

**A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO BRASIL
SOB A ÉGIDE DO DISCURSO HEGEMÔNICO DO ESTADO**

Elaine Constant Pereira de Souza ¹

Vera Lucia Martiniak ²

Resumo: O estudo analisa a relação entre Estado, hegemonia e formação de alfabetizadores, objetivando problematizar o paradigma de competências presente nas políticas e programas implementados a partir da década de 1990. Com base na revisão da literatura, o artigo destaca os programas implementados para melhoria de resultados, acompanhada pelo discurso, em âmbito nacional e internacional, de que a formação docente é um dos principais responsáveis pela qualidade da educação básica. Por essa razão, a qualidade é tratada como setor estratégico das políticas educacionais e, nesse contexto, a escola é direcionada pela lógica de mercado, na qual o verdadeiro cliente das escolas é a empresa e os alunos são os produtos fornecidos para atender a demanda do capital. Para a realização desta pesquisa foi adotado como procedimento metodológico a pesquisa documental. O estudo tem como pressuposto o materialismo histórico-dialético, utilizado como fio condutor das análises realizadas. Para o empreendimento do estudo a investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Refletir sobre a formação continuada de alfabetizadores pressupõe compreender o trabalho escolar como reflexo da sociedade capitalista contemporânea, em que, muitas vezes, as relações de trabalho são reproduzidas no interior da escola. Portanto, a lógica empresarial que direciona as reformas educacionais e a “pedagogia de resultados” precisa ser superada para garantir o direito à educação e o direito de aprender a ler e a escrever a todas as crianças brasileiras.

Palavras-chave: Formação de alfabetizadores. Programas. Competências.

**LITERACY FORMATION IN BRAZIL UNDER THE AEGIS OF TOTAL QUALITY
AND MARKET REGULATIONS**

Abstract: The study analyzes the policies and programs implemented for the continued training of literacy teachers in Brazil at the beginning of the 21st century, based on the agreements and commitments made with a group of national businessmen. Based on a review of the literature, the article highlights the programs implemented to improve results, accompanied by the national and international discourse that teacher training is one of the main factors responsible for the quality of basic education. For this reason, quality is treated as a strategic sector of educational policies and, in this context, schools are directed by the logic of the market, in which the real client of schools is the company and students are the products supplied to meet the demand of capital. To carry out this research, documentary research was adopted as the methodological procedure. The study is based on historical-dialectical materialism, which was used as the guiding principle for the analysis carried out. In order to carry out the study, the investigation was carried out by means of bibliographical and documentary research. Reflecting on the continuing education of literacy teachers presupposes an understanding of school work as a reflection of contemporary capitalist society, in which labor relations are often reproduced within the school. So, the business logic that drives educational reforms and the “pedagogy of results” needs to be overcome in order to guarantee the right to education and the right to learn to read and write for all Brazilian children.

Keywords: Literacy formation. Educational reforms. Empresarization.

¹ Doutora em Políticas Públicas e formação humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail de contato: constant.ela@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail de contato: vlmartiniak@uepg.br.

LA ALFABETIZACION EN BRASIL BAJO LA ÉGIDA DE LA CALIDAD TOTAL Y LA REGLAMENTACION DEL MERCADO

Resumen El estudio analiza las políticas y los programas implementados para la formación continua de alfabetizadores en Brasil a inicios del siglo XXI, a partir de los acuerdos y compromisos asumidos con un grupo de empresarios nacionales. A partir de una revisión de la literatura, el artículo destaca los programas implementados para mejorar los resultados, acompañados del discurso nacional e internacional de que la formación de profesores es uno de los principales factores responsables de la calidad de la educación básica. Por esta razón, la calidad es tratada como un sector estratégico de las políticas educativas y, en este contexto, las escuelas son dirigidas por la lógica del mercado, en la que el verdadero cliente de las escuelas es la empresa y los alumnos son los productos suministrados para satisfacer las demandas del capital. Para llevar a cabo esta investigación, se adoptó como procedimiento metodológico la investigación documental. El estudio se basa en el materialismo histórico-dialéctico, que se utiliza como principio rector de los análisis realizados. Para llevar a cabo el estudio, la investigación se realizó mediante investigación bibliográfica y documental. La reflexión sobre la formación continua de los alfabetizadores presupone la comprensión del trabajo escolar como reflejo de la sociedad capitalista contemporánea, en la que las relaciones laborales se reproducen a menudo en el seno de la escuela. Por lo tanto, es necesario superar la lógica empresarial que impulsa las reformas educativas y la «pedagogía de los resultados» para garantizar el derecho a la educación y el derecho a aprender a leer y escribir de todos los niños brasileños.

