

RELATO DE UMA FORMADORA: os bastidores da formação continuada de professores alfabetizadores no Ceará

A TRAINER'S ACCOUNT: the backstage of the continuing education of literacy teachers in Ceará

Mônica Farias Abu-El-Haj¹ - UECE
Maria Maiara Sousa Patricio² - UECE
Raquel Siqueira da Silva³ - UECE

RESUMO

O objetivo do estudo é compreender o cenário das políticas públicas de formação continuada para professores alfabetizadores no estado do Ceará, buscando analisar os desafios, contradições e rupturas que marcam seu percurso e direcionamentos atuais. Para realizá-la, tomamos como referência o relato de uma professora formadora que atuou na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) no período de 1996 a 2018. A pesquisa fundamentou-se em autores que discutem o surgimento, o financiamento e os desafios das políticas de formação continuada. Dentre outros resultados, observamos que apesar da descontinuidade que caracterizam as políticas públicas brasileiras houve, com a implantação dos programas de formação continuada a partir do início deste século, um ganho qualitativo na formação dos docentes e nos índices de alfabetização, constatando-se uma ruptura nesse processo a partir de 2018.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Alfabetização; Professores alfabetizadores; Ceará.

ABSTRACT

The objective of the study is to understand the scenario of public policies for continuing education for literacy teachers in the state of Ceará, seeking to analyze the challenges, contradictions and ruptures that mark their path and current directions. To carry it out, we took as a reference the report of a teacher who worked at the Ceará State Department of Education (SEDUC) from 1996 to 2018. The research is based on authors who discuss the emergence, financing, and challenges of continuing education policies. Among other results, we observed that despite the discontinuity that characterizes Brazilian public policies, there was, with the implementation of continuing education programs from the beginning of this century, a qualitative gain in the training of teachers and in literacy rates, noting a rupture in this process from 2018.

KEYWORDS: Continuing training; Literacy; Literacy teachers; Ceará.

DOI: 10.21920/recei7202282810841098

<http://dx.doi.org/10.21920/recei7202282810841098>

¹Professora do curso de Pedagogia da UECE. Doutora em Educação pela UFC. Coordena o projeto de extensão "Construindo práticas de alfabetização no ambiente da escola pública". E-mail: monica.farias@uece.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3907-5395>

²Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista do programa de bolsas de extensão- BEXT/UECE, desenvolvido pela Pró - Reitoria de Extensão- PROEX. E-mail: maicara.patricio@aluno.uece.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1266-8409>

³Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista do programa de bolsas de extensão- BEXT/UECE, desenvolvido pela Pró - Reitoria de Extensão- PROEX. E-mail: raquel.siqueira@aluno.uece.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5148-4901>

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta um panorama da formação continuada do professor alfabetizador no Ceará com o intuito de refletir sobre os seus rumos atuais. Os desafios vivenciados nos encontros formativos com as professoras alfabetizadoras da escola assistida pelo projeto de extensão "Construindo práticas de alfabetização e letramento: uma proposta de formação docente desenvolvida no ambiente da escola pública", do qual atuamos como coordenadora e bolsistas, nos conduziram à busca de um conhecimento mais amplo acerca da política de formação continuada dos professores alfabetizadores desenvolvida pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). O trabalho é fruto dos nossos diálogos com uma professora que atuou como formadora nos programas de formação continuada da SEDUC entre o período de 1996 e 2021.

A política de formação continuada do professor alfabetizador é algo recente na história educacional brasileira. Inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, teve início de forma mais ampla e sistemática na primeira década deste século com a implantação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em 2001, seguido do Pró-Letramento em 2005, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012 e do Tempo de Aprender em 2019 (BARBOSA; CABRAL; GOULART, 2022; TEIXEIRA; SILVA, 2021).

De acordo com Teixeira e Silva (2021), as referidas políticas podem ser divididas em dois momentos: enquanto o PROFA, o Pró-Letramento e o PNAIC possuem um discurso fundamentado no construtivismo, no letramento e na consciência fonológica, o Tempo de Aprender, vinculado à Política Nacional de Alfabetização (PNA) do governo Jair Bolsonaro retorna ao cenário dos métodos tradicionais de alfabetização, mais especificamente do método fônico. Nesse contexto, compreendemos que tais mudanças repercutem nas propostas de formação continuada desenvolvidas nos estados e nos municípios na atualidade, uma vez que representam

[...] estratégias de governo, que buscam legitimar a fala de quem está no poder. Esses programas buscam, por meio da instrução, produzir sujeitos - professor alfabetizador e alfabetizandos - através do discurso que está em evidência, convencendo-os de que através dele pode-se elevar a aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação, desconsiderando todos os outros fatores sociais, culturais, econômicos e histórico que envolvem o ensino-aprendizagem (TEIXEIRA; SILVA, 2021, p. 677).

Estudos na área mostram que as políticas de formação continuada dos professores no Brasil passaram por uma fase de crescentes investimentos, tanto no que concerne aos recursos financeiros quanto pedagógicos, apresentando-se o PNAIC como o modelo mais emblemático desse período de ascensão. Ao fazer uma análise dos retrocessos das políticas e práticas de alfabetização no Brasil no contexto atual, Morais (2022, p. 03) afirma que no "[...] ano de 2012 e, sobretudo em 2013, assistimos à implantação do PNAIC, nosso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL-MEC, 2012), no interior do qual construímos, sem dúvidas, o melhor e mais arrojado programa nacional de formação continuada de alfabetizadores".

