

# POLÍTICAS MONOLÓGICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

## MONOLOGICAL POLICIES ON TEACHER TRAINING OF LITERACY TEACHERS

**Nayara Santos Perovano**

*Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)  
nayperovano@gmail.com*

**Monique Linciano de Azevedo Costa**

*Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)  
moniquelincianocosta@gmail.com*

### Resumo

Este artigo tem por finalidade compreender e problematizar como programas de formação certificada, atrelados à lógica neoliberal, concebem e se vinculam com o campo da alfabetização e, sobretudo, com a formação de professores alfabetizadores e as consequências dessas políticas para o sistema educacional. Pautado nos pressupostos teóricos de Bakhtin, elabora um panorama das políticas nacionais de formação continuada de professores alfabetizadores e indaga suas intenções e efeitos para a educação. Conclui que as políticas públicas ainda possuem discursos monológicos adotados de maneira vertical que legitimam, forçadamente, a perspectiva teórica adotada em seus documentos como a ideal nas classes de alfabetização, contribuindo para perpetuar a fronteira entre a docência e seu planejamento.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Formação de professores. Lógicas neoliberais.

### Abstract

This essay aims to understand and problematize how certifying training programs, tied in a neoliberal logic, conceive and attach to the literacy field and, specially, to the teacher training, studying the consequences of these policies for the educational system. Assuming Bakhtin as main theoretical intercessors, this essay traces a panorama of the national policies for the continuing literate teacher training and interrogate their effects and intention for education. For results, it shows that these policies still produce discourses in a monological discourses adopted in a vertical perspective legitimize the theoretical perspective adopted by its documents as the proper one for the work on literacy classes, contributing to perpetuate the line between teaching and organizing.

**Keywords:** Public policies. Teacher training. Neoliberal logical.

## Considerações iniciais

Após a década de 1990, com as reformas educacionais de lógicas neoliberais, voltadas para a produção de sujeitos mais eficazes para o mercado, surge a necessidade corresponsabilizar as escolas por seus resultados, como consequência do aumento da autonomia financeira e administrativa dessas instituições. Iniciam-se as operações de descentralização das políticas educacionais que passam a se preocupar com os resultados e não mais com o processo de ensino. Dessa forma, a “falta de qualidade no ensino” e a “pouca eficiência” da escola recaem sobre a suposta má administração institucional.

Porém, essa questão de autonomia é muito relativa, uma vez que os trabalhadores das escolas precisam atingir metas, seguir normas, currículos, projetos já estabelecidos por técnicos que julgam ser mais competentes, sempre numa lógica do controle, seja por meio do calendário com duzentos dias letivos mínimos obrigatórios, seja no registro de ponto do seu expediente, ou, ainda, pela vigilância de assessoras e/ou inspetoras. Claro que a equipe da escola resiste, muitas vezes, a essa lógica mercadológica. Apesar disso, em geral, a continuidade do mercantilismo da educação se estabelece ferozmente: os diretores são reduzidos a gestores de finanças e logísticas, o pedagogo torna-se o profissional que observa e controla, na escola, o trabalho docente e os professores passam a atuar apenas como reprodutores de ensino. Mesmo resistindo e subvertendo a essa lógica, algumas normas, metas e objetivos são exigidos e precisam ser cumpridos. Por isso, acreditamos que faria mais sentido falar em autonomia relativa, ou seja, ela pode até acontecer, todavia, existem limites que se prendem às exigências e aos objetivos preestabelecidos pelos documentos oficiais.

Dentro dessa lógica neoliberal, a estratégia adotada pelo Governo foi intervir, primeiramente, em produção de documentos, diretrizes, referenciais e programas que possibilitassem a difusão de princípios baseados na Qualidade Total<sup>1</sup>, com o intuito de transformar o sistema educacional em um espaço de cobrança de resultados. Assim, palavras como eficiência, eficácia, produtividade, flexibilidade, individualidade, competência etc. começam a fazer parte do cenário educacional. As avaliações surgem, nesse contexto, para medir a qualidade da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o ensino dos professores. Gontijo (2012, p. 607) enfatiza que, do ponto de vista dos organismos internacionais e governos nacionais, foi percebida a incapacidade das escolas em obter resultados esperados

<sup>1</sup> A pretendida *qualidade total* é uma concepção ideológica que visa, na perspectiva neoliberal, a de regular a educação como campo estratégico, voltada às necessidades de mercado.