Palavras-clave: Formación de alfabetizadores. Reformas educativas. Emprendimiento.

Introdução

A formação de professores ainda se apresenta como um dos grandes desafios da educação e sua gênese reside nas primeiras tentativas para a criação da escola normal no país. Desde a década de 1830 houve, por parte do governo imperial, a preocupação com a formação docente, cujo intuito era tornar o professor um agente do Estado, capaz de formar futuros homens e cidadãos civilizados e, assim, romper as “trevas” que caracterizavam o passado colonial. Foi a partir dessa necessidade de instruir o povo e centralizar o poder da classe dirigente que surgiram as primeiras escolas normais e teve início a formação de professores para o ensino primário. Fundou-se em Niterói a primeira Escola Normal (1835) e, na sequência, na Bahia (1842), em São Paulo (1847), no Rio Grande do Sul (1869) e no Paraná (1876).

Apesar da preocupação com a formação docente remeter para os antecedentes da criação do curso de pedagogia no Brasil, ainda se constitui como ponto central a discussão entre pesquisadores, instituições e movimentos sobre a qualidade dessa formação. Durante décadas a formação inicial e continuada de professores têm permanecido no centro das discussões, ora culpabilizando os docentes pelo fracasso da escola, ora considerados como instrumentos para

alcançar o “padrão” de qualidade educacional desejável para o país. As reformas educacionais implementadas ajustam-se conforme as demandas do capitalismo, em consonância com as recomendações dos organismos internacionais.

O declínio do regime de acumulação fordista, na década de 1970, impulsionou a reforma do Estado e do modo de produção capitalista na década de 1990, cedendo espaço para a implementação das ideias neoliberais no Brasil. A difusão das ideias neoliberais por meio do consenso de Washington, tinha como objetivo discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina sugeridas pelos organismos internacionais. Nesse contexto, ganhou força o discurso do fracasso da escola pública, responsabilizando o Estado pela incapacidade de gerir o bem comum, cedendo à iniciativa privada espaço significativo na educação (Saviani, 2012).

A década de 1990 foi marcada por um clima de perplexidade e descrença e a orientação neoliberal assumida pelo governo caracterizou-se por políticas educacionais claudicantes. Esse tipo de política combina um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais, transferindo a responsabilidade do Estado para a população (Saviani, 2008). Isso acarretou desigualdades, tanto sociais quanto educacionais, que reforçam a exploração do trabalhador, pois a preocupação centrou-se na formação da mão de obra. A escola deve ser eficiente para executar múltiplas tarefas, exigidas pelo mercado de trabalho, tornando-a burocratizada e o trabalho pedagógico fragmentado, reflexo da forma como o mundo do trabalho se organiza.

Os projetos educacionais implantados nas últimas décadas são norteados em uma perspectiva da individualização dos sujeitos, por meio da formação de competências e habilidades. Portanto, inicia-se um projeto de educação que pressupõe a quebra da disciplinarização dos conhecimentos, uma marca na cultura escolar e curricular. Neste sentido, os professores precisavam ser incorporados a novos paradigmas formativos para lidar com as transformações curriculares.

A partir da década de 1990 vive-se um momento de desconstrução de ideias e o uso comum de prefixos “pós” e “neo”. Saviani (2007) aponta três categorias principais no pensamento educacional brasileiro: neoprodutivismo, neo-escolanovismo e neoconstrutivismo. Para o neoprodutivismo a educação é entendida como um investimento, quanto mais acesso a diferentes graus de escolaridade o indivíduo tiver, mais chances de empregabilidade ele terá,