Dentre as muitas virtudes do PNAIC, o autor (2022, p. 3-4) cita a abrangência do programa, "aberto a todas as redes públicas do país"; a definição de um conjunto de direitos de aprendizagem que orientava um currículo que considerava a diversidade e a heterogeneidade dos

processos de aprendizagem no interior das salas de aula; a adoção de uma política de avaliação externa - a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) - coerente com o currículo e práticas pedagógicas do programa; o apoio financeiro que os professores alfabetizadores recebiam para participar das formações continuadas e o envolvimento das universidades públicas à frente dessas formações.

A partir de 2018, ocorrem transformações consideráveis na política nacional de formação continuada de professores alfabetizadores, sendo as mais significativas a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a mudança na concepção de alfabetização adotada pela PNA. Barbosa, Cabral e Goulart (2022, p. 65) afirmam que as propostas de alfabetização do governo Bolsonaro atuam na "[...] contramão do que vem sendo apontado pela teoria da psicogênese da língua escrita e pelos demais programas e ações para a área nos últimos dez anos" e observam que a "PNA volta a direcionar o trabalho docente por meio de um método de ensino único, tirando o foco do processo de desenvolvimento da criança" (BARBOSA; CABRAL; GOULART, 2022, p. 65).

De acordo com os dados apresentados neste artigo, no Ceará, a dinâmica da política de formação continuada dos professores alfabetizadores também viveu momentos de ascensão e de rupturas. Em 2004, o governo do Ceará, a partir de um levantamento do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, constata que apenas 40% dos alunos conseguiam-se alfabetizar (MARQUES; AGUIAR; CAMPOS, 2009). Diante dos resultados, em 2007, lança o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), uma política arrojada de combate ao fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. A despeito das críticas que o programa recebeu de especialistas quanto à natureza prescritiva de seu material didático e de suas formações continuadas (MORAIS, 2022; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2019; COSTA, 2016), o impacto positivo de suas ações nos índices educacionais do estado rendeu-lhe repercussões nacionais e o crédito de divisor de águas no cenário educacional local.

No transcorrer de seu desenvolvimento, todavia, o PAIC passa por reconfigurações, como a implantação em 2009 do Prêmio Escola Nota 10 e a efetivação, em 2019, de um convênio com a organização Nova Escola para a elaboração do novo material didático do programa. Essas duas mudanças refletiam o alinhamento mais efetivo do PAIC com as tendências neoliberais das políticas educacionais brasileiras: de um lado, o Prêmio Escola Nota 10 consolidava a opção da SEDUC por uma política de resultados por meio das avaliações externas; de outro, o convênio com a Nova Escola, efetivado mais recentemente, demonstra o peso das denominadas PPP (Parcerias Público-Privadas) no contexto das políticas educacionais (PASQUALETTE, 2018).

Essas duas mudanças, a nosso ver, provocaram rupturas num projeto de educação que tinha em seu embrião um compromisso com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no ciclo alfabético, pautados que estavam em novas abordagens de alfabetização e aprendizagem da criança e com o esforço de implantar uma proposta de formação continuada que oferecesse aos professores subsídios para que mudassem de fato a realidade de fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Que de outra forma podemos explicar o engajamento e o entusiasmo dos agentes educacionais (gestores, técnicos, professores, pesquisadores, consultores) envolvidos na construção do PAIC, tão bem retratados no discurso e vivências da professora formadora que apresentamos neste trabalho e que, aos poucos, perdem seu vigor diante das investidas de políticas de natureza produtivistas que passam a dar novos contornos às políticas de alfabetização.

Foi buscando compreender a realidade complexa e, por vezes, desoladora que ainda permeia os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita na escola pública, que trazemos os bastidores das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no estado do

Ceará, tomando como referência o olhar de uma formadora que vivenciou esse processo por quase 20 anos.

METODOLOGIA

O trabalho é resultado das atividades do projeto de extensão denominado "Construindo práticas de alfabetização e letramento: uma proposta de formação docente desenvolvida no ambiente da escola pública", em andamento em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza e que tem como um de seus objetivos a reconstrução da política de formação continuada do professor alfabetizador na perspectiva de docentes e formadores do estado. Ao levantar dados bibliográficos e de campo relativos aos programas de formação continuada no Brasil e no estado do Ceará, tivemos a oportunidade de dialogar com uma professora que atuou como formadora no núcleo de Formação da SEDUC durante quase 20 anos. Ao termos conhecimento da vasta vivência da referida professora como formadora, decidimos reconstruir sua experiência e seu olhar sobre os programas de formação continuada desenvolvidos no estado (Raízes e Asas, PROFA, Pró-Letramento, PAIC e PNAIC), utilizando como técnica de coleta de dados, a entrevista aberta.

A pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo os estudiosos, (MINAYO, 2008; GUNTHER, 2006), a pesquisa qualitativa busca realçar a subjetividade do discurso e da ação dos sujeitos, considerando o processo individual das experiências vivenciadas. Indagar às pessoas a respeito de seu comportamento, o que fazem e fizeram e sobre os seus estados subjetivos, o que pensam e pensaram em seus percursos e vivências permitem-nos uma aproximação da realidade que desejamos compreender (GUNTHER, 2006). Nesse sentido, embora os relatos da formadora reflitam uma perspectiva pessoal, permitiram adentrar nos acontecimentos inusitados do percurso histórico da formação continuada de professores no Brasil, com ênfase no estado do Ceará, nos anos iniciais da década de 1990 aos dias atuais.

