

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERCORRENDO O CAMINHO ATÉ O PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Juliana Basso Ansiliero*
Zuleide Ramos Ferreira da Rosa**

Resumo

O artigo teve por objetivo refletir sobre o caminho da alfabetização e letramento percorrido no Brasil até o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa alfabetizar todas as crianças matriculadas no ensino fundamental até os oito anos de idade. Toma por referência as políticas de educação constituídas a partir do século XX, sinalizando alguns marcos legais e programas, bem como a formação docente e a responsabilização destes frente ao cenário educacional do qual faz parte o Pacto. Segue problematizando alguns pontos do Pacto, entre eles a delimitação da idade certa, a formação docente com cronograma e metodologia preestabelecidos e o enfoque em apenas duas áreas do conhecimento. Conclui tecendo algumas reflexões parciais acerca do programa, considerando o estágio de implementação em que se encontra.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação docente. Pacto da alfabetização na idade certa.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a educação brasileira revela um controverso cenário teórico, metodológico e de políticas públicas relacionadas à alfabetização escolar. Por muito tempo, o conceito de alfabetização ficou enraizado à ideia de que para aprender a ler e escrever era apenas necessário decodificar os sinais gráficos, bem como apresentar a capacidade de codificar os sons da fala.

A partir de 1980, as teorias passam a compreender o aprendizado da escrita muito além do domínio da correspondência grafema e fonema, concebendo-o um processo dinâmico e ativo, com possibilidade de construção e reconstrução do conhecimento. Desde então, o letramento passou a ser incorporado ao tema alfabetização, no entanto, sua definição é complexa e envolve diferentes relações e contextos. No Brasil, o termo letramento foi usado pela primeira vez por Kato (1986), na obra intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Depois disso, muitos autores se interessaram pelo tema, tendo como consequência uma significativa ampliação do quadro de pesquisas científicas.

Freire (1987, p. 8) utilizou o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” Nessa direção, alfabetização e letramento passam a ser compreendidos como processos distintos, ainda que indissociáveis. Alfabetização refere-se ao processo de ensinar ou aprender a ler e escrever, já o letramento envolve o domínio mais amplo dos usos da leitura e da escrita em situações sociais variadas.

Eis, então, o desafio proposto de “alfabetizar letrando”. Para Soares (1998, p. 47), “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.”

Partindo dessa nova conceituação, na tentativa de atender ao analfabetismo, as políticas de alfabetização têm incluído iniciativas para a formação continuada de professores, entre elas: Brasil Alfabetizado (2003), Rede Nacional

* Mestranda em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina de Joaçaba; ju.ansiliero@hotmail.com

** Mestranda em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina; zuleiderfrosa@gmail.com

de Formação Continuada de Professores (2004) e o Pró-Letramento (2005), voltados especificamente para professores e alfabetizadores.

Ainda assim, os dados revelam uma triste realidade quanto à alfabetização no Brasil. Como parte das medidas empreendidas visando alterar essa realidade, o Senado Federal aprovou a Medida Provisória n. 586/2012, convertida na Lei n. 12.801, de 24 de abril de 2013, que oficializou a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual busca garantir que as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do terceiro ano do fundamental. Dados de dezembro de 2012 mostram que o Pacto alcançou 89,8% dos municípios do País.

Atentos a esse cenário, o presente estudo teve por objetivo refletir sobre o caminho da alfabetização e letramento percorrido no Brasil até a vigência do PNAIC. Reitera-se que os desdobramentos do estudo compreendem a contextualização da educação a partir do século XX, de modo a favorecer a abordagem dos marcos legais, a formação dos professores alfabetizadores e o PNAIC.

2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO: ALGUMAS NOTAS SOBRE MARCOS LEGAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PNAIC

A história da educação no Brasil evidencia que o campo tem sido caracterizado por processos que informam forças em disputa na sociedade. Em diferentes tempos e enfoques, vimos despontar discursos de mudança pautados em determinados projetos políticos e educacionais. No entanto, prevalece a ênfase nas disputas de hegemonia, de interesses e de métodos, revelando um tratamento da educação marcada pela presença de nossa herança colonizadora, escravocrata e capitalista, decorrente de políticas e gestão educacional fragmentada (FRIGOTTO, 2009).