entretanto o mercado de trabalho não consegue absorver todos os trabalhadores. É próprio do sistema capitalista manter um número de desempregados, é o crescimento excludente. (Saviani, 2007). A ordem é cada vez mais se aperfeiçoar, a educação ao longo de toda a vida, mas não no sentido de que o ser humano está em constante aprendizado, e sim na questão de que o indivíduo deve estar em constante formação para que tenha maiores chances de empregabilidade, pois o mercado é exigente, a concorrência está posta, e não há vagas de trabalho para todos. No neoescolanovismo o trabalho é necessário e condição para a existência humana, entretanto, nota-se na sociedade atual, um grau de exploração dos trabalhadores, que parecem nunca estar preparados e “aptos” para o mundo do trabalho. Diante do reduzido número de postos de trabalho, é necessário, além da constante qualificação, que o indivíduo aprenda a aprender. O mundo do trabalho exige que os trabalhadores sejam flexíveis e, na escola, o professor passa a ser um auxiliar dos alunos no seu processo de aprendizado. Já o neoconstrutivismo traz a ideia de que é preciso capacitar os alunos para que adquiram novas competências e saberes, visando também o comportamento flexível (Saviani, 2007).

Diante do discurso e ênfase na necessidade da formação de professores que tenham um perfil profissional pró-ativo e multitarefa destaca-se expressões comumente percebidas e desejáveis para a nova sociedade, tais como professor crítico, professor reflexivo, que atuarão no sentido de refletir sobre a prática e na prática. Nessa direção, há uma valorização exagerada da prática em detrimento da teoria.

Contrariamente, a defesa pela formação de professores a partir de uma sólida fundamentação teórica, tem como premissa uma “filosofia da práxis” (Vásquez, 1968), que possibilite articular a teoria e a prática. O papel do professor, tal qual o do filósofo, é de observar as condições reais e históricas da sociedade, não apenas para interpretá-lo como contemplá-lo, mas se propor a transformá-lo por meio da ação material.

Contudo, o cenário histórico denuncia a precariedade das políticas formativas, cujas mudanças não lograram êxito ao estabelecer um “[...] padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (Saviani, 2009, p. 148).

É importante considerar que uma formação docente, numa perspectiva crítico/político, deve subsidiar teoricamente os docentes em seu trabalho, que compreendam o estudante como

um sujeito social de direitos e, conseqüentemente, que necessita de uma prática docente coerente com o discurso, no qual os professores estejam imbuídos de consciência política, social e intelectual, sobretudo, reconhecendo o seu fazer pedagógico como espaço possível para refletir sobre a educação e transformar realidades.

Este texto analisa a relação entre Estado, hegemonia e formação de alfabetizadores, objetivando problematizar o paradigma de competências presente nas políticas e programas implementados a partir da década de 1990. Tem como procedimento metodológico a revisão da literatura, de modo a destacar os programas implementados para melhoria de resultados, acompanhada pelo discurso, em âmbito nacional e internacional, de que a formação docente é um dos principais responsáveis pela qualidade da educação básica. O estudo tem como pressuposto o materialismo histórico-dialético, utilizado como fio condutor das análises realizadas. Para o empreendimento do estudo a investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental, tendo como referência as legislações destinados à formação de professores, em particular, que contemplem o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, o Pró-Letramento e o PNAIC.

Refletir sobre a formação continuada de alfabetizadores pressupõe compreender o trabalho escolar como reflexo da sociedade capitalista contemporânea, em que, muitas vezes, as relações de trabalho são reproduzidas no interior da escola. Portanto, a lógica empresarial que direciona as reformas educacionais e a “pedagogia de resultados” precisa ser superada para garantir o direito à educação e o direito de aprender a ler e a escrever a todas as crianças brasileiras.

A formação continuada de alfabetizadores no Brasil: rupturas e descontinuidades

A partir da década de 1990, pode-se observar que a formação de professores recebeu destaque na formulação de políticas e programas educacionais, os quais buscaram seguir orientações dos organismos internacionais que apontavam a centralidade da alfabetização e direcionaram concepções e metodologias para a prática docente. Esse período foi marcado por um clima de perplexidade e descrença e a orientação neoliberal assumida pelo governo caracterizou-se por políticas educacionais duvidosas, utilizando um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais, transferindo a responsabilidade do Estado para a população (Saviani, 2008).

No contexto de formulação das políticas para formação de professores destaca-se a influência do neoliberalismo e da reforma do Estado que têm provocado ajustes que refletem alterações no campo econômico, político e social e, especificamente, na educação, na alfabetização, nos programas educacionais e na formação de professores, tanto inicial quanto continuada. O governo federal implementou programas para formação continuada de professores, principalmente para os alfabetizadores, que tinham como intuito contribuir para a melhoria da qualidade da educação e com os índices de alfabetização. Os resultados das avaliações padronizadas e em larga escala demonstraram, por exemplo, que 60% ou mais dos alunos matriculados na 4ª. série, em 1999, se encontravam abaixo do mínimo esperado em língua portuguesa, revelando sérios problemas na competência de leitura e escrita (Brasil, 2007).