[...] na formação de indivíduos capazes de continuar a aprender. Por isso mesmo, é preciso intervir diretamente nesse processo por meio do controle de seus resultados. Um sistema de avaliação é o melhor mecanismo para atender às finalidades de controle.

Isto é, as avaliações se tornam, então, balizadores da qualidade do ensino e da aprendizagem nas instituições escolares. As políticas meritocráticas surgem, nesse contexto, respaldadas no “incentivo” à dedicação e ao desempenho individual dos professores, visando a atrair professores mais qualificados, competentes e esforçados e, como consequência, a tão sonhada e almejada qualidade na educação pública brasileira seria conquistada. Esses mecanismos competitivos, individualistas inseridos nas políticas de mérito, controladas e reguladas pelo viés das avaliações, não escapam à lógica de mercado do sistema neoliberal e trazem sérios problemas, uma vez que camuflam os constantes conflitos vividos pelos educadores, esconde as péssimas condições de trabalho e de salários dos docentes, sob o falso estigma de valorização pelo “esforço” e “desempenho” de cada educador (VIEIRA; BORGES; GONZAGA; OLIVEIRA, 2013).

A ideia de mérito transfere a responsabilidade da educação somente para a instituição escolar e, mais especificamente, para o corpo docente. É uma política cruel, pois, com esse discurso de valorização, o Estado, pautado nessa lógica, consegue aumentar a competitividade entre os docentes e entre as instituições escolares, aumentando a produtividade e reduzindo gastos, uma vez que não há aumento de salário de todos os docentes e, sim, pagamento de bônus para aqueles que mais se “destacam”, se “esforçam” e, portanto, conseguem aumentar as notas das avaliações escolares.

Outro fator que merece destaque, nesse cenário, é a forte influência exercida pelos organismos internacionais (Unesco, Unicef, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional etc.) na política macroeconômica brasileira em diversos setores, entre eles, a educação (produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos fundamentados pelas orientações desses organismos para a reforma educativa e econômica). Essa influência ocorre, porque esses organismos fornecem financiamentos pela via de empréstimos, mas com pesados encargos para o Brasil e para países da América Latina e o Caribe.

Vale ressaltar que o Banco Mundial, por exemplo, tem como um dos seus principais objetivos erradicar a pobreza, visando a alcançá-la a partir de serviços básicos (saúde elementar, nutrição, educação primária etc.). Os investimentos em educação, no entanto, segundo esse Banco, são necessários para promover a melhoria das condições de vida da população pobre e, por isso mesmo, atuam diretamente sobre esse setor, fornecendo empréstimos, mas, ao mesmo tempo, exigindo o cumprimento de uma agenda estabelecida.

No bojo dessas ideias, a alfabetização de crianças se torna, no século XXI, central nas políticas internacionais. Segundo Gontijo (2014, p. 11), “a centralidade da alfabetização [também] está ligada ao fracasso das políticas mundiais em garantir a diminuição dos índices de analfabetismo entre a população adulta”. Nesse sentido, foram intensificadas ações voltadas para a alfabetização de crianças, tais como formações de professores certificada e investimentos educacionais em uma perspectiva compensatória e de garantia para melhoria dos índices.

É, nesse contexto que, no Brasil, a educação é elevada à condição primordial para o desenvolvimento econômico e social de forma centralizada, considerando a formação docente importante para a efetiva implementação das políticas educacionais. Além disso, os programas de avaliações de larga escala para a educação básica tornam-se balizadores para o controle e medição dos resultados dos investimentos na educação.

A preocupação com a formação de professores ganha força ao longo da década de 1990, por meio da realização de diversas políticas de formação. Como justificativas para implementação dessas políticas, eram apontadas a necessidade de melhoria da qualidade da educação e o combate ao fracasso escolar. Tais justificativas podem ser encontradas nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999), no que se refere à urgência de investimentos na formação docente para superar o fracasso escolar.

