

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

MIRIAN MARGARETE PEREIRA BRISOLA

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DA UEPG**

**PONTA GROSSA
2021**

MIRIAN MARGARETE PEREIRA BRISOLA

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DA UEPG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: História e Políticas Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Martiniak

**PONTA GROSSA
2021**

B859 Brisola, Mirian Margarete Pereira
 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores
alfabetizadores no âmbito da UEPG / Mirian Margarete Pereira Brisola. Ponta
Grossa, 2021.
 138 f.

 Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Martiniak.

 1. Políticas educacionais. 2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade
Certa. 3. Formação de alfabetizadores. I. Martiniak, Vera Lúcia. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12

TERMO DE APROVAÇÃO

MIRIAN MARGARETE PEREIRA BRISOLA

“PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DA UEPG”

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a)



Prof. Dra. Vera Lucia Martiniak – UEPG



Prof.ª Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira – UEPG



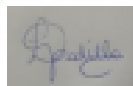
Prof. Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes – UEPG



Prof.ª Dra. Elsa Midori Shimazaki - UEM



Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson - UTFPR



Prof. Dra. Lucia Mara de Lima Padilha – UEPG

Ponta Grossa, 28 de abril de 2021.

*Dedico à minha família,
em especial, aos meus filhos Thaís e Wesley,
e à minha mãe Ester Pereira, que trabalhando em
sua máquina de costura lutou para que eu e meus
irmãos pudéssemos estudar!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por seu cuidado e proteção!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa aos professores das disciplinas do curso que compartilharam seus conhecimentos e aos queridos colegas de turma;

À querida professora orientadora, Dr.^a Vera Lúcia Martiniak, por suas orientações, seu apoio em todas as etapas de minha formação;

Aos professores Dr.^a Ana Luiza Ruschel, Dr.^a Elsa Midori Shimazaki, Dr.^a, Dr.^a Rita de Cássia da Silva Oliveira, Dr. Antonio Carlos Frasson, pela disponibilidade, por compartilhar deste momento especial de diálogo e pelas ricas contribuições;

Ao grupo de pesquisa HISTEDBR- Campos Gerais por todos os ricos momentos de aprendizagem;

À minha família, em especial a minha mãe, a minha filha Thais Pereira da Cruz e ao meu filho Wesley Pereira da Cruz pela compreensão, fortalecimento e apoio em todos os desafios desta caminhada;

Agradeço às amigas que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e me fortalecendo durante toda a caminhada! Eliane Parise, Lucia Padilha, Nilvam Laurindo, Luciana Kubaski, Ronir De Fátima, Melissa Rodrigues e Sandra Leal.

Muito obrigada!

RESUMO

Essa tese insere-se na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação e tem como objeto de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, implementado a partir de 2013 em todo o país. Parte-se, assim, da tese de que a parceria entre o Ministério da Educação - MEC com as universidades contribuiu para o fortalecimento da formação de professores, pois a universidade é o espaço privilegiado de produção de saber, favorecendo o aprofundamento e atualização dos conhecimentos que são necessários para uma prática pedagógica emancipadora, crítica e criativa. Delineou-se como problema central da pesquisa a seguinte questão: quais foram os limites e possibilidades para a formação de alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa? Para responder a problemática definiram-se como objetivos: contextualizar as políticas educacionais de formação de professores alfabetizadores no Brasil a partir da década de 1990, e a influência dos organismos internacionais para formulação e implementação dessas políticas; compreender a formação de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sua estrutura, objetivos e metas previstas nos documentos oficiais; caracterizar as ações propostas pelo PNAIC, estabelecendo uma relação entre elas e as ações formativas desenvolvidas no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. O estudo teve como pressuposto o materialismo histórico-dialético, utilizado como fio condutor das análises realizadas e aporte teórico dos seguintes autores: Duarte (2004), Shiroma; Campos e Garcia (2005), Saviani (2007, 2009, 2013, 2016) Shiroma e Evangelista (2015), Klein; Galindo e D'Água (2016) e MAZEU (2007). Para empreendimento do estudo, a investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental com análise das fontes primárias e secundárias. Os resultados permitiram inferir que as políticas de formação de professores são caracterizadas como políticas de governo, sendo marcadas pela descontinuidade das ações. Contudo, as universidades públicas desempenham um importante papel de articulação entre a formação inicial e a continuada dos professores da Educação Básica. Por meio de seus estudos e pesquisas, buscam desenvolver uma formação sólida, baseada nos pressupostos de uma educação emancipatória e de acordo com a realidade dos cursistas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Alfabetizadores.

ABSTRACT

This thesis is part of the History and Educational Policies research line of the Graduate Program in Education and has as its object of study the National Pact for Literacy in the Right Age, implemented from 2013 throughout the country. We start, therefore, from the thesis that the partnership between the Ministry of Education - MEC and universities contributed to the strengthening of teacher education, as the university is the privileged space to produce knowledge, favoring the deepening and updating of knowledge that are necessary for an emancipatory, critical and creative pedagogical practice. The following question was outlined as the central research problem: what were the limits and possibilities for the formation of literacy teachers in the context of the National Pact for Literacy in the Right Age, within the State University of Ponta Grossa? To answer the problem, the following objectives were defined: to contextualize the educational policies for training literacy teachers in Brazil from the 1990s onwards, and the influence of international organizations for the formulation and implementation of these policies; understand the training of literacy teachers in the National Pact for Literacy in the Right Age, its structure, objectives and goals set out in official documents; characterize the actions proposed by the PNAIC, establishing a relationship between them and the training actions developed within the State University of Ponta Grossa - UEPG. The study presupposes the historical-dialectical materialism, used as a guideline for the analyzes carried out and the theoretical contribution of the following authors: Duarte (2004), Shiroma; Campos and Garcia (2005), Saviani (2007, 2009, 2013, 2016) Shiroma and Evangelista (2015), Klein; Galindo and D'Água (2016) and MAZEU (2007). To undertake the study, the investigation was carried out through bibliographical and documentary research with analysis of primary and secondary sources. The results allow us to infer that teacher education policies are characterized as government policies, being marked by the discontinuity of actions. However, public universities play an important role in articulating the initial and continuing training of Basic Education teachers. Through their studies and research, they seek to develop a solid education, based on the assumptions of an emancipatory education and in accordance with the reality of the course participants.

Keywords: Educational Policies. National Pact for Literacy at the Right Age. Literacy Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos de atuação do PNAIC – 2013.....	63
Figura 2 – Universidades responsáveis pela formação de professores alfabetizadores (2012).....	68
Figura 3 – Atividades previstas – Orientadores de Estudos.....	98
Figura 4 – Atividades previstas – Professores Alfabetizadores.....	99
Figura 5 – Organograma e atendimento nas formações do PNAIC	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização das produções encontradas (2013 -2020)	16
Quadro 2 – Materiais distribuídos pelo MEC.....	17
Quadro 3 – Títulos dos cadernos de formação do ano de 2015.....	66
Quadro 4 – Perfil da equipe do PNAIC/UEPG no ano de 2013.....	71
Quadro 5 – Quantidade de pessoal envolvido no programa durante os anos de 2013 a 2014.....	94

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Relação de municípios participantes no PNAIC atendidos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.....	86
TABELA 2 – Relação de municípios participantes no PNAIC atendidos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – Pólo Foz do Iguaçu.....	87
TABELA 3 – Formações realizadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.....	109

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CFI	Corporação Financeira Internacional
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Financiamento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa pela Alfabetização na Idade Certa
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFA	Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	22
1.1 O PAPEL DO ESTADO NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	22
1.1.1 Implementação das políticas públicas educacionais no Brasil.....	27
1.2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	29
1.3 AS REFORMAS IMPLEMENTADAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	35
1.4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	41
1.4.1 Contextualização da PROFA.....	45
1.4.2 Toda criança aprendendo.....	48
1.4.3 O programa pró-letramento.....	49
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	53
2.1 PNAIC: IMPLANTAÇÃO E ESTRUTURA.....	53
2.1.1 As bases legais no PNAIC.....	55
2.2. EIXOS DE ATUAÇÃO, METODOLOGIA E MATERIAIS DE FORMAÇÃO QUE COMPÕE O PROGRAMA.....	62
2.3 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NO PNAIC.....	73
CAPÍTULO 3 – O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.....	80
3.1 DO PRÓ-LETRAMENTO AO PNAIC.....	81
3.2 O PNAIC NA UEPG: CARACTERIZAÇÃO.....	91
3.3 O COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO.....	94
3.4 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	106
3.5 METODOLOGIA UTILIZADA NA FORMAÇÃO PROPOSTA PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A – TÍTULOS TRABALHOS ENCONTRADOS (2013-2020).....	140

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 promovam crescimento econômico e social, pois os dados estatísticos e a produção científica têm apontado problemas educacionais, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores, tanto inicial quanto na continuada.

A partir desta constatação, bem como de estudos iniciados no mestrado, buscou-se aprofundar as pesquisas em torno da alfabetização, e assim, dar continuidade aos questionamentos que perduram durante minha trajetória profissional. No curso de especialização, os questionamentos direcionaram-se para a questão de métodos. Os estudos permitiram compreender que a alfabetização não era somente uma questão de método, se a concepção de método for concebida como um conjunto de ações baseadas em princípios teóricos coerentes devem levar em conta os aspectos psicológicos, sociológicos, linguísticos e pedagógicos. Com isso, há possibilidades de construir uma prática pedagógica crítica e reflexiva que contribua na formação de bons leitores e escritores.

Durante minha trajetória profissional atuei como professora alfabetizadora e, posteriormente, como professora no Curso de Licenciatura em Pedagogia na UEPG e no Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, do Quadro Próprio do Magistério na Rede Estadual do Paraná. Desde 1994, atuo na formação de professores e estudar sobre a história das políticas públicas de alfabetização e metodologias têm sido um desafio em todos esses anos. Objetivando contribuir de maneira crítica e reflexiva na formação de professores por meio de uma sólida formação para que sejam capazes de realizar a transposição didática em sua prática pedagógica e ainda lutar por uma educação emancipatória e reflexiva.

No Mestrado, a partir dos estudos desenvolvidos, foi possível evidenciar os limites e avanços nas políticas de formação de professores alfabetizadores, culminando com a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Por meio da análise do programa foram perceptíveis mudanças na

prática pedagógica dos professores e com isso emergiu a necessidade de aprofundar a pesquisa realizada.

Para dar continuidade aos estudos pretendeu-se com esta pesquisa aprofundar as políticas de formação de professores alfabetizadores a partir da análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa e das ações formativas desenvolvidas nos municípios paranaenses.

Assim, a pesquisa teve como objeto de estudo o 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.

Delineou-se como problema central da pesquisa a seguinte questão: Quais foram os limites e as possibilidades para a formação de professores alfabetizadores no contexto do Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa?

A questão norteadora desencadeou outras questões que nortearam a pesquisa relacionadas à problemática, tais como: quais as concepções que direcionam os programas de formação continuada de professores alfabetizadores? É possível identificar nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores uma concepção na perspectiva crítica? Os programas de formação continuada de professores alfabetizadores têm reforçado os interesses e objetivos das políticas neoliberais? Qual o papel das universidades na formação proposta pelo Ministério da Educação?

Para a realização da pesquisa propôs-se como objetivo geral:

- Evidenciar os limites e as possibilidades da formação de professores alfabetizadores, no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

A partir do objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar as políticas educacionais de formação de professores alfabetizadores no Brasil a partir da década de 1990, e a influência dos organismos internacionais para formulação e implementação dessas políticas;
- Compreender a formação de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sua estrutura, objetivos e metas previstas nos documentos oficiais;

- Caracterizar as ações propostas pelo PNAIC, estabelecendo uma relação entre elas e as ações formativas desenvolvidas no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

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. Na assertiva de Saviani (1995) concorda-se que a educação consiste em produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Nessa perspectiva, a educação emancipatória vai além das abordagens positivistas e não-crítica possibilitando a superação dos limites e criando condições de acesso ao conhecimento historicamente produzido (SCHLESENER, 2016).

Partiu-se, assim, da tese de que a parceria entre o Ministério da Educação - MEC com as universidades contribuiu para o fortalecimento da formação de professores, pois a universidade é o espaço privilegiado de produção de saber, favorecendo o aprofundamento e atualização dos conhecimentos que são necessários para uma prática pedagógica emancipadora, crítica e criativa. É importante ressaltar que as políticas educacionais são elaboradas pelo Estado, representado pelo Ministério da Educação e apresentada para as universidades públicas já com uma definição estabelecida. Contudo, as universidades sempre buscaram dialogar, discutir e lutar por ações que consideravam apropriadas no sentido de uma formação de professores coerentes com uma formação sólida, crítica e emancipadora.

No presente trabalho, os pressupostos do materialismo histórico-dialético foram o fio condutor das análises realizadas. Nesse sentido, inicialmente foi necessária a compreensão da educação situada em um contexto social, histórico, cultural e econômico que é modificada por múltiplas determinações. Lombardi (2016, p. 12) contribui nessa análise sobre a educação brasileira quando afirma que

[...] historicamente estamos em plena terceira grande crise estrutural do modo de produção capitalista e que, em meio a uma colossal acumulação de riqueza por alguns poucos bilionários, coloca à nossa frente a mais abjeta miséria da maioria da população [...].

Tal afirmação é apontada pelo autor segundo os dados dos relatórios divulgados em Davos, Suíça, no Fórum Econômico Mundial, em 2014. Afirma-se que os mais ricos da população mundial acumulam mais riquezas que o restante da população mundial. Constata-se, desta forma, que a democracia tem sido atingida dia a dia nas decisões dos políticos e nas retiradas de direitos que foram conquistados pela classe trabalhadora, após muitos embates.

Nesse contexto pode-se destacar a forte influência do neoliberalismo e da reforma do Estado que têm provocado ajustes refletindo 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.

Assim, de acordo, com Duarte (2004), Shiroma; Campos e Garcia (2005), Saviani (2007, 2009, 2013, 2016) Shiroma e Evangelista (2015), Klein; Galindo e D'Água (2016) a formação de professores pauta-se em uma formação que responde às necessidades e dificuldades imediatistas de sua prática pedagógica e que atenda 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 têm 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.

É importante destacar que educar é um ato político e que tem suas especificidades. Nesta perspectiva, ou somos agentes de libertação, respeitamos os

direitos dos nossos alunos ou somos agentes que continuam reproduzindo as mazelas da sociedade capitalista.

Diante do contexto apresentado, entendemos que lutar por uma pedagogia crítica, significa, sem dúvida, a necessidade de repensar nossas práticas pedagógicas, refletirmos sobre a realidade social e a influência sobre a escola, as metodologias, os conteúdos e currículo. Portanto, as concepções de homem, mundo e sociedade - que embasam nossas práticas pedagógicas - devem estar voltadas para uma educação emancipadora.

Para empreendimento do estudo, buscou-se primeiramente conhecer a produção científica a respeito da temática. As produções científicas relacionadas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tiveram um aumento significativo a partir de 2016, conforme o levantamento realizado na Plataforma SUCUPIRA e no Banco de Teses da Capes. Os descritores utilizados foram: Pacto Nacional pela Alfabetização pela Idade Certa, Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores e Formação Continuada de professores alfabetizadores. Foram encontradas 250 produções científicas relacionadas à temática e produzidas no período de 2013 a 2020¹. As produções podem ser divididas por regiões conforme o quadro abaixo:

QUADRO 1 - Número de teses e dissertações por região

REGIÕES	Nº DISSERTAÇÕES E TESES
NORTE	14
NORDESTE	37
CENTRO-OESTE	33
SUDESTE	87
SUL	76
BRASÍLIA	3
TOTAL	250

Fonte: Banco de teses – 2013 a 2020

Dentre essas produções os trabalhos foram organizados em categorias apresentadas pelos autores. No quadro seguinte apresentam-se tais categorizações:

¹ O quadro com as produções científicas encontra-se descritas no apêndice.

QUADRO 2 - Categorização das produções encontradas (2013 -2020)

1	Linguagem e escrita
2	Políticas e Práticas Educativas
3	Ambiência. Cultura da Professoralidade. Fenomenologia da Educação. (Auto)Biografia (Trans)Formação
4	Formação continuada. Ensino de matemática nos anos iniciais. Ciclo de alfabetização.
5	Ciclo da Infância. Ciclo da Alfabetização. Educação Ambiental. Educação para Sustentabilidade. Governo
6	Alfabetização. Política Educacional. PNAIC. Recontextualização
7	Formação continuada de professores alfabetizadores. Avaliação de políticas públicas. Ciclo de políticas. PNAIC.

Fonte: Banco de Teses – 2013 a 2020

Nota: Organizado pela autora

Nas teses pesquisadas pôde-se constatar que somente uma apresentou a análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como uma política pública de alfabetização de formação de professores. Os trabalhos encontrados, na sua maioria, realizam análises dos cadernos de formação e das questões de linguagem e escrita. Outras análises sobre a produção científica, tais como a de Pottmeier, Donida e Fistarol (2020) apontam para o rompimento e para a desconstrução de práticas tradicionais nos processos de alfabetização/letramento. As autoras alertam que existem algumas lacunas, tal como a necessidade de identificar as implicações epistemológicas-teórico-metodológicas dos cadernos de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação de professores alfabetizadores.

Das produções científicas que foram levantadas, a que mais se aproximou da temática investigada é a tese de Alferes (2017) que realizou uma pesquisa sobre o PNAIC enquanto política pública de formação de professores alfabetizadores. A autora analisou a produção do PNAIC em três níveis de abrangência, ou seja, no âmbito do governo federal (nível macro), no âmbito da sua aplicação na formação continuada (nível meso) e na sala de aula (nível micro). Em se tratando de experiências formativas no âmbito da universidade também se destaca a dissertação de Jager (2019) que analisou os processos e práticas formativas, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas, enquanto política e programa de formação continuada entre pares, professoras formadoras e orientadoras de estudo.

A singularidade na pesquisa de Jager (2019) centra-se na discussão a respeito dos movimentos formativos entre pares construídos a partir da proposta do

PNAIC e para além dele, por meio de ações propostas entre professores, formadoras e orientadores de estudo. Para a pesquisadora, esse movimento formativo permitiu que os envolvidos extrapolassem ou ampliassem as propostas do programa, fazendo uso de sua liberdade intelectual e responsabilidade formativa.

A proposta que se defende nesta pesquisa é centrar-se no papel da universidade na formação de professores, por meio da articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão, atuando na formação continuada de alfabetizadores. Assim, para responder à questão norteadora, a pesquisa, de caráter qualitativa, com utilização da pesquisa documental busca um caminho metodológico que traduza um conhecimento adequado à natureza do objeto deste estudo. Nesse sentido, a pesquisa está pautada na concepção de conhecimento, compreendido como construído historicamente pelos homens, ou seja, "[...] é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial [...]" (SAVIANI, 2003, p. 14).

A investigação será realizada por meio de pesquisa bibliográfica utilizando como aporte teórico de autores que tratam questões sobre: políticas de formação continuada de professores, alfabetização e os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético. A partir da pesquisa bibliográfica, a análise das fontes primárias e secundárias, relacionadas à temática do estudo permitiu desvelar as intenções e os múltiplos determinantes que engendram a formação continuada de professores alfabetizadores. Nesta pesquisa entende-se fonte primária enquanto

[...] ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento do objeto histórico estudado. Assim as fontes históricas não são a fonte da histórica, ou seja, não é delas que brota e flui a histórica. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são as fontes do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p. 5-6).

A aproximação do objeto de estudo se deu por meio da análise de fontes primárias, legislações, decretos, portarias emitidas pelo Ministério da Educação e documentos propostos pelos organismos internacionais. A seleção de tais documentos deu-se por tratarem a respeito do objeto de estudo em questão e para o alcance de seus objetivos – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Formação continuada de professores alfabetizadores, política educacionais e alfabetização. Os documentos selecionados foram:

- Resolução CD/FNDE/MEC nº 4, de 27 de fevereiro de 2013.

- Documentos orientadores do PNAIC
- Manual do PNAIC/MEC
- Manual do SISPACTO/MEC
- Resolução CD/FNDE/MEC nº 12, de 08 de maio de 2013
- Termo de Compromisso do Bolsista - Anexo I da Resolução CD/FNDE/MEC nº 12, de 08 de maio de 2013
- Prioridades y Estrategias para la Educacion (BANCO MUNDIAL, 1995).
- Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos: Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? (BANCO MUNDIAL, 2005).
- Relatório produzidos pela coordenação geral do PNAIC na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O eixo teórico-metodológico que norteou a pesquisa foi expresso pelo materialismo histórico-dialético na medida em que possibilita a análise da totalidade evidenciando as contradições existentes na sociedade capitalista. Para tanto, parte da concepção de história a partir das ideias de Marx e Engels: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado”. (MARX; ENGELS, vol. 1, p. 203, 1988).

Espera-se, dessa forma, contribuir para o aprofundamento do tema e alcançar os objetivos propostos na pesquisa, pois, trata-se de uma concepção que tem suas bases calcadas no entendimento do homem como um ser histórico, e que luta para superação da opressão gerada pelo sistema capitalista. Freitas (2008) afirma que o método materialista se ancora nas contradições, portanto, a realidade é movimento e contradição, características essenciais da humanidade, sendo essa uma distinção essencial dos outros métodos.

Outra questão essencial é o entendimento sobre o que é o materialismo [...] ser materialista é admitir que o mundo existe objetiva e independentemente do sujeito que o conhece. O materialista admite a existência de um mundo objetivo que pode ser conhecido e transformado (FREITAS, 2008, p.52).

Esta pesquisa buscou, a partir dos determinantes econômicos, políticos e sociais, analisar o contexto da formação de professores alfabetizadores, a partir de uma perspectiva crítica. Para tanto, partiu-se do entendimento de Martins (2010, p.

14) sobre a formação de professores como “[...] uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social”. Portanto, para compreender a formação do professor alfabetizador elegeu-se como foco de análise a política de formação continuada de professores alfabetizadores, ou seja, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

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 do PNAIC. No método dialético pretendeu-se superar a pseudoconcreticidade da aparência para revelar as relações subjacentes que permeiam a formação de professores alfabetizadores, por meio da implementação de políticas educacionais.

A partir do exposto, o texto foi dividido em capítulos, assim distribuídos:

No primeiro capítulo foram apresentadas questões sobre o contexto da implementação de políticas educacionais, as políticas de formação continuada de professores, a configuração das políticas educacionais: programas de alfabetizadores que antecederam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as questões referentes a influência dos organismos internacionais na implementação das políticas educacionais.

No segundo capítulo, as reflexões foram sobre os aspectos legais e estruturais do programa, implementação, conteúdos, metodologia, análise dos materiais e as concepções propostas pelo do MEC e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

No terceiro capítulo, discutiram-se os aspectos da formação de professores propostas na Universidade Estadual de Ponta Grossa por meio de análise documental, a partir da análise dos relatórios produzidos pela coordenação geral. Evidenciou-se neste capítulo o conteúdo trabalhado com os cursistas, a metodologia e o papel da universidade, enquanto instituição responsável pela formação inicial e continuada.

Por fim, a análise empreendida permitiu-se inferir que as políticas de formação de professores são caracterizadas como políticas de governo, sendo

marcadas pela descontinuidade das ações. Contudo, as universidades públicas desempenham um importante papel de articulação entre a formação inicial e a continuada dos professores da Educação Básica. Por meio de seus estudos e pesquisas, buscam desenvolver uma formação sólida, baseada nos pressupostos de uma educação emancipatória e de acordo com a realidade dos cursistas.

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Para a compreensão do objeto de estudo desta tese é pertinente apresentar uma reflexão sobre o papel do Estado, pois para qualquer tentativa de mudança educacional, deve-se entender os interesses ideológicos que se expressam por meio do sistema político da sociedade. Dessa forma, as pesquisas sobre a área educacional não podem ser desvinculadas de uma análise do funcionamento do setor governamental, o debate sobre o papel do Estado é primordial (CARNOY, 1994).

Nesta perspectiva, com o intuito de compreender o processo educacional que vivenciado na atualidade e os impactos causados pela influência internacional é necessária a análise entre a articulação e os interesses do Estado e da sociedade. Desse modo, pode-se inferir sobre qual é o papel da educação de acordo com as propostas e interesses do Estado e dos organismos internacionais, das definições das políticas públicas e consequentemente os impactos e interesses nas políticas educacionais e em especial nas políticas destinadas à formação de professores alfabetizadores.

1.1 O PAPEL DO ESTADO NO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Para propiciar uma reflexão sobre a formação de professores no país exige-se olhar para o contexto de formulação das políticas educacionais e programas de governo implementados nas últimas décadas. Para tanto, parte-se da análise da concepção de Estado e o papel definido para a educação, não no sentido de que os problemas educacionais e suas soluções dependem dessa concepção, mas porque a ação estatal reflete em mudanças nas decisões de ordem pública.

A partir da ótica contratualista, representada por Thomas Hobbes (1588-1679); John Locke ²(1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778), o Estado é

² Locke é considerado o pai do Liberalismo, seu pensamento político continua sendo uma das bases fundamentais do Estado liberal democrático contemporâneo. Temas trabalhados, por ele: direitos naturais (humanos), liberdades individuais e civis, governo representativo, mínimo e

visto como sendo artificial, na qual o homem não deixa de ser egoísta, mas passa a ser controlado. Para Thomas Hobbes, os homens em multidão constituíam, por meio do pacto, um corpo político. Para o Estado, não importava se fosse um rei, aristocrata ou uma assembleia pois possui poder absoluto para promulgar, aplicar as leis, defini-las, garantir a propriedade privada, exigir dos governados obediências incondicionais. Ao soberano, obediência, espada e a lei (CHAUÍ, 2000).

Para Thomas Hobbes “o homem é o lobo do homem”, pois os homens eram livres e viviam numa relativa harmonia, cabendo ao estado político garantir a liberdade individual; os homens eram bons, iguais e livres, vivia-se em perfeita harmonia. Afirmava que os indivíduos são pessoas morais, e pelo pacto a vontade geral permanece, demonstrando unidade. O soberano é o povo, que é representado por um governante, são, portanto, cidadãos do Estado e súditos das leis (CHAUÍ, 2000). Assim, o Estado para o Liberalismo é o resultado da vontade de todos, onde institui-se a igualdade de direito entre os homens. Dessa forma, os contratualistas acreditavam que por meio de um contrato, os homens abandonavam o estado de natureza e formavam harmonicamente uma sociedade política.

