



Artigo

A formação docente e a Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre perdas e retrocessos

Teacher Education and the National Literacy Policy: between losses and setbacks

Formación docente y Política Nacional de Alfabetización (PNA): entre pérdidas y retrocesos

Gláucia Signorelli¹, Fernanda Duarte Araújo Silva²

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia-MG, Brasil

Resumo

A alfabetização de crianças e adultos tem sido, historicamente, uma das dificuldades enfrentadas em nosso país e, por isso, é necessário continuarmos os debates acerca da temática. Neste estudo, foi realizada uma análise documental da Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, para contemplar as abordagens, os princípios e as diretrizes que embasam esse documento, com vistas a entender a concepção de formação docente que subjaz a PNA; discutir a proposta de alfabetização constante na PNA; debater a relevância das experiências dos(as) alfabetizadores(as) na formulação de uma política pública; e fazer apontamentos consoantes às formulações teóricas contemporâneas, tanto no que diz respeito à alfabetização quanto à formação docente. Trata-se de uma pesquisa de cunho documental e bibliográfico, que se desdobrou em duas frentes relativas ao

¹ Doutora em Educação pelo programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2016); Mestrado em Educação - Formação de Professores (UNIUBE – 2003). Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (ISED). Docente do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Professora visitante do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Membro Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente – PUC/SP, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias – GEPLI/UFU e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação docente: Políticas e Práticas Educacionais (NUFORPP/ICHPO/UFU). Orcid: 0000-0001-5288-8409. E-mail: glauciasignorelli@ufu.br

² Possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFU) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU). É membro do Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita (LiLEs/FACED/UFU), da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e dos Grupos de Estudos e Pesquisas Lecturi (UFU) e Teoria Histórico-Cultural e Processos Psicossociais (UFCAT), além de ser coordenadora em parceria com a Profa. Dra. Camila Turati Pessoa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) da FACED/UFU. Orcid: 0000-0003-2041-0608 E-mail: fernandaduarte@ufu.br

Decreto que institui a PNA e a teóricos como Gatti (2013), Nóvoa (2009, 2011, 2017), Roldão (2010), Tardif (2002), entre outros que discorrem acerca da formação de professores; e Monteiro (2019), Morais (2019) e Mortatti (2019), que tratam da alfabetização. Discutir a PNA e suas relações com a formação docente é ainda um desafio; sendo assim este estudo possibilita compreender os caminhos traçados tanto para a alfabetização quanto para a formação de professores(as) no Brasil.

Abstract

The literacy of children and adults has historically been one of the difficulties faced in our country and, for this reason, it is necessary to continue the debates on this theme. In this study, we intend to perform a documentary analysis of the National Literacy Policy (PNA, in Portuguese abbreviation) instituted by Decree no. 9,765, of April 11th, 2019, to contemplate the approaches, principles and guidelines that support this document, in order to understand the concept of teacher education that underlies PNA; to discuss the literacy proposal contained in the PNA; to debate the relevance of the experiences of literacy teachers in the formulation of public policy; and to make notes in accordance with contemporary theoretical formulations, both concerning literacy and teacher training. It is a documentary and bibliographic research, which extended on two fronts related to the Decree establishing the PNA and to theorists such as Gatti (2013), Nóvoa (2009, 2011, 2017), Roldão (2010), Tardif (2002), among others who talk about teacher training; and Monteiro (2019), Morais (2019) and Mortatti (2019), who deal with literacy. Discussing PNA and its relations with teacher education is still a challenge; thus, this study makes it possible to understand the paths outlined both for literacy and for teacher training in Brazil.

Resumen

La alfabetización de niños y adultos ha sido, históricamente, una de las dificultades enfrentadas en Brasil y, por este motivo, es necesario continuar los debates sobre esta temática. En este estudio, pretendemos realizar un análisis documental de la Política Nacional de Alfabetización (PNA) instituido por el Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, para contemplar los diferentes enfoques, los principios y las directrices que orientan este documento, con vistas a entender la concepción de formación docente que subyace a la PNA; discutir la propuesta de alfabetización constante en la PNA; debatir la relevancia de las experiencias de los(as) alfabetizadores(as) en la formulación de una política pública; y traer algunos apuntes sobre las formulaciones teóricas contemporáneas, tanto en lo que se refiere a la alfabetización, como a la formación docente. Se trata de una investigación de cuño documental y bibliográfico, que se desdobra en dos frentes relativas al Decreto que instituye la PNA y a teóricos como Gatti (2013), Nóvoa (2009, 2011, 2017), Roldão (2010), Tardif (2002), entre otros que discuten la formación de profesores; y Monteiro (2019), Morais (2019) y Mortatti (2019), que tratan de la alfabetización. Discutir la PNA y sus relaciones con la formación docente es, además, un desafío; así, este estudio hace posible comprender los caminos trazados tanto para la alfabetización como para la formación de profesores(as) en Brasil.