Este quadro deficitário do processo de alfabetização das crianças brasileiras contribuiu para o surgimento de programas e políticas voltadas para a formação continuada.

Esses programas foram formulados e implementados nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- 2015); como medidas impostas pela reforma educacional no país. Nesse contexto, a formação de alfabetizadores se materializou por meio do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores- PROFA, Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC.

As reformas implementadas no início do governo de Fernando Henrique Cardoso estavam alinhadas com os acordos e documentos internacionais que priorizavam o desenvolvimento de necessidades básicas de aprendizagem, nas áreas de linguagem e matemática. Em consonância com as reformas educacionais foi lançado em 2001 o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA que teve como objetivo propiciar aos professores dos anos iniciais acesso a conhecimentos em alfabetização, capazes de subsidiá-lo teórica e metodologicamente em sua prática pedagógica. O programa delineou-se em um modelo de formação continuada que visou contribuir para a superação dos problemas de evasão e repetência, pois os alunos não estavam alfabetizados ao final do término do primeiro ano de escolaridade do ensino fundamental (Brasil, 2001).

O modelo de formação centrou-se na competência profissional defendida no programa e centrada no “saber fazer” do professor, ou seja, o papel do formador consistia na contribuição

por meio da sua experiência como professor, para o desenvolvimento profissional dos demais alfabetizadores, priorizando a leitura e a escrita.

O documento expressou os pressupostos teóricos e metodológicos que embasaram a formação dos professores alfabetizadores, com base alicerçada nas contribuições que a abordagem construtivista trouxe para alfabetização por meio das pesquisas e estudos linguísticos realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

O PROFA teve como objetivo formar no professor alfabetizador a construção de competências profissionais, a partir de um conjunto de materiais que contemplava: documento de apresentação; guia de orientações metodológicas gerais; guia do formador; coletâneas de textos; caderno de registros; catálogo de resenhas; manual de orientação para uso do Programa Nacional e Biblioteca da escola; vídeos com situações didáticas reais vivenciadas com crianças, jovens e adultos. Contudo, a crítica ao programa reside na formação de competências no alfabetizador, que visava “[...] preparar os indivíduos para realizarem um tipo de trabalho não mais especializado e menos parcializado, mas com as exigências da eficiência e produtividade passadas” (Carvalho; Martins, 2013, p. 142).

As discussões relativas à formação do professor a partir do desenvolvimento de competências e habilidades são norteadas por uma perspectiva de individualização dos sujeitos. A formação de professores baseada em competências resolveria os problemas relacionados ao fracasso educacional. Os termos tornaram-se recorrentes no discurso neoliberal e autores que defendem essas ideias passaram a ser utilizados massivamente nos cursos de formação inicial e continuada. Entre os autores comentados e estudados, há o suíço Philippe Perrenoud, que afirma, em suas obras, que a abordagem por competências leva em consideração os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizados de acordo com as necessidades, para resolver os problemas que surgem no cotidiano. Define, ainda, competência como “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7).

Nesta direção, em formar professores a partir de competências, o PROFA foi operacionalizado por meio de conteúdos que se dividiram em dois grandes temas: leitura, escrita e processos de aprendizagem na alfabetização; conhecimento didático. O conteúdo foi dividido em unidades e distribuídas ao longo das 160 horas totais do curso, sendo que 75% era destinado

à formação em grupo e 25% à entrega de trabalhos individuais para serem avaliados pelo formador. Os encontros foram realizados em reuniões semanais de três horas de duração e uma hora de trabalho individual com duração de quarenta horas.

A metodologia utilizada pretendeu contribuir na ampliação do universo de conhecimento sobre alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional, por meio de estratégias de resolução de situações-problema, análise de produções de alunos, simulações, planejamento de situações didáticas e discussões dos textos teóricos estudados. A partir dos estudos realizados os professores eram instigados a refletir sobre a sua prática, avaliar sua postura e redimensionar o processo de ensino, de modo que oportunizassem a aprendizagem dos alunos. Entretanto, a perspectiva oficial de formação docente foi pautada pela pedagogia das competências e pela teoria do professor reflexivo, contribuindo para a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino, para secundarização do conhecimento científico e a desqualificação da reflexão filosófica (Mazeu, 2007).