A primeira mudança concreta no sistema de formação docente no Brasil foi proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, dentre as várias orientações para educação, definiu que a formação dos professores da Educação Básica deverá ocorrer, preferencialmente, no ensino superior. Nessas circunstâncias se inserem os Referenciais para a Formação de Professores, elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 1999), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Parecer nº 9/2001, do CNE. Os Referenciais sugerem um modelo curricular apropriado, estabelecendo bases epistemológicas, objetivos e competências exigidas para atuar como professor da Educação Básica. Esse mesmo documento também enfatiza a responsabilidade da formação continuada para atualização (demandas indeterminadas do mundo e de permanentes mudanças) e aprofundamento teórico, metodológico e das temáticas educacionais fundamentais para o trabalho docente. A noção de qualidade da educação ajuda nos argumentos da importância da formação continuada, pois não bastava garantir o acesso e a permanência das crianças nas escolas, era necessário garantir a aprendizagem. Embora o discurso da qualidade prevaleça e tente igualar tanto a questão aprendizagem quanto da formação de professores, esses dois pontos simultaneamente não podem ser garantidos, porque formação continuada de professor, apesar de ser um elemento fundamental, não é sinônimo de garantia de aprendizagem.

Por vários outros motivos (sociais, culturais, econômicos etc.), os índices de evasão e repetência, nos primeiros anos do ensino fundamental, são significativos. E, na lógica da meritocracia e da responsabilização, há, também, uma culpabilização das escolas por parte dos setores governamentais. Nesse sentido, esses índices reforçam o discurso da necessidade de melhoria da qualidade da educação, por meio do investimento nas formações continuadas. O discurso sobre a “falta de preparo” dos docentes aponta para a má formação inicial dos professores.

Dessa forma, dentro desse contexto e da reforma educativa, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), elaborou e implementou programas de formação continuada com certificação. Assim, este artigo, visa discutir as políticas públicas de formação continuada no âmbito das políticas nacionais de alfabetização, a fim de compreender e problematizar como os programas de formação certificada passam a conceber e a se vincular com o campo da alfabetização tendo, como principal foco, o programa criado no ano de 2012 – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) – e reformulado no ano de 2017.

## **Políticas de formação certificada e a alfabetização**

A partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem, entendemos o homem é um ser social que produz e é produzido pela cultura, constituído na e pela linguagem, a partir das interações verbais. Dessa forma, os conhecimentos são apropriados e ressignificados nas relações dialógicas com outros sujeitos. Nessa direção, é necessário salientar que, compreendemos a alfabetização como

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade (GONTIJO, 2013).<sup>2</sup>

Isto é, a alfabetização é concebida, por nós, em sua dimensão social, cultural e política. Pensando nos programas de formação certificadas, interessamos compreender e problematizar como esses programas, atrelados à lógica neoliberal, concebem e se vinculam com o campo da alfabetização e, sobretudo, com a formação de professores alfabetizadores e as consequências dessas políticas para o sistema educacional.

<sup>2</sup> Conceito reformulado em conversa, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo, com o grupo de formadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Antes de analisarmos especificamente o Pnaic, é necessário destacar que os primeiros programas de formação continuada surgem no Governo Fernando Henrique Cardoso: *Programa Parâmetros em Ação (1999)* e *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001)*. Tratam-se de iniciativas que ajudam a implementar o construtivismo nos moldes de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no Brasil, e surgem a partir da LDB 9.394/96, num contexto em que os currículos do ensino fundamental e médio passam a compreender uma base nacional comum. O *Programa Parâmetros em Ação (1999)* foi o primeiro programa elaborado pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), do MEC, e tornou-se um importante meio de divulgação e implementação dos parâmetros curriculares nacionais. O programa foi importante para propagar, entre os professores alfabetizadores, o construtivismo no campo da alfabetização, influenciando as políticas públicas municipais e estaduais, os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas, a construção de materiais didáticos e, principalmente, contribuindo, como dito, para a propagação de um discurso construtivista, que nem sempre condizia com as efetivas práticas dos docentes em sala de aula.

O segundo, *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001)*, foi formulado pela SEF/MEC e implementado em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, Universidades, escolas de formação públicas e privadas e, ainda, com organizações não governamentais interessadas. Sustentado no construtivismo, tinha como objetivo implementar melhorias nas práticas de ensino dos professores alfabetizadores, alcançar a qualidade do ensino na fase de alfabetização e, especialmente, contribuir para diminuir os índices de reprovação escolar. Foi um programa, cujo direcionamento dificultou “a possibilidade de os professores construírem uma atitude responsiva ativa com a própria produção de conhecimento sobre a área em que atuam” (BECALLI, 2007, p. 200).