Palavras-chave: Formação docente, Alfabetização, Políticas públicas.

Keywords: Teacher training, Literacy, Public policies.

Palabras clave: Formación docente, Alfabetización, Políticas públicas.

1. Introdução

Este estudo se configura como uma análise documental do Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019), que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA). O centro do debate, em especial, diz respeito às concepções de formação docente que subjazem o referido decreto, a partir de objetivos, princípios e principais abordagens estabelecidas pelo documento.

Historicamente, a alfabetização de crianças e adultos tem sido um dos desafios enfrentados no Brasil; e, por isso, é importante pensarmos em possibilidades para a superação das contradições existentes nesse campo. Apesar de ser um processo complexo, ela é um dos grandes instrumentos de humanização dos sujeitos como afirma Freire (2013, p. 83):

Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender “como escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.

Nesse sentido, a alfabetização deve ser concebida de acordo com um movimento dialógico, pois “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo [...] o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1982, p.46).

De fato, analfabetos absolutos ou funcionais são alijados de uma vida social plena, subjetiva e democrática, além de serem excluídos de diálogos e da participação nas mudanças sociais. Por isso, pensar a alfabetização significa mais do que discutir um “método” para alfabetizar os sujeitos, pois, segundo Freire (2013), compreende um ato político, uma vez que envolve estruturas sociais e relações de poder.

Assim, é inconcebível que a alfabetização seja pensada a partir de um aparato legislativo como o Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019), que institui a PNA. Ele não foi discutido com a comunidade acadêmica e científica, tampouco com os(as) professores(as) alfabetizadores(as) considerados os principais atores do processo de implementação das ações.

Apesar de acreditarmos na necessidade de busca de novas alternativas político-pedagógicas para otimizar a realidade que envolve crianças e adultos analfabetos (absolutos ou funcionais), questionamos: em que medida isso seria possível, a partir de um decreto construído unilateralmente, sem contribuições dos(as) docentes da Educação Básica e universidades e que desconsidera as pesquisas desenvolvidas em nível nacional e internacional?

Diante disso, podemos dizer que há uma política antidemocrática e autoritária imposta aos(as) professores(as) que, no exercício profissional, têm construído experiências importantes em alfabetização, mas que foram desconsideradas na formulação da PNA (BRASIL, 2019). Neste sentido, a problemática que orientou o desenvolvimento do presente estudo parte dos seguintes questionamentos: como uma política de alfabetização, cujos agentes são os(as) professores(as) alfabetizadores(as), pode desconsiderar seus saberes e práticas na formulação do documento final? Qual a concepção de formação docente considerada na PNA?

Para responder a essa problemática, foram definidos os seguintes objetivos: compreender a concepção de formação docente que subjaz a PNA (BRASIL, 2019); discutir a proposta de alfabetização constante na PNA; debater a relevância das experiências dos(as) alfabetizadores(as) na formulação de uma política pública; fazer apontamentos que estejam em conformidade às formulações teóricas contemporâneas, tanto no que diz respeito à alfabetização quanto à formação docente.

A pesquisa de cunho documental foi a opção metodológica para este estudo que se desdobrou na leitura e análise do decreto que institui a PNA (BRASIL, 2019) e uma aproximação a teóricos como Gatti (2013), Roldão (2010) e Tardif (2002), que abordam a formação de professores(as), além de Monteiro (2019), Morais (2019) e Mortatti (2019), que desenvolvem pesquisas sobre a alfabetização.

A seguir, mesmo com as discrepâncias apresentadas pela referida política, expomos alguns diálogos possíveis com o Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019), a fim de analisar como tal documento concebe a formação docente.

