V CONBALF Políticas, Práticas e Resistências
CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
ISSN 2763-8588

ALFABETIZAÇÃO NO ACRE: cenários, desafios e perspectivas da/para a formação dos professores e práticas escolares

Tatiane Castro dos Santos[1]
Evanilza Ferreira da Silva[2]
Eixo temático: 7 – Alfabetização e formação inicial e continuada de professores

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a formação do professor alfabetizador no estado do Acre, especialmente a partir de três programas de formação continuada ofertados aos docentes da rede pública de ensino, a fim de identificar as diferentes perspectivas dessa formação, bem como as implicações destas para as práticas escolares. Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada a partir de estudo bibliográfico, tomando como base Smolka (2012), Goulart; Gonçalves (2013), Gatti (2008), Pérez Gómez (1992), e outros, bem como de pesquisa documental, em materiais que registram as propostas dos cursos ofertados. Os resultados apontam que programas como o Profa e Pnaic trouxeram, dentro de seus limites, contribuições importantes no campo da alfabetização, uma vez que discutiam teorias e perspectivas de ensino que fizeram pensar sobre as diferentes facetas da alfabetização, como as discussões sobre a psicogênese da língua escrita, o letramento, os gêneros textuais. Observou-se, também, que o programa em desenvolvimento no país, neste momento, do qual municípios do Acre fizeram adesão – Tempo de Aprender – parece desconsiderar os avanços obtidos no campo e se voltar para uma proposta de alfabetização centrada no ensino das relações grafofônicas e nos aspectos psicológicos, o que pode contribuir para alguns retrocessos e práticas pedagógicas pouco efetivas. Faz-se necessário, portanto, oferecer aos professores momentos de reflexão sobre as orientações que cada curso apresenta, que lhes permita confrontá-las e construir sua prática de forma crítica, tendo a compreensão de que a alfabetização é multifacetada e envolve a inserção da criança no universo da escrita, envolve atuação social.
Palavras-chaves: Alfabetização; Formação Continuada; Acre.

1 Introdução

Neste texto apresentamos uma discussão sobre a formação do professor alfabetizador

[1]Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Professora Associada da Universidade Federal do Acre. Contato: tatiane.santos@ufac.br
[2]Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre - Ufac. Professora do Colégio de Aplicação da Ufac. Contato: evanilza.vip@gmail.com

no Acre, especialmente a partir de programas de formação continuada ofertados aos docentes da rede pública de ensino, a fim de identificar as diferentes perspectivas dessa formação, bem como as implicações destas para as práticas escolares. Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa e, quanto aos objetivos, exploratória (GIL, 2008). Como procedimentos técnicos, associamos o estudo bibliográfico à pesquisa documental, uma vez que desenvolvemos uma reflexão acerca da formação continuada do professor alfabetizador por meio dos registros de três programas de formação continuada implantados no Acre.

No que se refere à pesquisa documental, analisamos materiais disponíveis no site do Ministério da Educação, para tratar do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (Pnaic) e do Programa Tempo de Aprender. São guias de apresentação, guias de formadores, relatórios, cadernos e informações gerais encontradas nas páginas dos referidos programas.

Como embasamento teórico, no tocante aos estudos no campo da alfabetização, apoiamo-nos em Smolka (2012), Goulart; Gonçalves (2013 e Mortatti (2019). Para sustentar nossas reflexões no campo específico da formação docente, estabelecemos diálogos com Imbernón (2010), Gatti (2008) e outros.

2 A formação Continuada dos Professores: breve histórico

De acordo com Gatti (2008), nos últimos anos do século XX, nos diversos setores profissionais e universitários, especialmente nos países desenvolvidos, começou-se a discutir a necessidade da formação continuada, como uma exigência para o trabalho, atualização constante em função das mudanças do mundo globalizado. Esse discurso se difundiu, também, no meio educacional, o que obrigou o desenvolvimento de políticas públicas, em âmbito nacional ou regional, para encontrar respostas aos problemas existentes. No Brasil, a formação continuada se difundiu como forma de suprir as lacunas de uma precária formação inicial de professores, em nível de graduação.