Após a primeira Guerra Mundial e com a Revolução Industrial, configurou-se uma nova burguesia, e, com ela, a emergente reivindicação pelo acesso à educação e pela ampliação da oferta de ensino, pois “[...] já na década de 20 o índice de analfabetismo [...] atingia a alta cifra de 80%.” (ARANHA, 1996, p. 198). O “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico.”¹ evidenciaram o pensamento liberal democrático dos educadores da Escola Nova que, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, já defendia a educação pública, obrigatória e leiga como dever do Estado.

Aproximando o Manifesto das questões de interesse deste estudo, recorremos a Saviani (2011, p. 248-249):

Propõe-se, então, um sistema orgânico com uma escola primária organizada sobre a base das escolas maternas e jardins da infância, articulada com a educação unificada, abrindo acesso às escolas superiores de especialização profissional ou de altos estudos.

[...] a formação de todos os professores, de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades. O princípio da unidade da função educacional implica a unidade da função docente mediante a qual os professores, a par da formação de nível universitário, deverão ter também remuneração equivalente para manter a eficiência no trabalho, assim como a dignidade e o prestígio próprios dos educadores.

Em relação às leis da educação nacional, é importante pontuar que a Lei n. 5692/71 possibilitou uma significativa mudança no número de anos de escolaridade da obrigatoriedade escolar, tendo sido responsável pela ampliação de quatro para oito anos. Embora tenha desconsiderado a necessidade de revisão de recursos e da organização da escola (SHIROMA; MORAES; ENVANGELISTA, 2002). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor – Lei n. 9394/96 – dispõe sobre a gestão democrática, reformas curriculares e diretrizes, bem como o Plano Nacional de Educação e, em ambos, denota-se a presença da participação docente na gestão da escola e na elaboração de projetos educacionais.

Outras políticas públicas e documentos legais² aprovados contemplaram mudanças no financiamento do ensino, provocando transformações no panorama educacional, entre elas o processo de municipalização, a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a inclusão da concepção da alfabetização com letramento, bem como a impulsão de avaliações em larga escala como iniciativa, visando melhorar a qualidade da educação no país.

Acerca disso, percebe-se que entre as iniciativas levadas a efeito recentemente, algumas têm buscado assumir uma dimensão mais abrangente, compreendendo, normalmente, programas nacionais ou estaduais e, em alguns casos, propostas municipais. A intensificação de políticas para formação continuada de professores parece revelar uma tendência ao reforço de tais políticas no contexto atual, sugerindo tratar-se de uma aposta na atualização contínua do educador no contexto em que se insere, como meio de fortalecer vínculos entre a teoria e a prática pedagógica e fornecer respostas a determinadas questões da educação. Conforme assinala Gatti (2008, p. 58):

[...] nos últimos anos do séc. XX, tornou-se forte nos mais variados setores profissionais [...] a questão da imperiosidade de formação continuada [...] ideia de atualização constante, ou seja, a educação continuada incorporou essa necessidade também aos setores da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos a nosso sistema educacional.

Consoante destacado, a ênfase em políticas de formação dos professores nos últimos anos vem sendo informada por iniciativas de largo alcance. No âmbito federal, essa ênfase pode ser relacionada, por exemplo, com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído por meio do Decreto n. 6.094/2007, do qual resultou a implementação, pelo Ministério da Educação (MEC), do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse plano consiste em um conjunto de ações estruturadas com base nos princípios da educação sistêmica com ordenação territorial, objetivando reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos articuladores: educação básica; alfabetização; educação continuada e diversidade; educação tecnológica e educação superior.

Além dessas mudanças, a formação continuada de professores tornou-se importante instrumento para propiciar a adequação às reformas curriculares e fornecer subsídios às novas demandas exigidas. Em prol da melhoria de qualidade da educação básica, percebe-se no cenário educacional a priorização de ações e programas direcionados a essa formação, delegando somente aos professores a tarefa de alcançar o êxito da escola e da tão almejada qualidade. Essa é, sem dúvida, uma questão complexa, sobre a qual cabe recuperar a reflexão de Saviani (2011, p. 448) sobre a “inclusão excludente”:

Continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pontuar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo regras preestabelecidas [...] São instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles eludidos a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”; essas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”.

Assim, a formação continuada de professores não é recente e uma série de iniciativas tem sido implementada nas últimas décadas. Alferes e Mainardes (2009), ao reforçarem o fato de algumas dessas iniciativas serem mais abrangentes e outras mais localizadas (em uma rede de ensino ou em um grupo de escolas), destacam que diversas razões têm motivado a criação de programas governamentais, com destaque à formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre essas razões, mencionam o nível de desempenho dos alunos dessa etapa, detectado pelos sistemas nacionais de avaliação, acerca do que é nutrida a expectativa de que a formação continuada pode contribuir para solucionar ou amenizar o problema.

Percebe-se que o caminho proposto pelo Ministério da Educação (MEC) em relação à formação continuada dos professores revela a opção por programas que visam oferecer suporte técnico e financeiro, não raro definindo cronogramas e metodologias preestabelecidas. De modo geral, a implementação depende da adesão por parte dos estados e municípios, atuação em regime de colaboração e da parceria com universidades.

Entre essas iniciativas de programas de formação continuada implementados, mais recentemente destaca-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), lançado em 2001, com o objetivo de nortear as ações educativas de alfabetização no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, sendo criado

para suprir algumas deficiências de formação de professores alfabetizadores e para garantir um acesso às novas teorias e práticas que advinham dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Esses estudos traziam questões que causavam muitas dúvidas nos professores, e o Profa veio para fundamentar teoricamente a prática do professor e fazê-lo refletir diante das novas situações que se deparavam no cotidiano escolar, mais precisamente no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Apresentou como estrutura inicial um cronograma de dois anos, embora sua continuidade fosse possível desde que por iniciativa dos governos estaduais e municipais.

Ainda, como parte dessa evidente mobilização em torno da formação de professores, por iniciativa do governo federal, tendo como alvo o campo da alfabetização, situamos também o Pró-letramento, implantado no ano 2010, com foco na formação continuada de professores visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.³ Participam do Pró-letramento, por meio de cursos semipresenciais, professores em exercício em escolas públicas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.⁴

Conforme assinalam Alferes e Mainardes (2009), uma das razões que motivou a criação do Programa Pró-letramento foi, justamente, o percentual de alunos com desempenho crítico e muito crítico, situação que, de certo modo, revela que as dificuldades na área da alfabetização ainda não foram resolvidas.

Ambos os programas visavam atender à necessidade de atingir as metas estabelecidas para a educação básica no Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001, que contemplava a elaboração de planos decenais por parte dos estados e municípios e

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 7).

Nesse contexto, apresenta-se também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), com 29 ações que buscavam promover a melhoria da qualidade da educação básica pública em todos os níveis, e o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Em relação ao “Compromisso de Todos pela Educação”, estabeleceu-se cinco metas:

1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola;
2. Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos;
3. Todos os alunos com aprendizado adequado ao seu ano;
4. Todo jovem de 19 anos com o Ensino Médio concluído;
5. Investimento em educação ampliado e bem gerido.

Diferente do previsto nessas metas, dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁵ – mostram que o Brasil apresentou declínio em relação ao desempenho dos estudantes brasileiros em leitura no ano de 2012 comparativamente a 2009, ficando com a 55ª posição do *ranking* de leitura. Embora haja o registro de um aumento das matrículas de crianças entre 6 e 12 anos de acordo com o acompanhamento e estágio de cumprimento das metas do Todos Pela Educação, os números correspondem a 91,4% em 2008, 91,9% em 2009 e 92% em 2011, não atingindo a meta esperada de 94,1%. Segundo fontes do IBGE (2009), 731 mil crianças ainda estão fora da escola e, relativamente ao analfabetismo funcional de pessoas entre 15 e 64 anos, os dados informam 28% no ano 2009 e, ainda, que 34% dos alunos que chegam ao 5º ano de escolarização ainda não conseguem ler.

Também os resultados da segunda edição da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC),⁶ realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em parceria com o Pacto Todos pela Educação, com o Instituto Paulo Montenegro e com a Fundação Cesgranrio; aplicada em 2012, contemplando a leitura, a escrita e a matemática (Tabela 1):

Tabela 1 – Segunda edição da Prova ABC

	Indicadores	Metas	
	2011	2011	2022
2º/3º EF – Escrita	53,3 %	80%	100%
2º/3º EF – Leitura	56,1 %	80%	100%
2º/3º EF – Matemática	42,8 %	80%	100%

Fonte: Brasil (2013a).

Diante desse cenário vemos relevância e reiteramos a reflexão proposta por Saviani (2011, p. 442):

A “inclusão excludente” por sua vez manifesta-se no terreno educativo como face pedagógica da exclusão includente. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números de ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e aos jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e esses jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a “inclusão excludente”.

No curso das iniciativas implementadas em escala nacional, consoante à meta de alfabetização das crianças até os oito anos de idade, realçada no Decreto n. 6.094/07 e no então projeto de Plano Nacional de Educação (PNE),⁷ o Governo Federal instituiu, por meio da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com a adesão ao Pacto, os entes federativos comprometem-se em alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática e realizar avaliações anuais – como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada pela Portaria n. 482, de 07 de julho de 2013 – dirigida aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental e aplicadas pelo Inep.⁸

De modo geral, as ações vinculadas ao Pacto visam contribuir para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas e o uso dos materiais voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. O eixo principal das ações do Pacto, sobre o qual se destaca atenção é a formação continuada dos professores alfabetizadores,⁹ caracterizada pela formação dos que atuam nas redes públicas que aderirem ao Pacto e de orientadores de estudo.

3 PNAIC: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO, SOLUÇÕES DO PROBLEMA?

Ao percorrer, ainda que brevemente, o cenário da história educacional do Brasil, é possível que se tenha uma ideia ilusória de dinamismo e de crescentes movimentos de transformações. Porém, uma leitura atenta da realidade não perderá de vista a interdependência entre a educação escolar e os aspectos políticos, econômicos e sociais, fomentando tendências que marcaram concepções de educação, atuação de educadores e organização da escola.

A inspiração para o PNAIC tem sua essência em um programa desenvolvido pelo governo do Ceará, no Município de Sobral, que buscava a eliminação do analfabetismo. Iniciado em 2004, o programa de erradicação do analfabetismo foi assumido em 2007, no âmbito estadual, e denominado Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Em âmbito nacional, vê-se delegado ao pacto um “[...] compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2013b).

Ressalta-se que, juntamente como a adesão do pacto, estabeleceu-se compromissos em relação à sua concretização, sendo elencadas obrigações aos entes governamentais, a saber:

I – alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; II – realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III – no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2013b).

O Pacto fundamenta-se ainda, no Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que define no inciso II do Art. 2º a responsabilidade dos entes governamentais de

Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico, bem como se apresenta como uma das Metas do Compromisso Todos pela Educação e do Projeto de Lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação que também se refere a esse tema ao abordar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Diante das determinações, metas e compromissos elencados, o Pacto configura-se em um discurso integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo MEC diante da proposta de alfabetização e letramento, a qual apresenta como um dos eixos principais a formação continuada dos professores alfabetizadores. Os cadernos de formação, disponibilizados pelo MEC, foram escritos por um grupo de pesquisadores das universidades federais especializados em alfabetização, com os quais foi realizada a capacitação dos orientadores de estudo (professores das redes públicas) correspondente a 200 horas de formação. Depois disso, a formação é direcionada a professores de sala de aula, correspondendo a um curso presencial de dois anos, que contemplou inicialmente a formação em língua portuguesa (120 horas anuais) no ano 2013, cuja metodologia propôs estudos e atividades práticas e, no ano 2014, o foco é a matemática, contemplando a mesma metodologia e o cronograma de 120 horas anuais.

Com propósitos semelhantes aos do Pró-letramento, o PNAIC comporta a formação continuada de professores alfabetizadores, em cursos presenciais com dois anos de duração, e bolsas de estudos a esses professores por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No entendimento de Luz e Ferreira (2013), ao passo em que a medida busca alcançar melhores resultados educacionais, pode resultar na intensificação e precarização do trabalho docente. Consoante, destacam as autoras, a iniciativa associada à obtenção de bons resultados na ANA aponta para uma tendência utilitarista dessa formação, pois pode levar a uma individualização ou a isolamento do processo formativo e, até mesmo, do trabalho docente.

Considerando o contexto e as reflexões aqui referidas, junto aos quais se percebe colocada em posição central ou mesmo estratégica a política de formação de professores alfabetizadores, julga-se relevante uma discussão mais apurada acerca dessa política da qual faz parte o PNAIC e de sua presença no contexto municipal, seja em nível de governo, seja em nível de escola.