2. A Política Nacional de Alfabetização: no conflito, alguns diálogos possíveis

A PNA foi instituída pelo Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019), no governo de Jair Messias Bolsonaro. Apesar de ser uma política recente, há diversas críticas já manifestadas por professores(as) e pesquisadores(as), especialmente os(as) que atuam na formação docente e na alfabetização. Após a leitura minuciosa do decreto e a percepção de conflitos que podem ser gerados tentamos estabelecer diálogos para reforçar um pensamento praticamente unânime entre os estudiosos(as) da área: não se impõe um método de alfabetização via decreto.

Legitimamos a importância da construção de políticas públicas que pretendam superar os altos índices de analfabetismo no país. Em pleno século XXI, devido ao histórico de desvalorização e à falta de investimentos na educação brasileira, há problemas a serem enfrentados, a exemplo da alfabetização, mais especificamente do fato de a PNA (BRASIL, 2019) ter sido apresentada via decreto. Segundo Morais (2019, p. 66), essa política não deve contribuir com a resolução dos problemas de alfabetização no país, pois não foi construída por meio de um trabalho coletivo e consiste em:

[...] uma tentativa de imposição, feita na base da chantagem: só quem se submetesse ao que o MEC impõe teria direito a verbas e à cooperação do governo federal. Isso é escancaradamente antidemocrático.

Evidentemente, a PNA (BRASIL, 2019) revela as faces do autoritarismo e da mercantilização vivenciadas no contexto atual, uma vez que:

Sem nenhum debate, empresários e especialistas, que desde 2003 queriam impor o método fônico como única forma de alfabetizar (cf. BRASIL, 2003), se aliaram a um governo nada democrático, para contrariar esse direito constitucional que é o de escolas e docentes escolherem as metodologias que julgam

adequadas para ensinar qualquer conteúdo de ensino, tanto na Educação Básica como na Superior. Esse direito constitucional parece não interessar aos especialistas, empresários e políticos que formularam a PNA (MORAIS, 2019, p. 66).

Nesse contexto, o autoritarismo se evidencia na forma como a PNA foi elaborada e na respectiva implementação, cujos princípios estão delineados no Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019). A mercantilização, outra característica evidenciada no referido decreto, praticada há décadas no Brasil, especialmente nos governos neoliberais, se revela ao propor a elaboração (ideológica) do material de ensino, certamente por intermédio de grupos privados interessados na comercialização desse material, cujas consequências serão a padronização dos métodos e a homogeneização dos sujeitos. Novamente são inseridas as concepções pedagógicas de cunho tecnicista no contexto educacional, as quais têm sido combatidas há muito tempo por professores e pesquisadores(as) da área da educação.

Ademais, há negação e desqualificação demonstrada pela PNA (BRASIL, 2019) em relação às políticas e produções anteriores sobre a alfabetização. Lopes (2019) assevera que tal iniciativa não apenas incorre na histórica descontinuidade de políticas públicas, como também, a partir do “seu olhar”, desconstrói e invalida as pesquisas já desenvolvidas nesse campo, as quais trouxeram inúmeras contribuições à alfabetização das crianças, como Ferreira e Teberosky (1999), Kramer (2001), Teberosky e Gallart (2004), Soares (2017), entre outras.

Discutir a alfabetização isoladamente de outras possibilidades é desconsiderar sua característica interdisciplinar. Esta, por sua vez, só terá sentido quando nossa “lente” se ampliar para um repertório que leve em conta elementos como material impresso disponibilizado, as políticas de alfabetização de massa, a relação alfabetização e escolarização e alfabetização e desenvolvimento econômico, que são fatores intrínsecos à uma discussão dessa natureza (MACIEL, 2008).

Vale destacar que a PNA (BRASIL, 2019) se propõe a melhorar a qualidade da alfabetização no país e a combater os analfabetismos absoluto e funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e da educação não formal.

O Art. 6º do Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019) trata do público-alvo a ser contemplado pela política:

- I - Crianças na primeira infância;
- II - Alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- III - Alunos da Educação Básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização;
- IV - Alunos da Educação de Jovens e Adultos;
- V - Jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e
- VI - Alunos das modalidades especializadas de educação.

Inexplicavelmente, os princípios e as abordagens apresentadas no Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019) são destinadas a crianças, jovens e adultos que frequentam o ensino regular ou não. Por conseguinte, isso nos leva a

questionar se um aparato legislativo como esse consegue contemplar todas as realidades e peculiaridades do nosso país.