Para realizar a entrevista aberta, optamos por uma comunicação informal, buscando utilizar a linguagem que a informante adotava e respeitar a narrativa que ela trazia, deixando-a livre na reconstrução dos fatos. Para a coleta dos dados, realizamos duas entrevistas: a primeira gravada em um Samsung Galaxy A11, com início às 15 horas e 12 minutos, com duração de 1 hora, 04 minutos e 23 segundos e, a segunda, em um iPhone 10, com início às 14 horas e 30 minutos e teve duração de 2 horas, 03 minutos e 29 segundos. Seguida a coleta da primeira entrevista, fizemos a transcrição, a leitura e a análise parcial dos dados, o que nos possibilitou uma compreensão das lacunas que precisavam ser esclarecidas no segundo encontro com a informante. Ao apresentar os dados, intercalamos algumas informações do relato da entrevistada com fatos pesquisados em artigos e documentos, o que nos permitiu uma maior contextualização e clareza do cenário por ela apresentado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do relato da professora formadora, entendemos que a política de formação continuada do professor alfabetizador no Ceará pode ser dividida em cinco momentos, pontuados por conquistas, conflitos e rupturas diante da tentativa de se implantar no estado ações sistemáticas de combate ao fracasso escolar no âmbito da alfabetização. O primeiro momento teve início em 1996 com o projeto "Raízes e Asas", oriundo do governo federal, consistindo em

uma proposta de formação continuada destinada aos professores que atuavam, na época, nas turmas da 1^a à 4^a série do então denominado ensino do primeiro grau. Apesar de voltar-se para os docentes das séries iniciais, a proposta não abordava processos de alfabetização, mas temáticas voltadas para a sistemática do ambiente escolar que proporcionassem aos docentes elementos para compreenderem a escola dentro dos novos parâmetros políticos, organizacionais e pedagógicos trazidos pela Constituição de 1988, a exemplo da gestão democrática, do projeto político pedagógico, dentre outras questões.

Eles trabalhavam era a função social da escola, o projeto pedagógico, avaliação, gestão e tinha outro, outro tema, a sala de aula. Eram cinco temas que a gente trabalhava a semana toda dentro das escolas. Era pra desenvolver, pra discutir essas questões mesmo, a função social: que sujeito você quer formar na escola? Que cidadão a gente quer formar? Aí toda escola tem que ter o seu PPP, colocaram exigências pra regulamentar a escola. Você chegava na escola e não tinha, você perguntava, a escola tem o PPP? Não. Tem um regimento? Não tem (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

De acordo com a entrevistada, grande parte das professoras que atuavam nas séries iniciais naquela época sequer tinham o ensino médio completo, muitas com apenas o quarto ano do ensino primário, aspecto que mostrava a pouca familiaridade dessas profissionais com as políticas educacionais em curso (foco da formação do projeto Raízes e Asas). Ao falar sobre sua experiência como formadora do Raízes e Asas em alguns municípios do estado, a entrevistada destacou as dificuldades que as professoras demonstravam em relação ao uso "correto" da língua portuguesa, quando analisado na perspectiva das convenções gramaticais, aspecto que indicava, segundo relatou, a enorme urgência dos processos formativos que trabalhassem não apenas as políticas educacionais como também o uso da língua oral e escrita pelas próprias docentes.

Além desse cenário, a formadora observa que havia certa disputa entre os professores que pertenciam à rede municipal e os da rede estadual, tendo em vista que as condições salariais e de trabalho dos primeiros eram consideravelmente inferiores às dos docentes da rede estadual. Todo esse contexto, segundo ela, revelava a situação de precariedade da educação escolar nos municípios, sobremaneira nas séries iniciais do ensino primário e os desafios enfrentados pela equipe da SEDUC nas primeiras formações continuadas.

Era de primeiro à quarta série. Porque, na época, os professores, a gente chamava de professor leigo, porque eles eram professores da primeira à quarta série, e eles tinham a quarta série. Então a formação deles era quarta série primária. E havia assim uma coisa que me marcou muito, eram misturados, porque o estado também tinha professores do ensino fundamental nessa época, né, hoje praticamente não tem. Mas o estado também tinha professores de primeira à quarta série e havia uma disputa muito grande entre os professores da rede estadual e da rede municipal. O do estado humilhava muito o professor da rede municipal, porque eles, assim, era notório a carência que eles tinham, tanto na postura, no jeito de vestir, era chinelinha japonesa que eles iam pra formação, a gente via que tinha uma diferença. O do município eles falavam muito errado, né, e o do estado já tinha, assim, já tinha mais estudos, vamos dizer, já tinham um poder aquisitivo melhor (PROFESSORA FORMADORA, 24/05/2022).

Ainda em relação à disparidade das condições educacionais entre a rede estadual e municipais, a informante afirmou que desde essa época já havia na SEDUC a percepção da necessidade de um pacto entre a secretaria estadual e as municipais, compreensão esta que, segundo ela, nasceu na gestão do então secretário estadual de educação, Antenor Naspolini (1995-2002) e que depois, em 2007, conforme dados aqui apresentados, iria contribuir para a implantação do PAIC.

Ele é que traz pro Ceará essa visão, como é que chama a palavra, do regime de colaboração, né? Ele diz, a escola é pública, independentemente de ser municipal ou estadual ela é pública, então ele traz essa ideia da rede pública única. Porque havia muito isso separado, né, município e estado, até a questão mesmo de salário, a questão mesmo de condução, de formação, professor do estado já tinha uma formação, muitos de nível superior, enquanto o município tinha professor que não sabia nem ler muitas vezes (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

Como parte desse primeiro momento, a entrevistada cita também sua participação no Pró-Formação, que era um curso ofertado em regime de colaboração entre a união, os estados e os municípios, destinado a habilitar os professores leigos em nível médio, voltando-se para o magistério e que tinha o objetivo de assegurar a formação mínima permitida pela LDB para os docentes que atuavam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental” (CEARÁ, 2004).

Existia muito no Ceará professores que não tinham nível superior, aliás não tinham nem o ensino médio e em muitos municípios eles não investiam nessa formação, nem tinham o pró-formação e aí o programa vem pra fazer essa habilitação em nível médio. Inclusive o pró-formação ele teve uma repercussão tão grande aqui no Brasil que foi uma equipe daqui para o Timor Leste implantar lá. Era a época do Naspolini, o secretário aqui de educação (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

O segundo momento caracterizou-se pela chegada dos programas de formação continuada do governo federal e que, pela primeira vez, tinham como foco de discussão os processos de alfabetização das crianças. Além de se voltarem para o ensino e a aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, já traziam as novas concepções de alfabetização, inicialmente na perspectiva do construtivismo, por meio do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implantado em 2001, seguido do Pró-Letramento em 2005, que se orientava pela perspectiva da alfabetização e letramento. O aspecto mais significativo desse segundo momento foi, de fato, a adoção das novas abordagens teóricas da alfabetização infantil nos programas de formação continuada, fundamentadas, de um lado, na psicogênese da língua escrita e, de outro, no conceito de letramento. A adequação da política de alfabetização aos novos conceitos significou o rompimento do Ministério da Educação com os métodos tradicionais de alfabetização, os sintéticos e analíticos, e a estruturação das formações continuadas dos professores dentro de outras bases e perspectivas teóricas, com repercussões nos estados e municípios.

Em 2007, inicia-se o terceiro momento com a implantação do PAIC, um programa de alfabetização criado e desenvolvido no estado do Ceará, inspirado na experiência bem sucedida

de alfabetização que vinha sendo desenvolvida em Sobral-CE e que ganhava projeções nacionais dado o impacto de suas ações na melhoria dos índices educacionais do município.

Segundo a formadora, as origens do programa remontam a realização de uma grande pesquisa junto aos professores do estado que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental e que apontou para a ausência de planejamento, procedimentos e rotinas pedagógicas no ciclo alfabético, fatores, entre outros, que explicavam o grande índice de fracasso nessa etapa escolar. De acordo com a entrevistada, a pesquisa revelou o imenso despreparo dos professores para lidar com a alfabetização infantil no estado.

Então assim, todo o resultado, a gente lê o relatório, o resultado aponta para o professor. É o professor que era, que não tinha formação, era o professor que não tinha conhecimento do processo de alfabetização, né, da questão teórica pra desenvolver esse processo na sala de aula. Então ele não sabia os fundamentos da alfabetização pra trabalhar com as crianças, então o relatório aponta muito pra isso. E depois ele traz um aspecto do planejamento que não existia também entre os professores (PROFESSORA FORMADORA, 24/05/2022).

Alguns aspectos, segundo a entrevistada, foram fundamentais para o sucesso do programa. Um refere-se ao pacto firmado entre o estado e os municípios para que o programa atingisse sua meta maior que era alfabetizar todas as crianças da rede pública até os sete anos de idade, o que correspondia o segundo ano do ensino fundamental. Ao se referir ao pacto, lembra que essa ideia já vinha sendo plantada no estado desde a época da gestão do Naspolini e que foi fortalecida com o PAIC.

Então assim, porque assim, na política educacional infelizmente não há continuidade e é muito aquela coisa assim, é o programa do meu governo, fui eu que fiz, fui eu que carimbei, tem o meu selo né, e aí muitas coisas dessa gestão que começou em 2007 ela tem resquícios dessa ideia de escola única, é tanto que a secretária cria em 2007 uma coordenadoria de cooperação com os municípios, mas isso já tava lá, já tinha uma sementinha plantada na época do Naspolini, entendeu? O estado do Ceará já se organizava, já tava organizado, vivendo essa experiência, entendeu, desse sistema único, que era assim que ele chamava (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

E aí ela, a Izolda Cella (a secretária estadual de educação do Ceará que implantou o PAIC), ela traz esse modelo do programa de Sobral pra cá com algumas mudanças porque, porque uma coisa é você tá no município, outra coisa é você tá no estado né. E a prioridade do estado é com o ensino médio e anos finais do ensino fundamental. Aí ela cria uma Coordenadoria dentro da SEDUC que é a coordenadoria de cooperação com os municípios que é a Copem e aí essa coordenadoria tem toda uma estrutura pra que esse programa possa ser desenvolvido (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

Outro aspecto ressaltado pela entrevistada e que também remete a um período anterior à implantação do PAIC está ligado às origens do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, o SPAECE, criado em 1990.