Diante da proposta de formação, despontam algumas questões relativas ao programa: será que 120 horas anuais são suficientes para a formação dos professores? Por que a ênfase em duas áreas do conhecimento? Como é compreendida a avaliação nesse programa? Existe idade certa para a alfabetização?

Em relação à formação de professores antes mesmo de discutir o tempo destinado, vale ressaltar novamente a sua responsabilidade frente ao cenário educacional, centrando na figura do professor as fragilidades do contexto educacional, fechando os olhos para as demais questões de caráter político, econômico e social, que também impactam resultados negativos na aprendizagem.

Como um campo central, as políticas e os programas de formação de professores frequentemente têm sido apontados pela focalização em ações pontuais, como registra Freitas (2007), reportando-se à educação a distância, ao sinalizar para a necessidade de uma política global de formação e profissionalização dos profissionais da educação.

Enquanto a formação inicial dos professores, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96, é a realizada nos cursos de licenciatura, o conceito de formação continuada pode ser entendido de modo mais amplo e genérico, compreendendo qualquer atividade que contribua para o desenvolvimento profissional, realizada após a graduação ou após o ingresso no exercício do magistério. Conforme Gatti (2008, p. 57), sob o tema formação continuada “[...] abrigam-se desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior.” Realçando que o tema formação de professores constitui a bandeira dos educadores que, historicamente, lutam pela valorização do magistério, a autora completa:

[...] tudo que possa oferecer oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer nível é considerado formação continuada. Assim, podemos afirmar que essa perspectiva é abrangente e inclui trocas diárias com os pares no cotidiano escolar, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições e também pode ser buscada pelo próprio docente em lugares diversos. Além disso, as atividades podem ser oferecidas através de processos a distância, semipresenciais, presenças, entre outros. (GATTI, 2008, p. 57).

Ainda, a respeito da formação e profissionalização docente, Dourado e Paro (2001, p. 56), comentam que a discussão passa

[...] pelo resgate das políticas concretas que incluam o questionamento e novos acenos dos atuais marcos de formação incorporando, desse modo, a formação contínua e a melhoria das condições de trabalho (salário, plano de carreira, política de capacitação, avaliação) no novo cenário sociopolítico, econômico e cultural que se delinea mundialmente.

No tocante à valorização quase absoluta de duas áreas do conhecimento – língua portuguesa e matemática – recorremos a Demo (2008, p. 9), que sublinha: “[...] é preciso superar o conhecimento “disciplinarizado”, porque, reduzindo a realidade ao olhar de apenas uma disciplina, só pode ser deturpante; em vez de “construir” a realidade, “invente-a”.”

Ressalta-se que, embora o programa contemple prioritariamente duas áreas de conhecimento, o caderno Ano 1 – Unidade 8 (2012) refere-se a “organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem” e apresenta no decorrer do texto de aprofundamento, dois pontos centrais: o recorte teórico reflexivo de Morin (1999), o qual aborda sobre a formação escolar que ensina a partir da separação e da fragmentação em disciplinas, impossibilitando, assim, o captar do que está tecido em conjunto, o complexo e, ainda, enfatiza o favorecer de uma estrutura curricular que possibilite a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação. No entanto, a percepção dessa complexidade e uma estrutura curricular mais integrada e colaborativa, permitida nas entrelinhas do texto apresentado pelo material do programa, requerem um olhar mais reflexivo e dialógico frente às exigências do mundo contemporâneo.

Já o eixo da avaliação da aprendizagem, está previsto nos seguintes termos:

As avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2013a).

Diante dessas diretrizes, são muitas as críticas em relação à ênfase na avaliação externa e em larga escala, especialmente por sua inflexibilidade diante do contexto de cada escola. Segundo Mortatti (2012, p. 50), “[...] a avaliação externa em si não é ruim; o problema é quando ela se impõe como norteador à atividade pedagógica [...] O Ideb é mais um *ranking*, e as escolas estão se tornando lugares para treinar a própria avaliação.”

A questão principal reside, justamente, na avaliação como norteadora do processo de ensino-aprendizagem como um todo enquanto processo, e não somente como resultado. Sendo parte integrante do processo, precisa estar em sintonia com a proposta pedagógica da escola e com o planejamento do professor.

A esse respeito Saraiva (2008, p. 27) ressalta:

Se a avaliação permear todo o processo de ensino-aprendizagem e se for entendida em todas as suas dimensões – avaliação do aluno, do professor, da escola –, possibilitará ajustes que contribuirão para que a tarefa educativa seja coroada de sucesso.