Outro aspecto da PNA (BRASIL, 2019) que nos chama a atenção e tem sido questionado por estudiosos(as) do campo da alfabetização se refere à fundamentação dos programas e das ações, que ocorrerá por meio de evidências científicas provenientes das ciências cognitivas. Na cartilha da política, encontramos o seguinte conceito: “Por ciências cognitivas se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (BRASIL, 2019, p. 20).

Concordamos com Monteiro (2019) ao avaliar que a ciência cognitiva, em especial a da leitura, é uma importante referência para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no processo inicial de alfabetização, mas sabemos que existem outros conhecimentos a serem considerados, como os das ciências linguísticas e pedagógicas, fundamentais à ação educativa nessa fase de escolarização

Por seu turno, Mortatti (2019, p. 28) destaca que, ao contemplar as neurociências e as ciências cognitivas como os únicos fundamentos científicos da alfabetização, a PNA (BRASIL, 2019) exclui os:

[...] referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras baseadas em outras evidências científicas e outras políticas educacionais, programas e ações governamentais em desenvolvimento no Brasil.

Entre os princípios abordados no Art. 3º do Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019) é enfatizado o ensino a partir de seis componentes essenciais à alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita. Esses elementos apresentam características do método fônico que possui, em sua essência, uma preocupação com o desenvolvimento da consciência fonológica nos sujeitos, isto é:

[...] habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas. À medida que a criança adquire o conhecimento alfabético, isto é, identifica o nome das letras, seus valores fonológicos e suas formas, emerge a consciência fonêmica, a habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema (BRASIL, 2019, p. 30).

Para adquirir as habilidades de leitura e escrita, a criança necessita de habilidades cognitivas desenvolvidas, mas “a redução da alfabetização a um processo de codificação não se sustenta cientificamente” (MACEDO, 2019, p. 64). Além disso, existem fatores externos como a cultura familiar, o acesso ou não das crianças à leitura e à cultura escrita durante a infância (que antecede o período escolar) e o desenvolvimento motor; desse modo, “considerar tudo isso não gera um método, mas procedimentos adequados a cada uma dessas facetas

do desenvolvimento da criança” (SOARES, 2019, [n.p.]). Isso implica reconhecer também as muitas facetas do processo de alfabetização, as quais determinam procedimentos específicos de ensino que são buscados em diferentes possibilidades metodológicas, e não em apenas um método, como destaca a PNA (BRASIL, 2019).

Consideramos ainda, que uma política que se propõe a melhorar a alfabetização no país deve enfatizar, também, questões sociais, políticas de infraestrutura e de formação docente, essenciais para revertermos as desigualdades existentes nesses contextos.

Nessa perspectiva, os problemas da alfabetização no Brasil não serão superados com o método fônico. Tal afirmação, presente no Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019), contradiz os estudos científicos, nos quais se comprova que os problemas da alfabetização no Brasil estão intrinsecamente relacionados a:

[...] fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988 (MORTATTI, 2019, p. 27).

Assim, há outras escolhas a fazer, tanto teóricas quanto práticas, no momento em que se visa oficializar uma proposta de alfabetização no país. Uma delas é, certamente, a concepção de formação docente, necessária para entendermos o papel dos(as) professores(as) em uma política pública – esse aspecto será abordado na próxima seção.

Desde já ressaltamos que não nos agrada a concepção encontrada na PNA (BRASIL, 2019), oposta àquilo que temos defendido para a carreira docente: autonomia, democracia, profissionalização, entre outros aspectos. Cabe não somente discutirmos e criticarmos tal política pública, como também apresentar em linhas gerais, com base em pesquisas científicas, a importância do protagonismo dos(as) professores(as) no cenário educacional.

3. A formação docente e a Política Nacional de Alfabetização: olhares que se entrecruzam

Esta seção se concentra nos aspectos textuais do Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019), com o intuito de analisar como a formação docente foi tratada nesse documento. Nosso propósito é compreender a concepção de formação de professores(as) subjacente à PNA, em vistas de implementação na Educação Básica brasileira.

A formação docente é um tema amplamente discutido no meio acadêmico, propostas valorizam os(as) professores(as) e seus saberes (NÓVOA, 2009); utilizam as experiências produzidas no interior da escola para formular políticas públicas (GATTI, 2013); e indicam que a necessidade de “conhecer o mundo dos sujeitos e os significados que atribuem às suas experiências cotidianas é uma forma de valorização da docência” (ANDRÉ, 2018, p. 10).