Neste cenário o papel do professor pautou-se em uma formação que respondesse às necessidades e dificuldades imediatistas de sua prática e que atendesse às exigências atuais do capitalismo. Para Mazeu (2007), o PROFA reforçou os interesses e objetivos das políticas neoliberais e tornou-se mais um programa que não conseguiu contribuir na diminuição dos problemas de alfabetização da população brasileira.

Com as mudanças políticas ocorridas na esfera nacional o PROFA foi descontinuado e em 2003 foi lançado o programa “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, que tinha como prioridade a elevação dos níveis de qualidade da educação pública, demonstrados pelos baixos resultados expressos nas avaliações realizadas pelo SAEB. Decorrente das reformas realizadas em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que teve como objetivo contribuir para a melhoria da formação dos professores da educação básica e dos alunos. No ano seguinte a rede passou a se chamar Rede Nacional dos Centros de Formação Continuada de Professores, que congregava universidades públicas, selecionadas por meio de edital próprio, para oferta de cursos para formação docente, em áreas específicas, como Alfabetização e Linguagem.

Por meio dos centros de formação continuada o Pró-Letramento foi implementado em 2005, como um Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino

Fundamental, na modalidade semipresencial com a utilização de materiais impressos, vídeos, atividades presenciais e à distância e o acompanhamento de professores orientadores/tutores. Constituiu-se como um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi proposto pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de convênio com universidades e com a adesão de estados e municípios. O Ministério da Educação, no papel de indutor da formação, coordenou as diretrizes, critérios de implementação do programa e disponibilizou os recursos financeiros para elaboração e reprodução dos materiais para as formações.

O Programa Pró-Letramento teve os seguintes objetivos: a) oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; b) propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; c) desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; d) contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; e) desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (Brasil, 2012, p.2).

O programa foi proposto com o intuito de elevar o nível de escolaridade dos brasileiros, pois, nas avaliações de larga escala, demonstravam que os índices no desempenho dos alunos da educação básica continuavam muito baixos. Conforme dados do SAEB de 2003 apenas 4,8% dos alunos, da 4ª. série, estavam no nível adequado, a grande maioria 39,7% estavam no nível intermediário, ou seja, estavam começando a desenvolver as habilidades de leitura mais próximas do nível exigido para a série e; 18,7% estavam no nível crítico, pois não conseguiram desenvolver habilidades de leitura mínimas condizentes com os quatro anos de escolarização (Brasil, 2004). O relatório apontou ainda, que a escolaridade do professor é outro fator que estava relacionado com o desempenho dos estudantes, portanto, justificava-se os investimentos na formação inicial e continuada.

Diante dos índices precários e alarmantes do desempenho dos alunos, o programa buscou oferecer suporte à prática pedagógica dos professores, incentivo à reflexão e formação continuada como processo regular.

Os materiais do programa foram organizados por pesquisadores de diversas universidades públicas, integrantes de grupos de estudos e pesquisas em alfabetização e linguagem que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada. O material foi composto por sete fascículos e mais um complementar que abordaram: capacidades linguísticas; questões sobre avaliação; organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; organização e uso da biblioteca escolar e das salas de aula; a ludicidade por meio de projetos e jogos; livro didático em sala de aula e modos de falar, modos de escrever.

No início de sua implementação o programa foi idealizado para as regiões norte e nordeste, devido aos altos índices de alunos incluídos nas faixas “muito críticos” e “crítico”, porém, devido à grande demanda por formação continuada os demais estados também aderiram a proposta.

Logo, percebe-se que o Pró-Letramento, assim como o PROFA, anteriormente analisado, se voltam à individualização do processo de formação continuada, diferentemente da produção de novos conhecimentos e como um paradigma mais apropriado para o atual contexto profissional.

Contudo, para o MEC, o Pró-Letramento foi considerado um programa exitoso e a partir de seu formato, em 2012, foi apresentado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC para os municípios brasileiros.

O PNAIC foi implementado por meio da portaria nº 867/2012, com objetivo de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais na área de alfabetização e matemática, assegurando que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade. Concomitante à criação do programa, também foi criada a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, que avaliou o processo de aprendizagem dos alunos e a efetivação do programa, por meio da realização de avaliação externa.