Exatamente! O SPAECE foi criado em 1990, pela então Secretária da Educação, professora Maria Luísa Chaves, já falecida. É uma política, acho que a única do estado do Ceará que se mantém desde essa época. Porque todo governo que entra desmancha tudo, nem que bote um nome parecido, mas ele diz que aquele não é mais, é isso aqui, né. Mas o SPAECE ele nunca, nunca foi totalmente, assim, substituído. Não encontraram outra coisa igual. E aí eles fazem adaptação, eles transformam o SPAECE em SPAECE-ALFA pra atender as turmas do segundo ano, pra fazer uma avaliação mais específica pro segundo ano. Porque o SPAECE era muito a luz do SAEB, e aí o SAEB ele é nacional e amostral e o SPAECE era sempre censitário, uma avaliação pra todas as crianças fazerem, todas! Então você tem o resultado do SPAECE hoje por aluno, por escola, por turma, do jeito que você quiser o resultado do SPAECE hoje você tem (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

Por fim, a entrevistada destaca a qualidade do material didático do PAIC e da formação continuada dos professores alfabetizadores. Segundo ela, apesar da natureza prescritiva dos materiais didáticos e de suas formações, voltadas para a construção do planejamento pedagógico e da rotina de sala de aula do professor alfabetizador, os resultados iniciais do PAIC mostraram-se promissores diante da realidade de repetência e de evasão que o estado do Ceará até então enfrentava. Para realizar as formações continuadas dos professores alfabetizadores baseadas em uma nova abordagem de alfabetização, houve a contratação de uma consultora para a elaboração do material didático do programa e que também era responsável, junto com sua equipe, pela formação dos professores formadores (professores universitários, mestrandos e doutorandos, técnicos com experiência e formação na área etc.). Para garantir a qualidade da formação dos formadores e seu repasse aos professores alfabetizadores, os encontros formativos tinham duração de dois dias, geralmente nas sextas-feiras e sábados.

Pois é, as primeiras formações do PAIC foram com a consultora do programa. Então ela reunia em uma sala os formadores e ela mesma conduzia a formação com o apoio da sua equipe. Então a gente saía de lá e ia para os municípios/CREDE fazer essa formação para os formadores municipais, a gente não trabalhava com o professor (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

A valorização e a profissionalização dos professores era um compromisso que todos os municípios deveriam assumir. De acordo com Costa (2016, p. 20):

O comprometimento dos municípios cearenses no PAIC envolve ações voltadas para a valorização e profissionalização dos docentes, redimensionamento de recursos financeiros, revisão de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, definição de critérios técnicos para a seleção de diretores escolares, implantação de sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças, ampliação do acesso à educação infantil e a adoção de políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

Todo esse cuidado, no entanto, não evitou conflitos e desencontros entre a SEDUC e os municípios. Quando analisamos a fala da entrevistada percebemos situações que revelam alguns problemas que, aos poucos, passariam a interferir no diálogo da SEDUC com as prefeituras e secretarias municipais de educação. De acordo com seu relato, em 2007, apenas o primeiro ano

do ensino fundamental contava com o material do PAIC, de autoria da consultoria do programa, ficando os professores do segundo ano com o material didático de editoras que eram selecionadas pelos municípios e contratadas pela SEDUC para atender a lacuna do segundo ano.

Quando o PAIC foi implantado, a consultora só trabalhava com o primeiro ano e as editoras com o segundo, isso em 2007. Aí foram dois anos até 2009, que o estado do Ceará contratava as editoras e todo esse custo era do estado do Ceará. Porque ela trabalhava só com o primeiro ano, ela não tinha nenhuma interferência no segundo ano. Aí o que acontece, a SEDUC abriu um edital, editores se inscreveram para ficarem responsáveis pelo material do segundo ano, e ficaram seis editoras, ficaram do que eu chamo "de a a z", as boas e as péssimas, né (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

Em 2010, a consultora elabora o material do PAIC para o segundo ano, no entanto, acostumados com os livros didáticos das editoras e alegando maior facilidade na condução destes junto às crianças, alguns municípios não adotam os livros do PAIC. Conforme relata, os professores alegavam que o material do PAIC trazia uma quantidade maior de textos e não havia formação específica para o seu uso em sala de aula, o que levou muitos municípios a permanecerem com as editoras privadas antes contratadas pela SEDUC. Esse dado, ela só veio constatar tempos depois quando realizava uma pesquisa em torno do uso do material didático do PAIC em salas do segundo ano do ensino fundamental do município de Fortaleza e que, para sua surpresa, descobriu que os professores tinham preferência pelo material das editoras privadas. Em muitas escolas, o material do PAIC permanecia intacto, armazenado em salas das escolas.

Porque eu não tô com a proposta aqui, mas é igual, não tem diferença não a proposta, o caderno de atividades, só que eles achavam que era muito grande pra criança manusear, muito pesado. Eu acho que a SEDUC deveria fazer uma viagem pelos 184 municípios do Ceará e saber qual o município que vai usar o material do programa ou vai continuar adotando o material da editora e somente produzir para quem for utilizar. Aí a gente pergunta: o que é feito desse monte de material que não está sendo utilizado? (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

Outro dado importante que a entrevistada relata e que, na sua opinião, aos poucos iria interferir na qualidade dos processos de aprendizagem das crianças que o PAIC vinha apresentando em seus primeiros anos, foi a implantação pela SEDUC do Prêmio Escola Nota 10. Criado em 2009, o objetivo do prêmio era servir como uma política indutora da melhoria dos resultados das escolas públicas nos índices de desempenho escolar do SPAECE. Aquelas com melhores resultados receberiam recursos financeiros que deveriam ser investidos em projetos e ações educacionais na própria instituição, além de se tornarem referência para as escolas com os índices mais baixos de desempenho. O problema do Prêmio Escola Nota 10, segundo relata, foi que ele levou as escolas e secretarias municipais a assumirem uma política focada em resultados, muitas adotando a sistemática de aplicação de simulados nas turmas do ciclo alfabético que garantisse um melhor desempenho dos alunos no SPAECE. Para a entrevistada, a preocupação obsessiva das secretarias municipais com os resultados do SPAECE, aos poucos, iria comprometer a qualidade das ações e resultados do PAIC.