Em virtude da total ausência de experiências teórico-práticas dos(as) professores(as) na formulação da PNA, como já apontado, coadunamos com Goulart (2019, p. 93), que questiona:

[...] onde estão os professores e professoras, profissionais formados para o exercício pedagógico que para nós é um exercício político? Que lugar ocupam? Os princípios de uma Política Nacional de Alfabetização não deveriam ser orientadores de ações educativas no sentido do respeito às crianças, jovens e adultos, alfabetizando, e a todos os envolvidos nas atividades escolares para que a prática pedagógica alfabetizadora encontre campo fértil para germinar?

A concepção de formação docente subjacente à PNA (BRASIL, 2019), apesar de estar implícita tanto na forma textual como na própria construção do documento, não condiz com as evidências científicas sobre formação de professores(as). Nestas, a participação efetiva dos representantes de diversos segmentos educacionais, incluindo os(as) docentes e as experiências teórico-práticas construídas no exercício profissional, constitui fontes de conhecimentos preponderantes sobre a docência.

Nóvoa (2011) enfatiza a participação dos(as) professores(as) na formulação das políticas, pois, grande parte dos discursos relativos a formação e à prática docente é feito por especialistas e pesquisadores e não pelos próprios professores(as). Essa prática, muito semelhante à forma como a PNA (BRASIL, 2019) foi construída, é contrária à maior defesa em favor dos(as) professores(as), ou seja, a construção de políticas públicas que valorizem seus saberes e identifiquem suas necessidades, de modo que estas se tornem o cerne das formulações políticas.

No tocante às práticas docentes frente às reformas curriculares, Cruz (2007, p. 192) salienta a posição central a ser ocupada pelos(as) professores(as) em relação às reformas, e isso implica o respeito à pluralidade dos saberes desses(as) profissionais:

Falar de prática docente exige, portanto, que falemos de sujeitos que possuem um ofício, o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas.

Dessa maneira, se constitui o sentido da centralidade dos(as) professores(as) anunciado por Nóvoa (2017) na formulação das políticas públicas para a educação, em que a distância que separa as “ambições” teóricas e a realidade desses(as) profissionais nas escolas seja transponível e eles(as) passem a ocupar a posição central nas propostas político-pedagógicas que dizem respeito ao seu trabalho. Cruz (2007, p. 192) corrobora essas ponderações ao explicar que os(as) docentes são os “principais atores – sujeitos sociais que exercem a função de mediação da cultura e dos saberes escolares”. Sendo assim, surge uma indagação: se a centralidade dos(as) professores(as) tem sido discutida há algum tempo, por que políticas públicas educacionais como a PNA (BRASIL, 2019) ainda insistem em desconsiderar os saberes docentes e

ignorar a importância desses sujeitos no processo de implementação de políticas?

No Art. 7º, Capítulo IV do Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019), que trata do público-alvo, os professores³ são citados como “agentes envolvidos”, ou seja, a PNA não poderá ser implementada sem os(as) professores(as), o que ratifica a importância desses indivíduos no processo. Todavia, no Art. 8º, inciso II do Capítulo V do referido aparato legislativo, que trata da implementação da política, os(as) docentes são vistos como meros executores das ações pensadas por especialistas, pois o referido inciso menciona a capacitação dos profissionais da educação para o uso do material didático. Portanto, o decreto já define diversos aspectos previamente, o que nos leva a entender que os(as) professores(as) serão “treinados(as)” para utilizarem o material produzido para alfabetizar as crianças; porém, “treinar os professores não dá conta da complexidade de saberes necessários para ensinar” (LEAL, 2019, p. 83).

Indubitavelmente, essa forma de pensar a ação dos(as) professores(as) desvaloriza o(a) profissional e reduz sua prática à reprodução, ou, como enfatiza Roldão (2007), à tecnicização da atividade docente. Esse aspecto pode ser visto como retrocesso e total desconsideração às evidências científicas das pesquisas que têm discutido intensamente os saberes docentes (SHULMAN, 1987; 2016; TARDIF, 2014; MIZUKAMI *et al.*, 2002) e a profissionalização da docência (ROLDÃO, 2007; GATTI, 2013). Tais elementos contribuem sobremaneira com a legitimação dos(as) docentes como categoria profissional, cuja área de atuação demanda conhecimentos específicos.