O PNAIC contou com o envolvimento das universidades públicas no processo formativo dos professores, na articulação com as secretarias estaduais e municipais e escolas públicas do país. As formações dos orientadores de estudos, no primeiro ano da sua implantação, tiveram uma carga horária de 200 horas, sendo realizadas por formadores vinculados às universidades participantes do Programa. Após a formação inicial os orientadores retornaram para seus municípios para organizar e formar os professores alfabetizadores.

As pesquisas de Brisola (2021) salientam que a parceria do governo com as universidades públicas fortaleceu a formação de professores, pois a universidade é o espaço privilegiado de produção de conhecimento, favorecendo o aprofundamento e atualização dos conhecimentos que são necessários para uma prática pedagógica efetiva. Ressalta ainda, que a participação das universidades públicas não se deu como meras executoras das ações do governo, mas foi além, pois “[...] sempre buscaram dialogar, discutir e lutar por ações que consideravam apropriadas no sentido de uma formação de professores coerentes com uma formação sólida, crítica e emancipadora” (Brisola, 2021, p. 62).

Inicialmente, as ações formativas foram propostas para os professores alfabetizadores, porém o programa ampliou a formação para coordenadores pedagógicos para acompanhar o progresso da aprendizagem dos alunos, bem como auxiliar os professores na definição de estratégias pedagógicas e seleção de materiais e tecnologias para atender às necessidades de cada turma. A ampliação da formação para gestores, coordenadores pedagógicos e equipes técnicas das secretarias de educação centrou-se na reflexão sobre a legislação, a organização e o funcionamento das políticas educacionais; nas mudanças advindas a partir da adesão do município ao programa e nas avaliações em larga escala na alfabetização (Brasil, 2015)

Em 2017 o programa ampliou a perspectiva de alfabetização, com a inserção dos professores da pré-escola da educação infantil e do Programa Novo Mais Educação. O PNAIC teve um novo direcionamento, com o objetivo voltado à promoção da cooperação federativa, o acompanhamento das ações do programa, bem como a avaliação da aprendizagem das crianças.

De acordo com Alferes e Mainardes (2019), os princípios e as propostas do PNAIC foram recontextualizados nos contextos mesos, como por Secretarias de Educação, universidades, encontros de formação, e micro, portanto, nas salas de aula. Assim, os profissionais da educação interpretavam e traduziam em ações e os textos do PNAIC de formas diferenciadas. Com base em aspectos da teoria de Bernstein, os pesquisadores argumentam que o PNAIC apresentava elementos de uma “pedagogia mista”, pois era fundamentada tanto no modelo pedagógico de competência como no modelo pedagógico de desempenho escolar. Isso estava presente na preocupação do emprego de práticas sistemáticas de monitoramento da aprendizagem dos alunos, aspecto relacionado com o modelo de competência, como a preocupação com a melhoria de índices e desenvolvimento de estratégias de avaliação externa,

ou seja, o modelo pedagógico de desempenho.

Nota-se que a implementação do modelo de competências, como base curricular, atravessa a formação do professor alfabetizador, a partir das reformas de Estado e em diferentes programas de governos brasileiros.

A conjuntura política e econômica vivenciada pelo país refletiu na estrutura dos programas para formação de professores e, em especial, de alfabetizadores mantendo algumas continuidades para as ações formativas. Aliada à permanência de uma base curricular e formativa apoiada nas competências, a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 impôs limites aos gastos públicos e afetou a redistribuição de recursos públicos para os programas e políticas sociais.

Isso pode ser constatado no PNAIC, pois apesar dos esforços para a continuidade das ações formativas, o programa persistiu até o ano de 2018, sendo implementado com inúmeras mudanças no seu formato original, decorrentes da instabilidade política e econômica no país, o que repercutiu na diminuição de recursos públicos nos programas e políticas educacionais e, finalmente, acarretando a sua paralisação.

A implementação do PNAIC também apresentou limitações decorrentes de determinantes econômicos e políticos. Contudo, tem como aspecto positivo o envolvimento das universidades públicas, consideradas centros de pesquisas e estudos na área da alfabetização, que a partir das orientações do MEC ampliaram suas ações formativas com conteúdo, materiais e recursos pedagógicos para subsidiar a prática pedagógica nas salas de aula.