Hobbes avançou a questão sobre o conceito de Estado com base em uma teoria política na forma do contrato entre os homens, enfocando o direito em favor do soberano. Para Locke o Estado é a associação entre o direito à vida, à liberdade e a propriedade e cabe a sociedade respeitar tais preceitos. Para Rousseau o Estado atua como agente da ordem geral da sociedade na qual o objetivo central é o bem comum. Para Hegel, o Estado é uma instituição natural, liberalizadora e moralizadora. Essas concepções contribuem para os fundamentos do liberalismo clássico (MABBOTT, 1965).

A concepção de Estado, entendida a partir da perspectiva da teoria marxista, é concebida e se expressa como produto e manifestação do antagonismo de classes. O Estado emergiu para a dominação de uma classe, logo é um órgão de manutenção de poder na sociedade capitalista. Para Marx e Engels, é essencial a mudança do Estado burguês para o Estado proletário, por meio de uma revolução na qual a classe trabalhadora é o elemento fundamental. Marx (2010, p.60) afirma que “[...] no Estado repousa a contradição entre a vida pública e privada, onde existe a contradição entre diferentes interesses, os gerais e os particulares”.

Engels (1894) esclarece que para conter os antagonismos entre as classes com interesses econômicos diferentes para que não entrem em conflito em uma luta estéril, o Estado foi criado como um poder colocado acima da sociedade para abrandar tal choque e manter a ordem.

Na concepção marxista o Estado é definido como [...] um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa (MARX; ENGELS, 1988, p.11), ou seja, ele é responsável por assegurar a dominação e a exploração de classe. Marx e Engels realizaram a análise das mudanças econômicas ocorridas pela humanidade e apontam que o Estado surgiu devido à necessidade de amenizar os antagonismos de classes. Nesse sentido, o Estado Moderno nasceu para gerir os negócios da classe burguesa e, conseqüentemente, proteger seus interesses, o governo é apontado como comitê dos burgueses onde os negócios são geridos assegurando a ordem social.

Na mesma direção, Poulantzas (1985) alerta para as relações de poder que se estabelecem no processo de luta de classes e que se materializam por meio de modalidades de aparelhos: o aparelho repressivo (exército, polícia, prisões, magistratura, administração); os aparelhos ideológicos (o escolar, o religioso – as Igrejas –, o aparelho de informação – rádio, televisão, imprensa –, o aparelho cultural – cinema, teatro, edição –, o aparelho sindical, os partidos, etc.); e o aparelho econômico.

Para Poulantzas (1971) o Estado capitalista oculta o seu caráter político de classe: trata-se de um Estado popular-nacional-de-classe. “Este Estado apresenta-se como a encarnação da vontade popular do povo-nação, sendo o povo-nação institucionalmente fixado como conjunto de ‘cidadãos’, indivíduos, cuja unidade o Estado capitalista representa” (POULANTZAS, 1971, p.145). Nesse sentido, o Estado assume uma postura de neutralidade diante dos indivíduos, entretanto, o que predomina é seu caráter desigual, acentuando as desigualdades sociais e as contradições entre as classes.

Nesse contexto, o Estado é o conjunto de instituições permanentes, como o exército, tribunais, órgãos legislativos, que contribuem na ação do governo. Já o governo é descrito como um conjunto de programas e projetos, em que uma parcela da sociedade faz propostas para a população como um todo. E tais propostas constituem-se como opção política do grupo que está no poder naquele determinado período histórico. Desta forma, o governo propõe políticas educacionais, com

objetivos claros, pois nada é realizado de maneira neutra e desinteressada. Contudo, há uma diferenciação entre Estado e governo: o primeiro, é compreendido como o conjunto de instituições permanentes (órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico) que possibilitam a ação do governo; já o governo, é entendido como conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) que propõe para a sociedade como um todo, assim, configura-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFLING, 2001). As políticas públicas são entendidas como o Estado em ação, no qual se implanta um projeto de governo por meio de programas voltados para setores específicos da sociedade (HOFLING, 2001).

A política educacional para Saviani (2003) é explicada como decisões do poder público, do Estado em relação à educação. Para Souza (2003), é um processo de formulação do qual os governos manifestam seus objetivos em programas e ações. Já Azevedo (2003) explica que política pública é tudo o que o governo faz ou deixa de fazer, as omissões e impactos gerados por tais decisões. Sendo assim, se o governo deixa de fazer algo, isso também é política pública, pois houve uma tomada de decisão.

Nessa perspectiva, Saviani (2008) contribui para a análise da estrutura da política educacional brasileira, quando afirma que a descontinuidade nas políticas educativas foi ocasionada pelas reformas sofridas na história da educação brasileira. O autor descreve que tais reformas podem ser comparadas aos movimentos de zigue-zague ou pêndulo. Saviani (2008) relaciona o sentido tortuoso das reformas e a metáfora do pêndulo ao vai e vem das reformas. Pode-se concluir que até hoje a descontinuidade das políticas educacionais está presente na história e é desastrosa, uma vez que são políticas que mudam de acordo com o grupo de políticos que está no poder e mudam bruscamente conforme o grupo que assume o poder. Assim, não há continuidade e sim um descompromisso com as necessidades da população. Portanto, a formulação das políticas educacionais pelos governos apresenta fragilidades e descompasso com as reais necessidades da sociedade civil, pois não se traduzem em proposta de Estado. Portanto, a educação entendida como uma política pública social, de responsabilidade do Estado - mas não pensada somente por seus organismos (HOFLING, 2001).

Dessa forma, as políticas educacionais de Estado que deveriam ter continuidade, são políticas de governo que mudam rapidamente e têm como objetivo central assegurar que os interesses do grupo hegemônico estejam garantidos. Neste contexto, em uma sociedade capitalista, as políticas educacionais são muitas vezes contrárias aos interesses da população, denotando os interesses dos neoliberais, que veem na Educação um mercado rentável e assim, formulam legislações para beneficiar seus interesses.

Em se tratando de políticas públicas na área da alfabetização, Saviani (1998, p.108) argumenta que as campanhas de alfabetização “Fracassam porque são esporádicas, são descontínuas, não duram o tempo suficiente para se atingir o ponto de irreversibilidade”.

Outra questão problemática refere-se à descontinuidade no âmbito de materialidade da ação educativa, que se manifesta nas políticas educacionais, o problema é tão grave que inviabiliza qualquer avanço da educação. Cada governo, secretário de educação, ministros que assumem cargos deixam de lado o que os seus antecessores fizeram e substituem por outro para deixar a sua marca. Deveriam ser colocadas metas a curto, médio e longo prazo para se evitar que as trocas de governo afetassem os programas já instituídos e possibilitassem a continuidade das ações para que possam produzir efeitos qualitativos na educação.

Nesse panorama, Peroni (2003) contribui com a análise sobre a redefinição do papel do Estado no Brasil, ao afirmar que a crise do capitalismo nos dias atuais é causada pela queda na taxa de lucro. Tal crise exigiu a implementação de algumas estratégias para superá-la, como a redefinição e redução do Estado como executor das políticas sociais. Para os neoliberais, o Estado é quem está em crise – não o capitalismo – e que este deve ser reformado, sendo necessária a redução da sua atuação para que a crise possa ser superada.

Privatização, publicização e terceirização são estratégias utilizadas para a reforma do Estado. Desta forma, as políticas sociais não são consideradas serviços exclusivos do Estado, mas de propriedade pública não-estatal ou privada. “[...] assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos)” (PERONI, 2006, p. 14).

Deste modo, o papel do Estado é alterado, são duas prescrições impostas: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições. O Estado deixou de ser

executor e passou a ser avaliador, porque se o Estado está em crise, não pode executar políticas, e por isso a tarefa é repassada para a sociedade.

1.1.1 Implementação das políticas públicas educacionais no Brasil

Para Vieira (2003), no período de 1985 a 2000, o Brasil foi palco de mudanças nas áreas econômica, político-social, cultural e educacional influenciadas principalmente por um movimento amplo promovido pela globalização. Havia nesse momento de transição uma expectativa de construção de uma democracia que fosse capaz de contribuir para que todos os brasileiros tivessem acesso aos direitos sociais básicos. Mas, ao contrário, o cenário brasileiro revelou um país cheio de violência e contrastes, extrema pobreza para a população ao lado de extrema riqueza para poucos.

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 derrocada 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).

Freitas (2003) assevera que tais mudanças na 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. 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. O evento foi patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF, pelo Banco Mundial e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. O Brasil foi citado como um dos sete países em piores condições educacionais, baixo nível de escolarização, taxas elevadas de evasão e repetência escolar, baixos índices de matrículas no ensino médio e superior, baixa escolaridade de jovens e adultos e alta taxa de analfabetismo. Vê-se, desta forma, o neoliberalismo imperando (ARELARO, 2005).

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. Buscou-se reforçar nestes eventos os acordos realizados em Jomtien, em 1990, que não foram alcançados.

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 Censo Demográfico Brasileiro, realizado de dez em dez anos, não ocorreu por falta de verbas, sendo realizado somente no ano seguinte. Por acreditar que o sistema nacional de dados educacionais não era eficiente, foi organizado, com auxílio de especialistas internacionais, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico - SAEB. O objetivo central justificado pelos organizadores neste momento não era avaliar os alunos, mas o ensino-aprendizagem, gestão, competências docentes e currículos (ARELARO, 2005).

Nesse sentido, 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; MARTINIAK, 2016, p. 19).

Assim, é possível afirmar que as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores são também influenciadas pelos interesses neoliberais, pois, enquanto políticas sociais, perderam recursos devido a lógica liberalizante do

mercado, que parte do princípio da não intervenção do Estado, os investimentos públicos das áreas sociais são deixados de lado investindo-se em setores produtivos (OLIVEIRA, 2011).

1.2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A influência dos organismos internacionais tem impactado muitos países e fortemente o Brasil, pois é um dos maiores clientes destas instituições. A formulação de políticas educacionais está acompanhada da necessidade, por parte do Estado, de criar agências de regulação, com objetivo de controlar a oferta e o atendimento às demandas da população por esses serviços (ANDRADE, 2005). A regulação das políticas educacionais pode ser entendida como uma construção no interior das políticas neoliberais, especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso obteve êxito ao enfatizar a mudança da ação do Estado que não deveria mais intervir no mercado e passou a atuar como um Estado avaliador. Assim, o Banco Mundial³ fez a imposição de programas de estabilização e de ajustes na economia para que houvesse alteração na situação de crise e endividamento do país (FREITAS, 2005).

Dessa forma, devido aos empréstimos cedidos ao Brasil, o Banco Mundial passou a intervir na economia e também na formulação das políticas educacionais e, conseqüentemente, nas políticas de formação de professores. A instituição não realiza doações a países com dificuldades financeiras sem propósitos, seus empréstimos são disponibilizados com o intuito de definir o desenho das políticas públicas e educacionais.

Sobre a atuação do Banco Mundial na formulação das políticas educacionais é importante considerar que:

³ Atualmente, o Grupo Banco Mundial é composto de cinco agências, são elas: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI). Para realizar seus objetivos, o Grupo utiliza-se dessas agências. Cada agência possui uma atividade específica, mas normalmente o BIRD é considerado o principal representante do Banco Mundial, por ter sido a primeira agência e por administrar praticamente todos os recursos do Grupo.

O Banco Mundial não é um mero prestador de recursos, mas sim um ator político, intelectual e financeiro, combinando a concessão de empréstimos com assistência técnica para a definição e desenho de políticas públicas, produção intelectual abundante e influente, e liderança em políticas globais de desenvolvimento. Não por acaso o Banco Mundial é enorme, com mais de 12 mil funcionários, muito maior do que as demais organizações multilaterais. Nessa articulação de funções, o dinheiro funciona como um instrumento para a indução do produto principal: ideias e prescrições sobre como pensar e o que fazer em matéria de desenvolvimento (PEREIRA, 2010, p. 2).

O Banco Mundial é uma organização internacional que foi fundada na Conferência de *Bretton Woods* (New Hampshire, EUA) em 1944, com a união de 44 países que tinham como objetivo atender às necessidades de financiamento e reconstrução devido as devastações causadas pela Segunda Guerra Mundial. O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD – foi sendo capitalizado com a garantia de venda dos títulos ao mercado pelos países membros. O foco foi sendo alterado aos poucos para os países em desenvolvimento nos quais muitas nações se tornaram independentes no pós-guerra (BRASIL, 2019).

Devido à necessidade de suprir as demandas que o BIRD não conseguia dar atendimento, foram criadas outras instituições que formaram o grupo Banco Mundial, sendo elas:

a) Corporação Financeira Internacional (CFI) – 1959: promoção da expansão do investimento privado nos países em desenvolvimento.

b) Associação Internacional de Desenvolvimento – (AID) – 1960: concessão de empréstimos a países mais pobres que não recebem empréstimos do BIRD.

c) Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI) – 1966: tem como função buscar alavancar o investimento estrangeiro nos países em desenvolvimento.

d) Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) – 1988: também criada com o objetivo de alavancar o investimento estrangeiro nos países em desenvolvimento (BRASIL, 2019).

A redução da pobreza é o plano de assistência do Banco Mundial para os países mais pobres. Entretanto, essa assistência na redução da pobreza acaba por ter outras finalidades, como desenhos das políticas nesses países que enfrentam dificuldades.

Em 1999, o Banco Mundial publicou dois relatórios – *Educational change in Latin American and the Caribbean*⁴ e *Education sector strategy*⁵ destacando a importância das reformas educacionais para a garantia da democracia liberal e da promoção da estabilidade política. Nesse sentido, uma população educada terá mais possibilidade nas questões políticas e fará escolhas corretas e terá possibilidade de exigir dos políticos às promessas de campanha eleitoral. Outra afirmação do Banco Mundial é que a educação é promotora de desenvolvimento social, de coesão da sociedade consequentemente melhores oportunidades são oferecidas aos cidadãos. Na década de 1990, a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais foi muito significativa nas concepções e em sua operacionalização. Tais políticas educacionais confirmam o alinhamento com as concepções de educação, legislação, financiamento público, diversificação de fontes de recursos e da natureza das instituições (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Em uma análise apresentada por Pereira (2010), sobre o Banco Mundial, o autor aponta as dimensões de atuação como ator político, intelectual e financeiro. Em uma das dimensões apresentadas, o autor enfatiza o papel de poder do Estados Unidos em relação à instituição:

A primeira dimensão remete ao fato de que o Banco Mundial integra a infraestrutura de poder global dos Estados Unidos. Do ponto de vista político e financeiro, os Estados Unidos sempre foram o maior acionista e o mais influente da instituição. As relações com os Estados Unidos foram decisivas para o crescimento e a configuração geral das políticas e práticas do Banco Mundial. Em troca, os Estados Unidos se beneficiaram largamente da ação do Banco Mundial em termos econômicos e políticos, mais do que qualquer outro acionista, tanto no curto como no longo prazo. Isso não quer dizer que o Banco Mundial seja um mero instrumento passivo dos Estados Unidos; como uma burocracia complexa, ele tem interesses organizativos próprios e meios para amortecer as injunções dos Estados Unidos. No fim, porém, os Estados Unidos podem usar o seu poder formal de voto e a sua alavancagem financeira para determinar a trajetória geral da instituição (PEREIRA, 2010, p. 1).

Nessa primeira dimensão, evidencia-se o forte poder dos Estados Unidos na instituição. Na segunda dimensão, aponta-se a relação existente entre a instituição e os clientes que é diferente de acordo com o poderio econômico de cada país. Os países mais ricos como Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, Japão, França e Canadá não recebem prescrições da instituição.

⁴ Mudança educacional na América Latina e Caribe.

⁵ Educação - setor estratégico.

Ao contrário, tais países pressionam a instituição, as condições de negociação são assimétricas pois nem todo membro é cliente. A terceira dimensão apresentada diz respeito à influência do Banco Mundial, pois sua atuação envolve agentes públicos, privados, não governamentais, filantrópicos e empresariais. Alguns governos utilizam as prescrições, recomendações e exigências da instituição para consolidar reformas muitas vezes impopulares.

As funções desempenhadas pelo Banco Mundial são apresentadas na quarta dimensão, porque, devido ao seu poderio econômico, a instituição tem mais de doze mil funcionários, o que influencia a indução política. A quinta dimensão apresentada aponta o papel intelectual da instituição que é a maior contratante no mercado global de consultoria e especialistas, que farão ressoar as ideias do Banco Mundial. Na sexta dimensão, o autor analisa a forma como é tratada a pobreza, a qual reflete a preocupação do governo americano com revoltas e revoluções nos países de Terceiro Mundo entre 1960 e 1970, que teve seu início na Guerra Fria, cujo lema de combate à pobreza foi introduzido (PEREIRA, 2010).

Dessa forma, tais dimensões apontadas contribuem para a compreensão sobre a intensa influência do Banco Mundial na definição de políticas públicas na área da saúde, educação, meio ambiente e administração pública, a partir de 1990.

Os autores Mota Junior e Maués (2014) afirmam que o Banco Mundial estabelece para os países periféricos condicionalidades a serem adotadas nas políticas sociais, tornando-se uma espécie de ministério da educação dos países que emprestam dinheiro do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial.

As pesquisas de Minto (2006) revelam algumas questões importantes sobre a atuação do Banco Mundial, a partir de 1980 a 1990 a instituição passou a ter como principal foco a área educacional, priorizando os países latino-americanos, mudando seus objetivos iniciais. Dessa forma, as diretrizes foram utilizadas para fundamentar as políticas educacionais brasileiras, em um contexto de reforma do Estado e da educação. O autor em síntese cita: ênfase no ensino fundamental por meio dos gastos públicos; descentralização do ensino por meio de municipalização; privatização dos serviços educacionais e criação de indústrias em torno das atividades educacionais; controle por meio de avaliações nacionais e parâmetros curriculares e mudanças na legislação com relação à gestão escolar.

Nesse contexto, o Banco Mundial realizou ajustes que contribuíram ao capital internacional em relação ao país. Este processo é chamado de reforma do Estado, a qual busca adequação das políticas públicas educacionais aos interesses de acumulação mundial de capital.

Ao conceder os empréstimos os países devem aceitar quatro pontos básicos do acordo, permeados por ações voltadas à abertura da economia:

- 1) Implantar uma política comercial e de preços, na direção de liberalizar o comércio, como forma de rever as distorções econômicas ocorridas no passado, tornando eficaz o setor industrial desses países desenvolvidos, e garantindo a exportação dos excedentes produtivos;
- 2) rever a política de investimento público, para que o Estado redirecionasse suas prioridades em “função do andamento da estrutura de preços internacionais e dos recursos disponíveis”;
- 3) reorientar a política orçamentária, reduzindo o máximo do déficit fiscal, e atendendo ao máximo as atividades produtivas privadas; e, por último,
- 4) promover reformas institucionais para garantir maior eficácia ao setor público e às empresas (NOGUEIRA, 1999, p. 126).

Ornelas (2017) tece críticas sobre influência do Banco Mundial a partir do relatório apresentado em 2017, “Um ajuste justo. Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. A autora aponta que o Banco Mundial é uma instituição financeira que parasita os países em desenvolvimento cobrando dívidas a juros altíssimos. E que tal instituição elaborou mais um relatório⁶ “super-científico” sobre a situação do Brasil, porém, de fato, o relatório coincide com os interesses dos banqueiros, que defendem políticas privatistas para a educação e um desenvolvimento mais sustentável sem restrições à exploração da mão de obra e dos recursos naturais.

O Banco Mundial afirma no relatório “Retomando o Caminho para a Inclusão o Crescimento e a Sustentabilidade” que os gastos com educação são muito altos e os resultados são ineficientes, pois as despesas públicas aumentaram em todos os níveis educacionais entre 2000 e 2014 a uma taxa de 5,3%. Assim, propõe que para solucionar o problema de ineficiência das escolas públicas, seria necessário o estabelecimento de parcerias público-privadas com as redes básicas de ensino. E, conjuntamente, com tais privatizações o Banco Mundial orienta mudanças radicais na previdência e privatização dos serviços públicos que tiveram início nas ações do governo de Michel Temer cujo mandato teve início em 2016 e término em 2019.

⁶ Relatório da mesma instituição publicado em 2016 intitulado Retomando o Caminho para a Inclusão o Crescimento e a Sustentabilidade.

O relatório divulgado pela instituição também declara a baixa qualidade dos professores como o principal fator dos problemas educacionais. Discurso recorrente das políticas neoliberais que a todo custo culpabilizam os professores pelo fracasso escolar. Aliado a essa questão reforça a necessidade da reforma dos currículos dos cursos de licenciaturas que têm como objetivo central a eficiência dos professores. As soluções citadas pelos financistas, segundo a autora, contribuem para “infernizar” a vida do professor, entre eles: bônus por frequência; mecanismos para registro mais eficaz de ausência e presenças; ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; benefícios vinculados à aposentadoria e publicação dos números de faltas dos professores nos relatórios que apresentam o desempenho das escolas.

A instituição também afirma no relatório “Retomando o Caminho para a Inclusão o Crescimento e a Sustentabilidade” que os salários dos professores aumentam rapidamente no início de carreira, como um fator negativo. E que os professores universitários recebem altos salários comparado a outros países. Essa questão é refutada por Ornelas (2017) pois o aumento do salário dos professores é uma questão importantíssima para melhoria da educação e para a continuidade na carreira e também para que os jovens sejam estimulados a procurar as licenciaturas como áreas de atuação.

Outra questão apontada no relatório refere-se à ineficiência do ensino fundamental e médio, que é justificada pelo número excessivo de professores, porém no documento não é apresentado o cálculo que é feito pelos financistas para justificar tal apontamento; uma questão bem polêmica, pois é uma reivindicação que faz parte da luta dos professores por turmas menores e melhores condições de trabalho.

Pode-se ressaltar que a influência dos organismos internacionais é muito forte e é analisada por diversos autores entre outros: Lima (2003); Sguissardi (2000); Leher (1998); Coraggio (2003); Siqueira (2004); Kruppa (2000); Evangelista, Moraes e Shiroma (2002), Silva Júnior (2002), Maciel e Neto (2004), Campos (2002), Maués (2009), Ball (2010a; 2010b), Dalla Corte e Sarturi (2015a; 2015b), Saviani (1995; 1998; 2000). Estes pesquisadores apresentam análises acerca da influência de organismos internacionais nas (re)formulações de políticas públicas educacionais brasileiras, entre eles, as principais orientações decorrentes do Banco Mundial e da Unesco e, também, as recomendações da OCDE quanto à formação de professores na atualidade, além de conferências e Fóruns Mundiais de Educação. É perceptível

que além da influência nas políticas de forma geral a educação passa a ser também explorada e busca-se adequar a formação de profissionais de acordo com as necessidades do capital, conforme as políticas neoliberais e reestruturações do capital.

Os autores colaboram para a compreensão a respeito do papel de atuação do Banco Mundial e dos organismos multilaterais nas orientações das políticas dos países periféricos, considerados países subdesenvolvidos, pois sua economia é baseada na agropecuária e exportação de matéria-prima. A este propósito, a educação passou a ser vista como um campo a ser explorado pelos grandes capitalistas e ressalta-se a possibilidade de formar trabalhadores adequados às novas exigências produtivas, diante da crise estrutural do capitalismo iniciada nos anos de 1970.

A esse respeito, Oliveira (2016) ressalta que para tais organismos internacionais o papel social da educação é o de gerar desenvolvimento bem como a redução da pobreza. O autor realizou a análise de um dos documentos produzidos pelo Banco Mundial, publicado em 1996, intitulado *“Prioridades y estrategias para la educación”*. No documento foram analisados os conceitos e concepções de equidade, qualidade, eficiência, eficácia, autonomia e educação, como ferramentas para diminuir a pobreza ou os seus efeitos. Verifica-se que o estudo permitiu compreender a proposta de educação como uma política social para aliviar a pobreza dos países em situação menos favorecidas, ou seja, os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Outra questão importante abordada pelo autor refere-se à influência das agências internacionais, após 1990, atingindo as políticas públicas educacionais, moldando-as aos padrões da economia internacional.

1.3 AS REFORMAS IMPLEMENTADAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Sob a perspectiva de Shiroma (2011) na década de 1990, os organismos internacionais influenciaram a formulação das políticas educacionais e em especial, nas políticas de formação de professores, e consequentemente, na reforma do estado brasileiro. Em um evento realizado em Santiago do Chile, 1993, que reuniu ministros da educação, a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do

Projeto Principal de Educação, houve o acordo de que a profissionalização seria o conceito chave para a modernização dos sistemas educativos. Assim, a proposta direcionou seus esforços para a formação e aperfeiçoamento docente, de forma que se articulassem a formação inicial e continuada.

Em 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o neoliberalismo foi estabelecido com ênfase nas empresas estatais mais lucrativas, as quais foram privatizadas. Surgiu então a necessidade de reformar o Estado, cabendo a ele somente a missão de coordenação e planejamento. Instalou-se a concepção de Estado mínimo “[...] da sua não intervenção no mercado, por meio de sua desregulação e desregulamentação, da diminuição dos serviços e funções públicas estatais e das privatizações” (ARELARO, 2005, p.39).

Ainda em 1995, o MEC criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, por meio de estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, com objetivo de realizar a avaliação do nível de aprendizagem dos alunos da educação básica. Para obtenção dos índices do IDEB é utilizado o rendimento dos alunos, as taxas de repetência e evasão escolar. Em uma escala de 0 a 10, em 1995, os testes foram realizados e atingiram o índice médio de 3,8, sendo estabelecidas metas para 2022, buscando a média 6,0, conforme a média obtida pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Tal prazo foi escolhido devido a comemoração dos 200 anos da independência política do Brasil (SAVIANI, 2009).

Outra mudança que causou impacto nas políticas educacionais, neste período, na década de 1990, foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. Neste fundo 15% dos principais impostos que compõem os 25% dos recursos vinculados à educação de estados e municípios foram destinados exclusivamente ao ensino fundamental, priorizando a faixa etária dos sete aos catorze anos. Esta mudança introduzida com o FUNDEF teve como objetivo desresponsabilizar a União quanto à destinação de recursos à educação fundamental e acabou por excluir os alunos dos cursos de educação de jovens e adultos (ARELARO, 2005).

O alinhamento do governo a tais políticas internacionais foi efetivado, mas, como afirma Brzezinski (2008) sem consciência de que o país necessitava de mudanças profundas na área educacional. E assim, da mesma forma, porém, sem a tomada de consciência dos problemas na área da alfabetização, ela teve neste

momento sua centralidade devido à preocupação dos organismos internacionais, que assinalavam o foco na alfabetização das crianças e mudanças na sua concepção.