Concordamos com Cruz (2007, p. 197), ao expor que:

Apesar do campo educacional registrar uma multiplicidade de estudos sobre subjetividade, identidade, carreira, processos de formação e constituição de saberes docentes, as políticas educacionais tentam, mas não conseguem efetivamente, favorecer que os que atuam na escola participem do processo reformativo, subsidiando a formulação de propostas curriculares.

De maneira semelhante às questões discutidas até aqui, outro aspecto que chama a atenção no Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019) é a desconsideração da autonomia dos(as) professores(as) nas tomadas de decisões sobre como ensinar. Uma evidência científica que trata da importância desse fator é apresentada por Contreras (2002), para quem a autonomia legitima o estatuto de tais profissionais ao fortalecer vínculos entre estes e a sociedade.

Nesse contexto surgem outras indagações: a formulação da PNA (BRASIL, 2019) não deveria envolver os alfabetizadores? Não seria essa uma forma de respeitar e fortalecer a autonomia docente? Contreras (2002) responde às questões ao postular que as relações e os vínculos dos(as) docentes com a sociedade, apesar de parecerem óbvias, precisam estar alinhadas às políticas educacionais para que ideias, aspirações e valores comuns à prática dos(as) professores(as) se expandam de fato.

A luta pela autonomia não somente dos(as) professores(as), mas também de escolas, gestores e universidades na formulação dos seus currículos

³ Essa expressão é empregada aos docentes de ambos os gêneros em todas as partes do decreto.

de formação, não é recente e nos foi garantida pelos princípios estabelecidos no Art. 206 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) (BRASIL, 1988), que rege a atividade de ensino nos incisos “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; e “III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Portanto, são mais de três décadas de avanços nas conquistas relativas à autonomia, que, indiscutivelmente, se esvaem com a implantação da PNA (BRASIL, 2019), a qual define “o quê” e “como” devem ser os currículos de formação de professores(as) e a prática docente nas salas de aula.

No que tange à implementação da proposta da PNA (2019), os incisos VII e VIII do Art. 8º, Cap. V do Decreto n. 9.765 (BRASIL, 2019), há a pretensão de estimular a formação inicial e continuada dos(as) professores(as), de forma a contemplar o ensino das ciências cognitivas e suas aplicações ao processo de ensino e aprendizagem; e a ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática.

Quanto a isso, notamos que o estímulo à formação inicial e continuada dos(as) professores(as) se torna uma estratégia importante na implementação de uma política pública. No entanto, não podemos desconsiderar o viés ideológico da PNA (BRASIL, 2019), que se baseia em apenas um método de alfabetização e cita que os(as) professores(as) são sujeitos que executarão a proposta, o que desrespeita seus saberes e sua prática cotidiana diversa e plural construída nas salas de aulas de todo o país.

A essas questões da formação docente se somam outras que revelam incongruências da PNA (BRASIL, 2019), no tocante a ações de formação que estavam em desenvolvimento no Brasil para superar os desafios em alfabetizar crianças e jovens, mas que foram totalmente ignoradas. Dentre elas, podemos citar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (BRASIL, 2001), o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) (BRASIL, 2006) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012). Tais iniciativas são fundamentadas e orientadas “em/por proposições teóricas acerca das várias dimensões do processo de alfabetização e com claras definições acerca do que é necessário aprender (e ensinar)” (LOPES, 2019, p. 87).

Nesse íterim, conforme Constant (2016), o PNAIC se insere como o maior programa de formação de professores(as) alfabetizadores(as) já desenvolvido no país, com a participação de cerca de 300 mil profissionais da educação pública anualmente. Investimentos com bolsas de estudos para todos os participantes do projeto, construção de materiais didáticos para pesquisas e forte relação entre as teorias estudadas e as práticas a serem desenvolvidas caracterizaram esse projeto voltado a docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, a partir de 2017, também aos(às) que atuam na Educação Infantil. Dentre os pontos positivos do programa, o autor supramencionado argumenta que essa foi a única proposta, com tamanha abrangência, voltada para a alfabetização de crianças, em que pensar a alfabetização na “idade certa” se tornou responsabilidade de professores(as), universidades, secretarias de ensino público e Ministério da Educação (MEC).

Diante disso, perguntamos: como uma política de alfabetização pode desconsiderar o histórico de formação de professores(as) alfabetizadores(as)?

Em que medida as pesquisas desenvolvidas a partir do PNAIC foram consideradas para a construção de uma política nacional? Conforme Nóvoa (2011, p. 9), a formação continuada necessita ser construída a partir de dispositivos que considerem as “necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo, de modo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”, como propôs o PNAIC.