Tinha assim, eu vejo que a grande questão do programa que ele vem de certa forma, vou usar aqui um termo do Paulo Freire, "degenerado", era com razão ao prêmio. Quando começa a entrar a premiação, muda totalmente a rotina porque os interesses, é tanto que a revolução do programa maior é no começo, quando o estado começa a ficar verdinho, porque ele entra, o prêmio, em 2010, se eu não me engano. Foi em 2009 então que teve o material do segundo ano, o programa tinha uns três anos e que ele alcança bons resultados de alfabetização (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

Quando o SPAECE foi concebido, o propósito não era esse que está hoje. Era mesmo de acompanhar a aprendizagem dos alunos, não tinha esse caráter competitivo que tem hoje (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

O quarto momento inicia-se com a implantação do PNAIC, a partir de 2012. O PNAIC, um programa federal amplamente acolhido pelos estados e municípios brasileiros, nasce, segundo a entrevistada, inspirado nos resultados bem sucedidos do PAIC.

Ele foi o que gerou o PNAIC, aliás o PNAIC foi inspirado no PAIC, toda a gênese dele é do PAIC, só que num modelo diferente. Assim, porque o PAIC trabalha numa perspectiva e o PNAIC ele trazia mais o processo formativo mais teórico, tinha uma fundamentação teórica muito boa. E o PAIC ele tem um viés muito prático, muito prescritivo (PROFESSORA FORMADORA, 24/05/2022).

Ao tentar conciliar as ações dos dois programas, a SEDUC propôs que os municípios adotassem a formação continuada desenvolvida pelo PNAIC, vista como de qualidade, elaboradas e ministradas por professores das universidades públicas e que ainda contava com uma bolsa direcionada aos formadores e professores alfabetizadores vinculados ao programa. Segundo a entrevistada, a participação das universidades públicas na elaboração do material didático-pedagógico e na condução das formações continuadas, imprimiu um selo de qualidade às ações do PNAIC, além de que, a junção dos dois programas no Ceará era uma forma de otimizar os gastos dos municípios com a educação.

A formação era uma só, porque ficava difícil para os municípios realizar duas formações, pois envolvia deslocamento dos formadores e despesas com alimentação. Então não tinha uma formação para o PAIC e uma formação para o PNAIC, até por conta da logística do município, pois tinha formadores que vinha dos distritos, então tinha almoço, tinha transporte, tinha que dar condições desse professor se deslocar e se tornava inviável ter duas despesas [...] (PROFESSORA FORMADORA, 24/05/2022).

A gente trabalhava com o material do PNAIC sim, no primeiro momento, a gente trabalhava com o que ele trazia, muitas concepções que ele trazia, muitas reflexões para o professor, então isso foi muito bom, foi uma época que os formadores estudaram bastante (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

Para a formadora, o PAIC e o PNAIC atribuíram ao Ceará um aumento qualitativo na política de formação continuada, com repercussões positivas nos índices educacionais do estado. A partir de 2021, no entanto, a secretaria de educação do Ceará resolveu substituir o material

didático-pedagógico produzido pela consultoria, pelo da editora da Nova Escola e aqui iniciamos o relato do quinto momento da política de formação continuada dos professores alfabetizadores no Ceará.

De acordo com a entrevistada, em um dado momento, a SEDUC substituiu o material utilizado anteriormente e as escolas passam a vivenciar um conflito diante da quantidade e da variedade de materiais que hoje chegam às mãos dos professores alfabetizadores. De um lado, eles recebem o livro didático do governo federal, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, de outro, o material didático que muitos municípios continuam adotando por meio dos contratos com editoras privadas e, por fim, o material do PAIC produzido pela Editora Nova Escola e que permanece distribuído para todas as secretarias e escolas municipais.

[...] são várias editoras ainda trabalhando com o programa que os municípios resolveram custear. Então muitos municípios têm o que, têm o material do PAIC, que a gente fala o material hoje da Nova Escola, tem o material do município, que é o material da editora e o livro didático que é do governo federal (PROFESSORA FORMADORA, 24/05/2022).

Os professores reclamavam que era só um livro didático, mas a gente listou umas dez coisas, nós listamos o livro didático, o material da SEDUC que são três volumes, porque o professor ele tem além do material desse aqui (mostra material), ainda vem esse aqui que é um caderno de atividades de sistematização, que ele recebe como se fosse um reforço. Além disso quem quiser acessar o site da SEDUC para ver o PAIC, a página do PAIC tem os cadernos pedagógicos para cada etapa, como também para cada bimestre cadernos pedagógicos de matemática e caderno pedagógico de língua portuguesa (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

A maneira que a SEDUC encontrou para garantir alguma ingerência sobre os conteúdos e atividades do novo material da Nova Escola e continuar com a mesma abordagem teórica e pedagógica nos campos de língua portuguesa e matemática foi o envio de formadores do Ceará para participarem da equipe de elaboração desse novo material, reduzidos a um livro dirigido ao professor e outro ao aluno.