A partir da conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia, a Educação Básica tornou-se preocupação central nas discussões dos governos, principalmente após o encontro que apresentou princípios claros para o compromisso de Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagens:

Cada pessoa — criança, jovem ou adulto — deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, artigo 1, p.2).

Tal compromisso firmado em Jomtien sobre a Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem foram apontadas sem contextualizar a forma como deveriam ser abordadas. A ênfase direcionou-se para a aprendizagem da leitura e escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas como se somente esses aprendizados fossem importantes. Além disso, os termos como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes como conteúdos básicos da aprendizagem e que são necessários para a sobrevivência e desenvolvimento de suas potencialidades para continuar aprendendo.

Outro aspecto presente na Declaração de Jomtien (1990) refere-se à qualidade da educação que deve ser assumida por todos, enfatizando a importância da aprendizagem e a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990).

Em tais propostas advindas dos organismos internacionais a educação tornou-se redentora dos males da sociedade e assumiu o caráter de solucionar as mazelas impostas pelo capital. Assim, surgiu a ideia de crise do sistema educacional, gerando um consenso em torno de algumas propostas de reformas da educação, que se inserem em um quadro maior de rearranjos econômico, político e social (CATTANI, 2000).

Assim, a globalização⁷, reestruturação produtiva passaram a exercer impacto no mercado e nas relações de trabalho, orientando a flexibilização e desregulamentação, aumentando a exigência de produtividade, concorrência, formação de enormes conglomerados, eficácia, competitividade, qualidade, abertura de mercados e avanço das tecnologias em todas as áreas são apontados como aspectos que contribuem para a compreensão sobre os valores exigidos nessa sociedade do início do milênio e nas mudanças nas relações de trabalho e que são tão necessários para que se tenham bons trabalhadores de acordo com tais necessidades impostas pelo capital (CATANI, 2000).

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).

Antes de mais nada é preciso reconhecer que as nossas altas taxas de analfabetismo são decorrentes da nossa pobreza. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego. Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais (GADOTTI, 2008, p.9).

Tal apontamento do autor é importante, pois os programas educacionais não resolverão os problemas do analfabetismo, são necessárias um conjunto de medidas que perpassem desde a valorização docente até as condições da estrutura e espaço físico das escolas.

Segundo Gadotti (2008), três anos depois da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), o Brasil participou ativamente das reuniões realizadas com os países mais populosos e com elevados índices de analfabetismo, assinando o compromisso com órgãos e agências responsáveis pela

⁷ A globalização pode ser descrita pela metáfora utilizada por Octavio Ianni como uma “fábrica global” que se instala além de toda e qualquer fronteira, articulando capital, tecnologia, força de trabalho, divisão do trabalho social e outras forças produtivas. Acompanhada pela mídia ela agiliza os mercados e generaliza o consumismo. Provoca a desterritorialização e reterritorialização das coisas, gentes e ideias (IANNI, 2002).

educação no mundo, com relação à universalização da educação básica e de jovens e adultos. Em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, na V Conferência Internacional de Adultos da UNESCO, o Brasil foi solicitado a ratificar compromissos anteriormente firmados e comprometer-se a alcançar as metas, pois neste momento ele figurava entre os 10 maiores índices do produto interno bruto do planeta, contrastando com altíssimos índices de analfabetismo. Nesta Conferência, Paulo Freire foi homenageado com a proclamação da “Década Paulo Freire de Alfabetização”. (GADOTTI, 2008).

Em Dakar (2000), os participantes do fórum apontaram os resultados nacionais e solicitaram que fossem necessários novos esforços para a universalização da alfabetização e da educação básica. Assim, no Fórum Mundial de Educação, realizado em 2000, em Dakar foi elaborado o documento “Educação para todos: o compromisso de Dakar”. Tal documento propôs seis metas que estabeleceram um marco de ação que deveriam ser alcançadas até 2015. Todas estas metas apontam para a centralidade na alfabetização:

- I. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (GONTIJO, 2014, p.9).

Buscando seguir tais metas para a superação do analfabetismo, a Organização das Nações Unidas - ONU no Plano de Ação Internacional ressaltou questões essenciais que apontaram a alfabetização como eixo central para mudanças educacionais. No documento destacam-se, também, os grupos prioritários que deveriam ter atendimento especial: jovens e adultos não alfabetizados, as mulheres; crianças e jovens que não estão na escola, as meninas

adolescentes e jovens; crianças que frequentam a escola e que não têm acesso à alfabetização de qualidade, para que tenham condições para continuar aprendendo. Destacou-se, ainda, o cuidado especial com populações indígenas, imigrantes, refugiados, pessoas com deficiências, idosos e crianças em idade pré-escolar (GONTIJO, 2014).

No Fórum Mundial de Educação foram estabelecidos, além das seis metas já apontadas anteriormente no Plano de Ação Internacional, mais três metas que deveriam ser atingidas pelos governos, que eram: a) domínio no aprendizado de leitura, escrita e aritmética, pensamento crítico e habilidades de capacitação para a vida; b) escolas com ambientes alfabetizadores e dinâmicos, de modo que a alfabetização seja mantida e ampliada para além da Década de Alfabetização; c) melhoria da qualidade de vida entre os que participam dos programas abrangidos pelo movimento Todos pela Educação. A abrangência do Movimento Todos pela Educação centrou-se principalmente, na educação básica, na elevação da escolarização e a da expansão, entretanto, a preocupação do governo não se ateve em oportunizar uma educação que possibilitasse a emancipação dos sujeitos, apenas e somente em garantir a formação de mão de obra aligeirada e superficial para atender os interesses do mundo do trabalho (GONTIJO, 2014).

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. E, seguindo essa mesma direção também foram realizadas classificações e ranking das instituições acentuando-se o ranqueamento e premiações a instituições que se sobressaíssem nas avaliações.

A centralidade na avaliação reforça concepções equivocadas sobre as causas dos baixos níveis de aprovação dos alunos nos exames nacionais responsabilizando o professor pelo fracasso ou sucesso pelo desempenho dos alunos nas provas da educação básica (FREITAS, 2003).

Por outro viés, Afonso (2005) defende que a avaliação formativa deve ser um antídoto às modalidades de avaliação que contribuíram para o avanço das políticas neoliberais, na década de 1990. Assim, a avaliação formativa seria um dispositivo que possibilitaria a concretização dos direitos culturais e educacionais que estariam ameaçados. Entretanto, a avaliação não tem sido utilizada com esse

intuito, ao contrário, apresenta-se como forma de reforçar as concepções classificatórias de avaliação e responsabilização dos professores pelos baixos resultados alcançados nas avaliações em larga escala.

Tais avaliações externas têm impactado a educação brasileira, pois muitas escolas alteram os encaminhamentos pedagógicos devido os resultados das avaliações. Aguiar; Brichi e Zapata (2017) contribuem nesta análise sobre as avaliações externas e reforçam que inclusive as avaliações realizadas durante o PNAIC são importantes. Porém, destacam a sua importância da avaliação como uma função constitutiva do “*metier*” do professor, entretanto, afirmam que tal atribuição tem se tornado uma regulação do Estado sobre os professores e estudantes. E ainda alertam

A quem essas avaliações externas estão a serviço? O que dizem seus resultados sobre o nosso trabalho pedagógico com as crianças? Como lidar homogeneamente com grupos de crianças espalhadas pelo Brasil em regiões, escolas, redes distintas, condições socioeconômicas díspares e que se constituem pela heterogeneidade? (AGUIAR; BRICHI; ZAPATA, 2017, p. 213).

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.

Desta forma com a consolidação do Estado Capitalista e a influência de organismos internacionais na gestão e implantação de políticas públicas, tendo como modelo agora as bases neoliberais, criaram-se inúmeros índices e sistemas de metas para avaliação de rendimento e retorno de investimento. Grande parte dos sistemas avaliativos é acordada em conferências internacionais entre Estados e colocados em prática nos países através da implantação de políticas públicas específicas, voltadas exclusivamente para se atingir os índices e metas pré-estabelecidos pelos Organismos Internacionais (AGUIAR; BRICHI; ZAPATA, 2017, p. 218).

Tais questões analisadas são importantes para o entendimento das políticas educacionais da década de 1990 e o impacto delas nas políticas de formação de professores, pois, de acordo com as bases neoliberais, busca-se um modelo de educação pautado no objetivo de atingir índices e metas.

1.4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As concepções acerca da formação de professores na década de 1960 e 1970 são apontadas por Helena Freitas (2003) como tecnicista sendo superada em

1980. Entretanto, em 1990, o debate voltou a centralizar-se nas habilidades e competências escolares, a ênfase nas discussões sobre a sala de aula, e deixou-se de lado a análise da escola como um todo. Pode-se afirmar que existe “[...] o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula”.

Portanto, pode-se constatar que a mesma concepção está presente nos documentos e nas propostas dos programas e essencialmente, na proposição do Ministério de Educação. Tais políticas educacionais estão firmadas na qualidade da instrução e no esvaziamento do conteúdo. Objetivando à escola a lógica da produção e na perspectiva produtivista e unidimensional que acaba por fragmentar a formação dos professores da educação básica (FRIGOTTO, 1996).

Saviani (2010) esclarece que o lema das formações difunde o “aprender a aprender”, cujo núcleo funde-se nas ideias pedagógicas escolanovistas, na qual o eixo do processo educativo passa “[...] do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” (SAVIANI, 2010, p.431). O destaque é aprender a aprender, aprender a estudar, a buscar conhecimentos e o professor passa a ser um auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, deixando de ser aquele que ensina.

Sob o ponto de vista de Duarte (2010), nas últimas décadas o debate educacional tem total hegemonia das pedagogias do aprender a aprender, do construtivismo, da pedagogia do professor reflexivo, da pedagogia das competências, das pedagogias dos projetos e da pedagogia multiculturalista. 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 Delors explicita 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 requeridas (DELORS, 2006, p. 131). Percebe-se, em tais documentos, que os professores são apontados como elemento-chave para as reformas educacionais, enfim, em todos os documentos apontados por tais instituições essas questões são enfatizadas e retomadas (CORTE; SARTURI; NUNES, 2018).

Entretanto, exige-se do professor um papel central para que aconteçam mudanças educacionais 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”. Buscam-se trabalhadores que não questionem somente sejam qualificados e competitivos (SHIROMA, 2011, p.4).

Shiroma (2011) aponta que os estados foram pressionados a atingir os “Objetivos do Milênio”, no contexto de ajustes, tinham que suprir a falta de professores, mas atender às regras de responsabilidade fiscal. Destarte, pressionados a obter melhores resultados, os organismos multilaterais internacionais apresentaram recomendações para que houvesse êxito para o alcance de tais objetivos. Precisava-se, então, que a formação de professores contribuísse com habilidades para otimizar recursos e aumentar resultados. Scheibe (2010) também

destaca a ênfase dos organismos internacionais em apontar os professores como protagonistas, como agentes de mudança e responsáveis pela realização do ideário do século XXI.

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 buscaram-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 passam a ser 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”.

O terceiro setor, representado pelo Movimento “Todos pela Educação” também apregoa que a qualidade da educação depende da competência dos professores (MOREIRA; SILVA, 2015). Sobre o “Movimento Todos pela Educação”, Saviani (2008) assevera que se trata de uma proposta empresarial e revela grande preocupação com a proposta do MEC em aceitar tal parceria, pois trata-se de um movimento empresarial cuja lógica está centrada pela pedagogia das competências e da qualidade total.

De acordo com Moreira e Silva (2013), muitas políticas destinadas à formação e valorização dos professores divulgadas no século XX e XXI foram publicadas pelo Banco Mundial. As orientações estão presentes na legislação educacional brasileira e reforçam a questão da valorização dos professores. Porém, muitas vezes pode-se verificar que tais documentos acabam reforçando a culpa do professor pelos resultados baixos obtidos em exames e avaliações em larga escala.

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 Internacional recomendou o incentivo aos profissionais quando se refere ao despertar de sentimentos nos professores que tenham o desejo de atuar com entusiasmo, no documento propõe-se que devem ser adotadas estratégias para captação de professores e de motivação dos que estão em serviço.

Dessa forma, a formação de professores têm como objetivo melhorar a qualidade da educação, pois os professores estarão mais preparados para a jornada de trabalho, contratação de professores seguindo critérios de maior formação, atuação e de acordo com o desempenho profissional, acompanhamento e análise pelos professores dos investimentos em educação, formação e avaliação contínua dos professores, destaque para a eficiência e eficácia dos professores, gratificação e punição dos professores de acordo com o desempenho, salários diferenciados aos professores com relação a formação continuada, desempenho e localização do trabalho (CORTE; SARTURI; NUNES, 2018).

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 e o Pró-Letramento.

1.4.1 Contextualização da PROFA

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 PROFA foi implementado no Governo de Fernando Henrique Cardoso, contando com a participação das secretarias de educação e algumas universidades selecionadas pelo MEC para elaborar o material de apoio.

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 MEC (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. Assim, a teoria 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 objetivou formar no professor alfabetizador a construção das competências profissionais, para obter eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Competência “[...] visava, nesse sentido, preparar os indivíduos para realizarem um tipo de trabalho não mais especializado e menos parcializado, mas com as exigências da eficiência e produtividade passadas” (CARVALHO; MARTINS, 2013, p. 142).

O PROFA, como programa de formação 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 distribuídas ao longo das 160 horas totais do curso, sendo que 75% era destinado à formação em grupo e 25% a entrega de trabalhos individuais para serem avaliados pelo coordenador. Os encontros foram realizados em reuniões semanais de três horas de duração e uma hora de trabalho individual com duração de quarenta horas. Os participantes com frequência adequada e participação nas atividades propostas receberam certificados da instituição que realizava a formação em parceria com o MEC.

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.

Quanto ao planejamento e à organização do programa educacional, notou-se a descontinuidade das políticas educacionais que ficaram suscetíveis à troca de governos e governantes. Assim, neste cenário o papel do educador pautou-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 era pautada pelo construtivismo pela 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).

Segundo o módulo três da coletânea de textos do PROFA, em outubro de 1999, Telma Weisz, tornou-se supervisora do Programa em 1999. A proposta foi iniciada com a parceria entre a Secretaria de Educação Fundamental – SEF e TV Escola. Foram produzidos vídeos, para serem apresentados na TV Escola, as instituições formadoras imprimiam os textos e realizavam as gravações dos

programas. Na internet, no site do programa também foi disponibilizado um guia de orientação com as instruções sobre os programas gravados.

A versão preliminar do projeto foi realizada em dezembro de 1999, com um grupo-referência de professores interessados em participar do Programa. Porém, na biografia do programa não descreve de que forma esses professores foram escolhidos.

De janeiro a junho de 2000 foram realizadas reuniões para elaboração da quarta versão do projeto do programa e submissão à análise crítica de vários profissionais contratados pelo MEC. Foram realizadas gravações pela equipe do programa dos vídeos em salas de aula, produção de programas e materiais impressos. Neste período realizaram a apresentação do programa ao Ministro Paulo Renato e foi definida a Equipe Pedagógica do programa.

De julho a novembro foram feitos ajustes pela equipe no formato do programa, pois a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC definiu que os materiais destinados à formação dos professores seriam reproduzidos em Kits de fitas gravadas e livros. Devido a tais alterações foram destinados mais três meses de editoração, impressão e distribuição dos materiais das formações. Neste momento o programa foi apresentado em Encontros Regionais do Programa Parâmetros em Ação e em outros eventos promovidos pela Secretaria de Educação Básica - SEB

Para a finalização da elaboração dos materiais do programa previsto para maio de agosto de 2001, foram ampliadas as equipes de elaboração dos módulos, em dezembro de 2000. No final do ano o projeto foi oficialmente lançado. A implementação do PROFA ocorreu de janeiro a setembro de 2001.

Portanto, a partir da análise do programa, foi possível compreender as intenções advindas do governo que estavam atreladas às exigências dos organismos internacionais por meio de empréstimos determinam nossas políticas públicas visando atender às demandas do capital.

1.4.2 Toda criança aprendendo

O programa foi implantado na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em junho de 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 afirmava 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 efetivação 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 propõe-se: 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 (2007), 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 priorizados provas e exames de 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).

1.4.3 O programa pró-letramento

O Pró-Letramento foi implementado em 2005, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, 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, 2015, 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.

Ferraz e Ferreira (2011) destacam alguns pontos levantados pelos professores orientadores e cursistas na pesquisa: a importância da formação continuada, formação contínua; planejamento de estratégias reflexivas e participativas; projetos de formação continuada estimulam a disposição para mudanças, projetos de formação com recursos didáticos de boa qualidade; valorização dos professores e seus saberes para que se sintam como sujeitos inacabados e capazes de aprender e pensar sempre sobre a sua prática pedagógica; socialização e teorização acerca das experiências e conscientização dos professores quanto à necessidade de mudanças em suas práticas pedagógicas.

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.

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 a 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.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Os programas de formação de professores alfabetizadores instituídos no Brasil têm sido criados devido ao baixo nível de aprendizagem comprovados nos exames nacionais, nas avaliações externas e nos altos índices de analfabetos demonstrados por meio de censos demográficos realizados pelo IBGE. Dessa forma, os programas são implantados e implementados, com o objetivo de solucionar um velho problema educacional: o analfabetismo no Brasil.

Os programas de formação de professores que antecederam ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, 2012, e o próprio programa, foram criados e justificados para solucionar os problemas relacionadas à alfabetização e à escolarização da população. Muitos culpados têm sido apontados, ora a responsabilidade recai sobre os professores, a família, o aluno e ora recaem sobre as desigualdades sociais, a formação inicial aligeirada e a formação continuada vista como receituário para a alfabetização dos alunos. Entretanto, a culpa pelo fracasso, tem recaído recorrentemente no professor e em sua formação, como se tal processo não fizesse parte de outras questões, como se a educação fosse isolada dos determinantes que influenciam as questões econômicas e políticas da sociedade.

Portanto, as políticas de formação de professores alfabetizadores e, ou programas, interferem diretamente na prática pedagógica do professor, pois nela estão implícitas as concepções de homem, mundo, sociedade, educação, escola, aluno, infância, currículo, professor, avaliação, formação inicial e continuada, alfabetização e letramento e leitura e escrita.

2.1 PNAIC: IMPLANTAÇÃO E ESTRUTURA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - foi apresentado no governo da presidente Dilma Rousseff (2011 a 2016), por meio da portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Sua implementação ocorreu no ano seguinte para todos os municípios brasileiros, objetivando contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais na área de alfabetização e

matemática, assegurando que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental. Para avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo, foi criada a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2013), que acompanhou o processo de aprendizagem dos alunos e a efetivação do programa, por meio da realização da avaliação externa.

Assim, o PNAIC foi lançado como objetivo principal de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, na área da alfabetização, tendo como princípios:

- 1) Currículo inclusivo; 2) Integração entre os componentes curriculares; 3) Foco na organização do trabalho pedagógico; 4) Seleção e discussão de temáticas fundantes; 5) Ênfase na alfabetização e letramento das crianças. (BRASIL, 2015a, p.6).

Sobre a implantação do PNAIC, Maria Luiza Martins Aléssio (2014), Diretora de Apoio à Gestão Educacional da Secretaria de Educação Básica do MEC na época, afirmava que o processo só poderia ser exitoso de acordo com a mobilização dos estados e dos secretários municipais que deveriam fazer primeiramente a adesão e depois cumprir com as normas do Pacto constantes na Portaria do Programa.

Para garantir que houvesse a integração dos entes federados a Secretaria de Educação Básica iniciou, em dezembro de 2011, o diálogo com as redes estaduais; em São Paulo foram apresentadas as ideias gerais sobre o programa nacional na V Reunião Extraordinária do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), no Rio Grande do Norte o PNAIC foi apresentado em março de 2012 na Reunião Ordinária do CONSED, quando o Ministro da Educação Aloizio Mercadante apresentou as linhas gerais das políticas do MEC. No ano seguinte, em março de 2013 a apresentação foi realizada em uma reunião, em Brasília, que contou com a presença da Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; em São Bernardo do Campo/São Paulo, o programa foi apresentado no 5º Fórum Nacional Extraordinário da UNDIME realizado de 16 a 18/05/2013 (ALÉSSIO, 2014).

Pode-se constatar que não houve discussão sobre a estrutura do programa com os entes federados, com professores e universidades, sua estrutura foi apresentada e todas as normas que deveriam ser seguidas. Mas, os estados e

municípios tinham a possibilidade de aderir ao programa ou não, porém, se não houvesse a adesão não haveria repasse de verbas federais. Uma forma de forçar a participação da maioria dos municípios, pois se não aderissem ao programa não receberiam verbas. Portanto, a adesão foi realizada, porém, as prefeituras já tinham parcerias estabelecidas com outras instituições e fundações assim, os professores acabaram participando em mais de um curso de formação continuada. Com concepções diferenciadas de educação, alfabetização, metodologias e formação de professores, entre outros. Isso gerou cansaço muito grande nos professores e uma confusão em sua prática pedagógica.

2.1.1 As bases legais do PNAIC

A Implantação do programa deu-se a partir das seguintes portarias divulgadas no ano de 2012: a primeira foi a nº867 que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas ações e diretrizes gerais e a Portaria nº 1458 definiu os parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC. A Portaria nº 90/2013 definiu o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do programa.

O programa foi planejado inicialmente para ser realizado em alguns estados do Nordeste, Norte já que os índices desses estados eram os mais baixos do Brasil. O tempo de duração do ciclo de alfabetização também sofreu alterações, pois, no início foi proposto até o 2º ano do Ensino Fundamental e depois passou para três anos iniciais. Essa decisão levou em consideração as orientações do MEC relativas ao Ensino Fundamental de nove anos e as normas do Parecer CNE/CEB Nº 4/2008, que aponta o primeiro ano como parte de um ciclo de três anos de duração, cuja denominação é “ciclo da infância”. Assim, com base nos resultados dos estados o Ministro da Educação, optou pela implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em todo Brasil (ALÉSSIO, 2014).

O lema apresentado em 2012 no manual distribuído pelo MEC foi “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Toda criança alfabetizada até os 8 anos”. No manual afirma-se que de todos os desafios para a educação brasileira, a garantia da plena alfabetização é decisiva e estratégica. Essa afirmação tem sido recorrente nos discursos políticos,

mas, no decorrer da história até mesmo pelas verbas que são destinadas a educação, é perceptível o descaso e os resultados dessas escolhas para a educação brasileira. Enfatizava-se, também, que todas as crianças deviam ser alfabetizadas, sem exceção, até o final do terceiro ano, aos oito anos de idade, pois, este deveria ser o “momento certo” (BRASIL, 2012, p.2). Entretanto, existe uma idade certa? E as singularidades de cada criança para aprender foram consideradas? Crianças com defasagem na aprendizagem, com deficiências, com características regionais e etnias como as indígenas e as que moram no campo, foram consideradas nas suas especificidades?

Tem sido muito discutido o tempo de duração do ciclo de alfabetização, proposto pelo programa, pois, para muitos críticos, o tempo é muito amplo. O programa propõe que ao final do período letivo, a criança tenha o direito de saber ler e escrever. Outra questão sobre a idade proposta pelo governo gerou muita discussão, pois muitos críticos afirmam que a meta é ambiciosa, diante da realidade no que se refere à análise dos dados levantados sobre o analfabetismo no país.

No Senado, em março de 2013, houve muita discussão no processo de aprovação do PNAIC, existiram muitas tentativas de mudanças na questão da idade de 8 anos para 6 anos, a questão sobre o ciclo de alfabetização não era entendida pelos parlamentares. Também afirmavam que nas escolas particulares o ciclo de alfabetização iria até os 6 anos e que o programa deveria ser alterado. Contudo, o senador José Pimentel (PT-CE), líder do governo no Congresso, solicitou a pedido do Ministério da Educação que a proposta fosse aprovada da forma que veio da Câmara para que não houvesse prejuízo aos cinco mil convênios já firmados.

Os parlamentares não concordaram com esse tempo destinado a alfabetização, mas, devido à pressão sofrida houve o acordo. Também nas escolas a questão dos ciclos de alfabetização sofreu muitas críticas, pois muitos professores não concordavam com o regime de ciclo proposto pelo programa. Segundo esses profissionais a reprovação seria a solução para que as crianças fossem alfabetizadas. Conforme a Resolução nº 7/2010, estabeleceu-se que as redes de ensino podiam optar pelo regime seriado, mas deviam considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, possibilitando assim, que fosse oportunizada à criança a sistematização das aprendizagens necessárias para estar alfabetizada e dar continuidade aos estudos (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7/2010) a alfabetização também é entendida como integrante de um ciclo de três anos e estabelece

[...] que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia. Conforme o Parecer da referida Resolução são os componentes curriculares que, “ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2015a, p.6).

O programa PNAIC foi implementado com o foco no atendimento dos alunos do ciclo de alfabetização, cerca de oito milhões de alunos matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, das escolas públicas. Tal compromisso foi firmado no Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE de 2007, entre estados, municípios e governo federal. Neste contexto enfatizava-se a urgência de alcançar a meta 2 e 5 do PDE de 2007 que evidenciavam a alfabetização de todas as crianças até 8 anos de idade, com avaliação sistemática. Já a segunda meta estabelecia: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano, no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano, e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano (ALÉSSIO, 2014).

Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade não teve seu início com o PNAIC, pois o Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, estabeleceu a responsabilidade dos entes governamentais em “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. E, ainda, no Plano Nacional de Educação (2001-2011) a meta 5 propõe alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Tal compromisso proposto pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e o Plano Nacional de Educação (2001-2011), firmado entre os entes federados não foi sido alcançado. Neste sentido, o PNAIC foi proposto com estratégia para a formação continuada de professores, direcionando o olhar para a alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

Para Saviani (2008) o MEC em 2006 assumiu andar na trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso de Todos pela Educação”, porém os autores, Saviani (2008), Moreira, Silva (2015) asseveram que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi uma parceria com o terceiro setor que é representado pelo Movimento empresarial “Todos pela Educação” em que apregoam que a qualidade educacional depende da competência dos professores e também seguem as orientações dos organismos internacionais. E tal parceria tem sérias questões que devem ser analisadas, pois representam diretamente os interesses empresariais que veem na educação um mercado lucrativo. Tais empresas ditam as políticas educacionais e elas acabam vendendo pacotes de formação em gestão, materiais de informática para as escolas, livros e etc.