Enfim, pensar a formação de professores(as) alfabetizadores(as) vai além da publicação autoritária de um decreto que resume, a uma imposição metodológica, os desafios para alfabetizar crianças e adultos, como se apenas um método fosse a principal ferramenta para a resolução de todos os problemas históricos ligados ao analfabetismo no país. Dentre as variantes que precisam ser consideradas nesse processo se sobressai a imprescindibilidade de uma formação docente, inicial e continuada que dê espaço e autonomia aos sujeitos e às suas necessidades.

4. Algumas considerações

A implementação da PNA (BRASIL, 2019) tem ocorrido desde a sua publicação em diversos municípios do nosso país, com parcerias entre os gestores municipais e institutos governamentais e não-governamentais, que oferecem materiais didáticos e formação aos professores, construídos de forma unilateral e com ênfase no “Método Fônico”. A forma como essa política foi proposta, nos mobilizou às discussões propostas neste texto. Para que tivesse êxito, ela não poderia ser implementada por meio de aparatos legislativos, tampouco por decretos ideológicos e antidemocráticos, ao considerarmos que sua elaboração não contou com a participação de professores(as) formadores das universidades e de docentes em exercício na Educação Básica que, sem dúvida, pela experiência em seus campos de atuação, teriam muito a contribuir.

Nesses termos, a discussão sobre a PNA (BRASIL, 2019) suscitou proposições acerca da alfabetização e da formação docente; por isso, não poderíamos encerrá-la sem apontar os aspectos essenciais do processo. São ideias formuladas ao longo dos estudos empreendidos na área, que coadunam com a nossa experiência como docentes dos anos iniciais, supervisoras pedagógicas e, hoje, formadoras de professores(as), a saber:

1. A alfabetização não pode ter apenas uma diretriz e ser parcial, ao ponto de utilizar um único método, como enfatizado na PNA (BRASIL, 2019);

2. Quando defendemos que a alfabetização não deve se resumir em somente um método, não indicamos a “justaposição” de várias metodologias pelos(as) docentes. Mais do que um “método”, reafirmamos que os (as) profissionais precisam ter autonomia para fazerem escolhas metodológicas a partir das próprias concepções de homem, educação e alfabetização, como já sinalizava Frade (2003) ao mencionar que, historicamente, alfabetizar sempre foi difícil e, de forma alguma, poderia se esgotar em um tipo de material ou conduta metodológica;

3. O processo de alfabetização precisa ser contextualizado e atender às necessidades de alunos(as) e professores(as), o que implica em considerar a diversidade de sujeitos, formas de aprender, meios sociais e culturas;

4. Crianças, jovens e adultos devem ter acesso a materiais diversificados que colaborem com a apropriação da leitura e escrita, pois, como afirma Ferreiro (2001, p. 4), “os melhores livros didáticos são boa literatura, boas enciclopédias, bons dicionários”;

5. A alfabetização precisa ser vista não apenas como a aquisição de uma habilidade, mas como um fenômeno de natureza complexa e multifacetada, pelo fato de nos depararmos com estudos de diversas áreas do conhecimento (SOARES, 2018). Mais do que optarmos por uma dessas pesquisas, devemos construir teorias coerentes sobre alfabetização a partir de diálogos, integração e articulação entre as investigações já desenvolvidas;

6. Para avançarmos na problemática da alfabetização no país, precisamos promover encontros de formação docente que contemplem, além dos estudos realizados, o compartilhamento de experiências e didáticas dos professores(as) alfabetizadores(as). Com isso localizaremos, valorizaremos e conheceremos os trabalhos desses(as) profissionais que, podem contribuir com a construção de novas práticas (FRADE, 2005);

7. Há professores(as) em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente na fase de alfabetização, que construíram aprendizagens na prática e melhoraram conhecimentos, o que os possibilitou intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola. Reiteramos que a valorização desses(as) docentes e de seus saberes se torna um investimento na qualidade do trabalho, com vistas a beneficiar o processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as);

8. Programas como o PNAIC (2012) foram primordiais na prática dos(as) professores(as), pois não adotaram um modelo ou uma metodologia de alfabetização, mas diferentes propostas metodológicas em conformidade ao respeito às crianças, suas linguagens e tempos (SANTOS, 2017). Tal proposta permitiu teorizar a prática de forma efetiva, uma vez que o objeto de estudo era a realidade vivenciada em sala de aula pelos(as) docentes, aspecto devidamente valorizado e tomado como conteúdo formativo;

