

Formar professores ou produzir resultados? Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC

Teachers' formation or results production: national pact of literacy at the right age – PNAIC

Formar profesores o producir resultados? Pacto nacional por la alfabetización en la edad cerca – PNAIC

César Gerônimo Tello

Universidad Nacional de La Plata
cesargeronomotello@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0003-1667-6075>

Romilda Teodora Ens

Pontificia Universidade Católica do Paraná
romilda.ens@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3316-1014>

Sabrina Plá Sandini

Universidade Estadual do Centro-Oeste
sabrinaspla@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4021-4404>

Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin

Universidade Estadual de Londrina
elsapessoapullin@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2704-6100>

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo colaborar com a reflexão sobre a formação de professores analisando o documento sobre o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que, ao se submeter às exigências de Organismos Internacionais, assume o compromisso de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade. Diante dos resultados negativos do desempenho escolar dos estudantes, o Brasil, assim como outros países, identifica como foco do problema a formação dos professores, o que justifica a

implementação do PNAIC. Os documentos dos Organismos Multilaterais e das reformas educativas, desde a década de 1990 no Brasil, destacam ser a formação de professores, e destes, como protagonistas das reformas educativas, os responsáveis por bons resultados na Educação. Percebemos que educação e a formação de professores têm sido o foco de reformas e políticas que, para atenderem à lógica do capitalismo neoliberal, entendem a educação como uma importante estratégia para reprodução econômica e ideológica. Pressupostos da pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória-descritiva, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental, possibilitaram novas reflexões sobre a formação de professores do PNAIC, ressaltando que essa formação é uma estratégia que se alinha com a exigência dos Organismos Internacionais, apenas preocupadas com metas definidas, muitas dessas expressas em sistemas de rankings, que instigam a competitividade e a geração de resultados.

Palavras-chave: Formação de Professores. Organismos Internacionais. Produção de Resultados.

ABSTRACT

The present study aims to collaborate with the reflection on teachers' education by analyzing the document on the National Pact of Literacy in the Right Age (PNAIC), which when submitted to the requirements of International Organizations, undertakes to teach children up to eight years old. Given the negative results of students' school performance, Brazil, such as other countries, identifies the teachers' education as the focus of the problem, which justifies the implementation of PNAIC. The documents of the Multilateral Organisms and the educational reforms, since the 1990s in Brazil, stand out as the training of teachers, and of these, as protagonists of educational reforms, those responsible for the good results in Education. We realize that education and teachers' education have been the focus of reforms and policies, which, in order to meet the logic of neoliberal capitalism, understand education as an important strategy for economic and ideological reproduction. Assumptions of qualitative research, exploratory and descriptive, using bibliographical and documentary research, allowed for new reflections on teachers' education from the PNAIC, emphasizing that this formation as proposed in this document is a strategy aligned to the requirements of International Organizations, focused only on defined strategy, many of these expressed in rankings systems, which instigate institutional and professional competitiveness by generating good results.

Keywords: Teachers' Formation. International Organizations. Results Production.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo colaborar con la reflexión sobre la formación de profesores analizando el documento sobre el Pacto Nacional de Alfabetización en la edad cierta – PNAIC, que al someterse a exigencias de Organismos Internacionales, asume el compromiso de alfabetiza a los niños hasta los ocho años de edad. Ante los resultados negativos del desempeño escolar de los estudiantes, del Brasil, así como en otros países, se identifica como foco del problema, la formación de los profesores, lo que justifica la implementación del PNAIC. Los documentos de los Organismos Multilaterales y de las reformas educativas, desde la década de 1990 en Brasil, destacan ser la formación de profesores, y de éstos que, como protagonistas de las reformas educativas, los responsables por alcanzar buenos resultados en la Educación.

Percibimos que la educación y formación de profesores ha sido el foco de las reformas y políticas que atendieron la lógica del capitalismo neoliberal, entienden a la educación como una importante estrategia de reproducción económica e ideológica. Los supuestos de la investigación de abordaje cualitativo, de naturaleza exploratoria-descriptiva, utilizando la investigación bibliográfica y documental, lo que nos ha posibilitado nuevas reflexiones sobre la formación de profesores a partir del PNAIC, al subrayar que esta formación es una estrategia que se alinea con la exigencia de Organismos Internacionales, apenas preocupados por metas definidas, muchas de ellas expresadas en sistemas de rankings, que instigan competitividad y la generación de resultados.

Palabras clave: *Formación de Profesores. Organismo Internacionales. Producción de Resultados.*

Introdução

Uma das metas da agenda política de países considerados emergentes ou em desenvolvimento em sociedades grafocêntricas, com altos índices de analfabetismo, destacam a questão da alfabetização, como um grande desafio para a participação cidadã e para a formação para o mercado de trabalho.

No Brasil, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e do Ministério da Educação, revelam uma diminuição dos índices de analfabetismo no período de 2000 a 2017. Entretanto, o analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no país continua um problema preocupante, pois se sua taxa caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, não alcançou o índice de 6,5% definido para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE – 2014), como informa o módulo “Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios”, divulgado pelo IBGE (IBGE, 2018).

Na busca de reverter esse quadro e acatar as recomendações internacionais, o MEC definiu políticas específicas voltadas à formação do professor alfabetizador, as quais definiram a organização de projetos e programas voltados à alfabetização escolar e, principalmente, à formação continuada de professores alfabetizadores. Políticas essas que, a partir da década de 1990, apresentam forte vinculação com documentos de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros, os quais recomendam, aos chamados “países emergentes”, como é o caso do Brasil, “acompanhar o movimento das reformas nos países como Estados Unidos e Inglaterra,

citados como modelo de reforma educacional exitosa” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

De acordo com Possa e Bragamonte (2018), Moreira e Saito (2013), Klein, Galindo e D’Água (2016), entre outros, no Brasil, as políticas

de alfabetização, desenvolvidas em nível federal, a partir da década de 1990, definiram os seguintes programas e estratégias para a formação continuada de professores, conforme o Quadro 1.