A crítica de Saviani (2007) reside no fato de que o Ministério da Educação não buscou apoio nos educadores e universidades e sim, na área empresarial assumindo a agenda do grupo e, conseqüentemente, seus interesses. O lançamento do movimento aconteceu no Museu Ipiranga em 6 de setembro, em São Paulo onde foi apresentado como uma iniciativa da sociedade conclamando a participação de toda a sociedade civil, os grupos participantes foram: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerda, Grupo Gerda, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007).

Anteriormente, as tais parcerias entre o terceiro setor e o público é fundamental entender que no cenário globalizado da sociedade as intervenções dos organismos internacionais ao Brasil já aconteciam por meio de orientações e recomendações a partir dos anos 1990.

No cenário globalizado tornou-se realidade a intervenção por meio de “orientações e recomendações” dos organismos internacionais ao governo brasileiro, entre outros países, “sugerindo prioridades e (re)formulações educacionais”, legitimadas por um discurso ancorado em indicadores, especialmente quantitativos, de que a educação está em crise, que é preciso elevar a qualidade dos serviços educacionais, de que os professores necessitam de formação adequada, de que a gestão não é eficiente, que os currículos não são adequados e contextualizados, de que os insumos precisam ser melhorados e repensados, da necessidade de ampliar

o acesso e a permanência tanto na escola quanto na universidade, da in/exclusão social, entre outros aspectos (CORTE; SARTURI; NUNES, 2018, p.99).

Assim, por meio de tais recomendações e orientações, a ênfase central está na necessidade de elevar a qualificação dos professores, pelo viés da formação adequada. Porém, a concepção de formação adequada, de qualidade para tais professores é ditada dentro de uma perspectiva neoliberal, empresarial e busca alinhar o país à lógica do mercado global e a comunidade mundial nas questões de prioridades educacionais, dentro das perspectivas propostas pelos organismos internacionais. Desta forma, “[...] o Brasil vem priorizando atender aos compromissos de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), por meio de (re)formulações das políticas educacionais brasileiras que observaram as principais orientações e recomendações dos organismos internacionais” (CORTE; SARTURI; NUNES, 2018, p.63).

Silva Junior (2002) e Campos (2004) também contribuem nessa questão já que discorrem sobre a lógica das reformas educacionais na América Latina, e que elas refletem aos modelos propostos pelas agências multilaterais no contexto do capitalismo e que tais organizações afirmam que existe um descompasso em relação a educação no Brasil e as necessidades do mercado de trabalho e que devem ser sanadas, de acordo com as exigências do capitalismo (CORTE; SARTURI; NUNES, 2018).

A justificativa para investimento na formação continuada de professores alfabetizadores é apontada como papel central no processo de alfabetização, porque considera-se que o professor é a “figura central e determinante no processo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 23). O documento ainda reconhece a precariedade na formação inicial e continuada e para tanto é necessário valorizar a trajetória profissional, tornando-a mais atrativa aos professores. Para superar as dificuldades sugere-se a discussão com outros profissionais da educação, favorecendo a troca de experiências e reflexões sobre a própria prática (BRASIL, 2012).

Uma medida sugerida por Saviani (2007b) para mudar a situação das escolas e levantar o ânimo dos professores, seria dobrar o percentual do PIB investido em educação, passando, dos atuais cerca de 4%, para 8%. A proposta foi considerada inexecutável, porém, os países que investiram massivamente na educação alcançaram a consolidação dos respectivos sistemas de ensino e universalizaram a educação básica, erradicando o analfabetismo.

Sem considerar o aumento os investimentos na educação e seguindo a lógica do mercado o governo brasileiro seguiu o caminho apontado pelos organismos internacionais para a educação e o PNAIC foi proposto com a justificativa de que o professor é o responsável pelas mudanças necessárias na educação.

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 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 contribuiriam 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 a tentativa proposta de 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.

Cabe destacar que as ações do PNAIC tiveram como referência a experiência do Estado do Ceará na formação de professores e consequente melhoria no desempenho dos alunos. A Secretaria de Educação Básica, na gestão da professora Maria do Pilar Lacerda, enviou uma equipe para conhecer o programa desenvolvido no Ceará e trazer contribuições para a estruturação do PNAIC. O programa recebeu o nome de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em referência à experiência do Ceará. Entretanto, Aléssio (2014) enfatiza que o Programa pela Alfabetização na Idade Certa - PAIC foi utilizado como referência em termos de

gestão, mas que o programa PNAIC não tem relação com o que foi proposto nas concepções do estado cearense.

No Ceará, o PAIC foi criado por meio da Lei 14.026/2007, a partir da constatação de que apenas 15% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental realizavam a interpretação de pequenos textos, apenas 42% dos alunos produziam pequenos textos, porém, nenhum aluno atingiu o nível ortográfico. Foram observados, também, problemas na formação inicial dos professores alfabetizadores. Diante desse quadro de imensas dificuldades na área da alfabetização e dos baixos índices de alfabetização, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e o Ministério da Educação - MEC contribuíram para que o programa fosse implementado e alcançasse capilaridade no estado cearense.

O programa foi proposto em cinco eixos: gestão da educação municipal, avaliação externa; alfabetização; educação infantil; literatura infantil e formação do leitor. Os resultados foram percebidos nas avaliações, o IDEB do 4º e 5º ano passou de 3,2 em 2005, para 4,9 em 2011. Em 2007, somente 15 municípios de um total de 184 possuíam um nível considerado adequado de alfabetização. Em 2011, somente cinco municípios ficaram no nível suficiente e os demais tiveram resultados positivos. Dessa forma, tais resultados positivos chamaram a atenção do MEC para utilizá-lo na organização do PNAIC e assim abranger um maior número de participantes (GUERREIRO, 2013).

No Brasil também foram desenvolvidas diferentes estratégias para o enfrentamento do problema de alfabetização nos demais municípios e estados. Em São Paulo foi lançado o Programa Ler e Escrever; em Minas Gerais o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo e no Ceará, o PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa.

Segundo o Ministério da Educação 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 do país no processo formativo dos professores, nas parcerias com as secretarias estaduais e municipais e escolas públicas do país. O PNAIC contou com a parceria de 39 universidades públicas, que foram responsáveis pela elaboração do material, pela formação dos professores e acompanhamento das ações nos municípios.

No Paraná, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) foram as responsáveis pela formação continuada dos professores orientadores, que após a formação realizaram as formações em seus municípios para os professores alfabetizadores que atuavam no 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Em 2013 o PNAIC teve a adesão de 5.420 municípios, 27 estados e o Distrito Federal, totalizando 327.315 participantes no programa. Em 2014, mais 77 municípios fizeram a adesão.

2.2 EIXOS DE ATUAÇÃO, METODOLOGIA E MATERIAIS DE FORMAÇÃO QUE COMPÕEM O PROGRAMA

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:

- a) Formação Continuada de Professores Alfabetizadores;
- b) materiais didáticos e pedagógicos;
- c) avaliações;
- d) gestão, controle social e mobilização.

As ações apoiam-se nos quatro eixos apontados no manual do PNAIC, assim ilustradas:

FIGURA 1 – Eixos de atuação do PNAIC – 2013

Fonte: BRASIL (2013 p. 12).

Para o eixo da Formação Continuada foram propostos encontros de estudos, na modalidade presencial, e a partir da metodologia do programa Pró-Letramento os orientadores realizavam a formação nas universidades públicas, participantes da Rede de Formação de Professores, com duração de 200 horas. Após a formação das IES os orientadores realizavam os cursos de formação com duração de 120 horas em seus municípios para os professores alfabetizadores e também faziam o acompanhamento dos professores no cotidiano das escolas dos professores alfabetizadores.

Essa estrutura é composta, inicialmente, por dois grupos de professores: formadores e orientadores de estudo. A ação destes incide sobre um terceiro grupo, o dos professores alfabetizadores, que trabalha diretamente com as crianças, que são o objetivo maior do programa. O professor formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realiza a formação dos orientadores de estudo. O orientador de estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do País. Esse tripé, formado pelos três grupos de professores, mobilizará diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares, que devem resultar em conhecimentos efetivos para as crianças (BRASIL, 2015a, 28).

Somente os professores alfabetizadores do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais participavam da formação do PNAIC. Ao contrário do Pró-Letramento que contemplava todos os professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. É importante ressaltar que a formação para os professores da Educação Infantil e dos regentes do quarto e quinto ano não foi

contemplada no PNAIC. Somente a partir de 2017 a Educação Infantil começou a ser abordada no programa com as formações voltadas para os professores atuantes nesta etapa.

Os professores orientadores, preferencialmente, deveriam ser escolhidos dentre os tutores formados no Programa Pró-Letramento do município ou estado. Contudo, muitos municípios trocavam esses professores que já haviam participado das formações em anos anteriores no Pró-Letramento por questões políticas devido a troca de gestão. Outros optavam em não participar do programa devido a questões pessoais e profissionais o que ocasionou descontinuidade no acompanhamento realizado pelo profissional anterior. Esta foi uma reclamação muito frequente nos relatórios dos professores alfabetizadores que eram encaminhados para as universidades. Nas IES os professores formadores eram selecionados conforme edital público que seguia as normas e critérios estabelecidos pelo MEC.

Nessa perspectiva, o processo de formação continuada de professores alfabetizadores proposto pelo PNAIC foi desenvolvido com o envolvimento e formação dos professores alfabetizadores, atuantes no Ciclo de Alfabetização – 1º, 2º e 3º anos; os orientadores de estudos dos municípios; os coordenadores locais, que acompanharam a realização das ações; a equipe de formação da IES; cuja responsabilidade consistia na implementação das ações de formação continuada e acompanhamento das ações do programa sob supervisão do MEC.

No eixo referente aos materiais didáticos e pedagógicos foram apresentados os subsídios didáticos que o MEC disponibilizou durante o programa às escolas participantes na formação. Os materiais, livros didáticos, manuais dos professores e obras pedagógicas complementares e dicionários foram disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e os jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, pesquisa e literatura, bem como tecnologias educacionais de apoio à alfabetização foram disponibilizados por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola -PNBE.

Os materiais encaminhados para as escolas participantes nas ações do PNAIC, foram:

- I. Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação.
- II. Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização.

- III. Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares para cada turma de alfabetização.
- IV. Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização.
- V. Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização.
- VI. Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores.
- VII. Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas (BRASIL, 2012, p.31).

Observou-se que houve um avanço nessa área, pois os materiais foram distribuídos conforme o número de turmas de alfabetização cadastradas no Censo Escolar e não conforme o tamanho da escola. Os acervos do PNBE foram distribuídos para todas as escolas públicas, bem como foi ampliado o número de obras para garantir a implementação de cantinhos de leitura em sala de aula de alfabetização.

A Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) estabeleceu a parceria para a criação do PNLD/PNAIC, por meio do Edital público que objetivou selecionar obras literárias para contribuir com as ações de alfabetização no âmbito do PNAIC.

O material assim foi composto:

No âmbito desta edição do PNLD/PNAIC está prevista a distribuição de até 06 (seis) acervos, formados, cada um, por 35 (trinta e cinco) títulos, sendo que 02 (dois) acervos são destinados aos alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental, 02 (dois) àqueles matriculados no 2º ano e 02 (dois) aos que estão matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Foram formados 02 (dois) acervos com 35 (trinta e cinco) títulos para cada categoria, a saber: Categoria 1 - Textos em verso – tais como quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema, adivinha; Categoria 2 - Textos em prosa – tais como clássicos da literatura infantil, pequenas narrativas, textos de tradição popular, fábulas, lendas e mitos; Categoria 3 - Livros ilustrados e/ou livros de imagens

Trata-se, portanto, de um total de 210 (duzentos e dez) títulos, a serem distribuídos às salas de aula das turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da rede pública, para utilização por estudantes e docentes do ciclo de alfabetização e letramento. Os acervos são acompanhados dos Guias Literatura na Idade Certa: 1, 2 e 3, destinados à apresentação do processo de avaliação e seleção das obras e ao apoio pedagógico no uso criativo das obras distribuídas no âmbito das ações do PNAIC (BRASIL, 2015a, p.17).

Nas formações realizadas pelas IES buscou-se enfatizar a utilização dos materiais didáticos, livros, jogos, leitura deleite e vídeos na elaboração do planejamento dos professores, procurou-se contribuir para que o professor

repensasse o papel do planejamento e a utilização de múltiplas linguagens na alfabetização.

Os materiais foram distribuídos pelo MEC, alguns já estavam disponíveis nas escolas e outros materiais foram elaborados e entregues pelas universidades durante as formações. No quadro abaixo apresentam-se os materiais entregues pelo MEC e a descrição de cada um deles, conforme Caderno de apresentação de 2013:

QUADRO 3 – Materiais distribuídos pelo MEC

(continua)

MATERIAL	DESCRIÇÃO
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	Caderno com informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Caderno de reflexão sobre formação continuada de professores e apresentação dos princípios sobre formação docente adotados no Programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.
8 Cadernos das unidades (para cada curso)	Oito cadernos para cada curso (32 cadernos ao todo), com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores, sugestões de atividades, dentre outros.
Caderno de Educação Especial - Alfabetização de Crianças com deficiência: uma proposta Inclusiva	Caderno com texto de discussão sobre Educação Especial.
Portal do Professor Alfabetizador	Portal com informações sobre a formação e materiais para os professores alfabetizadores.
Livros didáticos aprovados no PNLD	Livros adotados nas escolas dos professores alfabetizadores. Na formação, serão realizadas atividades de análise dos livros e de planejamento de situações de uso do material.
Livros de literatura adquiridos pelo PNBE e PNBE Especial	Obras literárias das bibliotecas das escolas, adquiridos por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Obras Complementares adquiridas pelo PNLD - acervos complementares	Livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares
Jogos de alfabetização	Jogos adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos às escolas.
Cadernos do Provinha Brasil	Cadernos de avaliação da Provinha Brasil, produzidos e distribuídos pelo INEP.
Ensino Fundamental de nove anos e orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.	Livro publicado pelo Ministério da Educação com orientações sobre o atendimento das crianças de 6 anos nas escolas públicas da Educação Básica.

QUADRO 3 – Materiais distribuídos pelo MEC**(conclusão)**

MATERIAL	DESCRIÇÃO
Coleção Explorando o Ensino	Coleção de obras pedagógicas produzidas pelo Ministério da Educação, contendo volumes dedicados ao ensino de diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, História, disponível no Portal do Professor Alfabetizador (MEC).
Coleção Indagações sobre o currículo	Coleção de textos que tratam de temas relativos às concepções sobre currículo, disponível no Portal do MEC.

Fonte: BRASIL (2012).

O início da formação em 2013 teve como ênfase a linguagem e no ano seguinte a área da matemática. Os cadernos para a formação de língua portuguesa foram organizados em oito unidades, conforme apêndice A, com temáticas estabelecidas para cada ano do ciclo de alfabetização com direcionamentos para o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem.

O material de apoio para as formações foi elaborado em parceria com as universidades, em 2012, os trabalhos foram iniciados por um grupo coordenado pela CEEL/UFPE constituído pelas seguintes instituições: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) (BRASIL, 2012).

O programa foi apresentado às universidades no dia 26 de março de 2012 por meio de convite enviado pela Diretora de Apoio à Gestão Educacional Maria Luiza Martins Alessio, à coordenação do Pró-Letramento da universidade conveniada. No material apresentado pelo Ministério da Educação – MEC constam as universidades responsáveis inicialmente pela formação nas regiões brasileiras e respectivamente o número de professores alfabetizadores que seriam atendidos somente nas escolas urbanas, denotando, assim que o programa teria uma grande configuração.

FIGURA 2- Universidades responsáveis pela formação e professores alfabetizadores (2012)



Fonte: BRASIL (2012)

A maioria das instituições convidadas já haviam participado das formações do Pró-Letramento e tinham experiência na formação de professores alfabetizadores, portanto, o primeiro convite foi direcionado para essas IES. Posteriormente, outras universidades foram convidadas para participar da elaboração do material, levando em consideração os estudos e pesquisas desenvolvidas na área da linguagem e na formação de professores.

A professora e pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), Telma Ferraz Leal, da Universidade Federal de Pernambuco coordenou a articulação com as demais universidades para elaboração do material que ficou constituído em oito cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa, com a mesma temática, entretanto, direcionados para os professores que atuavam no primeiro, segundo e terceiro ano do Ciclo de Alfabetização.

Os cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa foram organizados de forma que possibilitassem o aprofundamento teórico articulado com a experiência pedagógica do professor. Para tanto, foram inseridos nos textos dos cadernos “[...] sugestões de atividades e reflexões sobre o que pode ser feito em uma sala de aula de alfabetização para que os alunos aprendam a ler e escrever dentro de uma perspectiva social de inclusão e participação (BRASIL, 2012, p. 34).

Entretanto, o referencial teórico expresso nos textos dos cadernos de formação não é claro, mas as indicações de atividades e conteúdo permitem afirmar que há uma mescla entre o interacionismo, o construtivismo e a psicogênese da língua escrita.

Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. (PNAIC. Caderno Ano 01, Unidade 03, página 11)

No caderno de formação que explicita as estratégias e princípios é possível encontrar a justificativa para adoção de mais de um referencial teórico.

Os conceitos, teorias, pressupostos da perspectiva sociointeracionista são focados por meio dos textos, mas outras abordagens teóricas são mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos e aprofundamento em questões específicas do processo de alfabetização (BRASIL, 2012, p. 30).

Os estudos de Xavier (2017, p. 60) a respeito das implicações teórico-metodológicas na formação do professor alfabetizador concluem que os cadernos do PNAIC apresentam “[...] uma proposta de didatização da alfabetização a partir da interação, de jogos e atividades que despertem a consciência fonológica por meio da dinamização/sistematização do sistema de escrita alfabético”. A pesquisadora também alerta para o fato de que os programas enviados pelos governantes com o intuito de subsidiar o professor, acabam por retirar sua autonomia e transformando-o em um tarefeiro.

No ano de 2013, enquanto a formação com os professores estava sendo desenvolvida, a Universidade Federal do Paraná – UFPR – coordenou os trabalhos para elaboração dos cadernos da área de Matemática. Em 2014, a formação deveria acontecer somente na área de Matemática, porém, as universidades solicitaram a continuidade dos trabalhos na área de alfabetização e foram atendidas. Portanto, a formação de 2014 teve como ênfase de trabalho o componente curricular em Matemática, mas paralelamente foi desenvolvido o trabalho com a Língua Portuguesa. Os formadores da área de linguagem foram mantidos e realizaram um trabalho conjunto e articulado com os formadores da área de Matemática.

A formação na área de Matemática, em 2014, foi organizada em oito unidades, totalizando oito cadernos de formação:

- Organização do Trabalho Pedagógico;

- Quantificação Registros e Agrupamentos;
- Construção do Sistema de Numeração Decimal;
- Operações na Resolução de Problemas;
- Geometria;
- Grandezas e Medidas;
- Educação Estatística;
- Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber.

Além desses cadernos mencionados há ainda, mais três que tratam especificamente sobre a Educação Inclusiva, outro sobre a Educação Matemática do Campo e o terceiro é composto por jogos divididos conforme os seguintes eixos: Números e Operações, Pensamento Algébrico, Geometria, Grandezas e Medidas e Educação Estatística (BRASIL, 2014).

Na pesquisa realizada por Salles (2016) sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa aponta a respeito da avaliação dos coordenadores locais sobre as ações formativas. Os coordenadores locais pontuam que as ações do programa contribuíram na prática pedagógica dos professores, pois durante as formações os professores tiveram a oportunidade de socializar experiências e aprofundar conhecimentos na área. Salles (2016) também enfatiza que por meio das ações formativas na área da matemática, pode-se constatar que houve uma contribuição para que a matemática deixasse de ser compreendida ou rotulada como uma disciplina que agrada apenas a alguns “privilegiados” alunos.

No ano de 2015, o início das formações foi autorizado somente no segundo semestre, pois o plano de contingenciamento da União foi aprovado tardiamente. Desta forma, pode-se constatar que essa situação ocasionou problemas de desistência de professores orientadores e alfabetizadores que se sentiram desestimulados. Devido ao atraso no cronograma foram trabalhados nas formações somente o caderno de apresentação, o caderno de gestão, direcionados aos coordenadores locais e três cadernos de formação.

Para essa etapa, o MEC organizou um Kit de formação contendo um caderno de apresentação, um caderno para gestores e equipe pedagógica e dez cadernos com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades, conforme a seguinte temática:

QUADRO 4 – Títulos dos cadernos de formação do ano de 2015

Unidade 1	Apresentação
Unidade 2	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização
Unidade 3	A criança no Ciclo de Alfabetização;
Unidade 4	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização;
Unidade 5	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização;
Unidade 6	A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização;
Unidade 7	Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização;
Unidade 8	A arte no Ciclo de Alfabetização;
Unidade 9	Alfabetização matemática na perspectiva do letramento;
Unidade 10	Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização;
Unidade 11	Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização
Unidade 12	Integrando saberes.

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos cadernos do PNAIC

O Caderno de Apresentação ressalta os princípios que orientam a concepção dos cadernos de formação:

- Perspectiva de um currículo inclusivo, que defende os direitos de Aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais;
- Integração entre os componentes curriculares;
- Foco central na organização do trabalho pedagógico;
- Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento;
- Ênfase na alfabetização e letramento das crianças (BRASIL, 2015a, p. 32).

O eixo da discussão em torno dos cadernos de formação do ano de 2015 centrou-se na interdisciplinaridade, voltado para as Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. O diferencial nessa etapa de formação foi o material destinado à equipe de gestão das escolas e secretarias. O MEC considerou importante a inclusão na formação “[...] dos gestores municipais e escolares como leitores potenciais, pois eles possuem um papel fundamental nas políticas públicas de formação de professores de modo geral, e em particular no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015a, p. 33).

No eixo referente às avaliações externas fazem parte as avaliações processuais, sistema informatizado da Provinha Brasil e avaliação externa universal. A Provinha Brasil foi aplicada e depois os professores alfabetizadores registram os resultados no SIMEC de cada criança do 2º ano, no início e no fim do ano. Segundo o MEC, os resultados contribuíram para a tomada de decisões da equipe

pedagógica e eventuais ajustes no processo ensino e aprendizagem. As provas foram realizadas nas áreas de língua portuguesa e matemática.

Além das avaliações já programadas também aconteceu a aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que foi realizada pelo INEP e objetivou avaliar o nível de alfabetização dos alunos concluintes do 3º ano, possibilitando a implementação de medidas e políticas corretivas (BRASIL, 2012). A avaliação envolveu “[...] uma avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental [...] em Língua Portuguesa e em Matemática [...]”. (BRASIL, 2012, Art. 5º, Inciso I). Dentre outras ações, a ANA pretendeu produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e assim, “[...] concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 2013, p.7).

O instrumento avaliativo era composto com vinte itens na língua portuguesa, sendo três questões descritivas com respostas abertas e dezessete questões de múltipla escolha. A avaliação de matemática constou com vinte questões de múltipla escolha, que englobou conhecimento algébrico, geometria, grandezas e medidas e tratamento da informação (gráficos e tabelas). Logo após a finalização da avaliação as unidades escolares informaram os dados ao INEP, para publicação de um índice de alfabetização referente às condições aferidas em nível nacional. As informações divulgadas foram referentes às condições de oferta e aos resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática (BRASIL, 2013).

Por outro lado, é importante a reflexão sobre a elaboração, aplicação de instrumentos avaliativos externos, pois acabam mobilizando recursos humanos e financeiros enormes e os resultados não são utilizados pelas escolas para refletir e planejar o processo educativo. Esse aspecto é muito preocupante sobre as avaliações externas, uma vez que poderão somente contribuir para o ranqueamento das escolas e não para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

No último eixo, relacionado à gestão, controle social e mobilização, o programa constituiu-se em quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, cuja responsabilidade foi a coordenação e a avaliação em nível nacional; a Coordenação Institucional que se responsabilizou pelo comitê cuja composição é composta, em cada Estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação,

Instituições de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e entidades ligadas à educação. A responsabilidade do comitê foi a mobilização e proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do Estado; o terceiro refere-se a Coordenação Estadual, cuja responsabilidade foi com a implementação e monitoramento das ações na sua rede de atuação e garantir o apoio à implementação nos municípios; e por fim, a Coordenação Municipal a cargo da Secretaria Municipal de Educação, que responsabilizou-se pela supervisão, gestão e monitoramento das ações do Pacto realizadas na rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual (BRASIL, 2012).

Para o início do PNAIC foi desenvolvido um sistema de monitoramento do programa – o SISPACTO, o que demandou o envolvimento de muitos recursos públicos financeiro (ALÉSSIO, 2014). O SISPACTO é um sistema específico de monitoramento do programa, via SIMEC. A plataforma foi desenvolvida para realizar o gerenciamento e monitoramento do conjunto de ações do PNAIC, todos os envolvidos registraram e acessaram informações sobre o andamento das formações, presença, realização das atividades planejadas, dados sobre os alunos, pagamento de bolsas. Portanto, o sistema foi elaborado com a finalidade de apoiar as redes e assegurar diferentes etapas do programa.

2.3 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NO PNAIC

Constata-se que a formulação de políticas educacionais é advinda de acordos e convênios com organismos internacionais e que estão sustentadas nos princípios neoliberais. Compreende-se que existe uma ênfase para a alfabetização nos discursos nos eventos internacionais, nos documentos e nos acordos realizados com o governo brasileiro. Tais acordos resultam nas políticas e nos programas propostos para solução dos problemas educacionais.

Nessa perspectiva, a alfabetização foi apontada como a salvadora de todos os males da sociedade. Os índices de analfabetismo são acompanhados pelos organismos internacionais como se fosse um barômetro social, que indica a saúde da sociedade. Assim, neste momento, a alfabetização é colocada como eixo central no interesse dos organismos sociais. Este fato contribuiu para que o Brasil também buscasse mudanças nos índices de analfabetismo e atendesse as exigências dos organismos externos.

Nessa perspectiva, em busca de alinhamento com os acordos firmados com os organismos internacionais para ênfase na alfabetização, os programas implementados pelo Ministério da Educação trazem em sua estrutura concepções que norteiam a formação de professores, dentre eles, a concepção acerca da alfabetização.