9. A formação continuada dos(as) professores(as) não se insere na acumulação de cursos ou no treinamento de técnicas de alfabetização, como preconiza a PNA (BRASIL, 2019). Há evidências de que iniciativas efetivas poderão ocorrer com o exercício da reflexividade sobre a própria prática preconizado por Nóvoa (2009) e a reconstrução permanente dos saberes docentes;

10. Universidades e escolas, espaços universais de formação docente, têm papel fundamental na elaboração e implementação de qualquer política pública educacional;

11. No Brasil há grupos que representam professores(as) e pesquisadores(as) de todo o país, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), o Fórum de Diretores/as das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (FORPARFOR) e o Fórum de professores e alunos que atuam nos Programas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (FORBIPID RP). Eles defendem políticas de formação e valorização profissional dos(as) professores(as), a fim de assegurar o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização; por isso, é preciso respeitá-los e ouvi-los para elaborar as políticas públicas educacionais.

Pensar a formação docente, sobretudo a de professores(as) alfabetizadores(as), não se resume a ensinar um método, mas auxiliar no desenvolvimento da capacidade de pensar a educação tendo como pauta a própria realidade fundamentada em saberes científicos, no domínio de sua ação pedagógica de forma crítica e transformadora, para, assim, contribuir com seus/suas alunos/as no processo de desenvolvimento da linguagem da escrita.

Nessa linha, corroboramos ser um retrocesso a redução de uma política para alfabetização a imposições de um método de ensino. Entendemos que a implementação das políticas públicas deve minimizar as desigualdades sociais e possibilitar a apropriação da leitura e escrita pelas crianças, mas também por jovens, adultos e idosos que ainda não tiveram acesso. Para tanto, é importante que a formação docente seja cada vez mais contextualizada, e os(as) professores(as) sejam concebidos como sujeitos pensantes, capazes de avaliar a realidade e, a partir disso, organizar o próprio trabalho pedagógico.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 1-19, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 abr. 2020. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/697347146/decreto-9765-19>. Acesso em: 4 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jul. 2012. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores – PROFA**. Brasília: MEC, 2001.

CONSTANT, Elaine. Formação continuada para professores alfabetizadores: o debate sobre a alfabetização na modalidade presencial do PNAIC. In: TONINI, Adriana Maria (Org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**. Ouro Preto: Ufop, 2016, p. 211-240.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Giselle Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educação em Revista**, n. 29, p. 191-205, 2007.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; NÖRNBERG, Marta; ALVES, Antônio Maurício Medeiros. **Práticas de formação e de ensino no ciclo de alfabetização: relatos de experiências de orientadoras de estudo do PNAIC-UFPEL**. Porto Alegre: Evangraf, 2017. v. 3.

FERREIRO, Emília. Leituras, biblioteca, alfabetização. **Jornal Proler**, n. 20, p. 4-5, out. 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 50, p. 17-29, mar. 2003.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Ceale; FaE; UFMG, 2005.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. A propósito da Política Nacional de Alfabetização – MEC 2019, considerações críticas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 91-93, jul. 2019.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2001.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 76-85, jul. 2019.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 86-90, jul. 2019.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 63-65, jul. 2019.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira Maciel. História da Alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia Lima (Orgs). **História e Historiografia da educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 39-43, jul. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A “Política Nacional de Alfabetização”: uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 26-31, jul. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia Raimundo; MARTUCCI, Elizabeth; TANCREDI, Regina; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out. 2017.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António (Org.). **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46.

SANTOS, Laís Alice Oliveira. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma política vinculada ao campo acadêmico.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2017.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, n. 57, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee; SHULMAN, Judith. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan. 2016.

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] Leonardo Pujol. **Portal Desafios da Educação**, 8 abr. 2019. Disponível em:
<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>.
Acesso em: 4 abr. 2020.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, Magda (Org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 13-28.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan. 2007.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler (Orgs.). **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Contribuição dos autores.

Autor 1: participação ativa na concepção, escrita e revisão do artigo.

Autor 2: participação ativa na concepção, escrita e revisão do artigo.

Enviado em: 19/dezembro/2020 | Aprovado em: 20/janeiro/2022