No Governo Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, foi instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, pelo MEC, por intermédio da Portaria Ministerial nº 1.403, assinada em 9 de junho do mesmo ano. Esse sistema deveria instituir um “Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promoveriam parâmetros de formação e mérito profissionais, programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores” (ANTUNES, 2014, p. 27), tendo, assim, a finalidade de avaliar competências e habilidades do professor das redes de ensino e dos concluintes dos cursos que habilitavam para licenciatura. Ou seja, o exame é justificado, dentro de uma lógica capitalista, como uma qualificação profissional.

Nessa perspectiva, em 2005, surge o *Pró-Letramento: Mobilização pela qualidade da educação*. O Ministério da Educação apresentava esse programa como uma suposta novidade, distinta do modelo adotado por gestões anteriores, pois, além da sua finalidade de melhorar os níveis de desempenho em leitura e

escrita, adotou uma “nova” perspectiva: o letramento<sup>3</sup>. Porém, conforme salienta Gontijo (2014), essa “nova” concepção conciliou as ideias de dois grupos em disputa: os defensores do construtivismo e os defensores do método fônico. Isto é, apenas a troca de nomes não diferencia o Pró-letramento das propostas de formação de governos anteriores, porque esta manteve, em sua proposta pedagógica, as bases construtivistas.

É, inclusive, nesse contexto de nova roupagem da formação certificada que, em 6 de fevereiro de 2006, o MEC implementa a Lei nº 11.274/2006 e altera alguns artigos da LDB 9.394/96, estabelecendo o Ensino Fundamental de nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Esse adiantamento do processo de escolarização da criança, anunciado com a Lei nº 11.274/2006, não apenas propagava o prelúdio de políticas de alfabetização mais enfáticas, mas, também, articulou ainda mais as políticas de responsabilização ao campo da alfabetização. Ao mesmo tempo que houve um aligeiramento no processo de alfabetização, passou-se, também, a exigir um maior compromisso dos docentes para com essa etapa, visto que a redução etária é, também, um prolongamento do tempo útil da criança na escola. Não por acaso, que, durante o governo de Dilma Vana Rousseff, em 4 de julho de 2012, foi instituído pela Portaria nº 867, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), destinado à formação continuada de professores alfabetizadores que atuam nas turmas de 1º aos 3º anos do ensino fundamental e nas classes multisseriadas.

No próximo tópico, vamos nos deter mais detalhadamente a essa última política por consideramos ser a que teve maior impacto na formação dos alfabetizadores devido ao seu longo período de formação continuada, por investir recursos financeiros somente em órgãos públicos, valorizando o estudo do professor com o pagamento de bolsa de estudo e pela atuação das universidades públicas como instituição formadora do programa.

### **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: um novo tipo de política pública?**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) é um acordo formal realizado pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para afirmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Tem por finalidade central criar as possibilidades para que as crianças estejam alfabetizadas, por meio do desenvolvimento das seguintes

<sup>3</sup> Magda Soares (2003) defende alfabetização e letramento como processos diferenciados, porém interdependentes. Vale ressaltar que o conceito de alfabetização, de GONTIJO (2013), defendido por esse artigo muito se difere do letramento. É uma alfabetização que se abre a uma perspectiva discursiva e dialógica, não criando dicotomias nas diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem da linguagem oral e escrita.

ações: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; fornecimento de obras didáticas e literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização.

Segundo a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012<sup>4</sup>, alguns dos objetivos do programa é reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores, construir propostas para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, dentre outros aspectos.

Diante do exposto na Portaria e das indagações que acumulamos, ao longo dos anos acompanhando políticas públicas de formação, não podemos negar que o interesse do Ministério da Educação em investir em políticas de formação de professores alfabetizadores atende também às exigências dos organismos internacionais que objetivam diminuir os índices de evasão, repetência e analfabetismo e controlar esses índices por meio de avaliações de larga escala.

Nesse quesito, as formações do Pacto se concentraram, nos dois primeiros anos, por campos de saber, sendo o primeiro ano voltado para os componentes curriculares com ênfase em Linguagem e, no segundo, nos com ênfase em Matemática. Em 2015, entretanto, com a implantação das ações do programa em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional, o trabalho teve a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização numa abordagem interdisciplinar. Para essa ampliação nas discussões, várias universidades foram convidadas a produzirem textos que pudessem contribuir com o referido campo. Portanto, o material – que até então promovia a interação social dada na relação entre sujeito e objeto dos pressupostos de uma perspectiva sociointeracionista –, de certa forma, se abre para a abordagem de várias sugestões metodológicas e outras concepções teóricas, colaborando para que os professores alfabetizadores tivessem acesso e pudessem dialogar com as diferentes teorizações.

Entretanto, mesmo com essa abertura, é forte a defesa da perspectiva do letramento, visto que este concilia as ideias dos defensores do construtivismo e os defensores do método fônico. Ou seja, ainda que haja avanços, as matrizes teórica e metodológica continuam as mesmas dos programas anteriores ao Pacto, o que nos faz desacreditar na possibilidade do programa atingir seus objetivos, visto que retoma discussões já abordadas em outras formações continuadas de professores alfabetizadores, deixando de enfatizar a dimensão discursiva da alfabetização.

<sup>4</sup> Disponível no Diário Oficial da União, seção 1, Nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012, ISSN 1677-7042. Acesso em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192).

No o ano de 2016, já sob o Governo de Michel Temer, a definição do conteúdo da formação partiu da análise de aspectos decisivos a saber: os resultados apontados pelas avaliações internas e externas, as matrizes da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e os direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do Pnaic dos anos anteriores.

No documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores, 2016, no título “*Valorização dos professores*”, o documento assinala que “será possível a inclusão de professores-alfabetizadores com boas experiências no grupo de orientadores de estudo, trazendo a ideia do *coaching*<sup>5</sup> e da formação entre pares, valorizando o protagonismo dos bons educadores” (BRASIL, 2016, p. 7).

Dessa maneira, podemos verificar que esse novo governo deixa claro sua aposta em uma educação voltada para o mercado, atendendo à lógica neoliberal.

## **Programa Novo Mais Educação e suas articulações com o Pnaic**

Mais recentemente, em meio a várias denúncias de corrupção, desvios de dinheiro público, congelamento de gastos públicos etc., o governo federal aprova a Portaria nº 826 de 07 de julho de 2017, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME). Porém, antes de falar sobre o PNME, se faz necessário discorrer, brevemente, sobre o programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 27 de abril de 2007, regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Se efetiva na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad, no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, com objetivo a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva, segundo o MEC, da Educação Integral nas redes estaduais e municipais, ampliando, portanto, jornada escolar para no mínimo 7 horas diárias ou 35 horas semanais no contraturno.

O processo de adesão era realizado pela própria escola, por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec). A prioridade era o atendimento das escolas com números baixos no Ideb. Isto é, as instituições com desempenho abaixo do esperado teriam prioridade nesse programa, pois não obtiveram notas boas nas avaliações de larga escala. O programa Mais Educação enfatizava a necessidade de “refletir acerca da responsabilidade compartilhada com a família e com a sociedade que é a educação das novas gerações” (BRASIL, 2010, p. 15).

<sup>5</sup> Palavra pautada em diversas ciências e técnicas para ajudar as pessoas e empresas no alcance de metas, numa lógica empresarial.

Nesse sentido, o Estado corresponsabiliza a família e a sociedade pela educação dos estudantes e, supostamente, não se isenta de seu dever de garantir a educação para todos. Vale ressaltar que dentro dessa lógica de “responsabilidade compartilhada”, todos os profissionais envolvidos no programa eram voluntários e tinham apenas as despesas com alimentação e transportes ressarcidas. Isso nos faz perceber, na lógica de mercado, o discurso de cooperação para a melhoria da educação por meio de baixos custos nos investimentos educacionais.

É nessa lógica que surge o Programa Mais Novo Educação, criado pela Portaria do MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, regido pela Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016, cujo objetivo é melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, além de promover atividades nos campos das artes, cultura, esporte e lazer.

O programa, segundo o site do MEC<sup>6</sup>, tem por finalidade

- I – alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II – redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III – melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
- IV – ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Na mesma direção do programa anterior e na mesma lógica do Pnaic, o Programa Mais Novo Educação visa à melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Na mesma perspectiva do anterior, se “investe” na educação, tendo no trabalho voluntariado a solução mais barata, indicando, aparentemente, uma política compensatória e de precarização do trabalho dos profissionais da educação.

Diante do exposto, a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME), ou seja, a formação do Pnaic e do PNME serão realizados de forma integrada e com os objetivos que não mudam (garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; melhorar o Ideb; contribuir para

<sup>6</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em 15 jul. 2017.

o aperfeiçoamento do desempenho dos professores e etc.). Porém, o Pnaic continuará a atender crianças do 1º ao 3º ano e o PNME fará intervenções com os alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Segundo o documento orientador do Pnaic na versão de 2017, a adesão às ações do Pacto e às ações de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação deve ser realizada pelo Dirigente de Educação Municipal ou Estadual. O que nos parece é que se cria a falsa ideia de uma formação continuada. Dessa forma, concordamos com Gontijo (2013) quando a autora diz que

a formação precisa ser contínua, ou seja, ela deve ser elemento integrante do trabalho docente, porque é, por intermédio, do estudo, da pesquisa, das trocas entre colegas que encontramos juntos meios para realizar um trabalho de qualidade com as crianças. (GONTIJO, 2013).

Ao nosso ver, formações continuadas deveriam existir para melhorar as práticas dos professores alfabetizadores durante o ano e não só para atender a uma demanda de avaliação. Desta forma, questionamos quais as possibilidades de se ter uma formação continuada se grande parte do corpo docente dos municípios não são efetivos e, no ano seguinte, não estão mais nas escolas? Quais resultados são esperados de uma formação quando esses dois programas passam a ser visibilizados em sua nova versão em uma mesma portaria? O que implica pensar o Pnaic e o PNME numa mesma ótica? Qual é essa ótica? O que há em comum entre o voluntariado que trabalha no PNME e o professor bolsista do Pnaic? Estão realmente apostando em políticas de formação continuada ou as políticas de formação certificada têm mais interesses do que simplesmente a aprendizagem dos alunos? São perguntas que, talvez, não tenhamos respostas de imediato, mas que servem para nos fazer refletir sobre a implementação dessas políticas *monológicas*, ou seja, políticas que não são possíveis de identificar os movimentos *dialógicos* entre as muitas vozes que constituem o discurso acerca das políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores, porque sempre há a supremacia de um discurso de um iluminado, de quem planeja e organiza, em detrimento dos que executam. Dessa maneira, criam-se políticas públicas de formação que perpetuam a fronteira entre os que planejam/organizam e os que executam as práticas docentes.

Segundo Gontijo (2014, p. 11), a alfabetização “[...] é vista como um importante anunciador dos níveis de desenvolvimento, de diminuição das desigualdades e de pobreza”. Ou seja, analfabetismo é considerado expressão da pobreza. Porém, a pobreza é resultado da marginalização, das desigualdades e da exclusão que ocorrem na sociedade mantida na/pela exploração do trabalho, ou seja, da exploração do homem. Os países buscam soluções para a alfabetização tendo como interesse diminuir seus índices de pobreza, já que, segundo parâmetros internacionais, eles estão relacionados.

Dessa forma, diante de tudo que foi exposto, torna-se claro que os pressupostos que regem o Novo Mais educação e a portaria que articula o Pnaic com o PNME, assumem, segundo Albuquerque e Leite (2016), um caráter mercadológico e neoliberal, pois tentam instituir uma educação de tempo integral baseada em trabalho de cooperação, ou seja, desconsideram o papel do professor como medidor do conhecimento. Dessa maneira, concordamos com Adorno quando ele diz que:

[...] o travamento da experiência deve-se a repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam, como já se viu, as características da “semiformação” (ADORNO, 1995, p. 25).

Para Adorno (1995), muitas pessoas são só semiformadas, ou seja, o sujeito não conseguiu sequer formar, do ponto de vista da plenitude, sua consciência. São pessoas que não enxergam a lógica perversa do sistema neoliberal que nos consome, que destrói nossa educação com modelos de formações que desconsideram o professor como sujeito criativo, inventivo, *responsivo*, de saberes e fazeres.

Noutra direção, é preciso adotar o trabalho educativo como uma atividade organizada, sistemática e intencional, que visa ao alcance da aprendizagem, pois as crianças não aprendem sozinhas e nem de forma espontânea, a mediação é fundamental para a aprendizagem (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009). E isso só é possível quando tomamos os sujeitos em seu caráter *responsivo*. Para tal, é preciso uma formação para além da semiformação, para além do mercado.

## Considerações Finais

Diante de tudo que foi exposto, torna-se evidente que as políticas públicas para educação, desenvolvidas desde a década de 1990, têm se voltado para uma lógica mercadológica, neoliberal, visando a uma preocupação crescente com os resultados. Educação de qualidade, atualmente, se baseia em um treinamento para as provas de larga escala, falseando resultados para agradarem organismos internacionais e, assim, preservar financiamentos. Segundo Lopes e Caprio (2008, p.8):

A educação restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado.

Programas como Pnaic, Novo Mais Educação e tantos outros são exemplos de ações que governo tem lançado mão para garantir uma falsa ideologia de educação de tempo integral, criando estratégias metodológicas de treinamentos para que os alunos respondam às avaliações, contando com trabalho voluntário, formação certificada com um material de formação que apresenta uma única voz, uma obra monológica, em que o poder de significar está somente em que organizou o material a ser utilizado. Apostam em materiais prontos, acabados, investindo para que os professores repliquem os métodos ensinados e treinem as crianças para responderem as avaliações de larga escala. Com poucos investimentos, o governo pretende atingir diferentes objetivos, desconsiderando diversos fatores (sociais, culturais, políticos, históricos) que incidem diretamente sobre articulação e funcionamento das políticas públicas de formação.

Criam-se políticas públicas de formação que não apostam em professores como sujeitos capazes, críticos, reflexivos, responsivos, que estejam preparados para dialogar com as diferentes teorizações, não apostam em professores que reconheçam os materiais de formações como

Enunciados produzidos por diferentes sujeitos e que fomentasse a leitura desses enunciados para elaborar coletivamente propostas que pudessem fazer um movimento de repensar a organização dos conhecimentos específicos da alfabetização, a prática de acompanhamento, as avaliações, bem como, os materiais utilizados na escola. (SCHWARTZ, 2017).

Assim, acreditamos que não basta organizar formações continuadas certificadas como a solução para os problemas graves e crônicos da educação, pois, além de garantir formações, é preciso que sejam garantidas condições de trabalho, manutenção das escolas, melhores salários, ampliação do corpo docente efetivo, espaço-temporais para que os docentes possam verdadeiramente qualificar sua ação pedagógica, etc. Apenas a “oferta de cursos de formação e a emissão de certificados não garantem uma boa formação para os alunos e os professores” (ANTUNES 2015, p. 29).

## Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução do alemão: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBUQUERQUE, Plícia Mara de Negreiros Félix, LEITE, Ivonald Neres. **Reformulação do Programa Mais Educação**: O novo para mais ou para menos? Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/TRABALHO\\_EV068\\_MD1\\_SA2\\_ID142\\_17112016171429.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/TRABALHO_EV068_MD1_SA2_ID142_17112016171429.pdf)>. Acesso em 02 jun. 2017.

ANTUNES, Janaína Silva Costa. **Um olhar sobre o Pró-letramento**. 2015. Tese (doutorado) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº 09/2001. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 31. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento\\_Orientador\\_PNAIC\\_EM\\_ACAO\\_2016.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 1.403, de 9 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de certificação e formação continuada de professores. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 826 de 07 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Brasília, DF, 2017.

Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=10/07/2017>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador-versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador-versao_final.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas

no contraturno escolar. Brasília, DF, 2007. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category\\_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2446-port-17-120110&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 de jun. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, DF, 2016 Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 de jun. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. Brasília: SEB/MEC, 2011. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 15 jul 2017.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Palestra proferida no I Seminário Capixaba: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 603-622, sep. 2012. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47897/51632>>. Acesso em: 24 julho de 2017.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. “As influências do modelo neoliberal na educação”. Revista Eletrônica da UNESP. São Paulo. Ed. 05. 2000. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaElectronica/edi5\\_artigoedianeledes.pdf](http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaElectronica/edi5_artigoedianeledes.pdf)>. Acesso em: 25 de julho 2017.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. Palestra realizada na XXII Reunião do Fórum Permanente de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo – Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

VIEIRA, Cecília Maria; BORGES, Kamylla Pereira; GONZAGA, Laerson Pires e OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite de. **Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.316-334, jun.2013. ISSN 1982-9949. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3525/2905>>. Acesso em: 25 de julho 2017.