[...] Um sistema de ensino comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, encontra na avaliação, não um instrumento para aprovar ou reprovar e, sim, uma referência à análise de seus propósitos, permitindo-lhes buscar caminhos para que os alunos sejam bem-sucedidos na travessia da passarela da aprendizagem.

O mesmo caderno ainda propõe reflexões sobre os quatro eixos do ensino da língua portuguesa: leitura, escrita, oralidade e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), mencionando exemplos de instrumentos de avaliação para cada ano do ciclo da alfabetização e formas de acompanhamento da aprendizagem para cada um dos referidos eixos.

De modo geral, percebe-se nos documentos do Pacto a tendência ao direcionamento da proposta de trabalho do professor, embora se saiba que a avaliação assume seu devido papel quando os professores e equipes gestora e pedagógica da escola compreendem os dados gerados e souberem usá-los em favor do trabalho educativo.

E, existe idade certa para a alfabetização?

Sem dúvidas, a inclusão da expressão “idade certa” trouxe polêmicas em torno do programa, com diferentes pontos de vista por parte de especialistas em alfabetização. Acredita-se que muito mais relevante do que definir uma idade é de fato oportunizar à criança experiências com o mundo letrado, a interação com o outro e com o conhecimento, para que então possamos, sem exclusão, construir qualidade na educação.

Frigotto (2009, p. 79), recorrendo a Gramsci, ressalta que é preciso

[...] elevar moral e intelectualmente as massas e formar o que vem do povo que permaneça ligado às suas lutas. Por isso, a agenda da luta da esquerda, independente onde atue, tem que afirmar como estratégico e prioritário o direito da educação escolar básica (fundamental e média) unitária e politécnica e/ou tecnológica, que articule conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico com a produção material e a vida social e política, para todas as crianças e jovens. Trata-se de uma direção diametralmente inversa das políticas e da gestão educacional, que ampliam e alargam a escola pública para menos.

Em suma, compreender e refletir sobre os princípios e os objetivos das ações propostas pelo PNAIC nos parece tarefa indispensável se quisermos romper com o caráter de fragmentação e simples reprodução ainda presente no contexto escolar; é possibilitar um caminho mais consciente e comprometido com a comunidade escolar como um todo. Caso contrário, o ato educativo estará negando características enriquecedoras, como a subjetividade, a criatividade, a interação e a efetivação de uma aprendizagem significativa.

4 CONCLUSÃO

Ao percorrer o caminho histórico da alfabetização e do letramento até o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, buscamos realçar algumas questões que julgamos merecedoras de atenção no âmbito das políticas educacionais na formação continuada dos professores, as quais também suscitam a necessidade de aprofundamentos acerca do significado do letramento no processo educativo, bem como a constatação do triste cenário revelado pelos índices de alfabetização no país.

Com base na compreensão do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade certa, bem como as linhas gerais de sua organização, buscamos despertar sobre alguns enunciados do Programa, pois, ao propor a alfabetização na idade certa, o PNAIC desloca as atenções para a delimitação de uma idade para alfabetizar crianças e isso pode impossibilitar reflexões pertinentes, como a exigência do grau de responsabilidade dos docentes e das escolas frente ao Programa, bem como a compreensão diante da requerida aplicação das avaliações processuais e de larga escala para aferir os resultados.

De todo modo, o Pacto ainda concentra esforços na formação de professores alfabetizadores e fundamenta-se em eixos, como materiais didáticos e pedagógicos, gestão, controle social e mobilização e avaliações.¹⁰

Para Bodião (2013, p. 52), os resultados rápidos são os maiores atrativos de programas como o PNAIC e, diante do modelo adotado por essas iniciativas, argumenta:

É capaz de mudar mapas de alfabetização no curto em cerca de dois anos. Isso seria ideal, se houvesse um legado deixado pelas experiências [...] Parece que só sobrevivem enquanto existe o treinamento para a aplicação do material que está pronto. Não se investe na compreensão autônoma dos próprios professores. E isso é um complicador que não tem sido tratado.

A pesquisadora e coordenadora do Pacto na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Nilcéa Lemos Pelandré, destaca que, pela primeira vez, é feito um trabalho de formação especificamente de alfabetizadores em que há um retorno aos professores.

As formações têm sido estanques, os formadores oferecem uma espécie de curso, aquilo termina e fica por si só. O Pacto trouxe a formação continuada de forma mais efetiva, porque permite que o professor aprenda a teoria, exercite a sua prática, faça um planejamento de ações, execute e retorne para uma reflexão do que foi feito.

Assim, este artigo buscou refletir sobre o caminho da alfabetização e do letramento percorrido no Brasil até o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa alfabetizar todas as crianças matriculadas no ensino fundamental até os oito anos de idade, tomando por referência as políticas de educação constituídas a partir do século XX, sinalizando alguns marcos legais e programas, com ênfase na formação docente e na responsabilização destes frente ao cenário educacional do qual faz parte o Pacto.

Cercado de expectativas, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surgiu como medida do governo federal para que todas as crianças estejam alfabetizadas até a idade de oito anos. Um ano e meio depois de aderido o compromisso entre as esferas municipais, estaduais e federal, com a diversidade e os desafios a serem superados por cada região, e denotando a formação do professor para o exercício da prática pedagógica, principalmente no que se refere às categorias da educação (totalidade e a mediação) a ação adquire novos questionamentos: Quais os ajustes necessários? Será necessário um novo programa de alfabetização para amenizar os problemas encontrados nessa área?

Nesse sentido, reitera-se que este estudo necessita de continuidade e aprofundamento, visto que o PNAIC é um programa em andamento e que instiga novas pesquisas diante dos impactos e possíveis resultados frente ao cenário educacional atual.

Notas explicativas:

¹ As expressões “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” são, segundo o professor Jorge Nagle, características dos anos 1920, pois surgem intelectuais e educadores empenhados em empreender debates e planos de reforma para recuperar o atraso brasileiro (ARANHA, 1996, p. 198).

² Inicialmente a Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e concede outras providências e, posteriormente a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as Leis Federais n. 11.114/05, que instituiu o início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos 6 anos de idade, e a de n. 11.274/06, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, mantido o início aos 6 anos.

³ O programa é realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com adesão dos estados e municípios.

⁴ O propósito do programa consiste na realização de curso semipresencial de formação continuada de professores, com carga horária de 120 horas (84 horas presenciais e 36 a distância) e duração de oito meses em cada uma das etapas da aprendizagem: da leitura/escrita e da matemática.

⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos de idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, sendo desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, que participa voluntariamente do Pisa, a avaliação é coordenada pelo Inep.

⁶ A Prova ABC é uma iniciativa do Todos Pela Educação, em parceria com a Fundação Cesgranrio, o Instituto Paulo Montenegro e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com apoio do Instituto Ayrton Senna, da Fundação Itaú Social, da Fundação Educar DPaschoal, do Instituto Gerdau e do Instituto Península/Grupo Pão de Açúcar, cujo objetivo é traçar um diagnóstico da alfabetização dos alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com base em exames de leitura, escrita e matemática.

⁷ O atual PNE foi aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. A meta 5 estabelece: “[...] alfabetizar todas as crianças até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.”

⁸ Cabe aos estados participantes apoiar seus municípios que tenham aderido às ações do Pacto (BRASIL, 2012).

⁹ Além desse eixo, as ações do Pacto apoiam-se em: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle social e mobilização.

¹⁰ Em relação às avaliações, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) estabelece que, além da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), haverá a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a qual deve ser aplicada anualmente a partir de 2013, com caráter censitário, avaliando a qualidade, a equidade e a eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas.

REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. **Meta**: avaliação, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 1-27, jan./abr. 2012.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Avaliação no ciclo de alfabetização**: reflexões e sugestões. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Entendendo o pacto**. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**: Políticas, Programas e Ações do Governo Federal. Brasília, DF, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa PNAIC**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2011.

BRASIL. Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos. Brasília, DF: Inep, 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

BODIÃO, I. Ceará, o berço do Pacto. **Educação**, ano 17, n. 193, p. 72-74, 2013.

BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. Curitiba: IBPEX, 2008.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2008.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). A reforma de estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L.F.; PARO, V. H. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÊ, M. E. D. de A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÊ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado de arte. Brasília, DF: Unesco, 2011.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

MORIN, E. Cultura de massa do século XX: o espírito do tempo. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

MORTATTI, M. d. R. Onde tudo começa. **Educação**, ano 16, n. 187, p. 50-51, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

