

**POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

***POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERNACIONALES: REFLEXIONES CRÍTICAS SOBRE  
LA FORMACIÓN CONTINUA DE LAS MAESTRAS DE ALFABETIZACIÓN***

***INTERNATIONAL EDUCATION POLICIES: CRITICAL REFLECTIONS ON THE  
CONTINUING EDUCATION OF FEMALE LITERACY TEACHERS***



Tarcyla Coelho de Souza MARINHO<sup>1</sup>  
e-mail: tatauesb@hotmail.com



Liane Castro de ARAUJO<sup>2</sup>  
e-mail: lica@ufba.br

**Como referenciar este artigo:**

MARINHO, T. C. de S.; ARAUJO, L. C. de. Políticas internacionais de educação: Reflexões críticas sobre formação continuada de professoras alfabetizadoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023146, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17772>



- | Submetido em: 26/03/2023
- | Revisões requeridas em: 04/05/2023
- | Aprovado em: 27/06/2023
- | Publicado em: 20/12/2023

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz Cabrália (SEMED), Santa Cruz Cabrália – BA – Brasil. Coordenadora Pedagógica. Doutoranda em Educação (UFBA).

<sup>2</sup> Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), Salvador – BA – Brasil. Professora Adjunta. Departamento de Educação II. Docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação (UFBA).

**RESUMO:** O artigo apresenta reflexões críticas sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras em cotejo com as políticas internacionais de educação e alfabetização. A pesquisa teve como objetivo conhecer como os efeitos das orientações dos organismos internacionais para a educação e alfabetização se manifestam no discurso das participantes da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) realizada no município de Santa Cruz Cabrália, BA. A metodologia adotada é a abordagem qualitativa, cujo método é tomado na perspectiva dialética, em aproximação com a corrente de pensamento marxista e os pressupostos da Teoria Crítica. O procedimento utilizado foi a entrevista semiestruturada com participantes da formação continuada do PNAIC. Os resultados indicam que, por um lado, se a formação continuada sofreu os efeitos da política neoliberal que desenhava o PNAIC, por outro, a ação formativa se associou ao que demandam as escolas no esforço de transformação da realidade objetiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Formação de professores. PNAIC. Políticas educacionais.

**RESUMEN:** El artículo presenta reflexiones críticas sobre la educación continua de las maestras alfabetizadoras en comparación con las políticas internacionales de educación y alfabetización. La investigación tuvo como objetivo conocer cómo los efectos de las directrices de las organizaciones internacionales para la educación y la alfabetización se manifiestan en el discurso de las mujeres que participan en la educación permanente del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC), realizado en el municipio de Santa Cruz Cabrália, BA. La metodología adoptada es el enfoque cualitativo cuyo método se toma desde una perspectiva dialéctica, en aproximación con la corriente del pensamiento marxista y los presupuestos de la Teoría Crítica. El procedimiento utilizado fue una entrevista semiestructurada a mujeres participantes de la formación continua del PNAIC. Los resultados indican que, si por un lado la formación continua sufrió los efectos de la política neoliberal que diseñó el PNAIC, por otro lado, la acción formativa se asoció con lo que demandan las escuelas en el esfuerzo por transformar la realidad objetiva.

**PALABRAS CLAVE:** Alfabetización. Formación de profesores. Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta. Políticas educativas.

**ABSTRACT:** The article presents critical reflections on the continuing education of female literacy teachers in comparison with international education and literacy policies. The research aimed to know how the effects of the international organizations guidelines for education and literacy are manifested in the speech of women participating in the continuing education of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) held in the municipality of Santa Cruz Cabrália, BA. The methodology adopted is the qualitative approach whose method is taken from a dialectical perspective, in approximation with the current of Marxist thought and the assumptions of Critical Theory. The procedure used was a semi-structured interview with women participating in the continuing education of the PNAIC. The results indicate that, if, on the one hand, the continuing education suffered the effects of the neoliberal policy that designed the PNAIC, on the other hand, the training action was associated with what schools demand in the effort to transform objective reality.

**KEYWORDS:** Literacy. Teacher training. National Pact for Literacy at the Right Age. Educational policies.

## Introdução

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de doutorado *O novelo das políticas (inter)nacionais de educação e alfabetização: fios que tecem a formação continuada de professoras alfabetizadoras*, a qual buscou investigar os efeitos da relação entre as políticas internacionais e nacionais de educação e alfabetização sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras, tomando por base o eixo ‘formação continuada’ do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Implementado em 2013, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o PNAIC foi coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), em regime de pactuação com Estados, Municípios e Distrito Federal, tendo em vista garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental.

O Programa elege ainda como objetivos: i) garantir que todos os estudantes estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; ii) melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); iii) contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores, bem como definir os direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012a, 2012b, 2012d). Chama atenção a prioridade dispensada a apenas duas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática, as mesmas avaliadas pelo Ideb, indicador que estabelece o padrão de qualidade da educação brasileira, desenvolvido com base na metodologia do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – Pisa*), portanto, conectado aos princípios que orientam a agenda global para a educação.

Com base nos objetivos elencados acima, identificamos a convergência do PNAIC com elementos estruturantes da agenda global para a educação operacionalizada pelos organismos internacionais (OI), tais como: foco na alfabetização de crianças, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática; alfabetização como direito; oferta da formação continuada; e atenção aos indicadores de qualidade. Desse modo, observamos que o Programa supracitado se apresenta como uma iniciativa nacional para resolver um problema aparentemente de interesse interno, passando a falsa ideia de autonomia do Estado brasileiro, na medida em que os condicionantes internacionais não são mencionados explicitamente, sendo preciso ler nas entrelinhas para perceber tal relação. Isso nos permite inferir que o interesse nacional em resolver o problema em questão está intimamente relacionado com interesses externos ao contexto brasileiro, os quais se ligam diretamente a fatores econômicos.

Nesse cenário, as políticas de educação e de alfabetização em contextos nacionais tendem a confluir para um espaço no interior do qual se processa uma disputa de políticas atinentes a um projeto de nação, mas vinculadas a racionalidades teóricas e ideológicas distintas, no âmbito da qual a agenda educacional nacional é campo de interesse de agentes econômicos, tendo em vista a manutenção do sistema capitalista. Portanto, cabe-nos problematizar o interesse por trás da importância que a alfabetização vem assumindo nos discursos que compõem a agenda global para a educação, de base neoliberal.

A convergência entre políticas internacionais e políticas nacionais de alfabetização se revela em inúmeros documentos e ações, como a Declaração da Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos (2003-2012), promulgada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 19 de dezembro de 2001, como desdobramento de um conjunto de ações e metas definidas em âmbito internacional, sob coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Entre essas ações, situamos o PNAIC, programa desenvolvido no apagar das luzes da Década da Alfabetização, como resposta do governo brasileiro ao acordo firmado com outros países.

O reconhecimento de iniciativas governamentais nacionais, a exemplo do PNAIC, que se utilizam da formação continuada como eixo central de suas ações, em cumprimento a acordos firmados com outros países, sugere a necessidade de estabelecer um diálogo educacional investigativo em nível global, disposto a refletir criticamente sobre o cenário e o contexto em que se movimentam as políticas, as práticas e os discursos sobre formação continuada de professoras alfabetizadoras, com os quais se articulam.

Para produzir os resultados aqui abordados, buscamos conhecer os fenômenos do ponto de vista dos sujeitos envolvidos na ação formativa, a partir de suas vozes. Ao ouvi-las, pretendemos discutir a relação entre as políticas internacionais e nacionais de educação de modo a compreender os fios que tecem a formação continuada dessas profissionais, analisando os dados a partir de uma perspectiva crítica, de orientação marxista.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo socializar os resultados da tese supracitada com foco na análise das falas das participantes do PNAIC. Para esse fim, em um primeiro momento, organizamos o referencial teórico e metodológico que orienta a pesquisa e expomos os resultados e as discussões em torno das categorias produzidas no campo empírico.

## **Alfabetização: uma questão de interesse (inter)nacional**

Historicamente, a alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos de países pobres ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, tem assumido caráter relevante nas ações políticas de natureza internacional, expressas na agenda global para educação. No entanto, a união de esforços entre países, realizada, ao longo dos últimos anos, sob a égide dos OIs, tem se mostrado incapaz de cumprir com o objetivo proposto de erradicar o analfabetismo no mundo, garantindo a todos, indistintamente, o direito à educação como desenvolvimento humano pleno.

Por considerar que baixos índices de alfabetização se constituem em barreiras impeditivas ao progresso econômico dos países, os OIs, com auxílio dos indicadores de qualidade, constroem a narrativa da crise das aprendizagens, relacionando-a à má gestão do sistema público de educação, introduzindo assim a visão administrativa e economicista, própria dos processos de globalização nas políticas de educação.

Nesse cenário, as concepções, os discursos, as políticas e as práticas do campo educacional são informadas pela Teoria do Capital Humano, a qual, como argumenta Freitag (1986), promove o desenvolvimento como meio de obter crescimento econômico, garantindo a manutenção das relações de dominação e de classe. Com efeito, projeta na educação uma pretensa fonte de benefícios econômicos para os indivíduos e as sociedades, limitando o direito à educação ao direito de aprender com foco na leitura e na escrita, muitas vezes associadas aos aspectos funcionais da língua.

No emaranhado de fios que tecem as relações entre globalização e educação, destacamos o protagonismo crescente dos OIs, os quais atuam na prescrição de orientações aos países-membros no que diz respeito ao que deve ser feito, como e para quem, em termos de políticas públicas de educação, para solucionar os problemas próprios de cada país. Ao lado disso, responsabilizam a educação pela prosperidade social e econômica dos países, negando seus limites. Diante da necessidade de reconhecer os limites da ação educativa, lembramos o que diz Freire (2017, p 18): “É assim que se impõe o reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo, é um fator fundamental na reinvenção do mundo”.

Vale dizer que o apoio oferecido aos países signatários dos acordos internacionais tem como pretensão, dentre outras coisas, implementar reformas educacionais de caráter sistêmico, de modo a qualificar melhor as pessoas para enfrentar um mundo mais competitivo, afinado com a lógica de mercado, o que passa a ocorrer a partir do final da década de 1980.

Nesse cenário de reformas, Maués (2003) sublinha que a função da educação passa a ser questionada, tendo em vista, entre outras coisas, os resultados negativos do desempenho escolar, que não correspondem ao solicitado pelo mundo do trabalho. De igual forma, o trabalho dos professores também é posto em questão, sendo-lhes atribuída a responsabilização pelo insucesso da escola em ensinar as habilidades necessárias aos alunos, futuros trabalhadores. Como consequência, a formação de professores sofre críticas por seu caráter eminentemente teórico, incapaz de preparar o profissional para executar bem suas tarefas.

Nesse ambiente de reforma educacional, superar o histórico fracasso da escola no que se refere à aprendizagem inicial da língua escrita se constitui no elemento fundamental da agenda global para a educação, por meio da prioridade atribuída à Educação Básica em eventos internacionais de educação, como: o Consenso de Washington e a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia.

A partir de então, a Educação Básica ganha relevo na ordem da agenda global para a educação, de modo que a alfabetização de crianças se torna o foco central das políticas em âmbito nacional. Nesses termos, de acordo com Stieg e Araújo (2017), o Brasil passa a olhar com interesse para perspectiva de alfabetização da pesquisadora Emília Ferreiro e sua colaboradora, a psicóloga Ana Teberosky, cooptando seus princípios. Para o discurso oficial do MEC, o construtivismo apresentava como promessa o objetivo de alfabetizar as crianças, evitando a evasão e a reprovação escolares, de modo a fazer com que se tornassem, futuramente, jovens e adultos alfabetizados e funcionais, aptos ao mercado de trabalho.

Gontijo (2014), ao analisar a centralidade atribuída à alfabetização nas políticas mundiais de educação no século XXI, cita a avaliação do Fórum Mundial de Educação, em Dakar, no qual se concluiu que o compromisso assumido pelos países signatários dos movimentos internacionais não se traduziu em melhorias na qualidade da educação, haja vista o aumento das taxas de analfabetismo em escala mundial. Nesses termos, diz a autora, a partir dos anos 2000, o compromisso da comunidade internacional se volta para as seis metas do documento acima mencionado, as quais, articuladas com a alfabetização, devem orientar os países quanto aos objetivos, às estratégias e aos prazos a serem adotados no interior dos Planos Nacionais de Educação, sejam naqueles já existentes, sejam nos novos.

Tomando por base o cumprimento das metas para a educação firmadas internacionalmente, Shiroma (2018) comenta que, nas agendas dos OIs, a exemplo do Banco Mundial, vigora o consenso em torno da ideia de que a má qualidade da educação se deve a práticas desqualificadas empregadas pelos professores. É nesse contexto em que o PNAIC se

apresenta como uma iniciativa nacional de aperfeiçoamento da formação de professoras alfabetizadoras (BRASIL, 2012c).