Os estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e Magda Soares (1998, 2003) contribuíram para ressignificar as concepções acerca da alfabetização e sobre o papel do professor no processo de aquisição da linguagem. Foi a partir da década de 1980 que o construtivismo se incorporou nas práticas pedagógicas das escolas, deslocando a discussão dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, apresentando-se como uma “revolução conceitual” (MORTATTI, 2010). A partir daí, abriu-se espaço para discussão a respeito do conceito de letramento, que gradativamente substituiu o termo alfabetismo na literatura especializada (SOARES, 2011). Para Soares (2011) isso foi decorrente de uma nova realidade social que trouxe a necessidade de uma nova palavra.

Soares (2011) explicita que a questão de ser considerado alfabetizado foi sendo alterado em nossa história, sendo explícito nos censos demográficos que vão sofrendo alterações e progressivas ampliações do termo alfabetização. Nos anos de 1940, a comprovação de que a pessoa era alfabetizada consistia em saber assinar seu próprio nome. A partir dos anos de 1950 até o censo de 2000, houve alterações: o indivíduo deveria responder ao questionário se ele era capaz de ler um bilhete simples. Nesse momento, notou-se uma alteração no conceito de alfabetização, segundo Magda Soares, esse indivíduo declarava que sabia utilizar a leitura e a escrita em uma prática social. Na última década com a terminologia alfabetizado funcional passou a representar um novo conceito de alfabetizado.

Conforme Soares, (2003) devido a definição da UNESCO em declarar o Ano Internacional da Alfabetização, na década de 1990, contribuiu para aumentar o debate sobre o tema em todas as mídias. Nesta perspectiva, novamente, alterou o conceito de alfabetização, que se exigiu o uso competente da leitura e escrita, surgindo o termo letramento ou alfabetismo funcional. Para Magda Soares a alfabetização acontece por meio de dois processos – aprendizagem do código do sistema de escrita e o letramento ou alfabetismo funcional que se trata do uso do sistema em práticas sociais. Portanto os dois processos são indissociáveis, a autora

salienta que “[...] ao se falar, pois, hoje, de alfabetização – seja de crianças, seja de adultos – esse processo não pode ser dissociado do processo educativo, que o incluem e lhe dá sentido” (SOARES, 2003, p. 96).

Magda Soares (2009) aponta a dificuldade em estabelecer um significado de letramento em um único conceito, porém, define-o como:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2010, p. 39).

Assim, letramento e alfabetização podem ser considerados como “[...] processos diferentes, cada um com suas especificidades. Porém, ambos são indispensáveis quando se leva em consideração a aprendizagem e a leitura e da escrita” (SOARES, 2010. p. 37).

O conceito de alfabetização foi sendo ampliado e apenas ler e escrever tornou-se insuficiente. Era necessário o uso competente da leitura e escrita, surgindo, dessa forma o termo letramento ou alfabetismo funcional. Dessa forma, a alfabetização se dá por meio de dois processos: a alfabetização - aprendizagem do sistema de escrita e o letramento ou alfabetismo funcional - desenvolvimento relacionado no uso efetivo do sistema em práticas sociais, que envolvem a linguagem escrita, sendo essencial destacar que os dois processos são indissociáveis (SOARES, 2003).

Nos materiais produzidos para o PNAIC a concepção de alfabetização pode ser encontrada no manual (2012) de lançamento do programa que enfatiza que:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2012, p.17).

Alfabetizar não é somente ensinar ler e escrever, mas deve-se garantir a inserção da criança na cultura escolar e nas práticas sociais, nas diferentes áreas do conhecimento que devem ser trabalhadas concomitantes à aprendizagem da leitura e escrita.

No programa é proposto o ciclo de alfabetização de três anos sem interrupções, cujo objetivo é inserir a criança na cultura escolar, à aprendizagem da

leitura e da escrita, à ampliação de produção de textos e da compreensão de textos orais, ampliação de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento. Ao término do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever e ter o domínio do sistema alfabético de escrita.

No caderno de apresentação do programa, são apresentados quatro princípios centrais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012, p.27).

Ainda, no caderno de apresentação a alfabetização é apontada como uma das prioridades nacionais, onde enfatiza-se a função do professor alfabetizador em auxiliar na formação do aluno para o exercício da cidadania. Para tanto, é necessário ter clareza no que ensina e como ensina, não podendo ser executor de métodos que tenham como objetivo exclusivo o domínio do código linguístico. É imprescindível que o professor tenha domínio sobre a concepção de alfabetização que está atrelada à sua prática pedagógica.

Segundo o manual do programa (2012), os métodos de alfabetização que levam as crianças a mera memorização não devem ser utilizados, pois levam o aluno a se apropriar somente do sistema de escrita como um código a ser memorizado, entretanto, devem ser adotadas estratégias, metodologias, atividades lúdicas e reflexivas que contribuam para a apropriação do sistema alfabético de escrita de leitura e produção de textos e que ampliem as referências culturais das crianças.

Outro aspecto destacado na proposta do programa, apontado no manual, refere-se à análise da ênfase nos fatores que são decisivos para o êxito da alfabetização:

Há vários fatores envolvidos no processo de alfabetização, mas três, em especial, merecem ser destacados. Em primeiro lugar, é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da

trajetória escolar. Um segundo fator importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Todavia, não basta dispor desses materiais, é fundamental que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano.

Por fim, mas não por último, destaca-se que o êxito do processo de alfabetização reside também na capacidade de acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas, a exemplo da Provinha Brasil (BRASIL, 2012, p. 20).

Sugere-se inicialmente que existem vários fatores que envolvem o processo de alfabetização, porém, são citados somente três fatores como decisivos. Os dois primeiros fatores reforçam o papel do professor neste processo, bons professores devem estar bem preparados, motivados e comprometidos. Todavia, não se destaca em momento algum os aspectos financeiros como salários, jornada de trabalho, estruturas das escolas, somente é enfatizado que o processo depende do professor exclusivamente.

O segundo fator reforça a importância dos materiais didáticos e pedagógicos, entretanto, destaca-se que o professor tem que saber utilizá-los para alcançar os objetivos educacionais. E o último fator a ênfase está no destaque das provas e, em especial, da Provinha Brasil, tal aspecto das avaliações externas sempre está atrelado às políticas externas, haja vista que é colocada como ponto central para verificação do processo.

Desse modo, pode-se afirmar que a alfabetização é um processo complexo, que contempla multiplicidades de perspectivas. Em contrapartida, há uma visão da alfabetização como exclusivo domínio da leitura e escrita, a alfabetização fica restrita à aplicação de rituais de repetição e o desenvolvimento de habilidades motoras para que a criança esteja preparada para o início da alfabetização como era realizado no período preparatório. Nesta perspectiva, uma teoria de alfabetização coerente com uma educação crítica deve “[...] incluir a abordagem 'mecânica' do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 1985, p. 21).

Em relação a tais aspectos há a necessidade de se entender as multifacetadas que fazem parte do processo de alfabetização que são apontadas por Soares, (1985, p.25) são elas as perspectivas psicolinguísticas, linguísticas, psicológicas e pedagógicas. Na perspectiva psicolinguística a ênfase está nas questões relacionadas à maturidade linguística para aprendizagem da leitura e escrita. Na psicológica, os processos são considerados pré-requisitos para a alfabetização pois por meio dos processos psicológicos ocorre a aprendizagem da leitura e escrita. No aspecto, da perspectiva sociolinguística, a preocupação está relacionada a alfabetização e os usos sociais, onde considera-se os diferentes dialetos de uma vasta variedade linguística. Na perspectiva linguística por se tratar de não existir correspondência direta fonológica e o sistema ortográfico o processo constitui-se do domínio de regularidades e irregularidades de maneira gradativa. Kramer (1994) acrescenta a perspectiva pedagógica para corroborar nestes aspectos, pois as questões pedagógicas devem ser analisadas e levadas em conta no processo de alfabetização.

As concepções de alfabetização adotadas no PNAIC seguem as trabalhadas no Programa Pró-Letramento conforme apresentado nos documentos oficiais no Caderno de Apresentação

Para atingir os objetivos propostos serão asseguradas algumas discussões introduzidas no Programa Pró- Letramento, tais como as concepções de alfabetização; o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; direitos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; avaliação na alfabetização; elaboração de instrumentos de avaliação; exploração/conhecimento dos materiais distribuídos pelo MEC para uso em sala de aula (Brasil, 2012, p. 29).

A concepção adotada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é a mesma do Pró-letramento, em que alfabetizar e letrar são indissociáveis.

É importante ressaltar que a alfabetização é um processo multifacetário e que em uma concepção crítica ela não pode se restringir a ênfase somente às questões metodológicas, pois a alfabetização não é uma questão só relacionada aos métodos, no entanto, resulta de vários condicionantes que não são apontados nos documentos de implantação e implementação do PNAIC e nas orientações advindas dos documentos internacionais. Diante disso, muitas vezes o professor é responsável pelo fracasso do aluno, a escola é apontada igualmente, porém, todos

os fatores devem ser analisados pois a problemática é ampla e pode ser constatada na crise educacional brasileira e na crise da sociedade capitalista.

Nos estudos de Melo (2015, p. 166) acerca das concepções de alfabetização presentes nos materiais do PNAIC, constatou que apesar de defender a perspectiva do letramento, “[...] o mesmo carrega consigo propostas metodológicas de diferentes abordagens teóricas, bem como, mantém certa obscuridade quanto às suas proximidades e distanciamentos”. A autora aponta ainda que há uma aglutinação de diferentes perspectivas teóricas: método fônico, letramento, construtivismo e sociointeracionismo. Por isso, concluiu que ao buscar divulgar a perspectiva do letramento, o fez de maneira controversa e obscura, bem como o próprio conceito de alfabetização quanto o de formação de professores alfabetizadores são considerados inconsistentes na sua análise.

O desafio que se apresenta para os professores alfabetizadores é romper com concepções fragmentadas e hegemônicas de alfabetização e, construir uma prática pedagógica baseada em uma perspectiva crítica, capaz de ir além da aquisição do código gráfico. Para tanto, o professor alfabetizador deve ter conhecimentos sólidos sobre a alfabetização, ser consciente sobre o papel enquanto ato político. O professor é muito importante para o processo de aprendizagem dos alunos, pois ele é o mediador dos conhecimentos historicamente acumulados, porque tais conhecimentos vão se constituir em instrumento para que se alcance o objetivo fundamental da educação que é a: emancipação humana.

A alfabetização, neste contexto, tem um aspecto de centralidade, que é o início da escolarização dos alunos e os reflexos serão sentidos no decorrer do seu processo. Assim, é necessário reforçar o papel como professores críticos, já que quando se almeja alcançar uma educação emancipatória e contribuir como agentes de libertação e não cúmplices da ordem social opressiva é primordial que se busque estar preparado para enfrentar os desafios de educar em tempos de avanços do capital.

CAPÍTULO 3

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Para a constituição deste estudo foram adotados alguns procedimentos metodológicos para responder ao questionamento inicial e assim contemplar o objetivo proposto desta tese. O questionamento inicial foi de reconstruir o processo de formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a partir da sua estrutura e conteúdo formativo utilizado nos encontros com os orientadores de estudos, bem como apontar a relação entre o prescrito pelo MEC e o executado no decorrer das ações formativas.

Para tanto, optou-se, pela natureza dos dados, pela pesquisa do tipo qualitativa, documental, subsidiada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético. Esta perspectiva contribuiu para compreender a totalidade do PNAIC, a partir da apreensão do real, de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade.

Assim, o PNAIC pode ser compreendido a partir da sua singularidade considerando sua estrutura interna, seus objetivos e características próprias, formulado enquanto programa de governo no contexto de contradições e determinantes econômicos, políticos e sociais. Essas características que o compõem expressam os elementos do geral e, portanto, da universalidade, que foram planejados e organizados a partir dos interesses presentes na formulação do programa. Consequentemente, “[...] a categoria do particular desempenha o papel de um elo (mediação) entre o singular e o geral” (BITTAR; FERREIRA JR, 2009, p. 502).

Para captar a realidade do objeto de estudo o percurso metodológico foi realizado em três momentos: o primeiro constituiu-se no levantamento dos documentos e diretrizes legais relativas ao PNAIC, no segundo procedeu-se ao mapeamento das teses e dissertações que versavam sobre o tema, no período delimitado de 2014 a 2020, na base de dados da CAPES e na base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); por fim, a coleta de dados que envolveu os documentos referentes ao PNAIC, produzidos no âmbito da UEPG, como relatórios produzidos pela coordenação geral, formadores e orientadores de estudos, editais publicados no âmbito da UEPG, documentos orientadores e dados

coletados no SIMEC utilizados para caracterização dos participantes, dados qualitativos referente às formações e melhoria da aprendizagem dos alunos. Para Appolinário (2009, p. 67) o conceito de documento abrange “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

Na fase de análise de dados procedeu-se a leitura dos documentos selecionados para a pesquisa, destacando as partes relacionadas com a formação de professores alfabetizadores, a estrutura e os conteúdos trabalhados nas formações com os orientadores de estudos no âmbito da UEPG. A partir da leitura dos documentos o próximo passo foi a seleção de unidades de análise e definição das palavras-chave associadas com os objetivos propostos nesta pesquisa.

Com a definição das palavras-chave partiu-se para a construção da definição das categorias de análise para analisar as possibilidades, limites e perspectivas para formação de professores alfabetizadores. Definiram-se as seguintes categorias: características do PNAIC, planejamento das ações formativas e metodologia utilizada pelos formadores.

O objetivo principal dessa pesquisa articulou-se com o contexto histórico acerca da formação de professores alfabetizadores, portanto, a leitura concentrou-se nos documentos relativos à institucionalização do PNAIC, enquanto programa de governo para direcionar as orientações e procedimentos utilizados pelos formadores no âmbito da UEPG.

3.1 DO PRÓ-LETRAMENTO AO PNAIC

A implementação da política de formação continuada de professores ocorreu por meio da implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, cujo objetivo foi de contribuir com a qualidade do ensino e melhoria do aprendizado dos estudantes por meio da articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, as universidades públicas e comunitárias (BRASIL, 2005).

A parceria entre MEC/SEB e universidades aconteceu por meio de edital para seleção das instituições que seriam nomeadas como centros de pesquisa e desenvolvimento da educação básica. Assim, foram nomeadas 20 universidades as

quais foram selecionadas pelo MEC por meio da apresentação de propostas pelas instituições de ensino e pesquisas brasileiras.

O Estado, por intermédio do Ministério da Educação – MEC, neste contexto tem o papel de indutor na formulação e institucionalização de políticas nacionais de formação de professores. Assumindo, assim, uma função de monitoria, órgão de definição e coordenação de políticas, regulador e avaliador. Neste momento histórico, buscou-se articulação com os níveis e sistemas de ensino que anteriormente eram responsáveis pela formação de professores.

Conforme, o manual apresentado pelo Ministério da Educação, assim, deu-se sua constituição (2003)

A Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Básica, em processo de constituição a partir de dezembro de 2003, é composta por universidades, que atuarão articuladamente com as redes públicas de ensino para desenvolver a formação continuada dos professores de educação básica. O MEC apoiará a pesquisa aplicada para a produção de material didático e cursos à distância de formação, inicial e continuada de professores. No caso de formação inicial, o MEC visa a apoiar programas (desenvolvidos pelas secretarias municipais e estaduais) que permitam a qualificação de professores leigos. (BRASIL, 2003, p.1).

Dessa forma, a Rede Nacional de Formação de Professores foi implantada em 2004, sua constituição ocorreu por universidades públicas – federais e estaduais - que elaboraram os materiais de orientação para os cursos de formação continuada de professores nas modalidades presencial, semipresencial e a distância (BRASIL, 2005).

Foram estabelecidas as seguintes áreas de formação: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

Segundo documento do Ministério de Educação, os objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada foram:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.
- Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.

- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica.
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2005, p.24).

Assim, além da formação inicial, o MEC/SEB também responsabilizou as universidades para a formação continuada de professores. Este foi um momento importante na formação de professores, pois as redes de ensino contavam com a parceria estabelecida com as universidades para a realização das formações continuadas. Anteriormente, o planejamento e implementação dos programas eram geridos por grupos, individualmente ou por especialistas que muitas vezes não tinham vínculo com universidades públicas ou centros de pesquisas. Destarte, foi solicitado às universidades que contribuíssem na produção dos materiais e na formação dos professores. O Ministério da Educação enfatizou a necessidade e o desafio para que as universidades ultrapassassem seus muros e se articulassem com a sociedade civil

Nesse sentido, a Rede Nacional de Formação Continuada foi instituída e as universidades participaram dos editais e se constituíram em Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Cada um dos centros tinha uma equipe que coordenava a elaboração de programas relacionados a formação continuada dos professores em exercício da Educação Básica. Conforme o edital 01/2003-SEIF/MEC as ações dos Centros de Pesquisa estão assim descritas:

1. Desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, a distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, softwares).
2. Desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada.
3. Desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública.
4. Associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino (BRASIL, 2006, p.28).

Os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação foram organizados por áreas de formação e em regiões diversas e deveriam atender a demanda nacional de acordo com a área de sua formação. Os sistemas de ensino poderiam solicitar programas de ensino em todas as áreas, recorrendo assim a qualquer um

dos centros. As cinco áreas prioritárias de formação estabelecidas pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica ficaram assim estabelecidas com as respectivas universidades responsáveis:

a) Alfabetização e Linguagem

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
 Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
 Universidade de Brasília – UNB
 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

b) Educação Matemática e Científica

Universidade Federal do Pará – UFPA
 Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
 Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
 Universidade Estadual Paulista – UNESP
 Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

c) Ensino de Ciências Humanas e Sociais

Universidade Federal do Amazonas – UFAM
 Universidade Federal do Ceará – UFC
 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG

d) Artes e Educação Física

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

e) Gestão e Avaliação da Educação

Universidade Federal da Bahia – UFBA
 Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
 Universidade Federal do Paraná – UFPR (BRASIL, 2005, p. 28).

A Universidade Estadual de Ponta Grossa participou desde o início do primeiro edital e foi selecionada para integrar a Rede de Formação Continuada de Professores, passando a integrar os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Programas que antecederam o Pró-Letramento, a exemplo do PROFA, não foram realizados com a rede institucionalizada de universidades públicas. Tais mudanças foram positivas, pois tratou-se de universidades realizando um trabalho coletivo e comprometido com uma política pública e séria de formação continuada de professores da Educação Básica.

No Pró-Letramento, as universidades foram convidadas para participarem na produção dos materiais e na formação dos professores, elaborando material impresso, vídeos, atividades presenciais e à distância, direcionado para os professores dos anos iniciais, proposto na modalidade semipresencial.

Também no PNAIC, as universidades foram convidadas para atuar na formação dos professores e na elaboração dos materiais para a formação. Inicialmente, houve a constituição de um grupo de trabalho para elaboração dos cadernos a serem utilizados na formação coordenado pelo CEEL/UFPE. Os representantes dessas instituições participaram na elaboração dos cadernos de formação, bem como fizeram a leitura crítica dos textos, seleção de livros e indicações de leitura a partir do acervo da biblioteca do professor.

Conforme as ações do PNAIC se desenvolviam e aumentaram a adesão dos municípios se ampliou a participação de outras universidades no programa, totalizando 39 instituições de diferentes regiões de todo país.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa foi convidada para participar do PNAIC, pois já desenvolvia as formações relacionadas ao Pró-letramento nos municípios paranaenses e por desenvolver pesquisas e estudos na área da alfabetização e letramento. Inicialmente, a UEPG passou a atender 137 municípios do Paraná que foram divididos em dois polos: Ponta Grossa e Foz do Iguaçu. Esta divisão favoreceu a participação dos orientadores de estudos que residiam na região oeste do estado. A vinda para o município de Ponta Grossa acarretava mais investimentos em recursos para os participantes, agravado pela distância e dificuldades com o transporte intermunicipal.

TABELA 1 – Relação de municípios participantes no PNAIC atendidos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

MUNICÍPIOS DO PÓLO DE PONTA GROSSA	
Abatiá	Nova Cantu
Arapoti	Nova Tebas
Arapuã	Ortigueira
Ariranha do Ivaí	Palmeira
Boa Ventura de São Roque	Palmital
Campina do Simão	Pinhalão
Cândido de Abreu	Piraí do Sul
Cantagalo	Pitanga
Carambeí	Ponta Grossa
Carlópolis	Porto Barreiro
Castro	Pranchita
Conselheiro Mairinck	Prudentópolis
Curiúva	Rebouças
Fernandes Pinheiro	Reserva
Figueira	Ribeirão Claro
Goioxim	Ribeirão do Pinhal
Grandes Rios	Rio Azul
Guamiranga	Rio Bonito do Iguaçu
Guarapuava	Rio Branco do Ivaí
Ibaiti	Roncador
Imbaú	Rosário do Ivaí
Imbituva	Salto do Itararé
Inácio Martins	Santa Amélia
Ipiranga	Santa Maria do Oeste
Irati	Santana do Itararé
Iretama	Santo Antônio da Platina
Ivaí	Santo Antônio do Sudoeste
Ivaiporã	São Jerônimo da Serra
Jaboti	São José da Boa Vista
Jacarezinho	Sapopema
Jaguariaíva	Sengés
Japira	Siqueira Campos
Jardim Alegre	Teixeira Soares
Joaquim Távora	Telêmaco Borba
Jundiá do Sul	Tibagi
Laranjal	Tomazina
Mallet	Turvo
Manoel Ribas	Ventania
Marquinho	Virmond
Mato Rico	Wenceslau Braz
TOTAL: 81	

Fonte: Simec (2013)

Nota: Organizado pela autora

TABELA 2 – Relação de municípios participantes no PNAIC atendidos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – Pólo Foz do Iguaçu

MUNICÍPIOS DO PÓLO DE FOZ DO IGUAÇU	
Altamira do Paraná	Medianeira
Anahy	Mercedes
Assis Chateaubriand	Missal
Boa Vista da Aparecida	Nova Aurora
Braganey	Nova Laranjeiras
Cafelândia	Ouro Verde do Oeste
Campina da Lagoa	Palotina
Campo Bonito	Pato Bragado
Capanema	Pérola d'Oeste
Capitão Leônidas Marques	Planalto
Cascavel	Quatro Pontes
Catanduvas	Quedas do Iguaçu
Céu Azul	Ramilândia
Corbélia	Santa Helena
Diamante do Sul	Santa Lúcia
Diamante D'Oeste	Santa Tereza do Oeste
Entre Rios do Oeste	Santa Terezinha de Itaipu
Espigão Alto do Iguaçu	São José das Palmeiras
Foz do Iguaçu	São Miguel do Iguaçu
Guaraniaçu	São Pedro do Iguaçu
Ibema	Serranópolis do Iguaçu
Iguatu	Terra Roxa
Iracema do Oeste	Toledo
Itaipulândia	Três Barras do Paraná
Laranjeiras do Sul	Tupãssi
Lindóeste	Ubiratã
Marechal Cândido Rondon	Vera Cruz do Oeste
Matelândia	
TOTAL: 56	

Fonte: Simec (2013)

Nota: Organizado pela autora

A Universidade Estadual de Ponta Grossa organizou e desenvolveu a formação de representantes de 137 municípios do Paraná, os demais foram divididos para o atendimento e formação pela Universidade Estadual de Maringá e a Universidade Federal do Paraná. Essas instituições foram responsáveis pela formação dos orientadores de estudos e coordenadores locais. Os orientadores de estudos realizavam a formação nos municípios com os professores alfabetizadores. No ano de 2013, o Estado do Paraná atendeu cerca de 870 orientadores de estudos e 19.300 professores alfabetizadores, conforme dados extraídos do SIMEC.

Com a constituição do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica as universidades federais e estaduais têm participado nos programas de formação continuada de professores. Tal parceria tem contribuído para as políticas de formação continuada, pode-se afirmar que é um avanço significativo, pois ampliou as áreas de pesquisas, e permitiu uma maior aproximação com a educação básica, professores e gestores.

Essa articulação do MEC com as universidades públicas, a partir da oferta de cursos de formação continuada dos profissionais da educação, ocorreu neste contexto e consolidou-se com as ações formativas do PNAIC. As IES públicas tornaram-se responsáveis pela execução dos programas formulados pelo governo, contudo, a articulação com a educação básica se ampliou e fortaleceu por meio da oferta desses cursos. Sem desmerecer o conhecimento do professor da educação básica e tão pouco colocar a universidade em um status de superioridade, a articulação possibilitou repensar práticas e currículos instituídos na formação de professores.

A aproximação da universidade com a educação básica permite estabelecer um diálogo, constituindo “[...] uma oportunidade de reflexão sobre as práticas educativas da própria Universidade, tornando-se um processo fertilizador do ensino, da pesquisa e da extensão na instituição” (AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005, p. 4). Em outra pesquisa realizada por Moraes (2007) sobre a formação continuada de professores na região de Campinas/SP, ressalta que o vínculo estabelecido com a universidade pública contribuiu para romper a barreira entre o saber acadêmico e a prática diária das políticas traçadas nos sistemas público de ensino.

Nessa perspectiva, a parceria contribuiu na qualificação das políticas públicas, devido a tais universidades terem tradição na pesquisa e contribuírem para garantir a qualidade da formação continuada de professores.

Porém, um aspecto muito contraditório nesta questão, é que muitos municípios contrataram empresas privadas para realizar a formação continuada de seus professores, paralelamente ao PNAIC. Os convênios com empresas e institutos privados envolveu a destinação de recursos públicos e as universidades concorriam com as formações realizadas e que muitas vezes, apresentavam concepções contrárias ao que foi trabalhado.

Muitas vezes isso gerou nos professores uma confusão de conceitos, um aumento de horas dedicadas a cursos que acabavam provocando um desgaste

muito grande. Tal miscelânea de concepções dificultam a prática pedagógica dos professores, pois muitas dessas formações de empresas privadas são trabalhados manuais nos quais os professores devem utilizar deixando de lado o papel de protagonista deste processo, de sua autonomia e criatividade.

Para Arelaro (2005) a aquisição de “kits pedagógicos” fornecidos por empresas privadas para a formação continuada descaracteriza o processo formativo, bem como, não considera as peculiaridades dos alunos, sua aprendizagem e dificuldades, nem dos professores enquanto protagonistas de sua formação.