Então o material de língua portuguesa e matemática foram elaborados por professores do Ceará, que foram selecionados, que eram formadores municipais também (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

As limitações da participação da equipe da SEDUC na elaboração do novo material, entretanto, transparecem na fala da entrevistada quando ela descreve a problemática que envolveu a inserção de novas áreas curriculares. Além da entrada dos novos campos de conhecimento, história, geografia e ciências, ter ocorrido sem um diálogo com os dois principais eixos curriculares do ciclo alfabético, língua portuguesa e matemática, os professores não recebem formações relativas ao uso em sala de aula desses novos eixos curriculares.

E aí esse material, além de língua portuguesa e matemática, tem história, geografia e ciências. Só que esse material de história, geografia e ciências. Então eles recebem esse material (os professores alfabetizadores) e eles não sabem nem como é que trabalha, porque eles não têm formação pra esse material, só

pra língua portuguesa e matemática (PROFESSORA FORMADORA, 24/05/2022).

O olhar da entrevistada sobre o momento atual

Para a formadora, apesar de todos os percalços vivenciados nas formações iniciais do PAIC e depois no PNAIC, esses programas tinham conseguido imprimir às formações uma visão crítica, reflexiva, permeada pela relação teoria e prática, na qual se buscava levar em consideração o contexto da criança e idealizava-se uma educação que não fosse bancária, reduzidas a atividades mecânicas de memorização. Conforme observa, esses foram os fatores que contribuíram para que, num primeiro momento, o Ceará conseguisse avançar em seus índices educacionais no ciclo alfabético. Hoje, conforme opina, estamos vivendo um retrocesso nesses índices quando a SEDUC constata um percentual significativo de crianças que vão para o quarto e quinto anos do ensino fundamental sem que tenham consolidado seu processo de alfabetização. Ao falar do retrocesso, menciona a limitação teórica que fundamenta a concepção de alfabetização da PNA como um elemento a mais nesse novo cenário:

Se você observar a PNA, o referencial dela teórico é péssimo. É tudo baseado em cima de uma referência estrangeira e muito baseado em testes (PROFESSORA FORMADORA, 24/05/2022).

Para ela, é notória a descontinuidade que esses dois acontecimentos mais recentes, a entrada da PNA no âmbito federal e o convênio com a Nova Escola, no âmbito do estado, imprimem ao percurso da política de formação continuada dos professores do ciclo alfabético no Ceará. Certamente, conforme observa, que os dois anos de ensino remoto explicam parte considerável dos baixos índices atuais na alfabetização, todavia, a outra parte encontra resposta na queda da qualidade de um processo formativo que vinha sendo construído com certa sistematização desde a primeira década do século em curso e que, aos poucos, foi cedendo às incursões de uma política focada em resultados.

O PAIC ainda não tinha sido contaminado por nenhum órgão externo e agora deixou de ser genuinamente cearense ao firmar parceria com a Nova Escola. Esse novo material traz novas concepções, como intencionalidade pedagógica, ele traz aluno protagonista, ele não trata criança, ele trata aluno, que é o primeiro erro dramático desses materiais porque eu entendo que uma pessoa de seis a dez anos é uma criança! Então ele vem com várias concepções: o que é intencionalidade pedagógica? Em que que isso se aplica a alfabetização das crianças? O que é mediação? O que é esse professor mediador? O que é aluno protagonista? Então assim, se eu estou tratando de alfabetização eu preciso levar isso dentro de um contexto (PROFESSORA FORMADORA, 14/06/2022).

Por fim, a fala da entrevistada remete-nos à crítica contundente que o professor Artur Gomes de Moraes (2020, p. 12) faz ao cenário atual da política de alfabetização e que, conforme observa, caracteriza-se pela invasão de grupos privados, editoras, que passam a pautar nossa política de ensino.

Assistimos, nos últimos anos, a uma verdadeira invasão de grupos editoriais na produção de “apostilados”, “sistemas de ensino” e pacotes assemelhados, baseados no método fônico, que são adquiridos por Secretarias de educação, sem que os educadores que lá atuam tenham sido consultados sobre tal opção. Na prática, tal “escolha” leva a rede de ensino a desistir de debater e construir sua política de ensino para “seguir o que o pacote prescreve”. Assim, o currículo praticado passa a ser definido pelo grupo privado que elaborou o material didático e que, de forma padronizada, institui o que, quando e como vai ser ensinado... e avaliado (2020, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante salientar que foram muitas as mudanças significativas na formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores no Brasil ao longo das duas primeiras décadas do século em curso. Quando pensamos que, no caso do Ceará, em 1996, período em que a entrevistada descreve um dos primeiros projetos de formação continuada que ela vivencia como formadora, o Raízes e Asas, a maioria das professoras alfabetizadoras tinha apenas a quarta série do primeiro grau completo e, em curto espaço de tempo, dez anos depois, em 2007, o estado institui o PAIC e muda a realidade desoladora em que se encontrava os índices educacionais da rede pública nos anos iniciais do ensino fundamental. Não podemos deixar de reconhecer, mesmo considerando todos os seus contrapontos e fragilidades, o extraordinário feito que esse programa representou para o cenário educacional do estado.

Algo que merece ser ressaltado no relato da entrevistada refere-se às ações que antecederam a aprovação do PAIC, como as primeiras parcerias entre estado e municípios, a implantação do SPAECE, ainda no ano de 1990, a política de gestão democrática na rede pública estadual, dentre outras ações implantadas pela SEDUC, e que revelam um compromisso dos sucessivos governos estaduais em dar continuidade a um projeto que mudasse o precário cenário da educação no estado. Entretanto, à medida que o Ceará foi ganhando projeções no âmbito local e nacional com os resultados favoráveis nas avaliações externas, os políticos e gestores educacionais, conforme podemos constatar nas narrativas que atravessam os bastidores do cenário local, foram cada vez mais cedendo a uma política de resultados, cujo exemplo mais emblemático pode ser visto com a implementação do Prêmio Escola Nota 10.

Perante isso, não podemos deixar de refletir sobre os percalços hoje presentes nas políticas de formação continuada dos professores alfabetizadores e seus reflexos nos índices educacionais do ciclo alfabético. E aqui chamamos a atenção para um aspecto, a nosso ver, importante e que tem a ver com a entrada das editoras privadas na elaboração do livro didático e nas formações continuadas dos professores. Como vem sendo ressaltado em outros estudos, a entrada das editoras resultou na saída, cada vez mais, das universidades públicas nos processos de formação continuada dos docentes da educação básica. Muitas professoras alfabetizadoras, por exemplo, relatam a importância das formações continuadas que recebem, inclusive das editoras privadas, mesmo que estas se limitem a encontros mensais ou bimestrais de um turno. Em nosso projeto de extensão, ouvimos os relatos das docentes sobre o valor dessas formações para as suas práticas, todavia, o que fica claro em suas falas é a ausência de uma compreensão de como adequar de forma sistemática e eficaz os conteúdos e atividades recebidas nas formações continuadas dentro de uma perspectiva fundamentada de alfabetização, de modo a propiciar que tenham autonomia e um entendimento efetivo sobre aquilo que realizam junto às crianças.

Esse cenário mostra o quanto uma política de resultados tem limite naquilo que pode alcançar e "maquiar" em termos de mudanças efetivas. Não por acaso, encontramos novamente às voltas com a problemática do fracasso escolar no ciclo alfabético e que emerge nos índices de crianças que chegam ao terceiro e quarto ano do ensino fundamental sem que tenham conseguido sequer concluir a apropriação do sistema da escrita alfabética.

Para concluir, retomamos mais uma vez a fala provocativa do professor Artur Gomes de Moraes (2022, p. 2) quando alerta para os retrocessos das políticas educacionais atuais e a necessidade de reagirmos a esse cenário:

Precisamos discutir, radicalmente, as políticas de alfabetização que temos vivido nos últimos dez anos, a fim de refletir sobre como tais políticas permitiram, durante uns anos, e tentaram deixar de permitir, mais recentemente, o exercício da liberdade e da autonomia, quando queremos pesquisar e ensinar as crianças, os jovens e os adultos que precisam se alfabetizar. Defendo que precisamos lutar radicalmente. Como nos ensinou Paulo Freire, sermos radicais, sem sermos sectários.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maély Estefania Ruth Monteiro; CABRAL, Giovanna Rodrigues; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. (Des) Continuidades nos documentos federais norteadores das políticas para a área da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 17, 2022. Disponível em: [file:///Users/monicafarias/Downloads/610-Texto%20do%20Artigo-1595-1-10-20220705%20\(3\).pdf](file:///Users/monicafarias/Downloads/610-Texto%20do%20Artigo-1595-1-10-20220705%20(3).pdf). Acesso em: 04 maio 2022.
- CEARÁ, Governo do Estado do Ceará/Conselho de Educação do Ceará/Câmara de Educação Básica. Parecer N° 0566/2004, aprovado em: 27.07.2004. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/PAR0566.2004.pdf> . Acesso em: 03 ago. 2022.
- COSTA, Deane Monteiro Vieira. O programa de alfabetização do estado do Ceará que inspirou o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seu ideário político de avaliação externa. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF**, v. 1, n. 23, p. 15-27, jan./jul. 2016. Disponível em: [file:///Users/monicafarias/Downloads/111-Texto%20do%20Artigo-203-2-10-20190319%20\(2\).pdf](file:///Users/monicafarias/Downloads/111-Texto%20do%20Artigo-203-2-10-20190319%20(2).pdf). Acesso em: 04 ago. 2022.
- GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 22, n. 2, mai.ago, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.
- MARQUES, Cláudio de Albuquerque; AGUIAR, Rui Rodrigues, CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2049/2008>. Acesso em: 04 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16 (Edição Especial), 2022. Disponível em: [file:///Users/monicafarias/Downloads/584-Texto%20do%20Artigo-1487-1-10-20220324%20\(2\).pdf](file:///Users/monicafarias/Downloads/584-Texto%20do%20Artigo-1487-1-10-20220324%20(2).pdf). Acesso em: 02 maio 2022.

OLIVEIRA, Cristiano José; ALMEIDA, Luana Costa. Formação continuada no PAIC: evidências de praticismo em debate. **Educação: Teoria e Prática**, v. 29, n. 60, p. 26-46, 2 abr. 2019. DOI: 10.18675/1981-8106. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12474>. Acesso em: 02 maio 2022.

PASQUALETTE, Raphael Barata. **A participação privada na educação pública: modelos e oportunidades**. Monografia apresentada ao Departamento de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) para a obtenção do Título de Bacharel em Direito, 2018.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise da. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização - PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 665-679, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60397. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60397>. Acesso em: 02 maio 2022.

Submetido em: setembro de 2022

Aprovado em: dezembro de 2022