



ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PERANTE O PNAIC ¹

TRAINING OF PEDAGOGICAL COORDINATOR IN NATIONAL PACT FOR LITERACY IN CERTAIN AGE

PATRICIA APARECIDA BIOTO CAVALCANTI²

patcavalcanti1@gmail.com.

ROSILEY AP. TEIXEIRA³

rosileyteixiera@uol.com.br.

GISELE PEDROSO ALMEIDA MESSORA⁴

gipedrosoalmeida@uol.com.br.

RESUMO

Este texto apresenta os elementos principais presentes num projeto de pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho - São Paulo (UNINOVE). A pesquisa tem como objeto de estudo a atuação do Coordenador Pedagógico na implementação das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Osasco. O objetivo da pesquisa é verificar o impacto da participação dos coordenadores no curso de formação para professores no Pacto em sua prática pedagógico-gestora nas unidades escolares em que atuam.

Palavras-chave: Formação de professores • PNAIC • Formação do coordenador pedagógico no PNAIC.

- 1 Trabalho apresentado na linha temática 3: Práticas Pedagógicas Transformadoras, do X Encontro Internacional Fórum Paulo Freire, com o título "Paulo Freire e a superação no Neoliberalismo", realizado em Santiago do Chile, dos dias 7 a 9 de setembro de 2016.
- 2 Patrícia Ap. Bioto Cavalcanti. Pedagoga pela UNESP de Araraquara. Mestre em Fundamentos da Educação pela UFSCar. Doutora em História da Educação pela PUC – SP. Professora do PROGEPE/UNINOVE. Pesquisa e publica em formação de professores, currículo e história da profissão docente.
- 3 Rosiley Ap. Teixeira. *rosileyteixiera@uol.com.br*. Doutora em Educação, História, Política, Sociedade pela PUC-SP. Mestre em educação e Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso. Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade e do Curso de Pedagogia Universidade Nove de Julho- SP. Líder do Grupo de estudos e pesquisa: Infância e Formação: estudos contemporâneos.
- 4 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2008) e Letras pela UNIFIEO (2005). Já atuou como docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Trabalhou na Gestão Escolar, como Coordenadora Pedagógica e Diretora de Escola, além de atuar como Tutora (orientadora de estudos) na Formação Continuada de Professores em Programas desenvolvidos pelo MEC e Secretaria de Educação Básica (SEB), como Pró Letramento e PNAIC, ambos na área de Alfabetização e Linguagem. Atualmente é professora de ensino fundamental das Prefeituras Municipais de São Paulo e Osasco, além de mestranda em Gestão e Práticas Educacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização.



ABSTRACT

This paper presents the main elements present in a developing master's research Project in the Master's Program in Management and Educational Practices at the University Nine of July – São Paulo (UNINOVE). The research has as object of study the performance of the pedagogical coordinator in the implementation of the actions of the National Pact for Literacy in the Age One (PNAIC) in the city of Osasco. The objective of the research is to check the impact of the participation of coordinators in the training course for teachers in the Covenant in their pedagogical-management practice at schools in which they operate.

Key Words: Teacher training • National Pact for Literacy in Certain Age • Training of pedagogical coordinator in National Pact for Literacy in Certain Age.

1. A questão se coloca: a centralidade da alfabetização na escola básica e a formação continuada dos professores

O Processo de Alfabetização vem sendo discutido por vários pesquisadores, entre estes, educadores, psicólogos, neurocientistas, linguistas entre outros, a fim de se compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita ao longo dos tempos.

Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna ou vivida. (FREIRE & MACEDO, 1990, p. 90).

Ao se falar em Alfabetização, o primeiro pensamento que vem à tona são as questões metodológicas do ato de ensinar, práticas pedagógicas ministradas da mesma maneira há 10, 20, 30 anos ou mais, e até mesmo possíveis dificuldades ou distúrbios de aprendizagem do estudante que não aprendeu e a essa questão é atribuído o termo "fracasso escolar", ao se pensar que ainda há muitos estudantes que iniciam o ensino fundamental II não estando plenamente alfabetizados.

Nos dias atuais é necessário "alfabetizar letrando e letrar alfabetizando", o professor

atual já consegue realizar a quebra do paradigma de que o aluno seja uma "tábula rasa". Ele sabe que esse aluno possui diversos conhecimentos, porém esses conhecimentos prévios devem ser estruturados de forma correta e muitas vezes o professor tem dificuldade em auxiliar o aluno nessa estruturação.

No registro não apenas se descrevem os fatos, mas se reveem encaminhamentos, levantamentos de hipóteses, enfim, reflete-se sobre a realidade! Aquela atividade que "não deu certo" tem uma função informativa para o educador, que pode, por meio do registro escrito, perceber as razões do "fracasso" de uma situação planejada. (SOUTO-MAIOR, 2002 p. 64)

O letramento chega ao Brasil em 1980, entendido como conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais ou informais. O letramento passa, então, a ser o "ler sem saber ler", pois antes mesmo que a criança seja inserida nos anos iniciais do ensino fundamental, ela já tem contato com livros, imagens e rótulos e os reconhece mesmo sem estar alfabetizada. Ou seja, entende-se que a criança pode e precisa ter contato com práticas sociais reais de um universo letrado, havendo a compreensão do sentido, do contexto. Magda Soares (1998, p 44) conceitua da seguinte maneira: "Letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas



numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”.