A proposta do PNAIC contrariava este tipo de formação, apesar de muitas críticas de que a formação do PNAIC era aplicacionista, porém, pode-se constatar nos cadernos de formação que apresentam reflexões teóricas e práticas pedagógicas realizadas por outros professores que implementaram atividades e metodologias diversificadas, mostrando que é possível realizar mesmo diante das diversidades regionais e educacionais. As ações formativas planejadas pela IES foram além da proposta pelo MEC, pois pautaram na “[...] perspectiva dialética e no desenvolvimento de atividades que contribuíssem para a construção do conhecimento, a partir da mediação da teoria, permitindo compreendê-lo por meio da realidade em que o sujeito está inserido” (MARTINIAK; STADLER; CRUZ; KUBASKI, 2019, p. 73).

Outro aspecto importante na parceria com o MEC/SEB é que para participar de forma mais crítica e coesa os coordenadores gerais criaram o Fórum das Universidades Participantes do PNAIC. O Fórum teve como objetivo central o fortalecimento das universidades para discussão das questões propostas pelo Ministério da Educação, aprofundamento de temas, fortalecimento de pesquisas e tomada de decisões coletivamente.

Para Oliveira (2018) o Fórum foi um importante espaço de aprendizagens para as universidades participantes pois, por meio dele foi possível fazer as seguintes reivindicações: inclusão do coordenador pedagógico, coordenadores locais e gestores dos municípios como cursistas e alterações de calendários para ajustar a formação à realidade das redes de ensino.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que as universidades não foram meras executoras das políticas advindas do Ministério da Educação - MEC, mas, apresentaram propostas, discutiram questões polêmicas na busca de garantir aos professores alfabetizadores o direito a uma formação de qualidade. Sendo assim, as

universidades continuam realizando o papel de analisar e criticar propostas reformistas e neoliberais e, por meio de suas pesquisas, apontar os limites dos programas propostos pelos governos.

Todavia, tais questões não podem imobilizar a atuação das universidades e a participação nas políticas de formação de professores. E com essa participação e luta, por meio do Fórum, aprofundam suas pesquisas, repensam suas práticas pedagógicas, replanejam a formação inicial de professores e elaboram materiais de aprofundamento além dos cadernos de formação utilizados nos cursos. Com a criação do Fórum, pode-se afirmar que muitas posições apresentadas eram alteradas pelo MEC devido a luta e resistência das universidades com intenso debate e discussão dos coordenadores.

Historicamente, no Brasil, nunca houve um programa de formação de professores tão abrangente como o proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Um programa que envolveu milhares de professores e buscou garantir o direito à formação em serviço aos professores alfabetizadores.

Por meio de parceria, entre os entes federados, as universidades ampliam suas pesquisas e campos de estudos possibilitando a partir dos resultados repensar e propor novas possibilidades para a formação inicial de professores. Assim, busca-se garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tripé necessário para garantir que a função social do ensino superior seja alcançada.

Moreira e Saito (2013) salientam que os programas de formação de professores alfabetizadores - PNAIC e o Pró-Letramento foram implementados com o envolvimento e o compromisso entre os entes federados, as universidades e demais instituições. Entretanto, as autoras asseveram alguns desafios que consistem na questão de políticas desconectadas e por não existir políticas sérias e contínuas de Estado, e sim de Governo. Além disso, enfatizam que existe falta de conciliação entre os entes federados envolvendo uma relação prolongada e contínua de gestão, muitas vezes, sendo interrompidas por trocas de gestão nos municípios.

Nesse sentido, ficam claros os apontamentos das autoras:

[...] destacamos ainda que os atuais programas de formação de professores no campo da alfabetização e letramento trouxeram muitos desafios, dentre os quais a retomada da formação continuada no âmbito da universidade. Todavia, salientamos que permanece ainda o desafio da realização dessa formação permanente em uma perspectiva interdisciplinar, em rede, por meio do desafio contínuo do regime de colaboração entre os entes federados. Para o desenvolvimento adequado desta proposta de formação

continuada nos atuais programas, necessita-se das condições como o tempo prioritário para isso, a viabilização do transporte e todas as condições necessárias para o deslocamento dos professores até o local onde se desenvolve a formação (MOREIRA; SILVA, 2016, p.24)

Tais condições, apontadas pelas autoras, são essenciais para que as políticas educacionais de formação de professores possam ser implementadas de fato. As autoras destacam a necessidade de que a formação continuada permanente seja realizada pelas universidades, em uma perspectiva interdisciplinar, tempo adequado, sem aligeiramento na formação e que sejam dadas as condições financeiras aos entes federados envolvidos no processo.

3.2 O PNAIC NA UEPG: CARACTERIZAÇÃO

A Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2012, aceitou o convite do Ministério de Educação para dar início a formação de professores por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, conjuntamente dar continuidade nas ações do Programa Pró-Letramento, portanto, os dois programas funcionaram simultaneamente em 2013. Dessa maneira, confirmou-se novamente a parceria com o Ministério da Educação – MEC já estabelecida anteriormente, oportunizando o fortalecimento e articulação entre ensino, pesquisa e extensão com a educação básica.

No Plano de Trabalho – PTA da Universidade Estadual de Ponta Grossa elaborado em novembro de 2012 para início das atividades em 2013 apresenta o início do programa com a formação de professores, presencial, com duração de 40 horas. O plano detalha a primeira semana de formação, seus objetivos, justificativa, público-alvo, cronograma, recursos humanos e metodologia.

A monitoria do programa exercida pelo MEC é reforçada no fim do documento, reafirmando assim a função gerencial e fiscalizadora estabelecida pelo Ministério da Educação

Em conformidade com o art. 6º do Decreto nº 6.170/07 e com o art. 51 da Portaria MP/MF/CGU nº 127/08, a função gerencial fiscalizadora será exercida pelo MEC. Assim, o monitoramento pedagógico da implementação da ação será realizado pela SEB, a partir de relatórios encaminhados pela instituição proponente do projeto, que integrarão o sistema de monitoramento dos Programas da SEB (PLANO DE TRABALHO, 2012, p.10).

O MEC disponibilizou conforme apontado nos documentos norteadores do programa que a pactuação com cada ente federado deveria ser formalizado nos instrumentos disponibilizados pela instituição, a participação dos municípios nessa primeira formação somente poderia acontecer após tal pactuação.

De acordo com o Plano de Trabalho o projeto justificou-se devido à realidade educacional brasileira, indicadas pelos dados estatísticos da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (Prova Brasil) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que colocavam em evidência a necessidade de repensar as práticas do ensino de Matemática, Alfabetização e Linguagem nos anos iniciais, considerados decisivos para o processo de escolarização.

Essas avaliações externas, aliadas as avaliações dos sistemas de ensino, tem demonstrado os altos índices do precário ou nulo desempenho em provas de leitura, escrita e interpretação de textos, requisitos básicos para a compreensão do sistema de escrita, denunciando a existência de grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de anos de escolarização nas redes de ensino (MARTINIAK; STADLER; CRUZ; KUBASKI, 2019, p. 69).

Afirma-se, no documento, que o processo de ensino-aprendizagem possui inúmeras variáveis, contudo, a qualidade da prática docente é decisiva. Muitas vezes a imersão do educador no cotidiano escolar pode se tornar solitária e cristalizar-se numa prática não reflexiva. Assim, a escola deve ser um espaço para a interlocução e discussões sobre o espaço escolar voltada para situações didáticas, cotidianas, de sala de aula. E que a formação em serviço possa contribuir com a prática de seus professores, enquanto ação institucional, fortalecendo o trabalho docente e propiciando a criação de espaços de construção do saber.

No PTA da instituição também são apresentadas as funções e atividades que deveriam ser desenvolvidas por cada um dos atores nesse processo de formação.

Os responsáveis para a realização do cadastro dos perfis no SISPACTO, segundo o MEC são, assim, constituídos:

- O secretário municipal de educação cadastra o coordenador local;
- O secretário estadual de educação cadastra o coordenador Regional;
- O coordenador local cadastra os professores alfabetizadores e o orientador de estudo;
- O coordenador-geral da IES cadastra o coordenador-adjunto, o supervisor e os formadores.

Todos os perfis apontados deveriam cumprir com ação pactuada com Ministério da Educação para que o programa funcionasse adequadamente conforme a proposta. A articulação institucional prevista no eixo de gestão aconteceu conforme consta no relatório da instituição entre UNDIME e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME por meio da formalização do Comitê Gestor que auxiliou no contato com os municípios e na agilidade das informações. Houve também apoio institucional que se deu por meio da participação de professores de outras instituições públicas, como do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná no decorrer do processo de formação.

No relatório também confirma o apoio da Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu, onde houve o suporte da infraestrutura, o que possibilitou a descentralização da formação possibilitando o atendimento aos orientadores de estudo da região oeste do Paraná. Houve também a organização do comitê gestor do Paraná que realizou reuniões regulares para o acompanhamento das ações realizadas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado do Paraná.

A instituição teve no primeiro semestre de 2013 o suporte e acompanhamento da técnica do MEC que prestou atendimento ágil e comprometido nos problemas da universidade. A partir do segundo semestre e nos anos seguintes houve mudança no atendimento, contudo a IES sempre recebeu acompanhamento e esclarecimento de dúvidas que surgiam e nas dificuldades enfrentadas.

Uma dificuldade relatada no relatório aponta o problema de atraso nas bolsas de todos os perfis do programa. Ocasionalmente, desta forma, que os municípios ficassem apreensivos e preocupados com o não recebimento gerando muitas reclamações dos participantes. Apesar dos participantes estarem otimistas pela garantia de recebimento de uma bolsa de estudos, muitos estavam cientes da necessidade de se implementar uma política de valorização profissional, pois ainda muitos municípios brasileiros não conseguiram instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, aprovado por meio da Lei nº 11.738/2008. Mesmo com as orientações advindas das Diretrizes Nacionais para os Planos de Cargo, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério (2009) muitos estados e municípios estão longe de implementar essas orientações (GATTI, 2011).

Com relação aos recursos financeiros houve dificuldades na liberação de muitos itens de despesas, principalmente, nas IES estaduais, pois o repasse dos recursos era diferente das universidades federais. Isso acabou muitas vezes sendo liberado depois de meses do início da formação. Assim as IES estaduais acabavam ficando com o orçamento limitado para muitos tipos de despesas. Porém, foi solicitada ao FNDE a autorização para o pagamento de hospedagem e alimentação com diária e desta maneira foi possível realizar o atendimento e acompanhamento das atividades nos municípios.

3. 3 COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO

A Universidade Estadual de Ponta Grossa seguindo as orientações do Ministério da Educação iniciou as ações do programa após as reuniões com as universidades em Brasília. A equipe foi assim constituída pela coordenadora geral, uma coordenadora adjunta e supervisores de curso cuja responsabilidade era oferecer suporte à ação pedagógica dos professores nas etapas e formação garantindo, assim, às ações de implementação do programa, conforme parceria firmada com o Ministério da Educação. A coordenação geral buscou organizar uma equipe com profissionais com formação e experiência na alfabetização. Assim, foi constituída a primeira equipe do PNAIC na UEPG, seguindo os critérios estabelecidos pelo MEC:

QUADRO 5 - Perfil da equipe do PNAIC/UEPG no ano de 2013

PERFIL	QUANTIDADE	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Coordenador geral	1	Pedagoga	Doutora em Educação
Coordenador adjunto	1	Pedagoga	Especialista em Alfabetizaç
Formador	12	4 com formação em Letras, Pedagogas	1 Doutora, 3 Mestres, especialistas
Supervisor	3	1 Bacharel, 2 Pedagogas	2 Mestres e 1 Especialista

Fonte: Simec (2013) – elaborado pela autora

Esse quadro permite visualizar o perfil profissional da equipe, bem como aliar a experiência na docência em classes de alfabetização e a experiência acadêmica no ensino superior (6 professores da equipe atuavam nesse nível) que contribuíram para repensar a formação continuada, articulando o conteúdo com as necessidades

vivenciadas pelos professores no contexto da sala de aula.

A coordenação geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, foi designada por meio de portaria emitida pela reitoria e tinha as seguintes atribuições: coordenar as atividades do PNAIC na UEPG garantido que fossem cumpridas todas as incumbências designadas pelo Ministério da Educação no que se refere à implantação e à implementação do Programa; coordenar a gestão do curso de formação de professores alfabetizadores zelando pelo cumprimento do objeto pactuado e garantindo que a finalidade proposta pelo Programa garantisse efetividade; efetivar e atualizar o cadastro dos bolsistas envolvidos no programa para o pagamento das bolsas; articular entre estado e município para garantir a implementação das ações do Programa, organizando o calendário da formação presencial e das atividades de formação que eram realizadas à distância; sistematizar os resultados e ações realizadas durante o programa.

Para auxiliar o coordenador geral nas ações formativas foi designado um coordenador adjunto que tinha como principais atribuições: contribuir para realização das atividades previstas coordenando e monitorando os trabalhos de formação buscando articulação entre as ações desenvolvidas em todos os polos participantes; acompanhar, avaliar e emitir declarações relacionadas a frequência dos envolvidos nas formações nas atividades desenvolvidas; orientar e supervisionar as equipes de orientadores de estudos com relação aos conteúdos e atividades realizadas durante a execução das atividades de formação e, por fim, monitorar e avaliar o desempenho dos formadores e orientadores de estudos.

O coordenador geral e adjunto organizavam e planejavam, em conjunto, com os formadores de estudos as ações e materiais que seriam utilizados no decorrer das formações. Os formadores de estudos foram selecionados conforme edital público para atuarem no PNAIC. Os professores formadores atendiam, no máximo, 25 orientadores de estudo, para que a formação e acompanhamento fossem mais efetivos. Conforme o Plano de trabalho da Universidade Estadual de Ponta Grossa os formadores tinham como incumbência ministrar, orientar e avaliar a formação dos orientadores de estudo e acompanhá-los no trabalho com os professores alfabetizadores nos municípios.

No âmbito do município, o secretário de educação deveria designar profissional para atuar como coordenador das ações do PNAIC, segundo critérios estabelecido pelo MEC:

- ser servidor efetivo da secretaria de educação;
- ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais;
- possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização;
- ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los;
- ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais (BRASIL, 2012.p. 37).

Tais critérios foram necessários para que o coordenador realizasse com desenvoltura e responsabilidade sua função, cujo papel seria muito importante na parceria entre universidade e município, garantindo assim, que os orientadores de estudo e professores alfabetizadores tivessem garantidos o direito a uma formação sólida e reflexiva durante as ações do PNAIC.

O coordenador local também deveria possibilitar condições para realização do programa no município e garantir que os orientadores tivessem possibilidade de frequentar os cursos de formação realizados pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Garantindo, assim, conforme pactuado com os municípios e o Ministério da Educação, as passagens e diárias para realização do curso.

Na estrutura proposta pelo MEC caberia aos orientadores de estudos participar das formações na universidade e repassar o conteúdo para os professores alfabetizadores. Para atuar como orientador de estudo foi necessário atender os seguintes critérios

1. Ser docente efetivo do município;
2. Ter concluído curso de Graduação em Pedagogia ou Letras;
3. Ter participado do Programa Pró-Letramento ou, nos casos comprovados em que tal critério não possa ser atendido, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção, para escolha do(s) orientador(es) de estudo que considere o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, sendo que o(s) selecionado(s) deve(m) preencher os seguintes requisitos cumulativos:
 - I Ser professor efetivo da rede;
 - II Ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
 - III Atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico;
4. Não estar recebendo bolsas de programas de formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, de acordo com a Lei no 11.273/2006;

5. O orientador de estudo deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão da formação. O orientador de estudo somente poderá ser substituído nos seguintes casos:
 - I Deixar de cumprir um ou mais requisitos de seleção;
 - II Por solicitação do próprio orientador de estudo (BRASIL, 2012.p. 39).

Os orientadores de estudo tinham a responsabilidade de acompanhar e realizar a formação dos professores alfabetizadores no decorrer do curso de formação em seu próprio município após ter realizado o curso de formação na universidade. As turmas eram formadas, no mínimo, por dez professores alfabetizadores e no máximo vinte e cinco.

As atividades que deveriam ser realizadas pelos orientadores de estudos inscritos pelas Secretarias Municipais conforme o PTA da Universidade Estadual de Ponta Grossa constava a realização do acompanhamento pedagógico sistemático dos professores alfabetizadores em sua prática pedagógica, e em todas as etapas do curso inclusive das atividades não presenciais.

Cabia também ao orientador de estudos apresentar à Universidade formadora e ao Coordenador da Rede Estadual relatório pedagógico das atividades de acompanhamento dos professores cursistas, mantendo contato permanente com os formadores da IES para acompanhamento e mediação na execução dos trabalhos, bem como monitorar a frequência dos cursistas e enviar relatórios periódicos de frequência aos formadores; contribuir, apoiar, acompanhar e avaliar os professores alfabetizadores em todas as etapas da formação.

A formação dos orientadores de estudos ficou assim estabelecida, conforme o caderno de apresentação que especifica as funções, carga horária e metodologia que deveriam ser utilizadas durante o curso:

- Formação inicial: 40 horas.
- 04 encontros: 24 horas.
- Seminário final no município: 8 horas.
- Seminário final do Estado: 16 horas.
- Planejamento, realização das atividades propostas (não presencial): 40 horas.
- Carga horária total do curso de 200 horas (BRASIL, 2012).

O início das formações do PNAIC se deu em um momento de incertezas e dúvidas quanto a operacionalização das formações. As informações a respeito do

PNAIC, da sua estrutura, metodologia e critérios de participação geraram muitos questionamentos nos municípios. A universidade deveria realizar a formação inicial, de 40 horas, no decorrer do mês de fevereiro de 2013 para que o orientador de estudos organizasse no seu município os encontros de formação, contudo, muitos coordenadores locais demoraram para fazer o cadastro dos professores alfabetizadores, pois tinham dúvidas quanto aos critérios de participação e isso acarretou em atraso no início das formações com os alfabetizadores.

Um programa com a dimensão do PNAIC não poderia acontecer de forma aligeirada e apressada. A sua implementação demandaria preparação das equipes das universidades, mobilização dos alfabetizadores e organização das secretarias de educação. Porém, sua formulação e implementação se deu em um momento de transição e troca de governos na esfera municipal. Muitas equipes das secretarias de educação foram substituídas por outros profissionais e, conseqüentemente, houve necessidade de excluir os orientadores de estudos e coordenadores locais cadastrados no final do ano de 2012 e inserir os novos participantes no sistema de cadastro do MEC.

FIGURA 3 – Atividades previstas – Orientadores de Estudos

MÊS/ANO	ATIVIDADES PREVISTAS
Outubro a novembro/2012	Inscriver-se na seleção para escolha dos orientadores de estudo
	Adotar providência para matrícula no curso de formação de Orientadores de Estudo junto à IES formadora (conforme calendário acadêmico definido pela universidade)
Dezembro/2012 a fevereiro/2013	Iniciar curso de formação (realização do Módulo Inicial de 40h)
Março/2013	Realizar 1º encontro de formação com Professores Alfabetizadores da rede
Abril/2013	Realizar 2º encontro de formação com Professores Alfabetizadores da rede
Abril a maio/2013	Participar da segunda etapa de formação dos Orientadores de Estudo junto à IES formadora
	Realizar 3º encontro de formação com Professores Alfabetizadores da rede
Maio a junho/2013	Realizar 4º encontro de formação com Professores Alfabetizadores da rede
Junho a julho/2013	Participar da terceira etapa de formação dos Orientadores de Estudo junto à IES formadora
Maio a junho/2013	Participar das próximas etapas da formação, dar continuidade à formação dos professores alfabetizadores e realizar demais atividades previstas.

Fonte: BRASIL (2012)

Os professores alfabetizadores realizavam a formação em seus municípios, conforme a seguinte organização:

- Encontro presenciais – oito horas = Totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades.
- Seminário final – oito horas.
- Atividades extrassala e horas de estudo – 32 horas = Totalizando 120 horas.

FIGURA 4 – Atividades previstas – Professores Alfabetizadores

MÊS/ANO	ATIVIDADES PREVISTAS
Janeiro a fevereiro/2013	Adotar providência para matrícula no curso de formação de Professores Alfabetizadores
Março/2013	Participar do 1º encontro de formação com orientador de estudo da rede
	Receber e utilizar materiais pedagógicos junto aos alunos do ciclo de alfabetização
Abril/2013	Participar do 2º encontro de formação com orientador de estudo da rede
	Aplicar a Provinha Brasil junto aos alunos do 2º ano do ensino fundamental
Abril a maio/2013	Participar do 3º encontro de formação com orientador de estudo da rede
Maio a junho/2013	Participar do 4º encontro de formação com orientador de estudo da rede
Julho a dezembro/2013	Participar dos outros 4 encontros presenciais e realizar demais atividades previstas

Fonte: BRASIL (2012)

A formação das turmas de professores alfabetizadores seguia a seguinte organização, seguindo os dados do Censo Escolar do INEP disponível no momento da formação da turma de cursistas.

- As turmas deveriam ter até vinte e cinco professores alfabetizadores que atuavam no mesmo ano ou em turmas multisseriadas e multietapas;
- Se houvesse menos de dez professores alfabetizadores inscritos, deveriam ser constituídas turmas com municípios próximos em acordo com o coordenador dos municípios envolvidos;
- Cada turma de professores alfabetizadores tinham um orientador de estudo responsável;
- A IES também era responsável por avaliar a situação dos municípios e deliberar pela fusão das turmas em caso de evasão ou abandono.

Os professores alfabetizadores deveriam preencher os seguintes requisitos solicitados pelo Ministério da Educação:

- Ter lecionado na rede municipal em 2012 em qualquer turma do ensino fundamental;
- Constar no censo de 2012 como docente;
- Estar atuando como professor na rede municipal em 2013 do 1º ao 3º ano e classes multisseriadas e multietapas.

A Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, aponta as responsabilidades e atribuições dos participantes do programa:

- a) dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua(s) turma(s) no ciclo de alfabetização;
- b) analisar os textos propostos nos encontros da Formação, registrando as questões a serem discutidas nos encontros posteriores;
- c) participar dos encontros presenciais com os orientadores de estudo, alcançando no mínimo 75% de presença;
- d) realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros da Formação, registrando as dificuldades para debate nos encontros posteriores;
- e) colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação;
- f) planejar situações didáticas utilizando os recursos didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação;
- g) aplicar as avaliações diagnósticas registrando os resultados no SisPacto ou utilizando outra forma pactuada previamente com seu respectivo orientador de estudo;
- h) acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de alfabetização, registrando-o no SisPacto ou outras formas de registro pactuadas com o respectivo orientador de estudo;
- i) avaliar o trabalho de formação desenvolvido pelo orientador de estudo;
- j) participar do seminário final da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e apresentar relato de sua experiência (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p.12).

Os alfabetizadores que atuaram no programa conforme requisitos acima, recebiam do FNDE/MEC, por meio do Sistema Geral de Bolsas (SGB), uma bolsa no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) e o certificado de formação da IES formadora. O recebimento da bolsa foi um diferencial pois, em nenhum outro programa de professores alfabetizadores houve o pagamento de bolsas para os participantes.

Diante da amplitude da formação de professores e municípios atendidos pelo PNAIC/UEPG é possível mensurar os participantes envolvidos. Segundo dados do Sistema integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC a UEPG foi responsável pela formação de um número expressivo de professores.

QUADRO 6 - Quantidade de pessoal envolvido no programa durante os anos de 2013 a 2014

Quantitativo de participantes conforme o perfil			
Perfil	2013	2014	2015
Orientador de Estudos	285	271	271
Supervisor da IES	3	3	4
Professor Alfabetizador	5320	5327	4946
Coordenador Local	135	135	135
Formador de IES	12	22	11
Coordenador Adjunto	1	2	2
Coordenador Geral	1	1	1
Total	5757	5772	5370

Fonte: SIMEC, 2021.

No ano de 2013, o total de envolvidos foi de cerca de 5000 mil pessoas e a formação ocorreu com ênfase na Alfabetização e Linguagem. Já no ano de 2014, devido a pressão das universidades nas reuniões do MEC, o trabalho com Alfabetização e Linguagem continuou concomitante com as formações na área de Matemática. Foi uma conquista das universidades que o trabalho contasse com formadores das duas áreas.

Em 2015, o programa iniciou com atraso, de 5320 professores alfabetizadores que iniciaram em 2013, passaram para 4946. O início tardio foi a justificativa para que muitos desistissem do curso.

Os quadros apresentam os dados referentes aos participantes da formação e é possível constatar que houve uma diminuição no número de professores alfabetizadores e orientadores no transcorrer do curso. Vários fatores podem ser destacados, mas um tem impactado fortemente as redes municipais que é a grande rotatividade de professores que abandonam a carreira do magistério por diferentes motivos.

Tal rotatividade de alfabetizadores tem ocasionado uma desestruturação na dinâmica da escola e na própria estrutura do ciclo de alfabetização. Pode-se afirmar que o ideal seria que o professor alfabetizador acompanhasse sua turma durante o

ciclo, essa interrupção e outros motivos como pedidos de demissão, pois muitos professores acabam buscando empregos mais lucrativos, a desvalorização docente acaba gerando o abandono da profissão mesmo existindo estabilidade.

Silva (2015) em seus estudos realizados na rede estadual paulista apontou a existência da rotatividade docente e que contrariam o senso comum de que a estabilidade ocasiona a permanência no emprego público, causando muitas dificuldades aos gestores educacionais para reorganizar novamente a dinâmica escolar e, em especial, o processo de alfabetização. As mudanças de escola também são apresentadas como fator que contribuem para a descontinuidade do processo de alfabetização, bem como, na formação de professores o problema reside na participação no curso e quando o participante acaba desistindo ocasionando a impossibilidade de substituição por outro professor.

Destaca-se ainda, a importância da continuidade do programa para os professores que não participaram por diversos motivos. Em muitos municípios, em razão da adequação legal, realizaram concursos no decorrer da realização do programa e os professores efetivos não puderam participar das formações. Em outros municípios há um grande rodízio de professores, pois aqueles que conseguem aprovação em outros concursos acabam optando pela saída da rede municipal. Isto gera a contratação de professores temporários e estagiários (alunos de cursos de graduação ou do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio) que não podem participar na formação.

Pode-se inferir com os dados sobre a vigência do PNAIC na Universidade Estadual de Ponta Grossa, o problema com relação as datas de início das ações no decorrer dos anos, que foram ficando cada ano mais tardias. O atraso no início da formação contribuiu para a desistência de muitos cursistas e muitos conteúdos acabaram sendo trabalhados de forma aligeiradas e apressada.

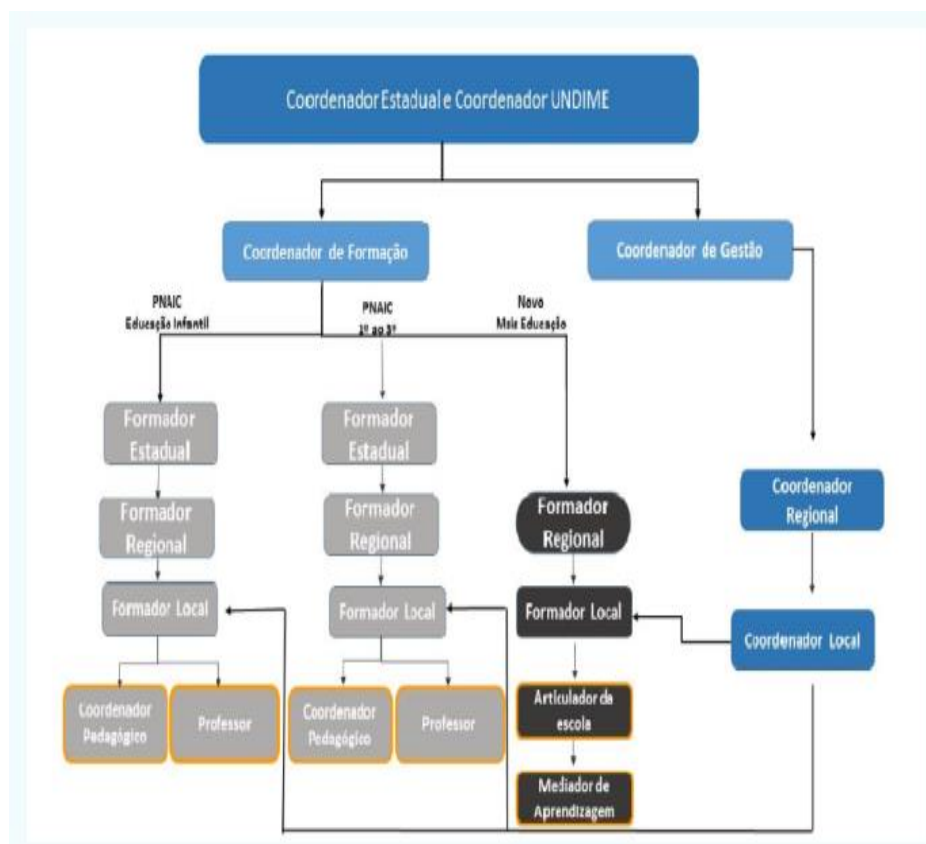
As ações formativas que deveriam ser realizadas no decorrer do ano de 2016 tiveram seu início liberado pelo MEC no mês de outubro ocorrendo a prorrogação até o abril de 2017. O atraso para início das formações foi justificado pelo plano de contingenciamento de gastos do governo federal. Pode-se constatar, assim, que a formação de professores não têm sido prioridade para os governos.

Porém, a Universidade Estadual de Ponta Grossa continuou realizando reuniões de estudo com os formadores nesses períodos de pausa entre o início das formações, mesmo sem recebimento de bolsa. Os professores formadores

produziram materiais didáticos, participaram de eventos científicos e produziram textos científicos para aprofundamento das pesquisas relacionadas ao PNAIC e as questões sobre alfabetização, linguagem e matemática.

As formações previstas para o ano de 2016 foram ampliadas para atendimento do coordenador pedagógico⁸ que deveria ser feito, no município, pelo coordenador local e também aos professores participantes no Programa Novo Mais Educação. Assim, a equipe da IES formava o coordenador local e este a equipe de gestão das escolas municipais. Da mesma forma, a equipe de gestão do PNAIC passou a agregar outros participantes com o objetivo de “[...] apoiar os professores e facilitar a articulação entre as escolas, instituições formadoras e sistemas de ensino, em 2016 será intensificado o fortalecimento das estruturas de gestão, com a potencialização de uma coordenação institucional ampla em cada estado.” (BRASIL, 2016, p. 5).

FIGURA 5 – Organograma e atendimento nas formações do PNAIC



Fonte: Simec (2013)

⁸ Entendido como os profissionais que atuam enquanto pedagogos e diretores escolares.

Com essa nova configuração no processo formativo e com a ampliação no atendimento da equipe gestora o programa passou a atender não somente os professores do Ciclo de Alfabetização, mas a equipe pedagógica das escolas. Com um caderno próprio, destinados aos gestores, coordenadores pedagógicos e equipes técnicas das secretarias de educação, seu formato apresentou as seguintes seções: Iniciando a conversa, aprofundando o tema; Compartilhando e Para aprender mais. O objetivo centrou-se na mobilização dos gestores para a efetivação do PNAIC; na reflexão sobre a legislação, instruções normativas, a organização e funcionamento das políticas educacionais; nas mudanças advindas a partir da adesão do município ao programa e as avaliações em larga escala na alfabetização (BRASIL, 2015b).

A efetividade e o alcance do programa teriam um êxito maior se a formação dos gestores escolares fosse realizada desde o seu início, concomitante com a formação dos alfabetizadores. Contudo, os coordenadores pedagógicos que participaram das formações sugeriram, conforme relatórios enviados à IES, que as formações contemplassem: a realização de oficinas pedagógicas, aliadas a teoria; a formação fosse realizada no início do período letivo, pois possibilitaria o diagnóstico das dificuldades dos alunos e o planejamento e implementação de estratégias para sanar as dificuldades pedagógicas; investir em dinâmicas que possibilitassem otimizar o clima escolar com foco na motivação do professor. Os resultados de pesquisa de Leite e Lima (2014) vem ao encontro do que foi solicitado pelos coordenadores pedagógicos. As autoras concluíram que os gestores “[...] constroem novos significados para a sua atuação por meio da reflexão de sua prática, articulada com a teoria, compartilhada com o coletivo e tendo o desejo de melhorar a própria atuação profissional” (LEITE; LIMA, 2014, p. 2229).

A partir de 2017 a formação continuada recebeu uma nova configuração, agora foi ampliada e passou a abranger os professores da educação infantil (Pré-Escola) tendo como foco a leitura e a escrita (BRASIL, 2017). As ações do PNAIC tiveram como foco os alunos da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos a responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade (BRASIL, 2017).

Contudo, o aligeiramento em que foram realizadas as formações não se configura como uma política de governo. O problema da descontinuidade das políticas educacionais é assinalado por Cunha (1991) devido ao eleitoralismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo pedagógico. Segundo o autor, o primeiro caracteriza-se pelo impacto que as políticas causam que são capazes de ocasionar mudanças significativas em eleições. O segundo refere-se às propostas educacionais que sem bases científicas prometem solução rápida e eficaz aos problemas educacionais. E o terceiro, o voluntarismo pedagógico que tem como promessa acabar em curto tempo com os males da educação e da sociedade. Outro aspecto importante salientado, pelo autor, refere-se à descontinuidade nas políticas educacionais intensificadas na década de 1990.

A formação dos professores da Educação Infantil (Pré-Escola) sofreu ainda com a falta de pagamento de bolsas aos participantes e problemas com a distribuição dos cadernos de formação, fazendo com que os professores e secretaria se responsabilizassem pela impressão dos materiais.

3.4 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi desenvolvido na Universidade Estadual de Ponta Grossa via projeto de extensão na área de formação de professores e registrado na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais. Nesta perspectiva, salienta-se a importância das ações extensionistas para a comunidade. Buscou-se desenvolver o programa de acordo com as determinações do Ministério da Educação, porém respeitando as necessidades e expectativas dos professores da rede pública do Paraná. A parceria firmada entre MEC e Universidade Estadual de Ponta Grossa possibilitou a articulação das ações de formação em serviço dos alfabetizadores e orientadores de estudo.

Araújo (2008) destaca que o desenvolvimento de projetos de extensão promove e proporciona a participação acadêmica e da sociedade, visando à difusão das conquistas e benefícios que são o resultado da criação cultural e das pesquisas científicas e tecnológicas que são produzidas na Universidade.

A formação continuada é uma atividade essencial ao trabalho do professor e a Universidade Estadual de Ponta Grossa buscou oferecer este suporte à ação dos docentes, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem da

linguagem. Nas formações foram propostas situações que incentivaram a reflexão e a construção do conhecimento como um processo contínuo de formação docente. Deste modo, o conhecimento adquirido na formação inicial se reelaborou e se especificou na prática cotidiana do professor para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que exigem intervenções adequadas.

De acordo com Moreira e Silva (2016), muitas políticas destinadas à formação e valorização dos professores divulgadas no século XX e XXI, foram publicadas pelo Banco Mundial. As orientações estão presentes na legislação educacional brasileira e reforçam a questão da valorização dos professores. Contudo, muitas vezes pode-se verificar que tais documentos acabam reforçando a culpabilização do professor pelos resultados baixos obtidos em exames e avaliações em larga escala.

Nesse sentido, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado (BRASIL, 2007, p.2).

Salienta-se que as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa objetivaram promover a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na área de Linguagem e Matemática. Assim, pretende-se desenvolver nos professores a consciência da necessidade e do direito à formação continuada.

Duarte (1993) pontua que a formação continuada se constitui como uma atividade vital e social que pode assegurar ao professor a apropriação de conhecimentos e valores fundamentais da cultura humana – atividade para si – de modo que a objetivação desses elementos possa criar possibilidades de crescimento individual e coletivo dele próprio e de seus alunos para além das atividades em si.

Pode-se destacar que no ensino superior, o desenvolvimento de projetos tanto de pesquisa quanto de extensão deve ser articulado com o ensino, possibilitando a formação de profissionais competentes que tenham condições de atuar em situações complexas e desafiadoras. A universidade também deve “[...] produzir conhecimento científico, elaborar materiais instrucionais para socializar conhecimentos, são desafios que nos propomos a encarar a partir do ensino – pesquisa - extensão, tendo como princípio articulador o trabalho pedagógico” (CHAVES e GAMBOA, 2000, p. 164).

O desenvolvimento do programa permitiu aos orientadores de estudos e aos professores alfabetizadores o aprofundamento dos estudos na área de Alfabetização e Linguagem a partir do material impresso e distribuído pelo MEC bem como propõe a problematização das situações presentes nas classes de alfabetização a fim de analisá-las no sentido de construir e reconstruir o conhecimento científico.

3.5 METODOLOGIA UTILIZADA NA FORMAÇÃO PROPOSTA PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Após as reuniões de planejamento realizadas pela equipe do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, teve início em fevereiro de 2013 a formação inicial dos orientadores de estudo de 40 horas.

A proposta encaminhada pelo MEC propôs a discussão sobre o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, a proposição de situações que possibilitassem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo do fazer docente e a reflexão sobre a importância do papel do orientador em parceria com o professor alfabetizador no acompanhamento e contribuições em sua prática pedagógica. Desta forma, a formação continuada torna-se um instrumento de profissionalização docente, pois define-se “[...] como o processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p.100).

Os objetivos propostos pelo MEC para a primeira formação com os orientadores de estudo foram:

1. Reconhecer-se como a gente na formação continuada dos professores;
2. Refletir sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva;
3. Refletir sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula;
4. Refletir sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional;
5. Refletir sobre a importância do resgate da trajetória pessoal para compreensão das práticas pedagógicas;
6. Planejar e desenvolver projetos de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores;
7. Discutir a concepção de alfabetização que permeia o programa de formação dos professores;
8. Aprofundar os conhecimentos que serão discutidos ao longo da formação com os professores (BRASIL, 2012, p.29).

Nessa perspectiva, para que tais objetivos fossem assegurados, as discussões que foram iniciadas no Programa Pró-Letramento deveriam ser retomadas e aprofundadas, dentre elas: as concepções de alfabetização; currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; avaliação; elaboração de instrumentos e avaliação; exploração/conhecimento dos materiais distribuídos pelo MEC nas escolas.

Segundo relatório final da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2013), a IES organizou a sua equipe conforme as orientações e critérios definidos nos documentos do Ministério da Educação. Após a equipe estar constituída, iniciaram-se as reuniões de estudo dos cadernos de formação e os planejamentos para a realização da primeira reunião de formação inicial com os orientadores de estudos.

TABELA 3 - Formações realizadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Evento	Data
Formação Inicial para OE	22/02/2013
Cerimônia de Abertura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	22/02/2013
Reunião com Coordenadores Locais e Secretários Municipais de Educação	22/02/2013
1º Seminário de Aprofundamento do Pacto	22/04/2013
2º Seminário de Aprofundamento do Pacto	14/05/2013
3º Seminário de Aprofundamento do Pacto	05/08/2013
Encontro com coordenadores locais	16/08/2013
4º Seminário de Aprofundamento do Pacto	16/10/2013
Seminário Final de Socialização e Troca de Experiências	25/11/2013
Seminário Nacional de Alfabetização	25/11/2013
3º Seminário de Aprofundamento do Pacto	12/08/2013
4º Seminário de Aprofundamento do Pacto	30/09/2013
2º Seminário de Aprofundamento do Pacto	23/05/2013
1º Seminário de Aprofundamento do Pacto	23/05/2013

Fonte: SIMEC (2013)

Nota: Organizado pela autora

Na formação inicial do PNAIC participaram os orientadores de estudos, coordenadores locais, secretários municipais de educação e a chefe do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa de um evento de abertura para conhecer e esclarecer as ações do programa. Após as orientações iniciais e os esclarecimentos a respeito da operacionalização das formações, os orientadores de estudos e

coordenadores locais iniciaram os encaminhamentos para o início das formações nos municípios, composição de turmas e planejamento da formação que deveriam ser realizados nos municípios com os professores alfabetizadores.

Depois que as formações foram realizadas nos municípios, a IES encaminhou um formulário para o preenchimento das ações desenvolvidas e para a avaliação do curso. O relatório era analisado pelos orientadores de estudo e pelos professores formadores da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Assim, a partir das informações dos relatórios organizava-se outra formação, o Seminário de Acompanhamento, que buscava auxiliar nas dúvidas dos orientadores de estudo e aprofundar dos conhecimentos referentes aos conteúdos propostos no programa.

Durante todas as etapas de formação, proposta pelo programa, a equipe de formadores e supervisores da Universidade Estadual de Ponta Grossa realizou reuniões semanais de estudo e de planejamento para buscar estratégias para atender as necessidades formativas dos orientadores de estudos e alfabetizadores.

No relatório da Universidade há o destaque das ações que nortearam as ações da equipe da IES que foi o acompanhamento das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa nos municípios. Tais ações possibilitaram o contato mais direto com os alfabetizadores, contribuindo, dessa maneira, com a valorização do trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores, dos orientadores de estudo e dos coordenadores locais, os quais afirmavam que já observavam resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

Outro destaque no relatório foi a participação dos professores formadores da Universidade Estadual de Ponta Grossa proferindo palestras nos seminários finais nos municípios estabelecendo uma aproximação ainda maior com toda a comunidade escolar e comunidade em geral.

O SISPACTO foi um instrumento importante para o professor formador da IES, pois - por meio dessa ferramenta - foi possível acompanhar as ações realizadas pelos orientadores de estudos e alfabetizadores. Também foram utilizados outros instrumentos de acompanhamento como o portfólio, relatórios das ações e o acompanhamento da socialização das ações realizadas nos municípios no Seminário Final da Universidade.

Além dos cadernos de formação disponibilizados pelo Ministério da Educação os formadores organizaram materiais e textos para que os orientadores de estudos aprofundassem os conteúdos trabalhados e tivessem subsídios para o desenvolvimento do trabalho nos municípios.

A formação proposta pela IES proporcionou aos orientadores de estudos um repensar sobre as práticas pedagógicas e a realidade educacional de cada município, em um processo dinâmico de trabalho em que teoria e prática foram pontos essenciais de reflexão nas palestras, nas oficinas e nas discussões e momentos de compartilhamento de suas práticas com os colegas participantes da formação.

No relatório da IES foram pontuadas pelos cursistas a análise sobre o conteúdo do curso:

1. Os cadernos de formação apresentam uma linguagem clara e acessível ao professor alfabetizador, oferecendo exemplos de práticas pedagógicas que podem ser empregadas na sala de aula;
2. O conteúdo teórico está articulado com a prática vivenciada na sala de aula, assim permite que o professor possa refletir e direcionar a sua prática pedagógica a partir da realidade escolar;
3. Traz referências e estimula o uso de materiais pedagógicos e literários que estão disponíveis nas escolas (SIMEC, 2013, p.8).

Pôde-se perceber nas avaliações apresentadas no relatório do SIMEC que a avaliação realizada pelos Orientadores de Estudo sobre os Cadernos de formação contribuiu na formação e não foram considerados como materiais obrigatórios nem como material pronto que não poderia ser adaptado conforme as formações realizadas na Universidade, pois tinham sempre como ponto de partida os materiais. Porém, como apresentado no relatório, buscou-se o aprofundamento dos conhecimentos para contribuir com uma formação sólida, crítica e criativa dos cursistas. Ressalta-se também a importância da articulação entre teoria e a prática vivenciada no contexto escolar.

No relatório também foram apontados pelos cursistas pontos de fragilidades na avaliação do curso

1. Os Orientadores de Estudos enfatizaram a preocupação com a alfabetização das crianças com deficiência.
2. Como trabalhar de maneira interdisciplinar.
3. Dificuldades para organizar o trabalho pedagógico por meio de projetos e sequências didáticas.
4. Dificuldades para organizar o trabalho pedagógico com turmas mistas, na perspectiva do alfabetizar letrando.

5. Dificuldade apontada pelos municípios foi a demora na entrega dos materiais e cadernos de formação.
6. Surgiram dúvidas e questionamentos de alguns municípios quanto a organização do Ciclo de Alfabetização (SIMEC, 2013, p.9).

Em relação à primeira questão, pôde-se inferir que muitos municípios pequenos não possuíam estrutura física e pedagógica para atender a criança com dificuldades de aprendizagem ou deficiência. E que muitas vezes buscam soluções rápidas para problemas complexos que dependiam de muitos investimentos e formação especializada para contribuir na alfabetização dessas crianças. Além de que em muitos municípios o atendimento dos alunos com deficiências, transtornos ou dificuldades de aprendizagem foi realizado por acadêmicos-estagiários que ainda estavam em processo de formação inicial na graduação.

A preocupação com garantia de acesso, permanência e sucesso escolar de todos os alunos, independente de deficiências, dificuldades de aprendizagem ou transtornos ganhou destaque a partir do lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), em 2008. Essa política reforça a ideia de que a educação, tendo como princípios inclusivos, é um direito de todos e instrumento de promoção de uma educação de qualidade para os alunos.

Em se tratando de formação de professores alfabetizadores no PNAIC a temática relacionada à inclusão educacional emergiu a partir dos debates e estudos do Caderno de Educação Inclusiva destinado aos alfabetizadores. Apesar dessa temática estar presente na formação de alfabetizadores, não foi suficiente para dar conta da complexidade que exige. Para tanto, a equipe da IES buscou aprofundamento teórico e metodológico para fortalecer a prática pedagógica do alfabetizador, bem como subsidiá-lo teoricamente com concepções e aspectos legais que norteiam a inclusão dos alunos com deficiências e transtornos. Dentre as produções científicas dos formadores da IES cabe enfatizar o excerto de Rodrigues e Farias (2015, p. 72):

Dessa forma, desenvolveu-se durante este ano de formação do PNAIC um trabalho com a intenção de elucidar um pouco mais questões que estão subjacentes aos olhos dos educadores, pois se continuarem olhando a escola de fora para dentro, jamais terão condições de refletir sobre o que de fato os professores devem pensar a respeito de assuntos tão relevantes como a linguagem e a identidade dos alunos em processo de alfabetização, [...].

A pesquisa realizada por Antunes, Rech e Ávila (2016) com os orientadores de estudos conclui que a inclusão escolar é um desafio para o professor da sala de aula regular. Contudo, este desafio tem seu aspecto positivo ao instigá-lo a buscar meios para complementar sua formação inicial. As autoras finalizam afirmando que o PNAIC foi um propulsor dessa formação, ainda que incipiente, colaborou para trazer a inclusão escolar como parte do cenário da alfabetização das crianças.

Sobre a interdisciplinaridade, segundo o relatório da IES, foi um tema discutido e estudado junto com os professores formadores, entretanto, alguns cursistas sentiram dificuldades no momento de colocar em prática. No primeiro ano do programa, o curso teve carga horária de 120 horas e a partir do segundo ampliou-se para 160 horas. O aumento na carga horária do curso teve como objetivo garantir o aprofundamento dos estudos a respeito da interdisciplinaridade com a linguagem e demais áreas, bem como das temáticas estudadas.

Na avaliação referente à organização do trabalho pedagógico por meio de projetos e sequências didáticas, os docentes da universidade observaram a partir das avaliações a necessidade de aprofundar estes aspectos, procurando romper com limites impostos pela fragmentação disciplinar.

Com relação às dificuldades para a organização do trabalho com turmas mistas na perspectiva da alfabetização e letramento, compreendeu-se que trabalhar nesta perspectiva exigia uma postura reflexiva do professor e ainda a utilização de metodologias didáticas adequadas para o ensino.

Nesse sentido, a avaliação é um momento essencial, pois a instituição tem a oportunidade de avaliar os conteúdos trabalhados, direcionar e aprofundar após análise, reflexões e por meio dos planejamentos das futuras ações.

A dificuldade com relação a entrega dos materiais e atraso foi um problema, visto que muitos municípios começaram o ano sem recursos financeiros para a reprodução do material.

Outro aspecto levantado relaciona-se às dúvidas e aos questionamentos de alguns municípios quanto à organização do Ciclo de Alfabetização, pôde-se constatar por meio dos relatórios que alguns municípios do Paraná adotavam o ciclo de dois anos, com retenção no segundo ano. Com os estudos acerca do Ciclo de Alfabetização, os orientadores de estudos questionaram a questão sobre o ciclo, como organizar o currículo, a avaliação, a estrutura, os tempos e os espaços

escolares. Os professores formadores aprofundaram os estudos e encaminharam material complementar sobre o assunto. Assim, sugeriu-se no documento que este conteúdo fosse aprofundado futuramente, de forma que auxiliasse as redes municipais a implementar o Ciclo a partir do entendimento que de os alunos possuíam características próprias e cada sujeito da aprendizagem tem diferentes tempos, ritmos e formas de aprender.

Entendeu-se que o trabalho proposto nesse projeto, além de permitir reflexões aprofundadas sobre o processo de alfabetização com base no letramento, também deveria propiciar melhores condições de uso de materiais didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e de elaboração de recursos importantes para auxiliar o professor em sala de aula, favorecendo ao aluno oportunidades significativas de aprendizagem.

Portanto, no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa foram desenvolvidas ações que contribuíram para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

A parceria do governo com as universidades públicas fortaleceu a formação de professores, pois a universidade é o espaço privilegiado de produção de saber, favorecendo o aprofundamento e atualização dos conhecimentos que são necessários para uma prática pedagógica efetiva. Para que fosse garantido aos alunos o acesso aos conteúdos historicamente construídos pela sociedade, haja vista que o conhecimento é um instrumento primordial para o exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como questão principal analisar os limites e possibilidades para a formação de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Partiu-se da tese de que a parceria entre o Ministério da Educação com as universidades contribuiu para o fortalecimento da formação de professores, pois a universidade é o espaço privilegiado de produção de saber, favorecendo o aprofundamento e atualização dos conhecimentos que são necessários para uma prática pedagógica emancipadora e crítica.

Face às contradições que o tema aponta e a necessidade de uma análise crítica sobre as políticas de formação de professores alfabetizadores foi imprescindível que para tal análise fosse necessária a compreensão da escola como reflexo da sociedade capitalista, e que tais relações impactassem diretamente em todas as etapas do processo educacional, no cotidiano escolar e nas questões da formação inicial e continuada.

Nesse sentido, foi fundamental a compreensão do fenômeno educacional situado em um contexto social, histórico, cultural e econômico que é modificado por múltiplas determinações. Assim, a investigação situou-se no contexto da análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa inserido em uma sociedade capitalista destacando-se, sobretudo, que a educação tem um papel muito importante na luta por um ensino emancipatório e crítico.

Para esse entendimento foi necessário o estudo sobre as questões relacionadas ao Estado e à influência dos organismos internacionais para formação de professores alfabetizadores no Brasil, a partir da década de 1990. Pôde-se destacar a influência do neoliberalismo e da reforma do estado que impactaram o campo econômico, político e social e em específico na educação, alfabetização e nos programas educacionais e de formação de professores. Pôde-se afirmar que na década de 1990 a formação de professores foi marcada segundo as políticas educacionais, as quais seguiram as orientações das organizações internacionais que apontavam a centralidade da alfabetização e direcionavam o seu conceito.

Também foi possível constatar os impactos do capitalismo na formação de professores alfabetizadores por meio da pesquisa realizada, colocando em discussão que a formação de professores é muitas vezes considerada como

dispositivo do modelo de regulação pós-burocrático e é visto com o objetivo de interferir no trabalho do professor.

Vários autores contribuíram na pesquisa, Saviani (1995, 1997, 2007, 2009, 2013, 2016), Silva Junior (2002), Lima (2003), Duarte (2004), Maciel e Neto (2004), Shiroma; Campos e Garcia (2005), Shiroma e Evangelista (2015), Klein; Galindo e D'Água (2016), Mazeu (2015), Moreira (2015) entre outros autores pesquisados. Nesta perspectiva, constatou-se ainda que a educação tem sido alvo das reformas e políticas que têm como objetivo central à lógica do capitalismo neoliberal com objetivos voltados aos grupos que formulam tais políticas.

É mister pontuar que a formação 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.

Na pesquisa analisou-se a formação de professores alfabetizadores de acordo com as propostas e interesses do Estado e dos organismos internacionais, consequentemente das definições das políticas públicas e os impactos nas políticas educacionais destinadas à formação de professores alfabetizadores.

Dessa forma, a concepção de Estado que norteou a pesquisa foi a teoria marxista, na qual é concebida como produto de manifestação do antagonismo de classes e surgiu para a dominação de uma classe e a manutenção do poder pela sociedade capitalista. Em outras palavras, o Estado Moderno nasceu para gerir os negócios da burguesia e o governo é apontado como o comitê dos burgueses de acordo com Marx e Engels.

Nessa perspectiva, a política educacional é explicada como decisões do poder público, do Estado em relação à educação. Com isso enfatiza-se que a descontinuidade das políticas educacionais são problemas graves, já que tais reformas são comparadas como movimento de zigue-zague ou pêndulo, no sentido do vai e vem das reformas. São políticas que mudam de acordo com o grupo político que está no poder.