Na tentativa de alterar os baixos índices de analfabetismo foram implementados pelo Ministério de Educação (MEC), nas últimas décadas, várias políticas educacionais. Os programas de formação de professores que antecederam ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, e o próprio programa, foram criados e justificados para solucionar os problemas relacionados à alfabetização e escolarização da população. Muitos culpados têm sido apontados, ora a responsabilidade recai sobre os professores, a família, o aluno e ora, recaem sobre as desigualdades sociais, a formação inicial aligeirada e a formação continuada vista como receituário para o sucesso escolar dos alunos.

As políticas e programas de formação de professores alfabetizadores interferem diretamente na prática pedagógica, pois nela estão implícitas suas concepções de homens e

mulheres, sociedade, educação, escola, infância, currículo e avaliação.

Por outro lado, a participação das universidades públicas nos programas de formação de professores e a articulação com as redes públicas de ensino, fortaleceu a pesquisa e extensão universitária, ainda que houvesse uma significativa resistência para não reproduzir o currículo pautado em competências.

Considerações finais

O estudo objetivou analisar a relação entre Estado, hegemonia e formação de professores, objetivando problematizar um paradigma alicerçado no modelo de competências recorrente nas políticas educacionais e programas implementados a partir da década de 1990, particularmente, para os alfabetizadores.

Os programas analisados mostraram que a ampliação quantitativa do ensino fundamental para crianças, com 6, 7 e 8 anos, gerou uma proposta de “política de Estado”. Essa vem se desdobrando até os dias atuais, em práticas formativas e curriculares, baseadas em “competências”.

Cabe destacar que a Constituição Federal de 1988, além de fomentar a participação do cidadão na elaboração e execução de políticas públicas e cidadania no Brasil, também garante a obrigatoriedade de mecanismos e instrumentos de controle e transparência na execução de serviços públicos. Neste sentido, as políticas de Estado garantem a longevidade necessária para a efetivação dos direitos constitucionais de grupos específicos, como são fundamentais para produzir transformações sociais efetivas ao longo de gerações.

Logo, pode questionar se a centralidade do uso de “competências” que atravessam o cenário formativo, independente dos partidos políticos e suas ideologias, eleitos para distintos governos brasileiros, no qual garantem a melhoria da “qualidade da educação”. Da mesma forma, é fundamental indagar: se houve facilidade para continuidades políticas e didático-pedagógicas com ideias que se perpetuam por mais de três gerações, envolvendo dirigentes educacionais, professores e estudantes, porque ainda enfrentam-se desafios com a alfabetização de crianças?

Essa inquietação ganha relevância, porque ainda não há o devido acompanhamento qualitativo sobre os impactos e desdobramentos da competência como uma base formativa e

curricular no cenário educacional, como a proposta é consolidada, pois, em 2016, há a constituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base define que a competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do trabalho e da cidadania. Para isso, são propostas dez competências gerais que precisam ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica: Conhecimento; Pensamento crítico, científico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania. Contudo, tais orientações não são claras para os professores, uma vez que não geram aprofundamentos sobre as desigualdades sociais vividas por estudantes das distintas regiões brasileiras.

Por tudo que foi dito, esse estudo defende a urgência para mais pesquisas que analisem a implementação do modelo de competências, considerando os impactos e desdobramentos, as orientações internacionais, os agentes envolvidos, as políticas formativas e os desdobramentos para além da preparação para o mercado de trabalho.

Referências

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 47-68, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601262>. Acesso em: 29 out 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001, 24 p.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil**: os novos caminhos: relatório final. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007, 233 p. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/1924>. Acesso em 4 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019, 56 p.

BRISOLA, Mirian Margarete Pereira. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores alfabetizadores no âmbito da UEPG**. 2021. 138p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Psicol. Esc. Educ.**, v.17, n. 1, p. 141-149, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100015>. Acesso em: 30 ago. 2024.

MAZEU, L. T. B. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007. Disponível em http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90328/mazzeu_ltb_me_arafcl.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y. Acesso em 04 ago. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], vol.14, n.40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, v.21, n.42, p. 13-35, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação Puc - Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2012.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Paz e Terra, 1968.

Submissão em: 30/10/2024

Aceito em: 27/02/2025

Citações e referências
conforme
normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS