



AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: PERFORMATIVIDADE E RESPONSABILIZAÇÃO (2012-2020)

CONTINUING EDUCATION POLICIES FOR LITERACY TEACHERS: PERFORMANCE AND ACCOUNTABILITY (2012-2020)

Arícia Cecília de Farias Bezerra  <https://orcid.org/0000-0002-1821-6032>
Programa Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Campina Grande
professoraariciacfb@gmail.com

Andréia Ferreira da Silva  <https://orcid.org/0000-0001-9574-3808>
Docente Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Campina Grande
silvaandrea@uol.com.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10444883>

Recebido em 31 de maio de 2023

Aceito em 26 de julho de 2023

Resumo: O artigo investiga a presença dos conceitos de performatividade e de responsabilização nas iniciativas do governo federal voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores, período de 2012 a 2020: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012); o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) (2018); e o Programa Tempo de Aprender (2020). Reflete acerca das possíveis implicações de tais conceitos na prática docente, bem como tais políticas de formação continuada podem impactar a construção identitária do professor. O texto resulta de revisão bibliográfica sobre a temática proposta e da análise de documentos de política educacional: resoluções, portarias e outros instrumentos oficiais que instituíram as medidas em análise e sua implantação. O *corpus* documental foi examinado com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977). O estudo evidenciou a presença dos conceitos de performatividade e de responsabilização nos textos normativos dos programas analisados, que foi se tornando mais explícita após o golpe jurídico midiático que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Além do exposto, foi observado que as políticas de formação continuada dos docentes alfabetizadores examinadas desconsideram as questões socioeconômicas e histórico-culturais das diferentes regiões do país, aspectos que impactam diretamente nos processos de ensino-aprendizagem e na própria construção identitária docente. Dessa forma, priorizam a conformação do professor, e de suas práticas, a um modelo de ensino orientado pelos resultados e por sua responsabilização pelo êxito ou pelo insucesso do aluno nas avaliações em larga escala.

Palavras-chave: Formação continuada de professores alfabetizadores. Performatividade. Responsabilização. Prática e identidade docente.

Abstract: This paper investigates the presence of the concepts of performativity and accountability in the Brazilian Government's initiatives aimed at the continuing training of literacy teachers from 2012 to 2020: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012); Programa Mais Alfabetização (PMALFA) (2018); and the Programa Tempo de Aprender (2020); It reflects on the possible implications of these concepts in teaching practice, as well as how much continuing training policies can impact the teacher's identity construction. In this way, the study results from a review of the proposed theme and the analysis of educational policy documents: resolutions, ordinances, and other official instruments that instituted the measures under analysis and their implementation. The corpus analysis was based on the Content Analysis postulated by Bardin (1977). The study showed the presence of the concepts of performativity and accountability in the normative texts of the programs analyzed, which became more explicit after the Media-Legal coup that led to the impeachment of President Dilma Rousseff. Furthermore, it is noticeable that the continuing training policies for literacy teachers examined disregard the socioeconomic and historical-cultural issues of the different regions of Brazil, aspects that directly impact teaching-learning, and the construction of teacher identities. Thus, they prioritize the conformation of teachers and their practices into a teaching model guided by results and their accountability for the success or failure of students in large-scale assessments.

Keywords: Continuous education for literacy teachers. Performance. Accountability. Teaching and teacher identity

1. Introdução

O presente artigo investiga a presença dos conceitos de performatividade e responsabilização nas iniciativas do governo federal voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a partir do ano de 2012, passando por sua revisão em 2017, bem como pela instituição do Programa Mais Alfabetização (PMALFA), em 2018, até o Programa Tempo de Aprender, em 2020, refletindo acerca das possíveis implicações de tais conceitos na prática docente e para a construção identitária do professor.

O texto resulta de revisão bibliográfica sobre a temática proposta e da análise de documentos de política educacional: portarias e outros instrumentos oficiais que instituíram as medidas em análise e sua implantação. Os documentos foram examinados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977). O *corpus* documental foi constituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, primeira a instituir o PNAIC, no governo da presidenta Dilma Rousseff (PT) (2011-2016); a Portaria nº 826 de 07 de julho de 2017, que redefiniu o Pacto após a posse do presidente interino Michel Temer (MDB) (2016-2018), bem como o Documento Orientador do PNAIC (2017); a Portaria nº 142 de 22 de fevereiro de 2018, que instituiu o Programa Mais Alfabetização; e a Portaria nº 280 de 19 de fevereiro de 2020, que instituiu o Programa Tempo de Aprender, no governo do presidente Jair Messias (sem partido na época) (2019-2022). O objeto do estudo consistiu na identificação, nos documentos selecionados, de princípios e orientações relacionadas à performatividade e à responsabilização, buscando analisar as modificações mais significativas no âmbito das políticas federais de formação continuada de docentes alfabetizadores com vistas a alcançar a sua prática e a sua identidade profissional.

Tomamos a formação continuada de professores como imprescindível para a conexão entre as pesquisas mais atuais sobre educação, teorias e a prática docente. Nesse sentido, Tardif (2005, p. 61) conceitua que o conhecimento do professor é “plural, composto e heterogêneo” e é construído por meio da “formação inicial, contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.” (Tardif, 2005, p. 60). O autor conceitua ainda que “a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas noutros campos” (Tardif, 2005, p. 58). Assim, a formação docente, aliada à sua prática, é um processo determinante para a melhoria da qualidade educacional. Porém, para isso, precisam ser bem estabelecidos os objetivos que devem ser alcançados com tal formação. Para isso, defendemos aqui propostas de formação que sejam voltadas especificamente ao ambiente de atuação do professor e que valorizem suas experiências, necessidades e sua identidade.

Em contraposição a esta concepção, as políticas públicas voltadas para a formação de professores, ainda hoje, instituem modelos de formação que devem ser aplicados em qualquer sistema de ensino do país, desconsiderando características socioeconômicas e histórico-culturais próprias de cada região, de cada estado ou município. Além disso, essas políticas não têm, em geral, se tornado políticas de Estado, tendo em vista a transitoriedade que assumem, sendo modificadas a cada mudança nas pastas de governo. Acreditamos que essas constantes modificações de perspectivas nas diretrizes, nesse caso da formação de professores, podem comprometer diretamente a prática do professor em sala de aula.

O presente artigo está organizado em quatro tópicos: o primeiro apresenta uma reflexão teórica sobre a formação de professores e sobre o percurso histórico de embates

travados entre grupos de interesses para a implementação de políticas públicas voltadas à formação desses profissionais e a performatividade no campo educacional. O segundo tópico expõe discussões e análises feitas do *corpus* da pesquisa; no terceiro tópico, são feitas breves considerações acerca dos resultados da análise. Assim, visamos com o presente artigo contribuir com as discussões e pesquisas sobre as políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, refletindo acerca de possíveis problemas que possam vir a ser sanados em outras políticas de formação.

2. A formação de professores: performatividade e responsabilização

As propostas de formação de professores estão em disputa no cenário brasileiro desde o Brasil urbano-industrial, nas primeiras décadas do século XX. Segundo Silva (2018), pensadores progressistas da escola nova e representantes da Igreja Católica protagonizaram tais disputas desde a década de 1930. Enquanto os liberais defendiam a formação de homens comprometidos com a modernização e o capitalismo vigente, e indicavam a formação de professores através da formação superior, os católicos defendiam a implantação de um Estado antidemocrático, prescrevendo a educação como dever da família, pautada nos valores do catolicismo e da educação tradicional.

Essas disputas continuam em vigor, modificando seus protagonistas, como ocorreu no processo de formulação de projetos para a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), após a aprovação da Constituição Federal, em 1988. Nessa época, as disputas dividiam-se entre interesses “publicistas” e privatistas, os primeiros primavam pela defesa de uma formação superior dos professores e defendiam um “cientista mais político, ou seja, um professor profundo conhecedor dos conhecimentos científicos e dos processos de sua produção e da preparação de um novo intelectual” (Silva, 2018, p. 295), enquanto os segundos objetivavam “formar um técnico-especialista nas questões práticas da educação e um intelectual comprometido com a manutenção da sociedade capitalista mediante a veiculação dos saberes, valores e comportamentos necessários à formação do trabalhador” (Silva, 2018, p. 295).

Os interesses privatistas foram vencedores na disputa de definição da LDB, tendo sido reduzida, ao longo do processo, a participação de entidades dos trabalhadores da sociedade civil. Além disso, segundo Silva (2018, p. 291),

As entidades do campo da educação, diante de uma correlação de forças altamente desfavorável no Governo FHC, não conseguiram assegurar na LDB a inserção de importantes princípios necessários para a constituição de um sistema de ensino público comprometido com os interesses da maioria da população e para a afirmação da gestão democrática.

Tais interesses ainda aparecem nas políticas pós-LDB aprovada. Em 2009, foi instituída através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que objetiva em seu art. 3º, inciso III, “apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior” (Brasil, 2009). Mesmo com esse objetivo, a lei maior da educação brasileira em seu art. 61, inciso I, caracteriza como professores aqueles habilitados, tanto em nível médio quanto superior (Brasil, 1996). Pouco tempo depois, o Decreto nº 6.755/09 é revogado, e é instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, através do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe não apenas sobre profissionais do magistério, mas sobre todos os profissionais da educação. Essa Política

Nacional de Formação toma como objetivo em seu art. 3º, inciso V, “apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior” (Brasil, 2016). Podemos observar que nesse período houve um incentivo maior à formação de professores em nível superior, porém, a LDB ainda admite até os dias atuais professores com formação em nível médio nos cursos de normais.

Dentre as grandes preocupações em relação à formação de professores, uma bastante recorrente é a alfabetização. Segundo Ferraro (2014), a alfabetização é pensada de formas diferentes em relação a alguns períodos da história brasileira. O primeiro diz respeito ao período entre 1878 e 1881, com a introdução do voto no império, quando o analfabetismo é visto como um problema nacional, enquanto o analfabeto era marginalizado socialmente. O segundo período, de acordo o autor, abrange os anos entre 1950 e 1980, caracterizados pela repressão dos movimentos populares inspirados em Paulo Freire e a imposição do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Para Ribeiro, Abreu e Lucena (2018, p. 190), nesse período “a intenção era camuflar a dimensão política da alfabetização, reduzindo-a aos seus aspectos puramente técnicos”. Já o terceiro momento se inicia a partir da Constituição de 1988, quando a educação passa a ser reconhecida como direito que não poderia ser renunciado.

Nesse âmbito, o PNAIC é a primeira proposta instituída pelo Governo Federal visando à formação continuada de professores para a melhoria da alfabetização dos alunos nos três primeiros anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, instituído em 2012 e reformulado em 2017, sendo incluídos nesse último ano coordenadores e professores do ensino infantil. Já no ano de 2018, com promessas de apoio à formação, é criado o Programa Mais Alfabetização por meio da Portaria nº 142/2018, que tem como foco apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares.

Inúmeras críticas foram e ainda são feitas ao PNAIC, como nos artigos de autoras aqui citadas, como Souza (2014), Ferreira e Fonseca (2017) e Ribeiro, Abreu e Lucena (2018). Dentre elas, são recorrentes estudos sobre a aferição dos resultados das iniciativas de formação, como o de Dickel (2016) sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada no 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse sistema de monitoramento, identifica-se no âmbito dessa política de formação a presença do que Ball (2010, p. 38) chama de performatividade, como sendo “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, [...] sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança”. Ribeiro, Lucena e Abreu (2018) também apontam a presença do conceito de performatividade em tais políticas através das análises feitas sobre elas. A performatividade na educação se adequa assim ao crescimento do movimento neoliberal, que vem se fortalecendo em todo o mundo desde os anos 1970, tornando a educação mais aproximada do gerenciamento empresarial de interesses capitalistas.

Sobre o neoliberalismo, Harvey (2008, p. 97) afirma que a competição territorial por quem tinha o melhor modelo de desenvolvimento econômico e melhor clima de negócios praticamente não existia entre os anos 1950 e 1960, iniciando apenas nos anos 1970 “nos sistemas de relações comerciais mais fluidos e abertos”.

Nesse cenário, muitos dos organismos econômicos internacionais, através dessa crescente onda neoliberal, viram na educação uma oportunidade de melhoria da economia, tendo grandes influências na definição de governos em todo o mundo ocidental e, com isso, no direcionamento de suas políticas educacionais. Dessa forma, interesses privatistas vêm se sobrepondo aos interesses dos movimentos sociais, como ocorreu no Brasil com a definição da LDB, aspecto citado anteriormente. Segundo Freitas (2012, p. 381-382), nos últimos anos, inúmeros representantes de empresas

privadas na América Latina passaram a compor a frente de ideias educacionais, citando também o Brasil, o movimento Todos pela educação. Esse fato é um bom argumento para o fortalecimento da crença de que a educação passa a ser, nas últimas décadas, de interesse mercadológico.

Ainda sobre essas interferências neoliberais, Dickel (2016, p. 195) conceitua que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no Brasil condiz com a média de qualidade educacional dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para a autora, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) se mostra de modo diferente, sendo “apresentada pelo programa como uma das ferramentas à disposição do professor para monitorar as aprendizagens das crianças” (Dickel, 2016, p. 195). Porém, expõe o processo de responsabilização do professor pelo bom ou mau desempenho dos alunos no exame. Através dessa responsabilização, observamos o conceito de performatividade imbuído na exposição dos resultados, na comparação de uma escola com outra e no julgamento dos profissionais.

Segundo Ribeiro *et al.* (2018, p. 192), as formações do PNAIC aconteciam de forma presencial, através de estudos teóricos e atividades práticas, sendo que a “dinâmica metodológica proposta [...] prevê a articulação entre o que é discutido nos encontros de formação, as indicações para a prática e a prática do professor propriamente dita”. Além disso, é feito o monitoramento das formações e da aplicação dos conhecimentos dessas formações nas aulas, através de uma plataforma *on-line*, na qual os professores preenchem, entre outras coisas, as atividades que foram desenvolvidas em sala e os materiais utilizados. Após o processo de formação e monitoramento, é feita a avaliação do aluno no último ano do ciclo de alfabetização. Dickel (2016) afirma que a ideia de responsabilização e de controle social é vista, nesse caso, como estratégia de melhoria da qualidade da educação. Porém, a autora afirma ainda que essa perspectiva “oculta um conjunto de condicionantes que tanto ou mais afetam tal desempenho (as condições de vida dos alunos, as condições de vida e de trabalho dos professores, as políticas governamentais, entre outros)” (Dickel, 2016, p. 196).

Como as ações formativas de professores são voltadas sempre para a concepção de homem/mulher que a instituição formadora deseja formar, no caso das políticas públicas, as influências de organismos econômicos internacionais têm levado os sistemas de ensino a conduzirem formações padronizadas, desconsiderando as necessidades dos professores em suas salas de aula, o que em pouco ou em nada auxilia na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Segundo Ferreira e Fonseca (2017, p. 816), “Em um contexto de performatividade, a lógica da economia e do mercado é predominante, e isso se reflete nas relações dos/as professores/as e nas suas práticas”.

Ainda para Ferreira e Fonseca (2017), os discursos dessas políticas, aliados aos seus objetivos, produzem um novo modelo de profissionais, de alunos, de escola, e consequentemente criando uma cultura. Esse movimento manipula sutilmente as identidades docentes, que resvalam em suas práticas, até chegar ao aprendizado dos alunos. Tais políticas, ao passo que são impostas “de cima para baixo”, não levam em consideração as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo, o que dificulta a melhoria do ensino-aprendizado.

Autores como Amiguiño (2002) criticam o distanciamento existente entre academia e prática, o que considera tornar a formação pouco eficaz ao defender que o processo de formação ocorre de forma mais produtiva em grupo. Assim como ele, Bolzan (2008) defende o que ela chama de conhecimento pedagógico compartilhado,

construído através das relações interpessoais, criando uma rica e variada rede de relações baseada em três dimensões: “o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica” (Bolzan, 2008, p. 105).

Ainda para Amiguiño (2002, p. 62),

A ‘regulação local’ permitida pelo trabalho em rede pode favorecer a “emergência de uma flexibilidade identitária” que abala a rigidez das identidades normalmente defensivas. O dogmatismo, o espírito de corpo, a incapacidade de negociar, o isolamento defensivo e a culpabilidade latente podem vir a dar lugar à tolerância à diferença, à abertura a parcerias, à capacidade de negociar, à tomada de iniciativas individuais ou em pequenos grupos.

Pensando dessa forma, entende-se que a identidade de cada professor não é estática, pelo contrário, que o professor precisa estar aberto a diferentes concepções de realidade, de troca de conhecimentos e experiências e que isso se torna possível ao passo que a formação ocorre através do grupo, porém de modo adaptado à realidade do profissional.

Assim, acreditamos na importância da formação na escola, que possibilite essa inter-relação entre os professores pertencentes a uma mesma realidade e que possuem compreensões diversas de seus contextos de atuação. Porém, essa formação precisa estar centrada no seu local de incidência, para que possa atender às necessidades de seu público, tanto docente quanto discente.

Pensando dessa forma, políticas públicas que visem à formação de professores precisam levar em consideração essa pluralidade de contextos socioeconômicos e histórico-culturais para que não se caracterizem como imposição e não neguem o saber do professor e de seus alunos. A criação de uma cultura performativa e de responsabilização também não acarretará a melhoria do ensino-aprendizagem. Ao contrário disso, produzirá a frustração pelo não alcance da meta estabelecida, ou maquiará o real conhecimento dos alunos, que tais avaliações não aferem, já que o papel da escola não é o de formar apenas para o uso técnico da língua e dos números.

3. Dos procedimentos metodológicos

O presente artigo investiga a presença dos conceitos de performatividade e responsabilização presentes nas portarias que instituem o PNAIC, sua segunda versão de 2017, bem como o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) e o Programa Tempo de Aprender, especificamente acerca da formação de professores. Além disso, objetivamos ainda observar as possíveis implicações de tais conceitos na prática docente, bem como a forma como essas mudanças nas políticas de formação de professores podem impactar a construção identitária do professor.

Assim, a pesquisa caracteriza-se como documental à medida que visamos analisar documentos, compreendendo-os enquanto “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187); e é de natureza qualitativa (Bogdan, 1982 *apud* Triviños, 1987), ao passo que seus dados são analisados de forma intuitiva e com ênfase nos significados.

Como procedimento de análise dos dados, utilizamos os pressupostos da Análise de Conteúdo, conceituada por Bardin (1977, p. 31) como “um conjunto de técnicas para análise das comunicações”, cuja “intenção [...] é a inferência de conhecimentos relativos

às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, p. 38). Assim, foi realizada a coleta, pré-análise, exploração do material e tratamento, inferência e interpretação do corpus.

4. Do PNAIC ao Programa Tempo de Aprender: as modificações e os conceitos de performatividade e responsabilização

4.1 A primeira Portaria

A primeira Portaria que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Portaria nº 867/12, foi publicada em 4 de julho de 2012, durante o governo da presidente Dilma Rousseff. O Pacto poderia ter ou não a adesão dos entes federados. Porém, diversos são os instrumentos que podiam, e podem ainda hoje, ser utilizados como estímulo à vinculação a políticas e programas direcionados “de cima para baixo”. Pela própria carência de recursos, tanto financeiros quanto estruturais, os entes acabam tendo poucas escolhas, em busca da manutenção de seus sistemas educacionais. Assim, com investimentos financeiros, possíveis bolsas para cursistas e a própria aferição de resultados através da Provinha Brasil e da ANA, disponibilizados através do PNAIC, poucos entes poderiam “se dar ao luxo” de não aderir. Além disso, nessa primeira versão, fica a cargo do ente federado que realizou a adesão participar das ações do Pacto, em casos de esse ente já desenvolver programas de alfabetização próprios, recebendo apoio técnico e financeiro do MEC, através de Plano de Ações Articuladas – PAR, para sua execução, instituído através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

A constituição do Pacto girava em torno de quatro eixos estabelecidos: a formação continuada de professores, a disponibilização de materiais didáticos, literários e tecnológicos, a avaliação dos resultados e a gestão, o controle e a mobilização social. Desse modo, tais eixos indicam os meios pelos quais o MEC acreditava que seriam atingidos os objetivos estabelecidos no art. 5º da Portaria.

Art. 5º As ações do Pacto tem por objetivos: I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012).

No âmbito especificamente da formação continuada, que é o que visamos investigar na presente pesquisa, constante no art. 7º da Portaria, as diretrizes eram para a formação de professores alfabetizadores, bem como de professores orientadores de estudo, ambos tendo a possibilidade de recebimento de bolsas.

De acordo com a Portaria, para a realização das formações, o MEC deveria firmar parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) para a preparação dos orientadores de estudo, os quais deveriam ser indicados por seus entes federados para orientarem as formações em suas escolas. A IES responsável pela formação deveria selecionar os professores formadores, gerir acadêmica e pedagogicamente a formação, disponibilizar espaço físico e materiais, além de certificar os formandos e emitir

relatórios sobre a execução dos cursos ao MEC. Não é especificado na Portaria se as IES parceiras deveriam ser de cunho público ou privado.

4.2 A segunda versão do PNAIC e suas modificações

A segunda portaria que dispõe sobre o PNAIC, Portaria nº 826/17, foi publicada em 7 de julho de 2017, exatamente cinco anos após a publicação da primeira, durante o governo do presidente interino Michel Temer. Nesse sentido, a segunda versão da Portaria do Pacto ocorre no pós-golpe de 2016, golpe este orquestrado pela elite de interesses capitalistas, através de aparato midiático, parlamentar e judiciário, sem falar da intervenção notória dos Estados Unidos através de uma “sofisticada guerra híbrida no Brasil”, como afirma Medeiros Filho (2018, p. 13). Segundo Mazza (2018, p. 76-77), o golpe de 2016 ocorreu contra

- 1 - Nossas frágeis, curtas e sempre interrompidas experiências democráticas,
- 2 - A chegada de outros espectros da população brasileira ao poder de Estado,
- 3 - O perigo que representa para o ideário econômico e político do Brasil a associação do poder do Estado brasileiro não mais às elites agrárias ou burguesas comerciais, industriais e financeiras, urbanas e rurais, alinhados aos interesses do grande capital produtivo e financeiro,
- 4 - A tomada do aparato do Estado por estratos sociais historicamente excluídos, estigmatizados e perseguidos tais como: trabalhadores, pobres, migrantes, nordestinos, socialistas, sindicalizados. Ou mulheres, socialistas, presas políticas, que participaram da luta armada contra o aparato do Estado brasileira e que não simulam o ideal de família tradicional.
- 5 - A destinação dos recursos vinculados do Estado às políticas sociais endereçadas ao povo brasileiro e não a acumulação capitalista e burguesa.

Dessa forma, era necessário para que a máquina capitalista voltasse aos moldes da direita que houvesse um golpe inconstitucional, já que, constitucionalmente, não houve possibilidades para tirar a esquerda do poder. Assim, é observável como essa transição, iniciada em 2013, como afirma Moraes (2018), do governo Dilma, de esquerda, para um governo de direita, com Michel Temer, implicou em modificações nas próprias políticas públicas, e a educação não ficaria de fora, pelo interesse dessa elite em relação à formação do homem/mulher para atender às necessidades do mercado.

Assim, a Portaria nº 826/17 vincula a formação do Pacto ao Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído através da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, sendo objetivo deste último a melhoria da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. Enquanto na primeira versão do PNAIC caberia apenas aos municípios a promoção de articulação entre as ações do Pacto e do Programa Mais Educação (Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010), voltadas para crianças que estivessem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, como garantia de educação integral e apoio pedagógico a crianças com maiores dificuldades, na segunda versão, a própria formação é inclusa no âmbito do PNME, como definido na descrição da Lei.

Em relação aos objetivos da formação continuada do PNAIC, e nesse caso do PNME, é substituída a descrição do inciso IV, art. 5º, a qual o Pacto visava “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores” (Brasil, 2012, p. 2), por “contribuir para o aperfeiçoamento do **desempenho** dos professores” (Brasil, 2017, p. 2, grifo nosso). Nessa descrição, por mais que a modificação no texto pareça

tênue, o objetivo foi completamente alterado. A contribuição das ações deixa de ser a formação do professor para a alfabetização de seus alunos, para ter como foco o desempenho do docente, desempenho este que seria aferido através do resultado das avaliações de seus alunos e nas ações de monitoramento do Pacto. Percebemos nessa alteração uma forma cada vez maior de responsabilização do professor, podendo ser vista, já nesse ponto, a intensificação do conceito de performatividade, antes implícito no conjunto de artigos da Portaria, porém explícito em sua segunda versão.

Em relação à gestão das formações, as atribuições dos Comitês Estaduais e do Distrito Federal, frente ao monitoramento e ao controle, ficaram bem mais delineadas na segunda versão do Pacto. Enquanto na primeira versão, no texto era descrito que as coordenações (como eram chamadas na primeira versão) estaduais e municipais seriam responsáveis “pela gestão, supervisão, monitoramento” da implementação das ações de seu ente, na segunda versão o texto dava maiores direcionamentos. Em ser art. 6º:

[...] responsáveis por identificar os resultados das escolas públicas da UF nas avaliações externas nacionais e outras avaliações conduzidas pela unidade federada ou pelas próprias escolas; pelo estabelecimento de metas de desempenho dos alunos; pelo acompanhamento, aprovação e monitoramento das estratégias de gestão e das ações de apoio didático-pedagógico previstas para a formação e pelo compromisso solidário de elevar a qualidade do processo de alfabetização, letramento e aprendizagem na idade certa dos estudantes (Brasil, 2017).

Percebemos no trecho que é de interesse do Pacto aumentar o nível de monitoramento por parte de Comitês Gestores para a Alfabetização e o Letramento (que substituem coordenações estaduais e municipais da antiga versão), no âmbito dos Estados e do Distrito Federal, além do estabelecimento de metas a serem atingidas pelos alunos. Além disso, essa maior ênfase em relação ao monitoramento também pode ser vista no art. 7º, ao ser reafirmada a gestão compartilhada entre os entes estadual e municipal, sendo eles “responsáveis pelo estabelecimento de metas a serem alcançadas em cada escola e pelo monitoramento e avaliação das ações voltadas à pré-escola e ensino fundamental, com foco na alfabetização das crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2017).

Apesar dos eixos terem sido mantidos da primeira para a segunda versão, outras modificações ocorreram em sua abrangência. Ainda em relação à formação continuada, coordenadores e professores da educação infantil foram incluídos, sendo mantidos os professores e coordenadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, além de professores de salas multisseriadas que possuíssem alunos de alguns desses anos e os que foram chamados de articuladores e mediadores de aprendizagens das escolas, referentes aos formadores do PNME. Os termos “formação em serviço” foram incluídos, sendo que as oficinas nas escolas deveriam ser realizadas sem prejuízo à carga horária do professor. Além disso, nessa versão, é retirado o texto que permite a adesão ou não às ações pelos entes que já desenvolvessem algum programa de alfabetização próprio através do PAR. Nesse caso, percebemos a imposição à implantação das ações do PNAIC após a adesão pelo ente federado, nessa segunda versão, independentemente de ele já possuir programa de alfabetização próprio.

Segundo o inciso I do art. 10 da nova Portaria, cabe ao ente federado a criação de um Plano de Gestão e de um Plano de Formação “contendo estratégias de formação, monitoramento das ações e de avaliação periódica dos estudantes” (Brasil, 2017). Porém, em seu art. 9º, inciso I, cabe ao MEC “definir em documento orientador as diretrizes para a formação das equipes de gestão para o acompanhamento da progressão da aprendizagem dos alunos da sua área de atuação” (Brasil, 2017). Assim, por mais

que haja certa participação dos entes federados na produção de seus planos, estes devem estar de acordo com o documento orientador, que surge nessa segunda versão da Portaria. Tal documento tinha como função orientar as formações das equipes de gestão e acompanhar a progressão dos alunos de cada área de atuação. Além disso, os planos formulados ainda precisam da validação pelo Comitê Gestor Estadual de Alfabetização e Letramento. A esse Comitê também compete a seleção de instituição responsável pela formação e certificação dos participantes.

A segunda versão do PNAIC deixa algumas dúvidas em relação à função formadora dessas instituições de ensino superior, já que em seu art. 12, elas ficam com a responsabilidade de realização de projetos de pesquisa e de metodologias associados ao programa, mas já no art. 17, ficaria a cargo das mesmas instituições a formação dos formadores locais, responsáveis pela formação dos coordenadores do ensino infantil e dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, dos professores de ensino infantil e alfabetizadores, além dos articuladores e mediadores de aprendizagem do PNME. Porém, no art. 39, inciso II, fica claro que cabe aos formadores regionais “planejar e ministrar a formação à turma de formadores locais, com base no material didático selecionado pela rede, sempre com foco na aprendizagem do aluno” (Brasil, 2017). Assim, não fica claro se os formadores locais participariam de momentos de formação com os formadores regionais e nas instituições de ensino superior, ou se tais formadores seriam pertencentes a alguma instituição de ensino superior. Além disso, no Documento Orientador do PNAIC 2017, o organograma de formações disponibilizado não faz nenhuma referência a instituições de ensino superior.

No Capítulo IV da Portaria nº 826/17, é exposto o processo de formação, que se dá de forma hierárquica, de cima para baixo, iniciando no coordenador de formação, passando pelos formadores estaduais, que formariam os formadores regionais. Estes seriam responsáveis pela formação dos formadores locais, que ministrariam as formações para os coordenadores e professores do ensino infantil e do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. Uma cadeia de formações que mais parece com o jogo infantil “telefone sem fio”, no qual a mensagem enviada no início nunca chega ao final do mesmo modo. A esse funcionamento das formações do PNAIC, Amaral (2015) denomina “efeito cascata”.

Outra modificação feita, que tanto é especificada na Portaria como no Documento Orientador do PNAIC publicado em 2017, ocorre em relação à seleção dos formadores locais pelos entes federados, os quais deveriam incluir professores da rede pública “que tenham reconhecida experiência e resultados educacionais de elevado padrão” (Brasil, 2017, p. 5) para fazerem parte dos grupos que iriam realizar as oficinas nas escolas. A partir dessa descrição, refletimos sobre quais seriam os resultados educacionais e de elevado padrão aos quais se refere o documento.

Trechos do Documento Orientador do PNAIC 2017, no tópico sobre a formação, deixam mais claro ainda o teor de responsabilização que é atribuído ao professor, como: “Esta formação estará focada em oferecer suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que estes possam concretizar os direitos de aprendizagem dos alunos” (Brasil, 2017, p. 15). Nesse sentido, toda a responsabilidade da concretização do aprendizado do aluno está nas mãos do professor e de seu suporte didático-pedagógico. Segundo Ribeiro *et al.* (2018, p. 194), no Plano Nacional de Educação (PNE), a maior parte das estratégias em relação à Meta 5, voltada para a alfabetização, é a formação do professor/alfabetizador. Isso mostra que há uma tendência de responsabilização que perpassa a maioria, senão todas as políticas públicas em educação.

Além disso, ainda no mesmo Documento Orientador, por mais que no decorrer do texto, os discursos sejam de planejamento participativo entre os componentes da formação, a ideia de “modelo pronto” é imprimida no texto quando se afirma que “As instituições formadoras poderão mobilizar profissionais para dar respostas concretas a desafios enfrentados pelos professores [...]” (Brasil, 2017, p. 15). Além disso, segundo Ferreira e Fonseca (2017, p. 812), os planejamentos do professor ainda devem passar pelo crivo do orientador de estudos, antes de serem aplicados, isso já referindo-se à prática da primeira versão da Portaria. Segundo as autoras, “o planejamento é supervisionado e deve ser enviado ao Formador antes de ser executado com os Professores Alfabetizadores. Orientadores de Estudo e Formadores também têm suas práticas avaliadas pela equipe da Instituição de Ensino Superior e acompanhadas pelo Simec” (Ferreira; Fonseca, 2017, p. 812)

Desse modo, analisando as modificações apresentadas entre a primeira versão e a segunda versão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, podemos perceber que ambas trazem em sua constituição o conceito de performatividade, monitoramento e responsabilização do professor pela aprendizagem do aluno. Percebemos ainda que na segunda versão, essas condições são ainda mais acentuadas e discriminadas ao longo do texto. Em relação à performatividade no sistema de monitoramento do PNAIC, Ribeiro *et al.* (2018, p. 203-204) afirmam:

[...] a relação da lógica da performatividade com o sistema de monitoramento das ações do PNAIC está justamente no fato de que as ações dos sujeitos avaliados no programa são tomadas como referência para os demais, como parâmetro para uma prática considerada eficiente e eficaz para a melhoria do desempenho dos alunos.

Nesse sentido, a autonomia e identidade do professor passam a ser anuladas em detrimento de um padrão que será considerado nas avaliações, desconsiderando seus saberes na aplicação de modelos supervisionados e que muitas vezes não condizem com a realidade de suas turmas, gerando uma “cultura de *rankiamento*”, como afirmam Ribeiro *et al* (2018) e ao mesmo tempo de frustração, já que surte poucos efeitos positivos nos números, além de interferir no real aprendizado dos alunos.

As políticas educacionais, mais especificamente as direcionadas à formação continuada, estão transformando o trabalho e a identidade docente. Para Costa (2006), as identidades docentes vêm sendo construídas por discursos que exaltam novas competências e habilidades, e é através de discursos oficiais que o Estado manipula as identidades de modo sutil, garantindo as mudanças pretendidas (Ferreira; Fonseca, 2017, p. 816).

Vale ressaltar mais uma vez a influência do contexto de mudanças no cenário político brasileiro para modificação das políticas públicas. Mais uma prova disso é o fato de que dois dos Decretos, os quais a Portaria nº 867/2012 considerou para sua formulação, foram revogados em 2016 e em 2017, sendo eles o Decreto que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, para a instituição de outra que engloba todos os profissionais da educação, e outro, o Decreto que dá providências sobre os programas de materiais didáticos, o que indica uma modificação em toda uma conjuntura educacional, e não apenas no âmbito do PNAIC.

Em menos de um ano após a publicação da segunda versão do Pacto, foi instituído o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), através da Portaria 142/18, no dia 22 de fevereiro de 2018, ainda durante o governo do presidente interino Michel Temer, e às margens das campanhas eleitorais para a presidência. Esse Programa toma

como objetivo “fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2018). Nesse sentido, observamos que o público-alvo nele é reduzido, não contemplando o ensino infantil e o 3º ano do Ensino Fundamental, como na segunda versão do PNAIC. Tal Portaria reflete a urgência de resultados positivos de alfabetização, resultados estes imediatos, característicos do âmbito mercadológico, mas não educacional.

Enquanto no PNAIC o foco era a formação, nesse novo Programa passa a ser apoio técnico de um assistente de alfabetização por 5 horas semanais, ou dez, de acordo com o nível de vulnerabilidade da escola, para professores dos anos iniciais. Por vulnerabilidade, a Portaria em questão compreende quando mais de 50% dos alunos participantes tiverem atingido nível insuficiente no Saeb/ANA e se apresentarem Índice de Nível Socioeconômico baixo, médio baixo e médio, de acordo com a classificação do Inep.

Dessa forma, o PMALFA não substitui o PNAIC, mas é uma medida complementar, como é reafirmado nas Considerações Finais de sua Portaria, a vigência deste, compondo junto àquele a Política Nacional de Alfabetização. Além disso, em seu art. 9º, é acrescentado em parágrafo único que “A coordenação do processo formativo dar-se-á no âmbito do Comitê Gestor Nacional e dos Comitês Gestores Estaduais para a Alfabetização e o Letramento, instituídos em conformidade com os normativos do PNAIC” (BRASIL, 2018).

Assim, ao que é expresso na Lei que institui o PMALFA, o apoio técnico do assistente de alfabetização, somado às formações do PNAIC, seria responsável pelo fortalecimento das condições de alfabetização de alunos, desde o Ensino Infantil, até os primeiros anos do Ensino Fundamental, dando ao professor todo um aparato técnico e formativo para essa missão.

4.3 Programa Tempo de Aprender

Em 19 de fevereiro de 2020, é publicada a Portaria nº 280/2020, durante o governo o presidente Jair Messias Bolsonaro, a qual instituiu o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal, criado em consonância com a Política Nacional de Alfabetização, instituída através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. O Programa possui quatro eixos, sendo o primeiro voltado à formação continuada de profissionais alfabetizadores. Além da formação, são apresentados como eixos: o apoio pedagógico; o aprimoramento das avaliações; e a valorização de profissionais da alfabetização através de premiações.

Percebemos nesse caso uma substituição por completo do PNAIC, iniciado no governo petista e reformulado na gestão Temer. O Programa Tempo de Aprender redefine as leis normativas à formação de professores alfabetizadores, atualizando perspectivas e conceitos.

Em seu texto normativo, a formação continuada estaria voltada para professores alfabetizadores e da educação infantil, para gestores escolares, através de cursos *on-line*, presenciais e de programas de intercâmbio para professores. Além disso, a adesão ao Programa é voluntária, assim como nos demais programas analisados anteriormente, e fica a cargo do ente federado nomear um coordenador e vice-coordenador (que precisam ser servidores efetivos, lotados na secretaria de educação e voluntários), que deverão, em comunhão com o MEC, acompanhar a implantação do Programa, monitorar sua execução e garantir o alcance e efetividade das ações.

A formação *on-line*, de acordo com o art. 13 da Portaria, devem acontecer através do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec), tendo como material de estudos: textos, vídeos, questionários e atividades. Ao completar o curso, o professor é submetido a um teste, e caso atinja o mínimo exigido, recebe o certificado. Além da formação *on-line*, está prevista também a formação presencial, que deve acontecer através de uma rede de membros federais, que receberá formação direta com o MEC. Esses membros devem ficar responsáveis por ministrar uma formação em cada município que lhe for atribuído, por região. Os professores formados pelo programa federal devem repassar o conhecimento a pelo menos um professor de cada escola, o qual fica responsável por transmitir a formação para os demais docentes da escola.

Percebemos nesse caso o mesmo “efeito cascata”, como conceitua Amaral (2015), presente nas formações do PNAIC, tornando ainda mais marcada a ideia de formação de professores como um processo de mera transmissão de informações, que desconsidera qualquer identidade docente e/ou escolar. Essa perspectiva de formação imprime a ideia de que a função do professor é a de um simples reproduzidor de técnicas que lhe são passadas, e que devem ser mecanicamente aplicadas em sala de aula.

Além disso, outro agravante é acrescentado a esse Programa: o notório e total desligamento entre ensino básico e universidades. Tal desligamento fica claro à medida que as Instituições de Ensino Superior, antes acionadas no PNAIC, não são sequer mencionadas na Portaria, sendo importantíssimas as parcerias entre as Universidades e as políticas públicas de formação de professores para que as mais recentes pesquisas em educação possam chegar ao dia a dia da escola, bem como afirma Amiguinho (2002). A formação docente, enquanto formação continuada do professor em constante movimento identitário e que une teoria e prática, é esvaziada para a simples transmissão de técnicas em um “telefone sem fio”.

Notamos ainda, ao longo dos artigos da Portaria nº 280/2020, de forma bem mais acentuada, o conceito de performatividade e responsabilização do professor à medida que, de acordo com o art. 48 da Portaria, “A União instituirá, na forma de normativo próprio, uma premiação para professores e gestores escolares cujas unidades participem do Programa Tempo de Aprender e apresentem desempenho satisfatório” (Brasil, 2020). Tal artigo deixa explícita a relação estabelecida entre a atuação do professor e os resultados das avaliações externas, desconsiderando por completo os tantos outros problemas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é produzida uma proposta de regulação e controle, na qual o trabalho do professor é julgado e comparado, como afirma Ball (2010).

Diante do exposto, percebemos que o Programa Tempo de Aprender potencializa as marcas dos conceitos de performatividade e responsabilização, já presentes na primeira versão do PNAIC, porém de forma mais sutil, que se tornou ainda mais explícita em sua segunda versão no governo Temer, reafirmando o compromisso dos governos de direita com a implantação da agenda neoliberal na educação pública.

5. Considerações finais

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Programa Mais Alfabetização, bem como o Programa Tempo de Aprender, são políticas que visam (ou visavam) ao fortalecimento da alfabetização através do apoio técnico e formativo ao professor alfabetizador. Porém, como vimos, tais políticas ainda apresentam inúmeras falhas. Por mais que já tenham se passado mais de dez anos da publicação da Portaria nº 867/2012, que institui a primeira versão do Pacto, muitos problemas ainda podem ser detectados na constituição dos programas que norteiam a formação continuada de professores no país, e que parecem não ser suficientes para uma reformulação que possa abranger a participação dos atores envolvidos.

A análise realizada revelou que as modificações implementadas por estas políticas interferem na prática docente ao passo que são marcadas pela descontinuidade, visto a sua redução duração e mudanças nas exigências e direcionamentos. Além disso, as implicações de um sistema neoliberal às políticas educacionais são intensas e bem mais intensas são suas consequências à formação dos professores e de seus alunos. O objetivo da produção de uma cultura de *rankiamento*”, de responsabilização e de performatividade foi identificado nas portarias e documentos analisados, revelando uma concepção de educação e de formação do homem/mulher para a produtividade, a individualidade, com vista à manutenção da sociedade capitalista.

A presença desta orientação foi intensificada após o golpe de 2016, que teve por objetivo a retomada de uma agenda ultra neoliberal e neoconservadora. A transição de um governo “dito de esquerda” para governos explicitamente de ultra direita evidenciou, na reformulação das políticas de formação continuada dos docentes alfabetizados, o fortalecimento de um modelo de qualidade de educação que enfatiza indicadores e índices quantitativos em oposição à análise dos contextos e das condições de oferta do ensino e da valorização dos profissionais da educação.

Uma reformulação radical em tais políticas é urgentemente necessária. Cabe ao país uma reformulação que considere as necessidades dos professores e alunos, e das escolas públicas, das diversas regiões do Brasil, bem como as mais recentes teorias educacionais produzidas por pesquisadores e pesquisadoras da área da educação e afins. É impossível estabelecer uma política pública que realmente modifique condições que precisam ser melhoradas, sem levar em consideração os saberes dos profissionais que atuam na área. Ademais, as particularidades dos locais de incidência da formação precisam ser levadas em consideração. Segundo Souza (2014, p. 12), em nenhum material do PNAIC se é considerado ou problematizado o contexto social de incidência, o que não permite uma reflexão do professor em relação aos problemas concretos que enfrenta em sala de aula, e no contexto escolar, diante das especificidades de seus alunos.

Atualmente, um novo ciclo se inicia no Brasil. Mais uma mudança governamental, com ideias divergentes às dos últimos seis anos, se consolida e as aspirações dos atores educacionais são as de que exista maior investimento em educação e propostas de políticas públicas que sejam divergentes às da agenda neoliberal. Porém, para que essas aspirações possam se concretizar, é necessário que o poder público possa incluir na produção dessas propostas aqueles que vivenciam a educação e a ciência.

Através das modificações já estabelecidas nas políticas de formação docente, do sistema de formação hierárquico, do monitoramento constante do professor, da responsabilização e do descrédito dado aos seus conhecimentos, é impossível que possamos pensar em uma educação que preze pela alfabetização e pelos letramentos,

como apontado por Soares (1999) e Street (2012; 2014), bem como pela formação cidadã e participativa do alunado na sociedade, à proporção que esta se volta apenas para resultados em avaliações externas e indicadores quantitativos e não considera os contextos socioeconômicos e histórico-culturais como primordiais para a assimilação de novos conhecimentos, novos saberes científicos e a valorização de suas identidades.

Referências

- AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00127.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2019.
- AMIGUINHO, Abílio. Por que uma formação centrada nos coletivos de formação? *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 1., 2001, Brasília. **Simpósios**. Marilda Almeida Marfan (org.). Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 60-65.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Revista Sociedade & Educação**, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. *In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. XIV ENDIPE. Porto Alegre, 2008. p. 102-120.
- BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 04 set. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 31 maio 2023.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016.

FERRARO, Alceu Ravello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. *In*: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos**. O que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária, Editora UNESP, 2014, p. 65-90. v. 1.

FERREIRA, Patrícia de Faria; FONSECA, Márcia Souza. A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Ensaio: aval. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 809-830, out/dez. 2017.

MEDEIROS FILHO, Barnabé. O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 5-25.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

HARVEY, David. **Neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MAZZA, Debora. A revolução burguesa no Brasil e o golpe de 2016. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 63-78.

MORAES, Reginaldo C. O golpe de 2016, suas raízes. perspectivas da resistência. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 79-88.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral; LUCENA, Magda Cristina Dias de; Abreu, Ana Claudia dos Santos de. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas ações: o monitoramento como desafio. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 188-2016, maio/ago. 2018.

SILVA, Andréia Ferreira. **Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil (1987-2001)**. Curitiba: Apris, 2018.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: O que é letramento? *In*: SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999. p. 15-25.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. *In*: MAGALHÃES, M. (org.). **Discursos e práticas de**

Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

STREET, B. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.