado à formação em grupo e 25% para entrega de trabalhos individuais para serem avaliados pelo coordenador. A metodologia proposta pretendeu contribuir na ampliação do universo de conhecimento sobre alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. Utilizou metodologias apoiadas em estratégias de resolução de situações-problema, análise de produções

de alunos, simulações, planejamento de situações didáticas e discussões dos textos teóricos estudados.

Observou-se o planejamento e organização do programa educacional, nota-se a descontinuidade das políticas educacionais que ficam suscetíveis à troca de governos e governantes. Assim, neste cenário o papel do educador pauta-se em uma formação que responda às necessidades e dificuldades imediatistas de sua prática e que atenda aos ditames do neoliberalismo. Diante do exposto, o PROFA reforçou os interesses e objetivos das políticas neoliberais e tornou-se mais um programa que não conseguiu contribuir na diminuição dos problemas de alfabetização da população brasileira (MAZEU, 2007).

A formação de professores, na década de 1990, foi essencial para a implementação da reforma educativa, entretanto, a perspectiva oficial de formação docente estava pautada no construtivismo, na pedagogia das competências e pela teoria do professor reflexivo, contribuindo para a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino, para secundarização do conhecimento científico e a desqualificação da reflexão filosófica (MAZEU, 2007).

Portanto, é possível compreender as intenções advindas do governo que estão atreladas às exigências dos organismos internacionais por meio de empréstimos que determinam a formulação de políticas públicas visando atender às demandas do capital.

3.1. Toda criança aprendendo

O programa foi implantado em 2003, com o estabelecimento de parcerias entre as secretarias de educação e instituições de ensino superior, cujo objetivo centrou-se em aumentar o desempenho das crianças dos anos iniciais, em todo território brasileiro. A proposta aos entes federados é que reunissem esforços para melhorar a qualidade do ensino, por meio de um pacto nacional para efetivação de tal tarefa, conforme discurso do Ministro Cristóvão Buarque quando afirmou ser efetivada uma [...] proposta de pacto nacional em favor da educação pública, a ser construído por meio do diálogo com os professores, as instituições de ensino e os gestores dos sistemas e redes de educação básica (BRASIL, 2003, p. 4).

Foram propostas as seguintes ações para execução do programa: implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores dos anos iniciais; ampliação da

jornada e duração do ensino fundamental; apoio a implantação dos sistemas estaduais de avaliação e programas de letramento da população estudantil (BRASIL, 2003).

Dessa forma, na política de valorização propôs: piso salarial nacional, regulação da carreira docente e na área de formação docente foram feitas propostas como a instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores; bolsa federal de incentivos à formação continuada; ampliação de cursos de formação docente e a criação de centros de pesquisa em educação (BRASIL, 2003).

Contudo, o programa foi recebido com muitas críticas especialmente pela proposta de certificação dos docentes e conforme Freitas (2003), o programa somente deu continuidade às políticas advindas dos governos anteriores que eram subordinadas às agências internacionais de financiamento e contribuiu para a desprofissionalização do magistério, do controle e regulação do trabalho pedagógico, onde eram priorizadas provas e exames para certificação dos professores.

O MEC oficializou a Rede Nacional de Formação Continuada em março de 2005 com a divulgação do documento Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. O documento afirmava que o MEC, cumprindo o seu papel de indutor de políticas, pretendia institucionalizar a formação docente unindo a formação continuada à pesquisa e à produção acadêmica das Universidades (BRASIL, 2005). Foram definidas cinco áreas prioritárias para a formação de professores da Educação Básica: Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física e Gestão e Avaliação da Educação (BRASIL, 2005).

3.2. O Programa Pró-Letramento

O Pró-Letramento foi implementado em 2005 como um Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade semipresencial com a utilização de materiais impressos, vídeos, atividades presenciais e à distância e o acompanhamento de professores orientadores/tutores. O MEC, por intermédio da SEB, coordenava as diretrizes, critérios de implementação do programa e disponibilizava os recursos financeiros para elaboração e reprodução dos materiais para as formações. As redes de

ensino assinavam o termo de adesão e acompanhamento e execução das ações relacionadas ao programa.

O Programa Pró-Letramento visou os seguintes objetivos:

a) oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;

b) propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;

c) desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;

d) contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;

e) desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2017, p.2).

O programa foi proposto com o intuito de elevar o nível de escolaridade dos brasileiros, pois, nas avaliações nacionais de larga escala, constatavam que os índices no rendimento dos alunos da educação básica continuavam muito baixos. Buscou-se oferecer suporte à prática pedagógica dos professores, incentivo à reflexão, formação continuada como processo regular.

Luz (2012) afirma que o Pró-Letramento contribuiu na atuação dos professores, mas a carreira e melhoria das condições de trabalho não sofreram alteração. A precarização e intensificação do trabalho docente continuaram a ser reforçadas. Para a autora, o programa pautou-se em uma perspectiva pragmática e individualista de formação continuada, para que os programas de formação de professores tornem-se efetivos devem estar atrelados a uma política educacional que garanta a valorização e mudanças nas condições de trabalho dos professores.

Alferes e Mainardes (2012) destacam que para os tutores e professores cursistas, o programa apresentou resultados positivos. Os cursistas consideraram que os encontros de estudos oportunizaram momentos de reflexão e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Também houve destaque aos materiais e ao formato do programa, cujos dados apontaram opiniões positivas e otimistas. Contudo, os autores afirmam que são muitos os aspectos do contexto escolar que influenciam na atuação dos professores como: infraestrutura escolar; condições de trabalho; características das escolas, alunos e comunidade escolar, projeto

pedagógico das redes de ensino entre outras variantes. Assim, a principal limitação apontada no programa foi a busca pela melhoria da qualidade da aprendizagem centralizando soluções na escola. Neste sentido, para atingir a melhoria da educação, muitos aspectos devem ser considerados, que vão além da formação continuada de professores.

Para o MEC, o Pró-Letramento foi considerado um programa exitoso e a partir de seu formato, em 2012, foi apresentado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC para todos os municípios brasileiros.

3.3. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - foi implementado por meio da portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 e teve como objetivo contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais na área de alfabetização e matemática, assegurando que todos fossem alfabetizados até os oito anos. O programa foi proposto a partir da articulação com outros programas já executados pelo MEC, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, que possibilita às escolas públicas um acervo com obras e referências de autores para estudos e consulta, também a produção de materiais para formação e recursos pedagógicos. Contudo, segundo o MEC, o eixo central foi a formação continuada de professores alfabetizadores. Para execução do programa as ações apoiaram-se em quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; gestão, controle social e mobilização.

Os entes federados ao aderirem ao PNAIC se comprometeram a alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais, aplicadas pelo INEP junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA. Aos estados coube apoiar as ações do Pacto e garantir a sua implementação. O programa previa ações articuladas em quatro eixos: de formação continuada presencial dos professores orientadores de estudos e alfabetizadores; utilização de recursos pedagógicos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e Gestão, mobilização e controle social.

Para Aléssio (2004), o PNAIC ao ser proposto contava com medidas que iriam contribuir para sua efetivação, sendo elas: a universalização e ampliação do ensino fundamental

para nove anos (Ementa Constitucional nº 53/2006); políticas de apoio às redes públicas nas quatro dimensões dos Planos de Ação articulados propostos nas ações do PDE (2007); ampliação do apoio à gestão escolar, tais como PDDE, PDE, Proinfo, Mais Educação, PNLD, PNBE e a constituição da rede nacional de formação de professores, a partir de 2009.

Esse foi um ponto positivo do programa, pois buscou articulação com outros programas já existentes, materiais, referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo Ministério da Educação. Tais ações deveriam ser articuladas pelo governo para que realmente contribuíssem para fortalecer o programa.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi proposto segundo a experiência exitosa do Pró-Letramento que contou com o envolvimento das universidades públicas no processo formativo dos professores, nas parcerias com as secretarias estaduais e municipais e escolas públicas do país.

Considerações Finais

Ao refletir sobre as políticas de formação de professores alfabetizadores implementadas a partir da década de 1990, pode-se inferir que é essencial que se tenham políticas sérias e contínuas de estado e não de governo. A implementação de programas, ações e políticas educacionais não podem ser vistas como soluções imediatas para os graves problemas educacionais que se perpetuam há décadas no país.

A implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como um programa de formação continuada de professores alfabetizadores também apresenta limitações decorrentes de determinantes econômicos e políticos. Contudo, tem como aspecto positivo o envolvimento das universidades públicas, consideradas centros de pesquisas e estudos na área da alfabetização, que a partir das orientações do MEC ampliaram suas ações formativas com conteúdo, materiais e recursos pedagógicos para subsidiar a prática pedagógica nas salas de aula.

Na tentativa de alterar os baixos índices de analfabetismo foram implementados pelo Ministério de Educação (MEC), nas últimas décadas várias políticas educacionais. Entretanto, é importante considerar, como afirma Moreira (2015), que a política educacional pode contribuir para a reprodução ou transformação no âmbito educacional. Nesse sentido, essa é

uma questão muito importante que deve ser aprofundada nas pesquisas sobre políticas educacionais ao partir de uma análise da totalidade, dos aspectos que contribuem para reprodução do *status quo* ou de transformação da realidade educacional.

É mister pontuar que a formação continuada de alfabetizadores caminha na mesma lógica atendendo aos ditames do neoliberalismo, pois busca responder às necessidades e dificuldades imediatistas da prática pedagógica, que são alteradas sob a perspectiva oficial de formação docente sendo, muitas vezes, pautada por epistemologias que contribuem para a descaracterização do trabalho do professor como atividade de ensino e contribuem para secundarização do conhecimento científico e a desqualificação da reflexão filosófica. Assim, caracteriza-se por uma formação superficial e de caráter imediato, dando continuidade à exploração e alienação dos profissionais da educação.

Referências

AGUIAR, M. A. L. de; BRICHI, C. C.; ZAPATA, S. I. Formação Continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: Continuidades, rupturas e ressignificações. *Cad. CEDES* [online]. 2017, vol. 37, n. 102, pp. 201-218. ISSN 0101-3262.

ALÉSSIO, M. L. M. *A formação continuada de professores – a constituição do PNAIC*. Curitiba: UFPR, 20 nov. 2014. Palestra ministrada no Seminário Regional Sul.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. *Revista Meta: Avaliação*, [SI], v. 4, n. 10, p. 1-27, may. 2012. ISSN 2175-2753. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/?index.php/metaavaliacao/articleview/97>. Acesso em: 11 Out. 2019.

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*: v. 1. [S. l.]: Banco Mundial, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. *Toda criança aprendendo*. Brasília, DF: MEC/ SEIF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Gerais - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: objetivos, diretrizes e funcionamento*. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia Geral do Pró-Letramento*. Brasília, 2007.

CRUZ, M. M. P. da. *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEPG, Ponta Grossa, 2016.

DELORS, J. (Org.). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão internacional para o século XXI. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109149>. Acesso em: 7 de nov de 2020.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GADOTTI, M. *MOVA, por um Brasil alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. 1. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2014.

LUZ, I. C. P. A repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas: uma análise preliminar. In: *Anais... VI Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste*, 2010, João Pessoa. Associação Nacional de Política e Administração da Educação-ANPAE, 2012.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MAZEU, L. T. B. *Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007.

MOREIRA, J. A. da S. *Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal*. Maringá: Eduem, 2015.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Educ. Puc.* Jun 2007, n. 24, p. 07-16.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p.143-155, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

Recebido em: 22 dez. 2021.

Aceito em: 12 maio 2022.