A partir do diagnóstico das hipóteses em que seus alunos se encontram, o professor precisa planejar atividades que garantam que seus alunos avancem de maneira prazerosa e significativa. Muitas vezes encontramos professores com dificuldades em desenvolver atividades que auxiliem seu aluno a passar para o próximo nível de escrita, o que faz com que muitas vezes os alunos fiquem estagnados muito tempo na mesma hipótese diagnóstica, levando-os a perder o interesse e sentirem-se fracassados.

Uma das premissas do Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 é “a Garantia de padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio de domínio de saberes, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento do cidadão, bem como a oferta de insumos próprios a cada nível, etapa e modalidade de ensino” (BRASIL, 2011, p. 1), de modo a reverter uma realidade ainda presente de “fracasso escolar” e de crianças não alfabetizadas na idade certa segundo as intenções dos dispositivos legais (ao final do terceiro ano do ensino fundamental I, aos 8 anos).

Deve-se ressaltar, todavia, que políticas e medidas nacionais e internacionais vêm se efetivando desde o início da década de 90 (refere-se aqui à Conferência de Jomtien, na Tailândia), no sentido de erradicar o analfabetismo e promover a alfabetização da população com vistas a preparação de condições sociais, culturais e econômicas para alavancar o desenvolvimento das nações.

Nesse cenário, ganha destaque a importância atribuída pelo Estado e pela literatura científica ao trabalho do professor como o alfabetizador nessa perspectiva ampla de preparação ao mundo letrado, como forma

de inserção no mundo do trabalho e na sociedade moderna globalizada. Documentos internacionais reforçam tal afirmação, como será oportunamente demonstrado aqui.

Apesar disso, acirram-se também os discursos que apontam a formação deficitária que os professores vêm recebendo em sua formação inicial. Tal defasagem pode ser atribuída a vários fatores. Entre eles pode-se citar: (1) A defasagem entre o que é oferecido nos cursos de formação inicial e os desafios da prática pedagógica, considerando-se aqui como fatores problemáticos a ênfase na parte teórica que não dialoga com a prática profissional, estágios supervisionados com estrutura que assemelham-se mais a um ato burocrático, a falta de discussão acerca dos fundamentos políticos, históricos, filosóficos e éticos da educação e da docência e a falta de incentivo ao protagonismo do futuro professor em sua formação; (2) O sucateamento de muitos cursos que, aproveitando-se do que permite a legislação de ensino, oferecem formação aligeirada e desestruturada; (3) O despreparo que caracteriza aqueles que chegam às licenciaturas, já provenientes dos cursos anteriores em nível básico de ensino; (4) A falta de clareza dos alunos acerca de sua escolha profissional; (5) A falta de diálogo entre a universidade e as redes de educação básica de modo a favorecer uma relação produtiva para formar o futuro professor; (6) As condições de vida dos futuros professores que muito comprometem a dedicação à formação; (7) As condições de trabalho dos professores formadores que por vezes cumprem carga horária máxima, não gozando, dessa forma, de condições ideais de preparo de aulas e de acompanhamento do processo de aprendizagem de seus alunos, futuros professores, etc.

Dessa forma, pode-se afirmar que o profissional da educação não sai do curso



de pedagogia totalmente capacitado para docência.

As políticas atuais têm enfatizado que essa situação da formação inicial deve ser resolvida com a formação continuada. Apresentando ainda como justificativa a maleabilidade da prática pedagógica, que precisa ser constantemente revista, em se considerando as múltiplas relações presentes no trabalho pedagógico cotidiana, provindas quer dos alunos, da escola, dos pais, das políticas educativas ou das necessidades e objetivos docentes. A formação continuada tem, então, se apresentado como o apanágio para os problemas do magistério e da educação.

Quando o professor sai da teoria para a prática, e se insere em uma instituição de ensino, a partilha dos conhecimentos adquiridos, construídos em sua formação, com os alunos ou com os demais profissionais, o tornará crítico e reflexivo e sua capacidade na tomada de decisões se torna construtiva, fazendo com que a via de mão dupla entre ensinar e aprender se concretize.

No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem que primeiro saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (FREIRE, 2003, p. 79).

2. Transformações no Estado e na docência

O mundo vem sofrendo mudanças nas últimas décadas, em virtude da globalização, desde o modelo de gestão, antes mais burocrático, para um modelo mais empresarial, a fim de deixar o papel do Estado menos burocrático, e mais ágil e eficiente. Este novo cenário mundial está influenciando a área da

educação. Nesse contexto, as políticas educacionais se transformam e se reestruturam, estabelecendo-se novas orientações para a formação e prática docente.

O Estado passa a deixar de executar várias tarefas antes de sua responsabilidade, delegando suas funções a outros órgãos competentes, responsabilizando-se apenas por estabelecer, controlar e avaliar os resultados, por meio de mecanismos que o transformam em Estado-regulador ou Estado-avaliador. Maués (2009, p. 3) explica: "o conjunto de regras é formulado por um poder que é aceito e que representa, em última instância, o Estado, o governo, ou, ainda, em nível local, o diretor da escola".

No modelo burocrático, o Estado é quem define os objetivos e o currículo do sistema de ensino e delega aos estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, autonomia para escolher os meios que serão utilizados para se atingir os objetivos propostos.

Já no modelo pós-burocrático, acontece uma mudança nos sujeitos que estabelecem as normas e os objetivos. O Estado o faz em parceria com os professores ou associações que os representam. Entretanto, Ele governa com base nos resultados e metas atingidas, conferidas através de avaliadores externos, normalmente oferecendo incentivo financeiro àqueles que forem considerados bons estabelecimentos ou profissionais. Nesse exemplo de governo, Lessard (2002 apud MAUÉS, 2009 p. 4), chama as regulações de múltiplas, e as classifica de três maneiras:

Burocrática-estatal, que estaria altamente preocupada com os resultados e a eficiência; profissional, que está presente por meio dos protagonistas da educação, diretores, professores, especialistas; e a terceira a relativa ao quase-mercado, que busca atender à lógica do setor privado.

Há, ainda, outro conceito de regulação



que se deve levar em conta, a chamada *New Public Management* (Nova Gestão Pública), cujos princípios Maués (2009, p. 4) explicou: “são a descentralização, a parceria, os resultados, a excelência da performance, dentre outros e que são transportados para o setor educacional, e o fato de que esses princípios são eficientes na iniciativa privada”.

Maués reforça que, na área da educação, essa regulação atualmente se mostra na descentralização das ações por parte do Estado, que passa a ser menos executor, mas que acompanha, por meio de avaliadores externos, os resultados alcançados e, a partir daí, toma suas decisões no que diz respeito ao processo pedagógico, currículo e formas de certificação dos profissionais. Esse estudo busca entender de que maneira o trabalho docente está sofrendo influências dessas regulações pós-burocráticas.

A partir desse novo cenário, organizações como Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), Comissão Europeia (CE), Organização Mundial do Comércio (OMC), passam a ver na educação um papel de extrema importância na promoção do crescimento econômico de um país, através da formação de capital humano que sirva aos interesses do mercado, e começam então a desenvolver pesquisas, elaborar documentos e criar mecanismos que os elevam ao patamar de referência da nova ordem da educação mundial, propondo reformas e políticas públicas que definem o novo cenário do sistema educacional vigente tanto em países centrais como periféricos, quase sempre colocando a formação de professores como centro das principais decisões, a fim de colocá-los como responsáveis por formar uma sociedade do conhecimento que consiga sustentar o capitalismo vigente em quase todo o mundo.

Desde então, várias conferências, tratados e programação criados dentro da área da educação, por diversas organizações e países, a fim de atender essa demanda e essa lógica do sistema. Em 2000, em Lisboa, aconteceu uma conferência que passou a servir de referência para toda a Europa. Nesse evento, a Comissão Europeia determinou que a União Europeia deveria crescer em 3% e criar cerca de 20 milhões de postos de trabalho até 2010, com o objetivo de “fazer da Europa a economia do conhecimento, a mais competitiva e a mais dinâmica do mundo”. Para isso, as questões relacionadas à educação passaram a ser prioritárias.

Logo, se concluiu que, para melhorar a qualidade da educação, é preciso investir na formação de professores, e em 2002 a CE estipula que “a qualidade da educação e da formação seja conduzida ao nível mais elevado e que a Europa seja uma referência mundialmente conhecida pela qualidade, o valor de seus sistemas e estabelecimentos de educação e formação” (Maués, 2009 p. 6). A partir daí, cria-se o programa de trabalho “Educação e formação 2010”, com objetivos e estratégias que visam nortear a reforma da educação. O documento estabelece 3 objetivos estratégicos, que acabam se desdobrando em 13, que falam justamente sobre a melhoria na qualidade e eficácia dos sistemas de educação, novas exigências da sociedade, formação de professores, competências que os professores devem dominar, condições de trabalho para o professor, entre outros.

Esse mesmo documento de 2002 ainda fala sobre a necessidade de se atrair pessoas para a profissão professor, em todas as áreas e níveis de ensino, inclusive profissionais que tenham formação e experiência em outra área. Essa questão incomodou tanto o Brasil quanto outros países da América do Sul.



Em 2005, o Comitê Sindical Europeu de Educação (CSEE) publicou um relatório que fala justamente sobre a necessidade que o mundo tem de bons professores e a necessidade de se valorizar esses profissionais, afirmando que os professores ocupam lugar insubstituível no processo de levar a União Europeia a ser a economia mais competitiva e dinâmica do mundo.

Faz-se necessária uma reflexão sobre o papel regulador do Estado, em função das exigências do capitalismo internacional. Ele não é mais apenas provedor dos bens necessários ao bem-estar social. E é nesse novo contexto que organizações como a OCDE ganham destaque, definindo e regulando as políticas públicas que serão implementadas nos países membros.

A obrigação de resultados em educação procede dessa nova cultura comercial e se inscreve plenamente na lógica neoliberal, que responde ao fenômeno global de mundialização, correspondendo ao discurso hegemônico do mercado que coloca à frente de tudo o princípio da excelência (LENOIR apud MAUÉS, 2009 p. 14).

3. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

A (OCDE) elaborou uma série de documentos que trazem as concepções de educação e de formação docente que essa organização defende e que ajudaram essa instituição a desempenhar um papel de extrema importância na área da educação, frequentemente elaborando e divulgando relatórios e aconselhamentos aos países membros. A OCDE defende que “a educação desempenha um papel-chave para o crescimento econômico (de um país), ressaltando a importância do professor para a qualidade do ensino” (MAUÉS, 2011, p 75). Os documentos são: (1) *La qualité du personnel enseignant* (A qualidade do pessoal de ensino), de 2004; (2) *Le rôle crucial*

des enseignants. Attirer, Former et Retenir des enseignants de qualité (O papel crucial dos professores. Atrair, formar e reter os professores de qualidade), de 2005; (3) *Comprendre l'impact social de l'éducation* (Compreender o impacto social da educação), de 2007, e (4) *L'école de demain. Repenser l'enseignement: des scénarios pour agir* (A escola de amanhã. Repensar o ensino: os cenários para agir), de 2006. Doravante, neste texto, os documentos serão aludidos apenas com o título em português.