Em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, a formação continuada de professores passou a fazer parte do discurso oficial. Assim, surgiram diversas iniciativas de formação, ora concebidas como cursos estruturados e oficializados oferecidos após a graduação, ora concebidas como qualquer estudo ou iniciativa que pudesse contribuir com o desenvolvimento profissional (GATTI, 2008), como grupos de estudo, de reflexão, tematização da prática etc.

De acordo com Ferreira (2003, p. 32), as formações continuadas de professores passaram por muitas transformações ao longo dos tempos. Inicialmente, os cursos eram desenvolvidos como “treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento”; depois,

passaram a ser desenvolvidos por meio de projetos em parceria entre formadores (geralmente professores universitários) e professores das escolas. Essas formações, durante muito tempo, foram calcadas em uma perspectiva técnica ou instrumental da atividade profissional. Para com Pérez Gómez (1992), essa perspectiva se baseia em uma concepção epistemológica positivista, tida como referência para a educação, que perdurou ao longo do século XX.

Ainda para Pérez Gómez, nas últimas décadas do século XX a formação de professores acontecia de forma linear e simplista, abrangendo dois componentes: científico-cultural e psicopedagógico. Cabe destacar que nesse último componente existiam duas fases principais: na primeira, o professor adquire o conhecimento teórico que dão explicações para o processo de ensino e aprendizagem e originam as normas e regras para a aplicação prática; já na segunda, acontece a simulação dessa prática para que o professor obtenha as competências necessárias para uma atuação eficaz.

Esse modelo foi amplamente questionado diante da "necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados" (PIMENTA, 2006, p. 21).

Para Pimenta, foi nesse contexto que a ideia de Donald Schön, de formar professor como profissional reflexivo se difundiu e se ampliou no Brasil. A ideia desse profissional como prático reflexivo é fundamental quando o que se deseja é melhorar a qualidade do ensino e promover inovações no contexto da sala de aula. Segundo esse autor, quando o professor reflete na ação e sobre a ação se afasta da racionalidade instrumental e passa a ser um pesquisar da própria sala de aula. Segundo Pimenta (2006, p. 43), a ideia do ensino como prática reflexiva se mostrou significativa nas pesquisas sobre a educação. Sobretudo, por valorizar a produção do saber docente e considerar o ensino como ponto de partida e de chegada para a formação de professores.

A autora, ao discutir o tema, defende que essas práticas reflexivas devem se dar de modo a colocar em tela a valorização do professor e da escola, principalmente, da sua capacidade de pensar e de articular os saberes científicos e pedagógicos à sua experiência. Assim, além da valorização da prática, se enfatiza também a importância do conhecimento teórico como subsídio para as reflexões. Dessa maneira, os professores e as escolas são considerados sujeitos autônomos, capazes de promover transformações no ensino e elevar a qualidade da educação. Nesse cenário, a formação continuada pode oferecer essa oportunidade.

No campo da formação do professor alfabetizador, interessa-nos, neste artigo, lançar um olhar para a formação continuada, para as iniciativas (em formato de programas) que visam a melhoria do trabalho docente e da qualidade do ensino por meio da oferta de espaços

e tempos de aprendizagem ao longo da atuação desse profissional. É o que vemos na próxima seção.

3 Uma análise dos Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Acre: Profa, Pnaic e Tempo de Aprender

A partir da promulgação da nova LDB 9394/96, diversos cursos de formação continuada foram oferecidos aos professores brasileiros. No Acre, os professores da Educação Básica participaram de alguns desses cursos propostos pelo Ministério da Educação e Cultura, como PCNs em Ação, Gestar, Profa e Pnaic. Todos contribuíram de alguma maneira com a formação desses profissionais. Neste trabalho, abordaremos, mais especificamente, três programas ofertados aos professores alfabetizadores: o Profa, o Pnaic e o Tempo de Aprender.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) foi implementado pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios no ano de 2001. Destinado a professores que lecionam em classes de alfabetização para crianças e adultos, tinha como objetivo “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2001, p. 5).

A ação se fundamenta na pesquisa desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), em sua obra intitulada *Psicogênese da língua escrita*, embasada na Teoria Construtivista de base piagetiana. Essa investigação remete a pensar e a rever as concepções de alfabetização estabelecidas ao longo dos tempos, presentes nos métodos mecanicistas. A metodologia de formação do Profa tem como base os saberes construídos pelos professores e pelos alunos e a valorização de suas experiências.

Visando o desenvolvimento profissional, o Programa foi organizado em três módulos, compostos por unidades. O Módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação teórica relativos à alfabetização e à didática. Os Módulos 2 e 3 abordam situações didáticas de alfabetização. O Módulo 3 aborda, ainda, conteúdos da Língua Portuguesa importantes para a alfabetização. Cada módulo é acompanhado de vídeos que evidenciam práticas de avaliação diagnóstica, atividades de leitura e de escrita.

Um dos pontos de destaque do curso é a notoriedade que dá à avaliação diagnóstica, especialmente a reflexão que promove em torno do como e do porquê fazer. Acreditar que a criança ou o adulto já chega à escola com uma bagagem de conhecimentos é fundamental para se pensar em práticas de ensino que propiciem novas aprendizagens significativas. A partir da identificação do que o sujeito já sabe e pensa sobre a escrita, de suas hipóteses construídas e reconstruídas, das suas ideias sobre a escrita, o professor pode planejar

atividades condizentes com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, que sejam desafiadoras, mas possíveis de serem resolvidas.

Outro programa de formação continuada oferecido aos professores alfabetizadores do Acre foi o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). É fruto do compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE de 2007, firmado entre o Governo Federal, Estados e Municípios, com o intuito de garantir que todos os alunos até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, sem exceção, sejam alfabetizados plenamente em Língua Portuguesa e Matemática. A ação tem como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores.

Para alcançar esse objetivo e possibilitar que os professores reflitam sobre a concepção de alfabetização subjacente à sua prática, o Pnaic retoma o Programa Pró-Letramento, lançado pelo MEC em 2008, sobretudo no que tange às diferentes concepções de alfabetização. Assim, defende a alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais (BRASIL, 2008). Desse modo atribui importância ao trabalho pedagógico focado nos gêneros textuais.

Como podemos observar, o Profa e o Pnaic implicaram em mudanças significativas nas práticas escolares. No entanto, todos têm seus limites, bem como tem limites o modo como tais propostas foram compreendidas e colocadas em ação.

O Profa, deu visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças, destacando o papel do sujeito que aprende. Por outro lado, resultou, na prática, em um foco exacerbado na "classificação" das crianças por hipóteses de escrita, de modo que todo o trabalho pedagógico passa a girar em torno desse processo, o que se expressa nas avaliações diagnósticas e nas atividades que visam "empurrar" a criança de uma hipótese para outra.

Nesse sentido, é preciso observar que a criança faz uso de diversas estratégias semióticas para dar sentido à sua escrita (GOULART, GONÇALVES, 2013), que não se resumem às análises propostas por Ferreiro e Teberosky. Sobre isso, Smolka destaca: "Elas [as hipóteses] mostram mais um fator que precisa ser conhecido e observado no processo de alfabetização, mas não resolvem - nem pretendem resolver - o problema" (SMOLKA, 2012, p.79).

Quanto ao Pnaic, seus limites estão no fato de que resultou, de certa forma, em um ensino muito centrado em gêneros pré-determinados, trabalhados por meio de sequências didáticas "engessadas", com propostas de leitura e produção de textos, muitas vezes, destituídas de valor interacional.

Mais recentemente (2020), o Ministério da Educação lança o Programa Tempo de Aprender, voltado para a formação dos professores da alfabetização, que compõe a Política Nacional de Alfabetização (PNA) concebida pelo atual Governo. No Acre, 95,5% dos

municípios fizeram a adesão. A proposta de formação, assim como a PNA, parece ameaçar desconsiderar os avanços no campo.

O Tempo de Aprender é um programa de alfabetização que busca “aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores” ((BRASIL, 2020a), por meio de ações estruturadas em quatro eixos, sendo um deles o de formação continuada (Eixo 1), que prevê “formação prática” para professores alfabetizadores e gestores educacionais da alfabetização, com o curso Formação Continuada em práticas de alfabetização.