Portanto, constatou-se na pesquisa que não existem políticas educacionais de Estado e sim políticas de governo que mudam rapidamente de acordo com o grupo que está no governo em determinando momento histórico tendo como objetivo central assegurar os interesses do grupo, pois veem na educação um mercado rentável e formulam legislações para benefício próprio. Como a venda de cursos de formação, materiais de informática para as escolas, livros e etc.

Nos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC justifica-se a necessidade de investimentos na formação continuada de alfabetizadores no processo de alfabetização. Seguindo o mesmo caminho adotado pelos organismos internacionais para a educação, o programa é proposto com a justificativa de que o professor é o responsável pelas mudanças necessárias na educação sendo ele a figura central e determinante. Afirma-se também que os cursos de formação de professores muitas vezes não oferecem uma formação consistente e que por esse motivo o professor nunca pode parar de estudar, dessa forma, a formação continuada é justificada diante de tais fragilidades.

De acordo com Moreira e Silva (2016), muitas políticas destinadas à formação e valorização dos professores divulgadas no século XX e XXI foram publicadas pelo Banco Mundial. As orientações estão presentes na legislação educacional brasileira e reforçam a questão da valorização dos professores. Porém, muitas vezes pode-se verificar que tais documentos acabam reforçando a culpabilização do professor pelos baixos resultados obtidos em exames e avaliações em larga escala.

Sobre as concepções advindas nos programas de formação de professores são apontadas por Helena Freitas (2002) como tecnicistas na década de 1960 e 1970, sendo superadas em 1980. Entretanto, em 1990, o debate voltou a centralizar-se nas habilidades e competências escolares, voltando-se para a ênfase nas discussões sobre a sala de aula, e deixou de lado a análise da escola como um todo. Pode-se afirmar que existe “[...] o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula” (FREITAS, 2002 p. 21).

Portanto, pôde-se constatar que a mesma concepção esteve presente nos documentos e na proposta do programa e essencialmente na proposição do Ministério de Educação. Tais políticas educacionais estão firmadas na qualidade da instrução e no esvaziamento do conteúdo, objetivando à escola a lógica da produção

e na perspectiva produtivista e unidimensional, ao contrário de uma formação humana e multilateral, conforme apontada por Frigotto (1996) ao colaborar com o tema e enfatizar que tal formação acaba por fragmentar a formação dos professores da educação básica.

Sob o ponto de vista de Duarte (2010), nas últimas décadas, o debate educacional teve total hegemonia das pedagogias do aprender a aprender, do construtivismo, da pedagogia do professor reflexivo, da pedagogia das competências, das pedagogias dos projetos e da pedagogia multiculturalista. Reforçando, desta 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 porque os cursos promovidos têm como objetivo central auxiliar o professor a tomar decisões para o cotidiano de sala de aula.

Para Rossler (2000), o ideário construtivista tornou-se um marco significativo no campo da psicologia, pedagogia, educação e tem sido utilizado para legitimar políticas e propostas de reformas educacionais em muitos países. Assim, acabam virando um modismo visto que as políticas educacionais são muitas vezes implantadas de forma aligeirada e apoiadas em referenciais teóricos, como o caso do construtivismo. Para o pesquisador, o construtivismo tem seduzido e dessa forma conquistado muitos adeptos.

Para Duarte (1993), o construtivismo ocupou um espaço vazio entre as teorias críticas em educação no espaço dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos e sobre o fazer pedagógico. Para Silva (1993), o sucesso de tal ideário justifica-se por apresentar respostas às questões sobre o que fazer em sala de aula, sobre o cotidiano, apresentando-se com ares de uma concepção crítica e progressista.

Anteriormente a implantação do PNAIC, na década de 1990 até 2013, o Governo Federal implementou alguns programas para formação continuada de professores alfabetizadores. Todos objetivaram contribuir para a melhoria da qualidade da educação e alfabetização e foram implementados segundo o direcionamento das políticas internacionais, sendo eles: PROFA, Toda Criança Aprendendo e o Pró-Letramento.

A questão da influência dos organismos internacionais nas políticas e as linhas epistemológicas tecnicistas que embasaram os programas de formação de professores foram discutidos e observados neste estudo. Então, pode-se afirmar que todos os programas de formação não contribuem para a formação de professores competentes para o ensino? Pode-se afirmar que as universidades não contribuem na formação sólida dos futuros professores?

Os resultados obtidos nessa pesquisa apontam contradições, pois apesar de tais problemáticas apontadas anteriormente, os programas também têm contribuído na formação sólida dos profissionais. De acordo com muitos depoimentos de professores cursistas, pode-se notar que os programas têm auxiliado em suas práticas e também no avanço teórico das questões estudadas.

Portanto, os desafios e possibilidades verificadas na presente pesquisa, pretendem contribuir em novos estudos sobre tema. Dentre os limites impostos pelas determinações econômicas, políticas e sociais à formação de alfabetizadores, pode-se destacar:

- O programa foi apresentado para as universidades públicas com uma definição estabelecida, sem discussão com os demais envolvidos como os alfabetizadores, gestores, técnicos e pesquisadores da área;
- demora do repasse dos recursos públicos para as universidades estaduais;
- dificuldade financeira de algumas prefeituras para o pagamento de hospedagem, transporte e alimentação para os cursistas durante a formação;
- atraso no pagamento das bolsas gerando insegurança e descontentamento;
- atraso no início das formações devido ao contingenciamento do orçamento do governo;
- a impressão e distribuição dos cadernos de formação aconteceram no primeiro ano, nos anos seguintes as secretarias de educação providenciaram a impressão do material para os cursistas;
- dificuldades na alfabetização das crianças com deficiência e em turmas mistas;
- dificuldades com o trabalho interdisciplinar, com o trabalho com metodologias diferenciadas, projetos e sequências didáticas;

- necessidade de repensar a respeito da organização do Ciclo de Alfabetização, pois muitas secretarias municipais de educação organizavam-se em séries;
- necessidade de aprofundamento das questões sobre a Educação do Campo e Educação dos indígenas;

Diante das limitações do programa também foi possível apontar possibilidades e potencialidades constatadas nos documentos, relatórios e nas pesquisas:

- os cadernos de formação apresentam uma linguagem clara e acessível ao professor alfabetizador, oferecendo exemplos de práticas pedagógicas que podem ser empregadas na sala de aula;
- o conteúdo teórico está articulado com a prática vivenciada na sala de aula, assim permite que o professor possa refletir e direcionar a sua prática pedagógica a partir da realidade escolar;
- apresenta sugestões de leitura disponível na Biblioteca do Professor e estimula o uso de materiais pedagógicos e literários distribuídos às escolas públicas;
- produção de artigos científicos a partir do aprofundamento dos temas das formações, grupos de estudos e planejamento;
- parceira efetiva em muitos municípios, ampliando a importância e a necessidade de uma cultura de formação continuada. Em alguns municípios, foi oferecido transporte e alimentação para os cursistas, em outro, a orientadora de estudos foi designada, com carga horária de 20 horas, para atender às ações formativas do PNAIC. Já em outros municípios a prefeitura se responsabilizou com o pagamento de uma bolsa (200 reais) para os alunos ouvintes para que pudessem participar das formações. Em muitos casos os OEs organizaram encontros para reposição de faltas para que o alfabetizador pudesse participar;
- percepção do trabalho com a ludicidade como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, contrariamente à ideia de que o lúdico se relaciona somente à recreação ou passatempo no final da aula;
- Oportunidade de reflexão metodológica na prática do professor estimulando mudanças em sala de aula;

- socialização de saberes e experiências entre os professores cursistas possibilitando estímulo a mudanças nas práticas pedagógicas, com intenção de desacomodar as práticas padronizadas;
- a necessidade de efetivar a alfabetização em uma perspectiva de letramento;
- O interesse em descobrir estratégias de ensino, as quais favoreçam e desenvolvam as potencialidades do aluno com deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem;
- articulação com outros programas já existentes, materiais, referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo Ministério da Educação.

Ressalta-se, portanto, mesmo que os programas de formação de professores venham formatados pelo Ministério da Educação, as universidades promovem adequações de acordo com a realidade que vivenciam, ampliam e aprofundam os estudos dos temas, procuram articular a teoria com a prática, planejam e replanejam sempre que realizam a avaliação dos participantes.

É possível destacar a busca pela realização de um trabalho coerente e sério de acordo com as necessidades que existem na formação de profissionais capacitados. Nesta perspectiva, as universidades públicas devem ser as instituições que realizam a formação inicial e em serviço aos professores da Educação Básica. Haja vista que buscam em suas práticas pedagógicas desenvolver uma formação sólida, baseada nos pressupostos de uma educação emancipatória e de acordo com a realidade de seus profissionais.

Dessa forma, a educação pode contribuir para uma educação omnilateral e emancipadora ou contribuir para a perpetuação dos interesses da classe opressora. Saviani (2001) aponta a importância do papel da escola em socializar os conhecimentos socialmente produzidos pelos homens, ou seja, os conteúdos clássicos. O autor afirma que é necessário o domínio da cultura, apontado como conteúdo clássico, pois tais elementos são essenciais para a compreensão e participação na política. Enfatiza que os indivíduos das camadas populares se não dominarem os conteúdos culturais, socialmente produzidos pelos homens, não haverá a possibilidade de lutar para garantir os seus interesses, pois não possuem armas contra os dominadores, já que são utilizados tais conteúdos para legitimação e consolidação da dominação. “Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os

dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2001, p.55).

Eis o desafio: buscar respostas a esses questionamentos e o desvelamento das contradições e entraves que estão presentes na sociedade capitalista. Portanto, as concepções de homem, mundo e sociedade que embasam as práticas pedagógicas devem estar voltadas para uma educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. L., BRICHI, C. C., ZAPATA, S. I. Formação Continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: Continuidades, rupturas e ressignificações. **Cad. CEDES**. v. 37, n.102, p. 201-218. 2017.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

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

ALFERES, M. A., MAINARDES, J. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pro-Letramento. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 4, n. 10, p. 1-27, mai. 2012. ISSN 2175-2753. Disponível em:
<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/97/174>. Acesso em: 02 Aug. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i10.97>.

AMBROSSETI, N. B., RIBEIRO, M. T. M. ANTUNES, H. S., RECH, A. J. D., ÁVILA, C. C. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, vol. 11, núm. 1, pp. 171-198, 2016.

ARELARO, L. R. G. Educação Básica no Século XXI: tendências e perspectivas. **Impulso**, Piracicaba., v. 16, n. 40, p. 35-53, 2005.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. (et al). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**: v. 1. 2017. Disponível em:
<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 11 Mar. 2020.

BENDRATH, E. A., GOMES, A. A. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **Intermeio**. UFMS, MS, v.16, n.32, p.157-171. 2010.

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

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, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília: MEC, SEB, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização**: Caderno para gestores. Brasília: MEC, SEB, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber / Brasília: MEC, SEB, 2014.

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

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. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Reflexões sobre a Prática do Professor no Ciclo de Alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças. Ano 02. Unidade 08. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. **Orientações Gerais**. Brasília: MEC, 2005.

BRZEZINSKI, I. **LDB dez anos depois**: Reinterpretação sob diversos olhares. 3°. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARNOY, M. **O Estado e Teoria Política**. 4ª. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

CATANI, D., B. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, E. M. T., FILHO, F., VEIGA, L. M., GREIVE, C. **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. 1°. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

CHAVES, M., GAMBOA, S. S. **Prática de ensino: formação profissional e emancipação**. Maceió: EDVFA, 2000.

CORTE, M. G. D.; SARTURI, R. C.; NUNES, J. F. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 87–114, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i1.13094. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13094>. Acesso em: 2 ago. 2020.

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

DELORS, J. 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. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. São Paulo: Autores Associados, 1993.

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. 1º. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1894.

EVANGELISTA, O., MORAES, M. C. M., SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, A. T. B., Rosa, E. C. S. **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FONSECA, M. Banco Mundial e educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C., VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.** - São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, Jan. 1998.

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

FREITAS, L. C. Materialismo histórico dialético. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST, 1., 2008, Luizânia. **Anais [...]**. Brasília: MST, 2008.

FREITAS, L. C. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade** - Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade** - Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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.

GUERREIRO, C. Ceará o berço do Pacto. **Revista Educação**. [on-line]. Edição 193. São Paulo: Editora Segmento, 2013. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/ceara-o-berco-do-pacto-288360-1.asp>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

HÖFLING, H. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES** - Campinas, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LAUANDE, M. F. R. F. Políticas Públicas Educacionais: como instâncias de controle do Estado. **Cadernos ANPAE**, v.01, p. 1-13, 2013.

LEAL, T. F., FERREIRA, A. T. B. Formação Continuada e ensino da escrita: análise das estratégias formativas utilizadas no Programa Pró-letramento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, p. 67-74, 2011.

LEITE, Y. U. F., LIMA, V. M. M. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. *In*: SALES, J. A. M. (org). **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade**. Fortaleza: CE: 2015.

LIMA, S. P. RODRIGUEZ, M. V. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. **Contrapontos (UNIVALI)**, v. 8, p. 53-69, 2008.

LOMBARDI, J. C. Educação e nacional-desenvolvimentismo: articulações e confrontos entre concepções e pedagogias antagônicas (1946-1964). **Revista**

HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 16, n. 67, p. 23–38, 2016. DOI: 10.20396/rho.v16i67.8645955. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645955>. Acesso em: 2 ago. 2020.

LUZ, I. C. P. A repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas: uma análise preliminar. *In*: VI SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 2010, João Pessoa. **Anais**. [...] ANPAE, 2012.

MABBOT, J. D. **O Estado e o cidadão** “uma introdução à filosofia política”. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformação. *In*: MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. (Org.) **Formação de Professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINIAK, V. L., STADLER, R. C. L., CRUZ, M. M. P., KUBASKI, L. Formação continuada de alfabetizadores: a experiência da Universidade Estadual de Ponta Grossa. *In*: ALVES, A. M. M. (Org.) **Desafios da gestão da formação docente no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC (2013-2108)**. Porto Alegre: Evangraf, p.252, 2019.

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.

MARTINS, L. M., DUARTE, N. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”, de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K., ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1988.

MAUÉS, O. C.; JUNIOR MOTA, W. P. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-52, out./dez., 2014.

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.

MINTO, L. W. **Banco Mundial e Educação**. Campinas/ SP: Graf. FE/ UNICAMP: HISTEDBR, 2006.

MORAIS, M. C. B. de. **A formação de professores nos municípios da região metropolitana de Campinas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas.

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

MOREIRA, J. A. S.; SAITO, H. I. T. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar? **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 55-64, set./dez., 2013.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Rev. Bras. de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, 2010.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da década de alfabetização no Brasil. **Cad.Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. A ajuda externa para a educação brasileira na produção do mito do desenvolvimento da USAID ao BIRD. 1998. 194f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: Oliveira, A. F. (Org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, ontologia e políticas educacionais**. 01ed. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010, v. 01, p. 95-104.

OLIVEIRA, A. F. As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. In: XI REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 2016, Curitiba/PR. **Anais**. [...] Curitiba, 2016.

OLIVEIRA, A. F. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 32, n.115, p. 323-337, 2011.

OLIVEIRA, M. V. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf** | ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 193-208, jul./dez. 2018.

PEREIRA J. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2010

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacio nal. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. P. 11 – 23

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

POTTMEIER, S., DONIDA, L., FISTARO, C. A formação docente no PNAIC: uma revisão bibliográfica. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 47-65, jan./jun., 2020.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. v.2. Porto: Portucalense Editora, 1971.

RODRIGUES, S. A. M., FARIAS, E. R. S. O ensino da linguagem nos anos iniciais: uma possibilidade de inclusão ou exclusão social dos educandos? *In*: MARTINIAK, Vera, L. M. (org). **Formação de professores alfabetizadores: políticas e práticas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SALLES, Eliciane Brüning de. **Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização na avaliação de coordenadoras locais a partir de ações do PNAIC em municípios do Rio Grande do Sul**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, Santa Maria, 2016.

SANFELICE, J. L. Fontes e história das políticas educacionais. *In*: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, História e Historicidade da Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, p. 97-108. 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.^a Ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez editora: Autores associados. 224 p. 2003.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 34.^a ed. rev. São Paulo: Autores associados. 2001.

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

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11.^a ed. rev. São Paulo: Autores associados. 1991.

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a Educação Básica:** questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. Educ. Social, 31 (112), Set, 2010.

SCHLESENER, A. H. A educação no contexto da hegemonia, da ideologia e da linguagem. *In: Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, p. 151-177.

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

SILVA, J. L. **A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino**. 2007. 95 f. Dissertação. Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica – SP, São Paulo, 2007.

SILVA M., J. A; SILVA, R. B. V. Políticas para formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **PRÁXIS EDUCATIVA** (UEPG.ONLINE), v.11, p.37-61, 2015.

SOARES, M. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos, n. 16, p. 9-17, junho. 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan /Fev /Mar /Abr 2009 No 25, p. 5-17.

GALVÃO, A. M. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. *In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (orgs). História e memórias da educação no Brasil*. Vol. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 1985.

SOUZA, C. Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa. **Caderno CRH** 39, 11-24. 2003.

UNESCO. **Relatório Científico da UNESCO: a corrida contra o tempo por um desenvolvimento mais inteligente**. 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org.br> Acesso em: 17 abr. 2019.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos**. Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos. Relatório Conciso. 2014.

XAVIER, E. D. **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa: implicações teórico-metodológicas na formação do professor alfabetizador**. 2017. 67 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

APÊNDICE A – TÍTULOS TRABALHOS ENCONTRADOS (2013-2020)

Títulos dos trabalhos encontrados (2013-2020)

(continua)

Autor (ano)	Título	Natureza
Lovato (2013)	O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo ES	Dissertação
Almeida (2014)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: aprendizagem da leitura no 1º ano ensino fundamental	Dissertação
Gonçalves (2014)	Deslocamentos nas políticas públicas para os três primeiros anos do ensino fundamental: alfabetização na Idade Certa e a educação ambiental como práticas de governo	Tese
Báfica (2015)	Como ensinamos/aprendemos a ler? As propostas de formação para a prática pedagógica da leitura	Dissertação
Gonçalves (2015)	Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa: o contributo da literatura infantil na prática docente	Dissertação
Pereira (2015)	Avaliação Nacional de Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções	Dissertação
Silva (2015)	Leitura e escrita no final do ciclo alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC	Dissertação
Souza (2015)	Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação
Mélo (2015)	Interrogações sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador.	Dissertação
Resende (2015)	Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.	Dissertação
Santos (2015)	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC-2012): análise e perspectiva de ação.	Dissertação

(continuação)

Autor (ano)	Título	Natureza
Manzano (2015)	Continuous Formation of literacy teachers from the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) in the city of São Paulo: propositions and actions.	Dissertação
Mélo (2015)	A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão contínua no contexto de prática do PNAIC.	Dissertação
Resende (2015)	Análises dos Pressupostos de Linguagem nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Tese
Melo (2015)	Estudo Comparativo entre programas de formação de professores alfabetizadores: análise dos aspectos políticos e pedagógicos	Tese
Melo (2015)	Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Tese
Bastos (2016)	Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura	Dissertação
Cunha (2016)	O letramento literário no ciclo de alfabetização. Em foco: o PNAIC e o ensino de estratégias de leitura a partir do uso de obras dos programas e livro do governo federal dos alunos de 2010 a 2015	Dissertação
Fernandes (2016)	A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC)	Dissertação
Bastos (2016)	Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura.	Dissertação
Loose (2016)	Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização	Dissertação
Menezes (2016)	O uso dos jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental público municipal de Fortaleza.	Dissertação
D'Andrea (2016)	Fazendo a diferença. histórias de professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: tecendo a vida em (trans)formação: o diário de bordo em escrituras de si e do outro	Dissertação

(continuação)

Autor (ano)	Título	Natureza
Pereira (2016)	Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Dissertação
Barletta (2016)	(Re)ensinando a alfabetizar: um estudo sobre livros de orientação pedagógica do PNAIC (2011)	Dissertação
Oliveira (2016)	Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC.	Dissertação
Gomes (2016)	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): resignificando a alfabetização?	Dissertação
Silva (2016)	Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do ciclo alfabetização do PNAIC.	Dissertação
Eleutério (2016)	O planejamento da prática pedagógica professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC).	Dissertação
Boscolo (2016)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: resultados da experiência realizada em Campinas	Dissertação
Lima (2016)	Política e gestão do processo alfabetizador: relação PAR/PNAIC em Dourados, MS: qualidade?	Dissertação
Bastos (2016)	As ações gestoras para a efetivação das metodologias do PNAIC na prática docente.	Dissertação
Ilka (2016)	Formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC da rede municipal ensino de Catende – PE: desafios e aprendizagens	Dissertação
Chaves (2016)	Adesão... Por que não? Reflexões sobre motivos da não adesão dos professores ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife	Dissertação
Barbosa (2016)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a criança de cinco anos no ensino fundamental: a cultura	Dissertação

(continuação)

Autor (ano)	Título	Natureza
Cruz (2016)	Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Dissertação
Leme (2016)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: possibilidades e percepções no contexto da formação docente	Dissertação
Santos (2016)	O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa Pacto nacional pela alfabetização na idade certa	Dissertação
Silva (2016)	Formação continuada do professor alfabetizador: o papel do orientador de estudo no processo formativo do PNAIC	Dissertação
Santo (2016)	Fazendo a diferença. Histórias de professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Tese
Watanabe (2016)	Políticas públicas de alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação.	Tese
Lima (2016)	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente.	Tese
Santos (2017)	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Análise Crítica da Concepção de Alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo	Dissertação
Martins (2017)	Continuidade da formação na formação continuada: um estudo sobre programas federais no campo da alfabetização	Dissertação
Mabilia (2017)	Formação Continuada de Professores para Atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Município de Lages-SC	Dissertação
Correa (2017)	Concepções de Alfabetização e Letramento: a voz de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Ouro Preto – MG	Dissertação
Xavier (2017)	O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Implicações Teórico-Metodológicas	Dissertação

(continuação)

Autor (ano)	Título	Natureza
Barbosa (2017)	Compreensão de Direitos de Aprendizagem e uma Professora Alfabetizadora: Caminhos Prática Docente Para O Trabalho Com A Leitura no Ciclo de Alfabetização	Dissertação
Silva (2017)	Efeitos do Uso de Sequência Didática E Jogos Para o Ensino da Ortografia	Dissertação
Schneider (2017)	Impactos da Política Pública do PNAIC da Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Lages-SC	Dissertação
Ferreira (2017)	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: A Formação Continuada e A Prática Pedagógica das Professoras Alfabetizadoras em uma Escola Estadual de Cáceres-MT	Dissertação
Souza (2017)	Alfabetização e Letramento Matemático: Perspectivas e Relações Entre o PNAIC e o Livro Didático	Dissertação
Nascimento (2017)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Qual é o pacto de Recife?	Dissertação
Oliveira (2017)	Relações Entre Apreciação Estética e o Uso de Sequências Didáticas no Processo de Alfabetização e Formação da Criança Leitora	Dissertação
Melo (2017)	Apropriação dos Casos Regulares da Norma Ortográfica nos Dois Primeiros Ciclos do Ensino Fundamental	Dissertação
Nobrega (2017)	Ensino de Ortografia no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental: Concepção de Professores e Documentos Curriculares	Dissertação
Machado (2017)	Como Anda O Pacto? As Implicações do Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC) na Formação de Professores Alfabetizadores	Dissertação
Wrobel (2017)	Do Direito à Educação ao Direito à Aprendizagem no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa	Dissertação
Schneider (2017)	Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Implicações de Uma Política Pública Nacional Numa Escola de Porto Alegre	Dissertação
Maciel (2017)	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Análise Sobre Formação Continuada no Município de Belford Roxo	Dissertação
Batista (2017)	A Interdisciplinaridade em Sequências Didáticas Desenvolvidas no Contexto do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Dissertação

(continuação)

Autor (ano)	Título	Natureza
Costa (2017)	Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa.	Tese
Alferes (2017)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização	Tese
Barbosa (2017)	Mudanças na prática docente de alfabetizador no contexto do PNAIC.	Tese
Cichocki (2018)	Inovações educacionais presentes no PNAIC	Dissertação
Pereira (2018)	Do praticismo à praxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no pacto nacional pela alfabetização na idade certa	Dissertação
(Lima) 2018	O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): Implicações da crise estrutural do capital na política de “analfabetização” brasileira	Dissertação
Cunha (2018)	O programa nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador	Dissertação
Perini (2018)	O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo	Dissertação
Basso (2018)	Conteúdos de conhecimento linguístico para o ensino da alfabetização: uma análise sobre a formação de alfabetizadores na política PNAIC.	Dissertação
Lucca (2018)	A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores no município de Rio Claro-SP	Dissertação
Lins (2018)	A Função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em escolas da rede municipal de Dourados/MS (2012-2017).	Dissertação
Santos (2018)	A formação continuada no pacto nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC - no contexto da Superintendência Regional de São João Del-Rei: impactos e desafios da formação em serviço 2018	Dissertação

(conclusão)

Autor (ano)	Título	Natureza
Müller (2018)	Práticas interdisciplinares no processo alfabetização: uma análise sobre as propostas didáticas do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.	Dissertação
Micossi (2018)	Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras.	Dissertação
Pereira (2018)	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussão de uma política de formação docente	Tese
Afonso (2018)	Programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores	Tese
Silva (2019)	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul	Dissertação
Lopes (2019)	As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica docentes	Dissertação
Stelli (2019)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: implementação e contexto inclusivo nas escolas ribeirinhas do município de Manaus.	Dissertação
Vinente (2019)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC e a formação continuada de professoras alfabetizadoras: uma realidade no município de Humaitá - Amazonas.	Dissertação
Ferreira (2019)	Atuação de políticas educacionais sobre trabalho docente: estudo do PNAIC no contexto de Santa Maria (RS) entre 2012 e 2016.	Dissertação
Santos (2019)	O trabalho com gêneros textuais na formação de professoras alfabetizadoras e do outro: memórias de professoras alfabetizadoras egressas do PNAIC.	Dissertação
Trindade (2020)	Concepções de professores alfabetizadores e sua relação ao PNAIC: a formação continuada e a qualidade educacional na educação infantil.	Dissertação
Scolaro (2020)	PNAIC e a formação de professoras alfabetizadoras.	Dissertação
Sales (2020)	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a emergência de novas mediações	Tese