É dessa organização o conhecido Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos (PISA), exame internacional, aplicado periodicamente, utilizado para ranquear a qualidade da educação dos países membros, avaliando o desempenho dos alunos em Matemática, Ciências e Leitura. Vale ressaltar aqui que o Brasil ocupa a 60ª posição, em uma lista com 76 países.

Esse exame tem avaliado jovens de 15 anos, idade término da escolarização obrigatória na maioria dos países em Leitura, Matemática e Ciências, a cada três anos. A cada edição há maior ênfase em uma das áreas. O último exame, de 2012, recaiu sobre Matemática. O objetivo é produzir indicadores que contribuam para discussão da qualidade de educação nos países participantes, dando instrumentos de construção de políticas públicas de educação. No Brasil, a aplicação do PISA está sob o encargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O Brasil tem se utilizado, com maior ênfase nos últimos quinze anos, de indicadores de qualidade de ensino aferidos em avaliações sistêmicas para balizar políticas de educação.

A formação de professores tem sido debatida em diversos países, principalmente



após as mudanças no mundo do trabalho e o surgimento, segundo alguns autores, da chamada sociedade do conhecimento, sempre com posições e opiniões diversas no meio acadêmico.

O PISA está servindo como parâmetro de performance exigida pela sociedade do conhecimento, propondo-se a verificar a capacidade que os alunos têm de analisar, raciocinar e refletir sobre seus conhecimentos e experiências pessoais. A partir dessa avaliação, a OCDE faz algumas análises e indica soluções para os países resolverem seus problemas. Em geral, a ênfase vem caindo na Formação de Professores, por meio de publicações e serviços de assessorias, sempre ressaltando a importância do professor para a qualidade do ensino.

Em um de seus documentos, a OCDE estabelece relação entre educação e crescimento econômico de um país e determina que:

Há a necessidade de bons professores, cabendo ao governo desenvolver políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente; desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores, recrutar, selecionar e empregar os professores; reter os professores de qualidade nos estabelecimentos escolares; elaborar e colocar em ação políticas relativas aos professores (MAUÉS, 2011, p 76).

Os estudos da organização buscaram detectar que fatores levaram os alunos que se submeteram aos testes do PISA a índices altos ou baixos de desempenho. Entre os fatores encontrados merece atenção a informação de que os jovens apresentaram déficits de aprendizagem em razão da ausência de professores ou da inadequação dos mesmos, em que se pode compreender formação não condizente com área de atuação, deficiências em métodos de ensino, falta de interesse pelos alunos e desmotivação pela profissão.

A OCDE ressalta que o papel da educação

na sociedade do conhecimento é preparar os jovens para acompanhar o progresso tecnológico, inserindo-os no mercado de trabalho e em práticas de cidadania. Uma educação voltada mais para as competências, que coloque as crianças e jovens em um estado constante de prontidão para novos aprendizados e que, mais do que lhes possibilitar a apropriação de conhecimentos, os capacite a geri-los em suas vidas constantemente.

O exame do PISA mede, além das competências nas áreas específicas, as capacidades dos jovens de raciocinar, deduzir e relacionar conteúdos e competências a situações da vida cotidiana. O que se está pretendendo formar, então, é um aprendiz eterno, sempre necessitado de novas informações e habilidades que possibilite o trânsito adequado numa sociedade fluida, globalizada.

Os estudos mostraram, também, que uma taxa adequada de educação contribui para a coesão social e oferece base para aumento dos níveis de produtividade, competitividade e inovação tecnológica. É fundamental, também, para aumento no nível de confiança nos governantes. Com esse cenário fica fácil lembrar das ideias de Louis Althusser (2003) ao afirmar que a escola é o maior e mais eficiente aparelho ideológico do Estado, por meio do qual a população é controlada e dirigida. Numa situação contrária, quando a desobediência e a improdutividade se instauram, acionam-se os aparelhos repressores do Estado, como a polícia e os tribunais. Mas se a educação cumprir bem seu papel de adestramento e manutenção da ordem social, como projeta a OCDE, isso não será necessário.

O documento de 2005, *O papel crucial dos professores. Atrair, formar e reter os professores de qualidade*, ao colocar a educação como grande responsável pelo crescimento econômico, ressalta a importância de bons professores para tanto. Frisa, também, que é papel



dos governos desenvolver políticas de formação desses professores, além de medidas atrativas para a profissão, como condições de trabalho, plano de carreira, salários, apoio institucional e formação continuada.

Fica mais evidente o papel dos professores para a OCDE no documento de 2004, *A qualidade do pessoal de ensino*:

Os professores constituem o centro do sistema escolar, e as pesquisas mais diversas confirmaram quanto a qualidade dos professores conta na aquisição dos alunos. É por isso que os poderes públicos levam tão a sério a melhoria da qualidade dos professores, para assegurar que todos os alunos se beneficiem de um bom ensino (OCDE, 2004, p. 1).

Um professor eficaz, para a OCDE, é aquele que possui competências como: domínio de conhecimentos específicos das matérias, competências pedagógicas, capacidade de lidar com os alunos muito diferentes e capacidade de trabalhar em equipe. Para tanto, o organismo indica medidas que devem ser tomadas pelos governos de modo a formar bons professores. Dentre as medidas apontadas nos quatro documentos, com sua devida justificativa, pode-se citar:

1. Perante o cenário de penúria e desqualificação docente, tanto a formação inicial quanto a em serviço são importantes;
2. Elaboração de um perfil claro da profissão definindo o que os professores devem saber e fazer, que deve ser definido, por sua vez, com base no que os alunos devem aprender ao longo da escolaridade;
3. A formação deve se dar em relação íntima com o meio social em que a escola está inserida;
4. A formação em serviço é fundamental para a qualificação docente constante;
5. A formação continuada deverá seguir

os princípios da aprendizagem ao longo da vida. Nesse ponto, a OCDE insiste em que os professores devem, por ação dos governos, se sentir motivados à formação continuada e desenvolver a consciência da necessidade dessa formação.

A existência de tais recomendações da OCDE não significa diretamente que são seguidas por países que participam dos exames do PISA. O que elas indicam é o trânsito existente entre os interesses do organismo internacional e a preocupação existente entre aqueles países que se submetem ao PISA em atender as exigências da OCDE. Feitas as "recomendações", os países se apropriam e as adaptam ao contexto que lhes é próprio, tomando para isso medidas particulares, mas que seguem um modelo de autoridade que os países reconhecem.

O que fica muito claro é o papel dos professores na elevação do que a organização está chamando de qualidade de ensino (altos índices no PISA). Se professores eficazes rendem resultados até quatro vezes melhores, a solução é qualificar os professores, de maneira ininterrupta. A OCDE atribui aos estados a função de formar os professores de modo que sejam peças fundamentais na cadeia de produção de sujeitos, de conhecimentos e de condições necessárias ao desenvolvimento da dita sociedade. Nesse contexto, os professores e demais profissionais da educação se tornam executores de políticas educacionais.

O professor, o técnico, o administrador, passaram a ser os responsáveis pelo insucesso das medidas propostas, mas ao mesmo tempo os 'redentores', capazes de salvar a educação e conduzi-la na direção desejada pelo Pensamento Único, isto é, de instrumento de domesticação, de ideologização e de alienação. Esses profissionais sofrem um processo que pode ir da satanização à deificação, dependendo da obediência ou não ao receituário proposto



(MAUÉS, 2003, p. 18).

Trabalhar-se-á, a seguir, com uma explanação dos quatro documentos arrolados acima.

3.1 – A qualidade do pessoal do ensino (2004)

Esse documento fala especificamente da importância da formação do professor como uma das formas de melhorar a qualidade da educação. Faz uma relação entre a qualidade do corpo docente como fator primordial para um país que aspira à excelência em seu sistema educacional. Coloca o professor no centro do sistema escolar, trazendo a política em relação aos professores como prioridade das preocupações dos países membros da OCDE. Enumera algumas condições para tornar a docência mais atraente:

- Remuneração;
- Plano de carreira;
- Melhores condições de trabalho (tamanho da classe, gestão, pessoal auxiliar, qualidade das instalações e material, segurança);
- Profissionalização do ensino;
- Flexibilidade do emprego;
- Estrutura da formação inicial e em serviço (sólida formação teórica e prática, conhecimentos, competências para transmitir o saber, motivar os alunos, avaliar os progressos, adaptar o ensino às necessidades de cada aluno);
- Satisfação de trabalhar com os alunos.

O documento ainda desenha um novo papel do professor que, com a globalização

da economia e o crescimento da concorrência, hoje precisa se preocupar com a avaliação e aconselhamento de cada aluno, integração dos alunos com deficiência, ensino do civismo, competências sociais, aconselhamento aos pais, trabalho em equipe, além de suas já consolidadas atribuições.

3.2 – O papel oficial dos professores. Atrair, formar e reter os professores de qualidade (2005)

As reflexões do documento de 2004 levam-nos ao documento de 2005, que visa repensar a formação do professor. Uma vez que foi constatado que as atribuições do professor se ampliaram consideravelmente, e que há uma necessidade de adquirir novas competências para responder a um mundo em mudanças, percebe-se também que atualmente existe uma dificuldade em recrutar e manter os bons profissionais.

A OCDE pesquisou a formação docente de 25 países para conhecer as medidas inovadoras colocadas em prática com sucesso e discutir estratégias para atrair e reter os professores mais qualificados.

3.3 – Compreender o impacto social da educação (2007)

Cita alguns fatores como sendo papéis desempenhados pela educação em um país:

- Desenvolvimento da saúde física e mental do indivíduo, contribuindo para a sua satisfação pessoal;
- Engajamento cívico e social, que favorece a cidadania e as atividades políticas;
- Impacto intergeracional, que significa que uma geração que recebe mais e melhor educação deixa como herança à seguinte, ao menos, o



mesmo nível recebido, destacando-se a importância da educação para formar capital humano (plano individual – aspectos salariais, de renda, de patrimônio, de produtividade, de saúde, de satisfação pessoal) e capital social (plano coletivo – aumento das rendas fiscais, aumento do investimento em saúde, políticas sociais, coesão social, confiabilidade nos governos, bom funcionamento da democracia, estabilidade política);

Segundo a OCDE, esses fatores “reforçam a competitividade e o dinamismo das economias do conhecimento, mas também a coesão social e a cidadania ativa” (MAUÉS, 2011), levando os cidadãos a desfrutarem de um bem-estar econômico, político e social.

3.4 – A escola de amanhã. Repensar o ensino: os cenários para agir (2006)

Esse documento afirma que a educação não vem acompanhando, na velocidade exigida, as mudanças que estão ocorrendo na sociedade do conhecimento e nos dá uma clara visão do lugar em que a OCDE coloca a educação.

A OCDE afirma que a educação influencia profundamente a vida das pessoas e das sociedades no seu conjunto e esse documento desenha alguns cenários que demonstram para onde se deve ir ou não, se um país quiser que seus cidadãos se desenvolvam em todos os aspectos. Esse documento traz a educação como instrumento que está diretamente ligado ao desenvolvimento econômico de um país, permitindo que o investimento realizado tenha um retorno com alta rentabilidade e sendo capaz de diminuir as desigualdades sociais.

Afirma que muitas decisões no que diz

respeito à educação de um país são tomadas para resolver apenas os problemas imediatos e não se preocupam com o êxito no processo educacional a longo prazo. Indica que a educação use a informática para facilitar o acesso ao conhecimento e que na escola se utilizem os princípios do mercado de trabalho, criticando a burocracia que atualmente ameaça abafar as inovações do ensino.

Esse documento prega que os dirigentes precisam ser experientes e eficazes para garantir a perenidade do sistema escolar e destaca 7 pontos que podem levar à eficiência e à manutenção da escola:

- Serviço público com um objetivo moral;
- Mudança em todos os níveis do contexto escolar;
- Reforço das capacidades por meio da criação de redes;
- Aprendizagem em profundidade;
- Duplo engajamento, a curto e a longo prazo;
- Dinamização cíclica do sistema educacional;
- Ampliação do poder dos dirigentes.

Ao final do texto, Olgaíses Maués (2011) nos leva a refletir sobre a real necessidade de os países levarem em conta as orientações da OCDE ao elaborarem suas políticas públicas educacionais. A autora procura entender se a “agenda” da OCDE representa um conjunto de normas e regras que devem, ou não, serem seguidas para materializar as políticas da educação, uma vez que algumas das orientações contidas nos documentos são altamente questionáveis.



Se por um lado os documentos evidenciam a necessidade de se valorizar os profissionais da educação, por outro, os mecanismos propostos precisam ser amplamente discutidos. Como, por exemplo, no documento de 2004, em que a OCDE afirma que tanto a formação inicial quanto a formação em serviço são importantes, dando destaque aos conhecimentos e habilidades pedagógicas que um bom professor precisa dominar, mas:

Não há uma preocupação maior com os conhecimentos relativos a disciplinas da área das Ciências Humanas, como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, que podem dar a sustentação necessária para que o professor situe os conhecimentos ministrados à realidade que o circunda de mais perto e no mundo como um todo (MAUÉS, 2011, p 78).

É preciso se preocupar com as exigências que o documento traz como características desse novo professor. Um número cada vez menor de pessoas tem procurado por essa profissão e a OCDE preparou um relatório que agrupa medidas para atrair, formar e reter os professores qualificados. Uma delas é que os países utilizem os meios de comunicação de massa para destacar e valorizar a importância da profissão. A outra é relativa à remuneração, com uma política voltada para os professores iniciantes para as disciplinas que sofrem com a falta desses profissionais. Dessa maneira, professores de disciplinas mais procuradas teriam uma remuneração menor do que aqueles que ministram disciplinas menos populares, como Biologia, Matemática e Informática. Essa opção quebra a possibilidade de paridade salarial e muitos bons professores não seriam bonificados, apesar de possuírem boas práticas.

Outro ponto preocupante é a proposta de tornar os contratos mais flexíveis,

permitindo que professores também possam outras profissões paralelas à docência, como empresas, por exemplo. A grande questão é pensarmos de que maneira esse profissional se dedicaria e investiria em sua formação se, além de professor, ele ainda precisar cuidar de sua “outra carreira”.

Mais um fator a ser levado em consideração é a formação inicial dos professores, colocada como “uma das políticas fundamentais para garantir a qualidade do ensino; segundo a OCDE, ela deve ser flexível e reativa” (MAUÉS, 2011 p. 81). Fala-se de profissionais que já têm alguma formação em outra área e que também querem abraçar o magistério. Assim, são propostas formações disponibilizadas em módulos, e/ou à distância, diminuindo o tempo necessário para se formar um professor. A grande questão é definir qual será a qualidade dessa formação. E, além disso, ao constatar que a formação inicial não é suficiente para formar um bom professor, a OCDE recomenda que ele participe de formações continuadas ao longo de sua carreira.

Outra preocupação da organização é reter os bons profissionais que desenvolvem seu trabalho com qualidade e dispensar aqueles que não o fazem. Entretanto, sabemos que no Brasil isso não acontece na prática, pois, uma vez que um professor foi aprovado em concurso público, dificilmente esse profissional será exonerado, mesmo se for mal avaliado.

Maués afirma que:

As medidas propostas não indicam uma preocupação real com a valorização do magistério no sentido de desenvolver ações que garantam uma formação inicial e continuada com qualidade, um plano de cargos e salários que represente um estímulo para entrar ou permanecer nesse *métier* e um reconhecimento social que traduza o



verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade (MAUÉS, 2011, p. 84).

A agenda proposta pela OCDE é uma regulação que tem levado países periféricos a seguir um modelo pronto e insuficiente de políticas educacionais, em troca de financiamentos e favorecimentos financeiros, além da assessoria que esse organismo disponibiliza a quem acatar suas recomendações e condições.

4. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Nesse contexto mundial, foi lançado em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela Portaria ministerial nº 867 de 4 de julho de 2012, tendo iniciado suas formações em 2013. O PNAIC é a política pública nacional voltada para a alfabetização mais recente e em vigor no Brasil. No texto legal, faz-se referência ao compromisso já assumido por secretarias municipais, estaduais e distritais de educação segundo o Decreto nº 6094 de abril de 2007 sobre alfabetizar as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Segundo a legislação do Pacto, a adesão a ele é voluntária.

Esse programa contou com módulos de Alfabetização em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Sociedade, Artes e Avaliação do próprio programa em questão.

Os governos que assinaram o compromisso recebem formações oferecidas por universidades, materiais pedagógicos para os professores e alunos (apostilas, livros e jogos) e contam com um sistema de monitoramento disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto.

Ao aderir ao Pacto, os governos se comprometem a (1) alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e matemática; (2) realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; e (3) no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Nesse sentido, dentro das ações estruturantes do PNAIC, realizam-se cursos presenciais para os professores das redes de ensino que fizeram sua adesão. O curso é oferecido em universidades públicas para orientadores de estudo, que são multiplicadores para os professores alfabetizadores em seus respectivos estados/municípios. Esses orientadores de estudos podem ser docentes, coordenadores e gestores das redes de ensino, que preferencialmente tenham passado pela formação do Pró-Letramento.

Os professores alfabetizadores que participam do curso recebem uma bolsa para isso e um certificado via universidade ao final do curso. Ao participar das formações, recebem a diretriz de aplicar em suas salas de aula o que foi exposto, trabalhado e discutido nos encontros, registrando o processo. Com as análises prévias efetuadas, devem retornar ao encontro seguinte de modo a socializar o conhecimento construído. "A formação continuada deve alicerçar-se numa 'reflexão na prática e sobre a prática', através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores" (NÓVOA, 1992, p.30).

Como forma de avaliação de seu desempenho, os professores cursistas devem entregar um portfólio que registra a trajetória percorrida no curso, seus aprendizados



e possibilidades de ação construídas, com registros dos momentos das atividades realizadas com os alunos, além de serem também avaliados pelas suas participações e contribuições durante os encontros.

O curso é obrigatório para os professores regentes das redes que fizeram a adesão, mas não para os coordenadores pedagógicos das escolas. Em Osasco, um município da Grande São Paulo, os professores que se recusaram a participar da formação, fizeram uma carta de próprio punho, justificando a sua escolha em não participar do pacto e apresentando suas escolhas pessoais por adotar outras metodologias de ensino. Já os coordenadores pedagógicos tiveram a opção de participar apenas como ouvintes, sem receber a certificação via universidade, recebendo um certificado via Secretaria de Educação.

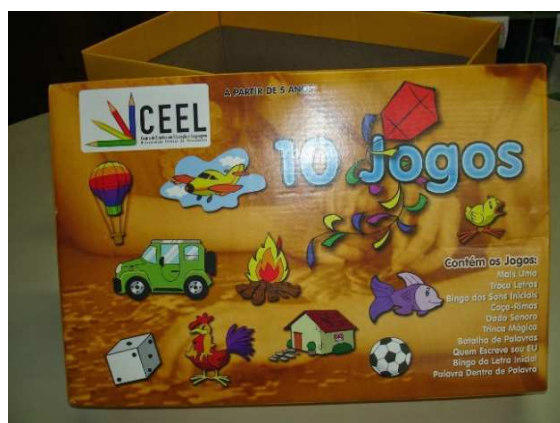
Em outros municípios e estados do país, essa adesão ou não do coordenador pedagógico se deu de maneira aleatória, pois o documento regulador do Pacto não previu uma formação específica para essa figura tão importante dentro da escola. Alguns lugares instituíram a formação do coordenador pedagógico como obrigatória, outros, como optativa, e pesquisas revelaram que alguns municípios e estados proibiram a formação desse profissional, alegando que ele não receberia bolsas de estudo. Tal fato

gerou um descompasso entre as ações e os conhecimentos dos coordenadores que não haviam feito o curso e dos professores que haviam participado da formação do Pacto.

Pode-se constatar em uma análise exploratória que nas escolas em que o coordenador se interessou por fazer o curso, mesmo não tendo tido bolsa para tanto, nem o certificado via universidade, a interlocução entre o coordenador e os professores alfabetizadores se mostrou mais efetiva no sentido de colocar em execução o que havia sido apreendido no curso, além de haver a distribuição e utilização adequada do material didático que compõe as medidas para realização das ações do Pacto.

O material de apoio que compõe o Pacto é composto de livros de literatura infantil, dicionários e jogos de alfabetização e letramento. Esse material chega em quantidade suficiente nas escolas e deve permanecer em sala de aula, com fácil acesso do professor e alunos.

Entretanto, junto com o material de apoio, não vem nenhum tipo de orientação de como esse material deve ser distribuído. É sempre alguém da equipe gestora que recebe os materiais enviados pelo MEC, mas, na maioria das vezes, como nenhum gestor participou das formações do programa, esse material não é distribuído

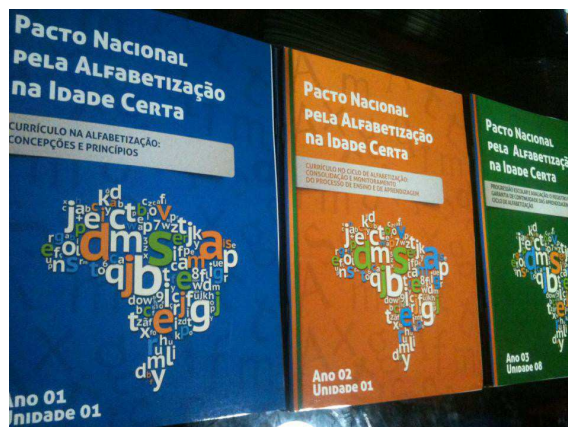




conforme o esperado e previsto pelos idealizadores do Pacto. Os livros, jogos e dicionários acabam indo parar nas bibliotecas das escolas, salas de leitura ou, ainda, nas salas do próprio Coordenador Pedagógico que, com receio desse material ser extraviado, acaba retendo-o em seu poder, dificultando o acesso a esse acervo.

Além disso, durante as formações, os professores alfabetizadores são orientados a desenvolverem uma série de atividades que requerem organização, disponibilidade e recursos da escola, e uma vez que o coordenador pedagógico e nenhum outro gestor participaram de qualquer tipo de formação do PNAIC, a realização de tais atividades fica extremamente comprometida. O professor se sente frustrado e, muitas vezes, o programa fica prejudicado por conta desse fator.

O PNAIC é uma política pública com grande abrangência nacional, material de qualidade, idealizado e realizado por profissionais capacitados. Entretanto, apresentou problemas de interpretação e previsão de formação para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o que pode acabar levando-o ao fracasso e transformá-lo em apenas mais uma política pública para a alfabetização que não surtiu o efeito desejado, não alavancando os índices



tão valorizados em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recentemente, o Ministério da Educação (MEC), lançou um "Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016", com um breve histórico do PNAIC, explicando algumas questões da formação, gestão, material didático, adesão, participantes, apoio financeiro e legislação. Esse documento ressalta que:

O Coordenador Pedagógico participará das discussões relacionadas aos materiais e à formação do PNAIC. Deverá, também, organizar o ambiente da escola, criando um clima propício à alfabetização, à cooperação e ao convívio; acompanhar o progresso da aprendizagem das turmas da sua escola; e auxiliar os professores na definição de estratégias pedagógicas e seleção de materiais e tecnologias para atender às necessidades de aprendizagem de cada turma (BRASIL, 2016, p. 12).

Entretanto, mais uma vez, o Programa não prevê uma formação específica para o Coordenador Pedagógico e nem o pagamento de uma bolsa de estudos para esse profissional, como acontece para os Orientadores e Professores Alfabetizadores, o que torna, novamente, facultativa a sua participação.



De acordo com dados disponíveis no SisPacto, sistema informatizado de monitoramento do Pacto, em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores-alfabetizadores, em curso com carga horária de 120 horas. Tais dados demonstram a ampla adesão ao programa, mas infelizmente esse alto número de participantes não garante, de fato, uma melhoria do ensino no Brasil.

Em uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é possível encontrar apenas 75 trabalhos que pesquisaram o PNAIC. Todavia, a maioria dos trabalhos aborda a prática pedagógica do professor, alfabetização, contexto geral da política pública do PNAIC, formação de professores, e apenas uma dissertação

de mestrado pesquisou até agora sobre o papel do coordenador pedagógico perante esse Programa.

Os dados analisados nos levam a refletir sobre a importância de as autoridades na área da educação não deixarem o PNAIC se transformar em apenas mais uma das tantas políticas públicas de alfabetização que já vigoraram em nosso país. O Programa tem condições de melhorar a qualidade do ensino em nosso país, e o que se defende é que a figura do coordenador pedagógico seja valorizada, receba formação específica para as atribuições que lhe competem, a fim de auxiliar no compromisso principal do Pacto, que almeja assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. *PNAIC em ação. 2016. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016*. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ooFBNG5lYoJ:pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&dient=firefox-b. Acesso em 02 de fevereiro de 2017

_____. *O PNE 2011-2010. Metas e Estratégias*. 2011. Disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 24 de setembro de 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012. 48 p.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos Internacionais e as Políticas Educacionais no Brasil. In GONÇALVES, L.A.O. (org.). **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 20 n. 44, setembro/2009.

MAUÉS, Olgaíses. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v.34, n.1, p. 75-85, jan/abr 2011.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1992.

OCDE. La qualité du personnel enseignant. 2004. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/0/8/31589487.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2007.

OCDE. Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. 2005. Disponível em: http://www.oecd.org/document/52/0,3343,fr_2649_39263231_36221243_1_1_1_1,00.html. Acesso em 02 de novembro de 2007.

OCDE. Comprendre l'impact social de l'éducation. 2007. Disponível em: http://www.oecd.org/document/44/0,3343,fr_2649_35845581_39439340_1_1_1_1,00.html. Acesso em 5 de outubro de 2008.

OCDE. L'école de demain. Repenser l'enseignement: Des scénarios pour agir, 2006. Disponível em: <http://www.sourcieceocde.org/enseignement/9264023658>. Acesso em 5 de outubro de 2008.

SOARES, Magda B. **Letramento. Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUTO-MAIOR, Sara Duarte. O mapa do tesouro: ultrapassando obstáculos e seguindo pistas no cotidiano da Educação Infantil, In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. 3.ed. São Paulo: Papyrus, 2002. p.63-82.