Relação de Programas	Data de criação	Proposta dos Programas	Carga horária Público Alvo de Professores
Um Salto para o Futuro	1991	No ar desde 1991, utiliza diferentes mídias – TV, internet, fax, telefone e material impresso – no debate de questões relacionadas à prática pedagógica e à pesquisa no campo da educação. Transmitido de segunda a sexta-feira pela TV Escola (BRASIL, 1991).	48 minutos ¹ diários Ensino Fundamental e Médio, bem como Educação Infantil
Parâmetros em Ação	1999	Apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1999).	Educação Infantil 172 h Alfabetização 32 h Primeiro e Segundo ciclo do Ensino Fundamental 156 h Terceiro e Quarto ciclo do Ensino Fundamental 160 h Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena 104 h

¹ O programa é exibido diariamente às 19h na TV Escola e reprisado às 8h e às 14h. Ao longo de toda a série, um fórum na internet e uma caixa postal ficam disponíveis, possibilitando o recebimento de questões, enviadas antecipadamente, para serem desenvolvidas ao longo do programa de TV na sexta-feira, ou no próprio site, durante a semana. A participação dos professores se tornou uma marca especial do programa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-escola/salto-para-o-futuro>. Acesso em: 16 fev. 2019.

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores	2001	Ofertar um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza (BRASIL, 2001).	120 h Alfabetizadores - Professores e formadores
GESTAR I – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar	2007	Contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica. Propõe um conjunto de ações articuladas para serem desenvolvidas. (BRASIL, 2007).	104 h presenciais e 196 h de estudo e atividades a distância Professores da 1a à 4a séries ou do 2o ao 5o ano do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil
PRALER – Programa de Apoio à Leitura e a Escrita	2007	Curso de formação continuada para complementar as ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação e dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. Este programa busca resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, promover a reflexão sobre a ação educativa. Privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros (BRASIL, 2007).	144 h (90h de estudo individual e 54h de estudo coletivo) Professores das séries iniciais
PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem	2008	Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. Realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos	120 horas em 8 meses (modalidade semipresencial) Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental

		estados e municípios. (BRASIL, 2008).	
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	2012	Tem o propósito de apoiar professores, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto (BRASIL, 2012).	120 horas Professores do ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa

Quadro 1 – Relação de programas de formação continuada, no Brasil, a nível federal, de 1991 a 2012.

Fonte: Tello; Ens, Sandini e Pullin (2019).

O PNAIC (2012) prosseguiu aos programas de formação continuada de professores alfabetizadores já citados, firmando o compromisso de assegurar a alfabetização para todas as crianças até oito anos de idade, ou seja, até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Constant (2015, p. 12), ao analisar os contextos em que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi criado, esclarece que sua implantação foi delineada desde 2008 “em um contexto de renovação curricular, em especial pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos”. Sua proposição é decorrente, segundo a autora, a partir dos resultados insatisfatórios das avaliações de larga escala sobre o nível de alfabetização no Brasil, reforçando a preocupação com esse desempenho no cenário brasileiro.

Nesse contexto, foram-se aprofundando as políticas públicas para reverter o quadro da reprovação e do analfabetismo. Essas e outras reflexões desencadearam, ainda, “a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos” (BRASIL, 2015, p. 13). Dessa forma, se impôs como urgente a proposição de processos para a formação continuada para os professores alfabetizadores.

Shiroma e Evangelista (2015, p. 316) destacam que as políticas de formação de professores nas últimas décadas foram direcionadas à formação para o “pronto atendimento às necessidades do mercado de trabalho em constante mutação. [...] genericamente referidas como demanda de novas competências e habilidades para a ‘sociedade do conhecimento’” (grifos das autoras). As autoras alertam, no que se refere à forma como foram conduzidas, que essas reformas levaram à precarização tanto da

formação do professor, quanto das condições de trabalho desse profissional da educação no Brasil.

Este artigo tem o objetivo de discutir a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de formação continuada oferecida e desenvolvida a partir da proposta do programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”. Instigados, pela possibilidade desse Programa se alinhar às exigências de Organismos Internacionais focados na produção de resultados, os autores realizaram uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória-descritiva, privilegiando a pesquisa bibliográfica e documental. A opção pela abordagem qualitativa, nessa pesquisa, é consequência de ela estar mais voltada para a compreensão dos valores, intenções, finalidades, crenças, ideologias, etc. contidas no documento selecionado (PNAIC-2012).

A pesquisa bibliográfica em artigos e livros sobre a temática, bem como a pesquisa documental, em documentos do PNAIC, do Banco Mundial (BM) e de outros organismos internacionais, constituíram o aporte dessa pesquisa que, somado à busca de dados sobre a formação de professores propiciada pelo PNAIC, apontam para os efeitos do tangenciamento às exigências internacionais, evidenciando a produção de resultados como estratégia alinhada às exigências de um projeto educativo internacional.

As reflexões tiveram como ponto de partida a leitura de autores e de documentos que apontavam o projeto educativo presente em documentos de organismos internacionais que, por atenderem à lógica do capital, utilizam a educação como estratégia para a reprodução econômica e ideológica. Na sequência, destacamos como os organismos internacionais estabelecem e orientam as estratégias para o alcance de metas para a formação de professores no Brasil, exemplificando com o PNAIC. Prosseguimos com a questão da qualidade da educação, temática explícita em vários documentos nacionais e internacionais, inclusive nos documentos do PNAIC, evidenciando os professores como principais responsáveis pelas reformas educativas. Aspectos esses que indicam serem muitos os desafios relacionados à formação de professores e que esta precisa ser pensada não apenas como acato a uma exigência internacional, regulada pela lógica do mercado, mas como uma possibilidade de proporcionar formação e emancipação humana.

Organismos internacionais e o projeto educativo

A educação básica e superior, principalmente no que tange à formação de professores, têm sido foco de reformas e políticas, as quais, para atenderem à lógica do capitalismo neoliberal, tomam a educação como estratégia essencial para a reprodução econômica e ideológica, como atestam as análises realizadas por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428) que, ao estudarem os documentos do Banco Mundial (2000), aludem aos sentidos dos discursos de organismos internacionais. Referem esses autores que, esses organismos, desde o início dos anos 1990, transformaram seus discursos de “qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia, ao final da década [...] para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança”. Tal mudança tem fundamentado os discursos de garantia de direitos e de qualidade na oferta da educação, expressos nas políticas educacionais, principalmente nos países latino-americanos, como é o caso do Brasil, visto que as desigualdades sociais e a pobreza vêm se constituindo em obstáculos para a expansão do mercado globalizado.