No *site* da PNA, encontramos, claramente, a concepção de alfabetização que está na sua base e, consequentemente, na proposta de formação, concepção esta que se mostra limitada. Vejamos esta citação de Catherine Snow, doutora em Psicologia, que aparece em destaque na página: “Devemos ensinar explicitamente as crianças a converter letras em sons? Sim, claro. Essa é uma das principais habilidades que os bons leitores adquirem” (BRASIL, 2020b).

Como se pode observar, a alfabetização é entendida como um processo de aprender a converter letras em sons, considerado uma das principais habilidades dos bons leitores, ou seja, a alfabetização se resume ao domínio das relações grafofônicas, desconsiderando todos as suas outras facetas, tendo como foco os aspectos fônicos. Há, também, uma supervalorização dos aspectos cognitivos da aprendizagem, que se expressa no destaque de uma fala do doutor em Psicologia Genética, Jean-Émile Gombert (BRASIL, 2020b).

Ao analisar a Política Nacional de Alfabetização, na qual o programa se insere, Mortatti (2019) destaca que tal política ignora toda a produção em torno da alfabetização, todas as conquistas das últimas décadas, advindas de diversas áreas como a linguística e a Educação, deixando de lado as discussões propostas por Paulo Freire, os estudos sobre letramento, sobre gêneros textuais e as pesquisas de Emília Ferreiro. Essas contribuições teóricas, como vimos, compõem, de alguma forma, as propostas dos cursos de formação continuada anteriores ao Tempo de Aprender.

Acreditamos, portanto, ser necessário oferecer aos professores momentos de reflexão sobre as orientações que cada curso apresenta, que lhes permita confrontá-las e construir sua prática de forma crítica, momentos que podem se dar tanto na formação inicial quanto na formação continuada. É imprescindível que os docentes tenham a compreensão de que a alfabetização é multifacetada e envolve a inserção e a atuação da criança no universo da escrita, que se trata de um “processo de aprender a significar por escrito”, em condições concretas de enunciação (GOULART, GONÇALVES, 2013, p.22), é um processo discursivo (SMOLKA, 2012).

4 Considerações Finais

Muitos são os passos já dados no Acre no campo da alfabetização de crianças, jovens e adultos, bem como na formação de professores alfabetizadores, com a oferta de programas como o Profa e o Pnaic, os quais, mesmo com seus limites, impactaram fortemente as práticas escolares locais e disponibilizaram aos docentes um referencial teórico consistente, fruto das pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas.

No momento, vivemos a implantação de uma nova Política Nacional de Alfabetização, que vem se mostrando um retrocesso diante das conquistas alcançadas até aqui. Exemplo dessa política é o Programa Tempo de Aprender, o qual, entre outras ações, oferece aos professores alfabetizadores uma "formação prática", com foco exacerbado nos aspectos fônicos e psicológicos da alfabetização.

Assim, precisamos discutir, especialmente no momento atual: o que concebemos como alfabetização? Que alfabetização queremos? Quais os limites e implicações de cada proposta? A formação continuada precisa ser espaço para essas discussões, espaço para que o docente possa refletir sobre sua prática, como discutimos, aqui, com base em Pimenta (2006).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores.** Guia do formador Módulo 1 [online]. MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf Acesso em 25 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação continuada de Professores (Pró-Letramento)**. Caderno alfabetização e linguagem [online], 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa.** Manual PNAIC [online]. MEC, 2012. Disponível em: < http://Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (mec.gov.br)> Acesso em: 01 jun. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização: Programa Tempo de Aprender. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender. Acesso em: 10 mar. 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna. Acesso em: 10 mar. 2021.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. n. 37, jan/abr, 2008. Autores Associados, p. 57- 70 Apontar o título do periódico.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, C. M.A; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, C.M.A; WILSON, V. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.

MORTATTI, M.R.L. Brasil, 2091: notas sobre a "política nacional de alfabetização". **Revista Olhares**, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua profissão**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 193-114.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.17-52.

SMOLKA, A. L.B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.