Gorostiaga e Tello (2011) denunciam que os sistemas educativos na América Latina têm sofrido grandes mudanças por pressões de organismos internacionais como FMI, BID e BM, porquanto esses organismos financeiros denotam interesses das elites internacionais por meio de políticas neoliberais. Esses autores ponderam:

[...] Las reformas educativas a niveles nacionales y sub-nacionales son la vez una respuesta y un medio a través de la cual la globalización impacta en lo social. En los últimos años, tanto los países centrales como los periféricos han tendido a aceptar una ‘nueva ortodoxia’ de políticas educativas (Ball, 1998) que apunta a reforzar las conexiones entre educación, empleo y el mejoramiento de la economía nacional, reducir los presupuestos educativos, establecer controles centrales más directos sobre el currículum y la evaluación, y mecanismos de elección y descentralización hacia las escuelas. (GOROSTIAGA; TELLO, 2011, p. 47, grifo dos autores).

Entre as ações decorrentes desse projeto, destacamos as relativas à descentralização enfatizando a autonomia escolar, as pertinentes à profissionalização docente e aos mecanismos de avaliação de rendimento (GOROSTIAGA; TELLO, 2011). Como exemplo desse projeto educativo, não pronunciado, porém amplamente promovido nos

documentos oficiais para a educação no Brasil, destacamos parte das ponderações formuladas pelo Banco Mundial² (1999, p. 28) para a educação em países emergentes, analisadas por autores que percorrem a vasta documentação do Banco Mundial, como a realizada por Gorostiaga e Tello (2011, p. 369):

[...] Una de las principales debilidades de los países de ALC (América Latina e Caribe) em elmerado mundial actual es la falta de capital humano, locual há limitado severemante su capacidade de dedicar-se a investigación y de introducir innovaciones tecnológicas. Por lo tanto, sus posibilidades de responder al desafio de la competencia internacional dependerán de la rapidez com que puedan diversificar sus economias, actualizar-las habilidades de sufuerza laboral actual, y prepara a los niños para adapatar-se a las circunstancias económicas cambiantes cuando ingresen al mundo laboral (Grifos nosso).

Na leitura do documento do Banco Mundial de 2011, Decker (2017, p. 88) destaca que Robert B. Zoellock, como presidente desse Banco, no documento que expediu - *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development* (2011), afirmou:

[...] Para países em desenvolvimento colherem plenamente os benefícios da educação – tanto pela aprendizagem de ideias globais quanto por meio da inovação – precisam explorar o potencial da mente humana. E não há melhor ferramenta para fazer isso do que a educação.

Decker (2017, p. 93) acrescenta outras ponderações formuladas por Robert B. Zoellock nesse documento:

[...] O motor deste desenvolvimento [...] será, em última análise, o que as pessoas aprendem, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até o mercado de trabalho. A nova estratégia do Banco para dez anos procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas.

Com base nos indicativos do BM (1999; 2011), podemos observar que os discursos do BM remetem para a formação de professores, pois esta tem sido o mote das políticas e

² Banco mundial. La educación en América Latina y el Caribe. Washington, DC: Banco Mundial, 1999.

³ World Bank. Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank: Group Education Strategy 2020, 2011.

reformas educativas no Brasil, a partir dos anos 1990. Ao destacar a falta de capital humano (BM, 1999), subentende-se que, dentre outras, a preocupação com a formação dos professores, no sentido de que esta reverta para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, como estratégia lucrativa e poderosa para atender à lógica do capital. Com o discurso de uma educação de qualidade capaz de responder aos desafios internacionais, explorando o potencial da mente humana, assistimos ao verdadeiro desmonte educacional, porquanto os professores passam a ser responsabilizados e não valorizados, precisam ser treinados ao invés de terem uma formação crítica que realmente possa dar conta de responder aos desafios internacionais.

Outro aspecto está na ênfase de que a educação ocorre dentro e fora da escola é que muitas pessoas podem fazer isso, sem a formação para ser professor. O conceito de “Aprendizagem para Todos” não é uma garantia do direito a educação, mas um alargamento da ideia de educação que não importa como aconteça, mas que aconteça.

Além dos documentos do BM (1999, 2011), Dalla Corte, Sarturi e Nunes (2018) destacam que documentos como o do Fórum de Dakar sobre Educação para Todos⁴ (2000) e a Declaração proferida no Fórum Mundial em Incheon⁵ (2015), por defenderem a promoção de uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos, tiveram seus textos definidos com prioridade nas metas educacionais dos países membros da Unesco, para a busca de uma educação de qualidade e para alcance de uma ambiciosa meta até 2030

Destacam esses autores que o alcance dessas metas foi delegado à responsabilização dos professores, com o desenvolvimento educacional, social, cultural e econômico de seu país. A formação por meio de capacitação os tornaria aptos para a atuação profissional, conforme recomendações pontuadas pela Unesco (2005) no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (UNESCO, 2005),

[...] quanto à formação docente, entre elas: a necessidade dos países aprimorarem os processos formativos de professores; da importância do recrutamento e capacitação de docentes para que se mantenham

⁴ A Declaração de Dakar, Educação para Todos – 2000 resulta do *Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000*. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 15 jan. 2019.

⁵ A Declaração de Incheon, aprovada em maio no Fórum Mundial de Educação 2015, na cidade de Incheon, na Coreia do Sul. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasilia/about-this-office/single-view/news/incheon_declaration_is_translated_into_portuguese/. Acesso em: 15 jan. 2019.

no emprego; da formação de professores para a utilização competente das tecnologias da informação e comunicação, bem como educação a distância (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018, p. 96).

É evidente o impacto do neoliberalismo, em recomendações de organismos internacionais, traduzidas em políticas imediatistas de formação, não somente de professores, mas de todos os cidadãos, sob o argumento da necessidade de inclusão do Brasil no cenário mundial, mas que de fato buscam o controle ideológico das massas via processo de escolarização para uma maior rentabilidade econômica.

A força desses discursos ressalta a educação como a alavanca essencial para a mudança, argumento para que a sociedade mercantil a utilize para prover os conhecimentos e o capital humano necessários à maquinaria produtiva para a ampliação do sistema capitalista, como também, para produzir e transmitir os valores e interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2005).

Em relação a essa correlação de forças, Decker (2017) assinala que o BM pretende ampliar o capital humano por meio das competências necessárias para a força de trabalho desse século, apontando a formação docente como a responsável pelo treinamento, uma vez que, como profissionais, os professores são responsáveis pela “[...] *mágica da educação – a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem* – [...que] *acontece na sala de aula*”, de acordo com Bruns e Luque⁶ (2014), conforme indica Decker (2017, p. 98, Grifos da Autora).

Na sequência, apresentamos um exemplo de como os organismos internacionais estabelecem e orientam as estratégias para o alcance das metas para a formação de professores no Brasil.

PNAIC e as exigências internacionais

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído em 2012, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, tendo como objetivo alfabetizar todos os alunos até o final do terceiro ano do ensino fundamental, ou seja, até os oito anos de idade (BRASIL, 2012).

⁶ BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: World Bank Group, 2014.

Além de atender à meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), essa política acata o estabelecido pelo artigo 2º do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que define quais incentivos serão necessários para a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2007).

Para colocar em prática o PNAIC (2012), foram organizados quatro eixos de atuação, pela Portaria n.º 867/2012, nos artigos 6º, 7º, 8º, 9º e 10º: I) Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; II) Materiais Didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III) Avaliações Sistemáticas; e, IV) Gestão, Mobilização e Controle Social (BRASIL, 2012a).

Conforme Souza (2014), o PNAIC e a *Formação Continuada para Professores* são duas das quatorze ações desenvolvidas pelo MEC na Secretaria de Educação Básica (SEB). Quanto aos cursos de formação, a autora ainda destaca o Pró-Letramento, o qual, junto com o PNAIC, integra o Mobilização pela Qualidade da Educação.

Aspectos esses que deixam evidente a preocupação do MEC em atender às orientações dos organismos internacionais para que sejam alcançadas as metas por eles indicadas, desde a década de 1990 definidas em seus documentos oficiais, com o intuito de que as “desigualdades entre países e entre grupos sociais dentro das nações [...] ‘consequências não intencionais da globalização’ sejam resolvidas pela educação”, sublinhadas no documento do Banco Mundial (1999) como esclarecem Gorostiaga e Tello (2011, p. 369 – Grifos dos autores). Nesse contexto, emergem ações e políticas voltadas à qualidade de ensino, associadas à profissionalização docente e ao monitoramento de ações que podem ser quantificadas por meio de inúmeras formas de avaliação. Segundo Shiroma e Evangelista (2003, p. 15), a avaliação

[...] é um instrumento por meio do qual se produz e se tornam públicos indicadores com vistas a alcançar alguma finalidade. Cumpre, então, indagar: com que interesse se avalia quando se sabe que aferir qualidade, por si só, não altera e nem promove a tão ‘almejada’

qualidade? A avaliação periódica, tal como implementada, condena o professor ao eterno escrutínio. (Grifo das autoras).

Por sua parte, Gorostiaga e Tello (2011, p. 369) argumentam ser a avaliação, ou seja, o acompanhamento e monitoramento das reformas educativas na América Latina uma preocupação já registrada pelo Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina – PREAL, desde 1998, conforme documento *El futuro está en juego*⁷ e que em outro documento, *Quedándonos atrás: un informe del progreso educativo en América Latina*⁸ (2001, p. 3) indica que “A competitividade internacional exige que cada país tenha uma compreensão clara do desempenho dos alunos”. As orientações do PREAL sugerem que o Ministério da Educação do Brasil, para garantir o cumprimento dos objetivos do PNAIC, em relação ao acompanhamento e monitoramento das ações de formação, tenha criado e implantado o Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), formado pelo

[...] módulo Sis pacto no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec), que pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores (Internet). Trata-se de importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do PNAIC. (BRASIL, 2015, p. 41).

A tarefa de realizar esse acompanhamento, conforme informado no documento orientador do PNAIC em ação 2017, integra as tarefas do coordenador local que, além de responsável pela logística da formação no município, fiscaliza o cumprimento da carga horária dos professores, acompanha a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRASIL, 2013), gerenciando as senhas do SisPacto.

Complementando o sistema de monitoramento do PNAIC, o Ministério da Educação definiu, por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013), que a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA passasse a integrar o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC.

O sistema de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) tem como objetivo aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática

⁷ PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. *El futuro está en juego*. 1998. Disponível em: <http://www.preal.org>.

⁸ PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. *Quedándonos atrás: un informe del progreso educativo en América Latina*. 2001. Disponível em: <http://www.preal.org>.

das crianças matriculadas ao final do ciclo de alfabetização, ou seja, final do 3.º ano do Ensino Fundamental. Essa proposta de avaliação ANA se insere no âmbito do PNAIC com o objetivo de

[...] concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e reduzir as desigualdades no ciclo de alfabetização, para isso, o Inep irá aferir o nível de alfabetização dos educandos ao final do 3º ano e coletar dados relativos aos fatores associados que possibilitem a contextualização do desempenho de cada escola. (INEP, 2013b).

Nesse documento, é definido que a ANA contemplará a avaliação de cinco eixos: a) infraestrutura das instituições; b) formação de professores; c) gestão; d) organização do trabalho pedagógico, e; e) desempenho.

Em Carta informativa aos professores, o INEP comunica que o processo de avaliação ANA será realizado em dois momentos: no primeiro serão disponibilizados questionários gerais para serem respondidos via *on-line* pelos professores das turmas avaliadas e diretores de escolas. No segundo, serão aplicados testes de desempenho para aferir a alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em Matemática dos alunos que estejam cursando o 3º ano do ensino fundamental (INEP, 2013a).

Esse sistema de avaliação ANA, conforme Alfarez (2017), foi realizado em 2013 e 2014. Por questões financeiras, no ano de 2015, foi cancelado e, em 2016, aplicado de forma censitária.

Concordamos com Shiroma e Evangelista (2003, 2011, 2015) e Ball (2004) que o ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem intensas mudanças. Consideramos que essa gestão e formas de controle, uma vez que as avaliações têm responsabilizado o professor, sob um discurso da competência, da excelência e da qualidade, têm favorecido a competição e o individualismo.

Os resultados obtidos nessas avaliações repercutem na distribuição de recursos financeiros para as escolas, no controle dos sistemas de ensino Estaduais e Municipais, na composição curricular, bem como no controle do professor. Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017, p. 25) esclarecem que esse monitoramento pela avaliação de resultados que inclui os professores é uma estratégia do Banco Mundial para a Educação para ser alcançada no período de 2011-2020. “Para esta empreitada recorre-se a vigiar, punir e prescrever ‘Aprendizagem para Todos’, pela qual responsabiliza-se este mesmo professor!” (Grifo dos autores).

Desse modo, concordamos com Evangelista e Shiroma (2015) que o trabalho docente se encontra numa encruzilhada na qual os professores precisam decidir entre atuar orientados para a formação humana ou para a produção de resultados.

A análise dos efeitos dessas correlações de forças permite afirmar que os indicadores obtidos por meio da ANA também vêm sendo transformados em *rankings* entre professores, escolas, Estados e regiões do Brasil. Semelhante ao que acontece com outras experiências de avaliações sejam elas nacionais ou internacionais como o PISA⁹ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Para demonstrar o êxito do PNAIC, três indicadores são previstos no documento orientador do PNAIC – 2017

O primeiro é o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA. O segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição. O terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola, compreendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2017, p. 5).

Além da subjetividade do segundo e terceiro indicadores que fazem acontecer o primeiro, concordamos com Decker (2017) no que se refere aos documentos do PNAIC e da ANA estarem alinhados ao discurso do BM e demais Organizações Multilaterais. Convergência essa que se expressa no uso dos resultados obtidos para desqualificar a formação dos professores, compreendendo-a como insuficiente e precária para atender às demandas do mercado, delineando orientações que propõem como perfil para o professor, que ele seja “multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante, [...] com o alargamento do conceito de docência e gestão e a *restrição* da formação teórica e do tempo de formação que, por consequência, pode levar à desintelectualização do professor”, como

⁹ O Programme for International Student Assessment (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – desde 2000, tem como objetivo produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. É uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos. É coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep.

apontam Evangelista e Triches (2012, p. 185). Constituem, por conseguinte, um processo de responsabilização e avaliação docente, focado em resultados de aprendizagem, por meio da retórica da qualidade da educação, do engajamento de todos, enfim, para criar mecanismos de treinar, selecionar e avaliar os professores pela lógica gerencial. De acordo com Ball (2005, p. 544), essa lógica tem servido para “[...] destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”.

É nesse contexto, em que os resultados da ANA de 2013 e 2014, pelas taxas de aprovação e distorção idade-série do Ensino Fundamental, dos registros no SisPacto e das avaliações sobre o PNAIC, apresentaram indicadores distantes do desejado. No ano de 2017, o PNAIC ampliou suas ações para além do ciclo de alfabetização, incluindo a Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação (PNME¹⁰), sob a temática da garantia dos direitos de aprendizagem e avaliação diagnóstica do processo com ênfase na autonomia dos Municípios e Estados (BRASIL, 2017).

Formação de professores, qualidade da educação e as exigências internacionais

A Secretaria de Educação Básica (SEB), diante do contexto delineado, reforça sua posição quanto à formação continuada de professores, como componente essencial da profissionalização e da valorização docente, pontuando essa formação como um dos desafios da escola e do aperfeiçoamento ao longo da vida (BRASIL, 2017).

Do mesmo modo, os documentos dos Organismos Multilaterais e das reformas educativas, desde a década de 1990, no Brasil, destacam ser a formação de professores, e destes que, como protagonistas das reformas educativas, os responsáveis pela qualidade na Educação. Como exemplo, destacamos o documento produzido pela Organização de

¹⁰ O Programa Novo Mais Educação – PNME ou Novo Mais Educação ou, doravante, denominado Programa, foi instituído pela Portaria MEC no 1.144, de 10 de outubro de 2016, publicada no DOU de 11 de outubro de 2016, é uma estratégia do governo federal que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar.

Cooperação e Desenvolvimento Econômico¹¹ (OCDE), com o título “Professores são importantes” (2006, p. 7), com intuito de atrair e reter, professores eficazes. Esse documento, além de outras questões, aborda a responsabilização dos professores pelo processo de qualidade da educação e explicita serem estes “[...] o recurso mais significativo das escolas, [... e] fundamentais para os esforços de aprimoramento dessas instituições” (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2008, p. 98).

Pela análise, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, que Dalla Corte, Sarturi e Nunes (2008) realizaram sobre as orientações e programas de governo subjacentes à formação de professores, constatam que as políticas educativas atuais reforçam a centralidade da formação de professores, entretanto, as instituições formadoras atuam para atender a lógica mercantil e global. Com base nesses estudos, podemos dizer que os documentos do PNAIC, ao buscarem a luz de marcos teóricos e legais que subsidiam reflexões acerca da formação de professores, adentraram para o discurso da qualidade da educação, da eficácia, definidos pelas orientações dos organismos internacionais.

Isso posto, a formação continuada presencial de professores alfabetizadores e de seus orientadores de estudo, em 2015 no PNAIC, transformou-se no principal eixo associado a ações que incluem materiais e referenciais curriculares e pedagógicas, com o objetivo de

[...] ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. [...] com o objetivo] de apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2015, p. 22).

São medidas como essas que tomam a alfabetização como foco dos discursos para a melhoria da qualidade na educação pública e para a formação de professores alfabetizadores que, dentro do PNAIC, passa a se constituir “[...] uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2015, p. 19).

Com relação à formação continuada, os professores alfabetizadores, de acordo com o Documento orientador – PNAIC em Ação 2017 (BRASIL, 2017), a Tabela 1 apresenta, a

¹¹ A OCDE foi criada em 1961, na França. É intitulada Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e sua representatividade tem 30 países agregados e envolvidos com o desenvolvimento econômico, com a sustentabilidade, com alternativas de geração de novos empregos, aumento da qualidade de vida, assim como a contribuição para o crescimento do comércio mundial.

nível nacional, a quantidade de professores que cursaram o PNAIC e a temática abordada a cada ano.

Cerca de um milhão e duzentos mil professores alfabetizadores realizaram o PNAIC no período de 2013 a 2016, ofertado por ano em temáticas, com cargas horárias que variaram de 100 a 160h.

Ano	Quantidade de professores alfabetizadores em cursos do PNAIC	Carga horária	Temática da formação
2013	331.599	120 horas	Linguagem
2014	311.916	120 horas	Matemática
2015	302.057	160 horas	Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade
2016	248.919	100 horas	Ênfase em leitura e escrita e letramento matemático
TOTAL	1.194.491		

Tabela 1 – Total de professores alfabetizadores que participaram de cursos de formação continuada oferecidos pelo PNAIC por ano, carga horária e temática (2013 – 2016).

Fonte: Tello, Ens, Sandini e Pullin (2018), com base no documento Orientador do PNAIC em Ação 2017, disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador-versao_final.pdf.
Acesso em: 18 jan. 2019.

Note-se que, conforme consta no documento “Orientador do PNAIC em Ação 2017”, a principal inovação da edição desse ano

[...] refere-se a um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica (p. 7).

Nos cadernos de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2015, 2017), mereceram destaque: a formação de professores alfabetizadores como um processo privilegiado de diálogo, com a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, de garantir os direitos de aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro.

Tardif e Lessard (2014), ao alertarem sobre mudanças do papel do Estado e a ascensão do modelo mercantil, que vêm transformando o modo de regular a educação, além de demonstrarem, aludem a que uma “certa profissionalização” parece mais apropriada e

funcional para atingir aos objetivos capitalista. Destacam os autores que esse modelo mercantil pode até

[...] tolerar uma *certa profissionalização do ensino*; [...] e] fazer disso um elemento importante de publicidade: professores devidamente formados segundo padrões explícitos, em instituições formalmente avaliadas e acreditadas, e cujas instâncias assumem uma responsabilidade no plano da formação contínua e, logo, da manutenção da competência, tornam confiável o produto escolar lançado no mercado (LESSARD; TARDIF, 2014, p. 266 – Grifos nossos).

Esse modelo mercantil, disfarçado pela ideia de profissionalização, de formação continuada, é muito utilizado em documentos do Banco Mundial (BM) como nos exemplificam Shiroma *et. al.* (2017, p. 27) ao apresentarem as dez faces da tragédia docente (o reconvertido, o desqualificado, o avaliado, o aprendiz, o multifuncional, o responsabilizado, o massificado da Educação a Distância (EaD), o instrumentalizado, o violentado e o pensante), demonstrando, assim, a presença de organizações multilaterais nas políticas de formação de professores. Situação essa especificada no documento do World Bank (2012, p. XXVI), ao reforçar a formação do professor na lógica do treinamento no que estabelece que esta,

[...] Ao invés de cursos orientados pela teoria, os programas de formação desenhados a partir das evidências de observação de sala de aula usam vídeos e exercícios práticos para transmitir técnicas eficazes de gerenciamento da sala de aula, para utilização de materiais de aprendizagem e para manter os alunos envolvidos em tarefas [*on task*]. Esta formação de professores orientada para a prática é a nova direção nos países da OCDE e os principais estados brasileiros e o município do Rio de Janeiro estão se adiantando nessa área¹².

As orientações do BM deixam claro a preocupação com a formação dos professores, formação essa que de imediato atinja os índices e metas previstos, isto é, que seja útil e dê conta das demandas do mercado. Uma semiprofissionalização docente, em nossa opinião, que reproduza um fazer docente no qual os estudantes bem treinados participem das avaliações, para que assim possam demonstrar novas formas de gestão da educação e

¹² No original: Instead of theory-oriented courses, teacher training programs designed as a result of classroom observation use videos and practical exercises to impart effective techniques for managing the classroom, using learning materials, and keeping students engaged and on-task. This practice oriented teacher training is the new direction in OECD countries, and key Brazilian states and Rio de Janeiro municipality are getting ahead of the curve in this area.

responsabilização do professor, suficientes para o alcance de bons resultados. Omitindo-se, entretanto, as condições de trabalho, salários melhores e cursos que fortaleçam a reflexão e a pesquisa, visto que esses parecem estranhos ao alcance das suas metas (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, 2015).

Nessa perspectiva, Ball (2004, 2005) traz o conceito de *accountability*, o discurso da responsabilidade, da qualidade, da eficiência e da performatividade¹³ como efeito da mercantilização da educação e parte de um acordo político global. No Brasil, as políticas de *accountability* têm, geralmente, tomado os resultados obtidos por meio de avaliação de larga escala, consequências para as escolas e professores que nela atuam. A demarcação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado em 2007, como uma política de *accountability*, está vinculada à ampla divulgação dada aos resultados do IDEB, tendo, em alguns estados e/ou municípios, premiação para as escolas e professores que atingem bons resultados. Aspecto esse que não tem evidenciado mudanças na educação e, mais uma vez, transvestem a formação de professores, definida pelas políticas educativas e as avaliações oficiais, em uma estratégia muito mais para produzir resultados, do que realmente para “formar” professores.

É Decker (2017) quem nos lembra que a questão da formação de professores e da avaliação são tomadas como aspectos importantes para a operacionalização do projeto educacional que o BM pretende desenvolver, em outras palavras, treinar os professores pela orientação da lógica do mercado e desqualificando a formação que tiveram no magistério e no curso de Pedagogia:

A fim de reforçar a ideia de que toda criança pode aprender e que só depende da escola e do professor, afirma que as propostas de formação em serviço, altamente teóricas, oferecidas por muitas universidades brasileiras, contrastam com as novas tendências desenvolvidas pelos países da OCDE. Seguindo as ‘novas tendências’, o treinamento é focado na transmissão de estratégias e técnicas práticas, pelas quais se enfatizam a importância do gerenciamento do tempo de sala de aula para maximizar o aprendizado; do planejamento de aulas e atividades que mantenham os estudantes engajados, além da avaliação contínua do progresso (p. 100).

¹³ Ball (2005, p. 544) “A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar”.

Considerando a perspectiva das reformas educacionais, é perceptível que os professores constituem-se na mola propulsora para efetivar e dar continuidade a essas políticas educacionais, no que adéquam seu trabalho docente às exigências mercadológicas e metas mundiais. Pois,

Os professores são essenciais para a promoção da educação de qualidade e as reformas educacionais se constituírem bem sucedidas. As (re)formulações nas políticas educacionais requerem professores qualificados e protagonistas no cenário da educação básica e superior, porém é preciso começar a inverter a lógica verticalizada e histórica de formulação e consecução das políticas educacionais no Brasil, no entendimento de que se houver o olhar no contexto microeducacional em suas minúcias, talvez, se torne possível atender efetivamente as necessidades formativas dos docentes e qualificá-los em seus reais contextos de atuação profissional. Caso contrário, o ideário da política global de formação de professores compensatória terá continuidade, visando somente atender aos ditames da lógica de mercado, e que não potencializa o real investimento nas prioridades locais, esvaziando-se em si mesma. (DALLA CORTE; SARTURI; NUNES, 2018, p. 109).

Em síntese, defende-se a importância da existência de políticas docentes voltadas à formação dos professores, entretanto, entendemos que tais políticas devem ir além de normas e metas internacionais, serem especialmente críticas para que realmente possam contribuir com e para a qualidade da educação.

Considerações finais

Em face dos resultados negativos do desempenho escolar dos estudantes, as políticas públicas no Brasil, assim como de outros países, identificam como foco desse problema a formação dos professores, o que, de certa forma, justificou no Brasil a implementação do PNAIC. Autores, como Possa e Bragamonte (2018), evidenciam a (co)responsabilização dos professores em muitos documentos e identificam a relação direta com documentos internacionais, demonstrando que o pacto em torno da alfabetização está presente no discurso das políticas globais de investimento na equidade e na qualidade da Educação.

Ainda, Shiroma e Evangelista (2015, p. 323) ressaltam esse foco, descrevendo que, apesar dos professores serem nesses documentos denominados como protagonistas da reforma, na verdade, “são alvo privilegiados das políticas educativas de controle nas últimas décadas”. Destacam, entretanto, o discurso da qualidade da educação presente nos textos políticos, como uma armadilha para o estabelecimento de consenso em torno das reformas educacionais. Concordam com essa ideia Tello e Mainardes (2015, p. 51) quando afirmam que:

[...] O “clima pós-neoliberal” dá-se pela circulação de uma série de discursos políticos em favor da qualidade da educação e do direito à educação, em um contexto em que a educação em geral e o trabalho docente não são valorizados; em que há promulgação de novas leis de educação; e, em alguns países, novas relações são estabelecidas com o Banco Mundial e Banco Interamericano desarrollo, em termos de políticas educativas em geral.

Há, então, uma formação proposta na perspectiva essencialmente mercadológica, a qual se opõe ao discurso da educação como um direito, ao estimular a competitividade pela divulgação de resultados, transformados em *rankings* e responsabilização dos professores pelas “mazelas” da educação.

As políticas de formação de professores, ancoradas no ideário neoliberal, são políticas com forte presença de orientações de organismos internacionais, porquanto voltadas ao mercado. Nesse contexto, enfatizam a produtividade, a meritocracia, a performatividade e o controle. Relacionam-se a um modelo global, cada vez mais intenso e competitivo, que produz regulações e novas relações de trabalho, com vistas a um maior resultado econômico.

Nesse sentido, com base num sistema de prestação de contas, de avaliações e de responsabilização pelos resultados divulgados e políticas educacionais propostas e em ação, podemos perceber como o modo empresarial vem determinando, diretamente, a ação docente e, principalmente, os discursos e modos de ação em educação. “Gostamos dos discursos, não porque eles dizem alguma verdade, mas porque eles a inventam (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 161). É nesse sentido que “[...] as políticas são formações discursivas; elas são conjunto de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção do “aluno”, o “propósito da escolaridade” e a construção do “professor” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 173).

Complementa essa ideia Estrela (2014) quando menciona que se fôssemos julgar a escola, a educação pelos discursos e documentos oficiais, viveríamos a melhor realidade possível. Entretanto, para essa autora, a realidade nem sempre corresponde aos nossos desejos, esclarecendo em relação aos docentes, que é como se fosse uma luta de contrários, concebida de maneira dialética, a qual tende nesse momento, para contornos indefinidos entre horizontes pessimistas da profissão, profissionalismo e profissionalidade.

Assim, considerando as necessidades impostas internacionalmente, quais exigências para a reprodução do capital, percebemos como o controle da formação e do trabalho docente passaram a se constituir em uma poderosa estratégia para viabilizar o “projeto histórico capitalista – e a tentativa de intervir no trabalho docente por meio da avaliação de resultados, gerando um processo de reificação, ademais de produzir uma indébita e vergonhosa expropriação do conhecimento e do saber-fazer dos professores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 322). Nesse sentido, concordamos com Possa e Bragamonte (2018) quanto a que o PNAIC tem se constituído em um dos modos de produção de subjetividades docentes para que estejam performaticamente emparelhadas com metas indicadas, tentando solucionar os baixos índices e resultados negativos.

Por meio dos indicadores oficiais, discursos são enunciados, como conhecimento, e passam a ordenar e regular metas e estratégias que devem ser atingidas, modo pelo qual estatísticas educacionais são usadas politicamente para a implementação de políticas, como o PNAIC.

Possa e Bragamonte (2018) nos alertam do perigo produzido pelos processos de avaliação, podendo ser associados à ideia de *accountability* e as formas e usos desses resultados do que os alunos aprenderam na escola, que desgastam o serviço público e alimentam a liberdade de mercado e consumo educacional. Por seu lado, Mészáros (2005, p. 45), contribui para que possamos pensar sobre a formação de professores dentro desse cenário das políticas neoliberais no contexto educacional:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental (Grifos do Autor).

Contexto este em que as reflexões sobre a formação de professores a partir do PNAIC apontam para uma estratégia alinhada às exigências de Organismos Internacionais,

que fazem com que alguns países, entre eles o Brasil, passem a se preocupar em seguir essa e outras estratégias para alcançarem metas definidas, muitas dessas expressas em sistemas de *rankings*, que instigam a competitividade e a geração de resultados.

Nóvoa (1999, p. 20) nos alerta sobre a necessidade de “refundação da escola” que temos e de que todos os caminhos passam pelo professor. No entanto, para tanto, será preciso “[...] que os professores sejam capazes de reflectirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão”.

Essa é uma discussão que está longe de se encerrar, pois muitos são os desafios relacionados à formação de professores, influenciados por aspectos econômicos, políticos, culturais, pois, como declaram Tello e Mainardes (2015, p. 44), as políticas docentes são “como um complexo entrelaçado de múltiplas influências”, uma construção social, com diversos atores e interesses e luta de poderes. Ou como Estrela adverte:

[...] partimos do pressuposto de que a profissão docente, tal como se apresenta na literatura da especialidade e a História da profissão documenta, é uma construção social decorrendo de um longo processo geo-socio-histórico, e de uma pluralidade de factores endógenos e exógenos que interagem e se ligam a mundividências dominantes mas instáveis que assinalam o papel a desempenhar pela educação escolar na realização humana e no progresso social (ESTRELA, 2014, p. 8).

Tais ponderações nos fazem refletir que múltiplos são os fatores que tangenciam as ações dos professores, porém devemos ser críticos com as proposições formuladas em documentos oficiais que nem sempre estão centrados na formação e realização humana, seja dos que ensinam, seja dos que aprendem.

A formação continuada é realidade no cenário brasileiro e mundial, que precisa ser pensada não apenas como exigência internacional, mas como uma forma de proporcionar uma verdadeira formação humana. Como Mészáros (2005) nos alerta, a educação para além do capital é necessária e urgente para garantirmos a sobrevivência humana.

Referências

ALFARES, Marcia Aparecida. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 2017.

244f. Tese (Doutorado em Educação – Área de Concentração: Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2017.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Anette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 540-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento** : Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental : alfabetização e linguagem . – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília, DF: MEC, SEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa um Salto para o Futuro**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/111-tv-mec-818951690/tv-escola-1440558247/13258-salto-para-o-futuro-sp-1346571866>. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>. Acesso em: 02 jan 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:**

interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/U/Downloads/caderno-apresentacao.pdf > Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/pacto-nacional-alfabetizacao-idade-certa-caderno-5.pdf> . Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC** : Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [Pnaic em ação 2017] - documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação**: Caderno de Orientações Pedagógicas – Versão II. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/90251-caderno-orientador-pnme/file>. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: parâmetros em ação.. Brasília, DF: MEC, SEF, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_fund1e2.pdf . Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília, DF: MEC, SEF, 2001. Disponível em: Brasília, DF: MEC, SEF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf> . Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais e Fundescola. *Programa de Apoio a Leitura e Escrita-PRALER*. Brasília, DF: MEC, SEIF, DPE, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf . Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Assistência a Programas Especiais. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar GESTAR I** : Guia Geral. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/img/gestar/guia_gestar.pdf . Acesso em: 02 jan. 2019.

CONSTANT, Elaine. Contextos de criação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; SARTURI, Rosane Carneiro, NUNES, Janilse Fernandes. Políticas de formação de professores no Brasil: desdobramentos e interlocução com diretrizes dos organismos internacionais. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 43, n. 1, p.87-114, jan./abr. 2018.

DECKER, Aline. A formação docente no Projeto Político do Banco Mundial. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 85-116.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012.

ESTRELA, Maria Tereza. Velhas e novas profissões, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. **Investigar em Educação**, Lisboa, II^a série, n. 2, p. 5-30, 2014.

GOROSTIAGA, Jorge M.; TELLO, César G. Globalización y reforma educativa em América Latina. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coordenação Geral de Concepções e Análises Pedagógicas Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Carta informativa aos professores – ANA**. Brasília, DF: INEP, CGCAP, DAEB, 2013a. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/gepfica/wp-content/uploads/2013/11/Carta-informativa-aos-professores-ANA.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília, DF: INEP, 2013b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 02 jan. 2019.

KLEIN, Ana Maria; GALINDO, Monica Abrantes; D'AGUA, Solange Vera Nunes de Lima. Os significados da formação docente desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 129-150, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 02 jan. 2019.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor. In: TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução: Lucy Magalhães. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 255 -277.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SAITO, Heloísa Irie Toshie. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetização na idade certa: rumo a uma política nacional para

alfabetização escolar? **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 55-64, set./dez. 2013.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.

POSSA, Leandra Bôer; BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque. Efeitos das políticas internacionais e a emergência do PNAIC – PACTO no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v.43, n.1, p.155-184, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/13091/pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017. p. 17-58.

SHIROMA, Eneida Otto; EVANGELISTA, Olinda. Formação Humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufjr.br/index.php/rce/issue/view/255/showToc>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/avaliacao1.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SHIROMA, Eneida Otto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/374/37416202/>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SHIROMA, Eneida Otto; CAMPOS, Roselaine Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena, EVANGELISTA, Olinda; GARCIA Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. EVANGELISTA, Olinda; Allan Kenji Seki. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017. p.17-58.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis:UFSC, 2014.

TELLO, César. MAINARDES, Jefferson. Políticas docentes na América Latina: entre o neoliberalismo e o pós-neoliberalismo. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lucia; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Espaços Educacionais**: das políticas docentes à profissionalização. Curitiba: PUCPress, 2015. p. 31-62.

WORLD BANK. **Achieving World Class Education in Brazil**: The Next Agenda. Barbara Bruns; David Evans; Javier Luque. (Orgs.). Washington DC: World Bank , 2012. Disponível em:
<http://documents.worldbank.org/curated/pt/993851468014439962/pdf/656590REPLACEM0hieving0World0Class0.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019

Submetido em 18/02/2019

Aprovado em 23/09/2019

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)