### **O diálogo entre políticas internacionais e nacionais de educação: discutindo resultados**

Após refletir sobre a formação continuada de professoras alfabetizadoras, é tempo de conhecer, por meio do diálogo estabelecido entre as participantes do PNAIC e a pesquisadora, orientadas pela teoria, o modo como, empiricamente, os efeitos da relação entre as políticas internacionais e nacionais de educação e alfabetização na formação continuada das professoras alfabetizadoras se manifestam nos discursos das colaboradoras, atentas à relação de tais políticas com o processo formativo e o trabalho dessas profissionais. Para tanto, elegemos a abordagem qualitativa de pesquisa, recorrendo à entrevista semiestruturada como procedimento metodológico. Foram entrevistadas, ao todo, 17 colaboradoras participantes de formação continuada do PNAIC realizada no município de Santa Cruz Cabralia, BA: 8 professoras alfabetizadoras, 5 orientadoras de estudo e 4 coordenadoras pedagógicas.

Entendemos que, com isso, conseguimos contemplar diferentes olhares, como forma de explorar a temática em profundidade. Nesses termos, tomamos o discurso como categoria central, atentas à caracterização dos contextos e das práticas sociais em que o discurso político é produzido e se materializa (CHARAUDEAU, 2006).

As unidades de análise foram organizadas em cinco categorias, construídas a partir das informações produzidas no diálogo com o campo empírico e teórico, a saber: ‘formação continuada: o canto da sereia’; ‘concepção de alfabetização: o discurso oficial’; ‘estreitamento curricular’; ‘avaliação nacional em larga escala’; e ‘obrigação de resultado’. Cabe-nos salientar que os temas abordados em cada categoria construída possuem movimentos de aproximação, misturando-se, muitas vezes, como se um nascesse do outro, o que demonstra que os processos de globalização trabalham de modo a fazer com que as políticas próprias de cada país convirjam para os interesses da agenda global para a educação, coordenada pelos OIs, amarrando tudo sem deixar espaço para forças contrárias. Na sequência, passaremos à apresentação da discussão dos dados no âmbito das categorias produzidas.

## Formação continuada e o canto da sereia

Nas entrevistas, foi unânime o reconhecimento da relevância da formação continuada do PNAIC, bem como de todas as iniciativas dessa natureza, como estratégia central para alcançar o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, em face de um mundo em constante mudança. Como principais contribuições da ação formativa do PNAIC, as participantes destacaram a atualização e ampliação dos conhecimentos, a qualificação da prática pedagógica, a valorização da carreira docente, bem como a troca de experiências entre pares.

Entendemos que as colaboradoras demonstram terem sido seduzidas pelo canto da sereia ao defenderem a ideia da formação continuada como estratégia central para o incremento da qualidade da educação. O reconhecimento da importância da formação docente para a melhoria da educação não pode cair no canto da sereia, cujo grande poder de atração leva as pessoas a acreditar, sem resistência, na formação continuada como único caminho para qualificar a educação, e no professor como o responsável por alcançar tal objetivo.

Tal entendimento nos leva a inferir que a formação continuada é apropriada, por parte dos OIs, como elemento estratégico para forjar a competência do professor (SOUZA, 2006). Ou seja, não é a formação em si, mas o que fazem com ela, como agenciam seus discursos, como a significam no interior das políticas. Tem a ver com a cooptação da ideia de formação para forjar os discursos do capital e atender aos seus interesses.

Em conformidade com o discurso da necessidade de atualização e renovação profissional como elemento para melhoria da qualidade da educação, P1<sup>3</sup> nos relatou o seguinte: *“Achei muito legal, porque enriqueceu nossa carreira. Tira assim o nosso olhar só de uma alfabetização, a mesmice! Eu vi um novo Norte assim, novas propostas”*.

Ao argumento da necessidade de qualificação profissional, incorporado ao discurso das colaboradoras, junta-se outro, o da concepção de formação ao longo da vida. Este, ao se basear na ideia de que a formação docente não se encerra na graduação, tendo continuidade na sala de aula, ou seja, ao longo da vida, traz em seu bojo a formação continuada como um valor capaz de produzir o desenvolvimento econômico, profissional e pessoal (BRASIL 2012a). A fala da professora alfabetizadora ilustra a incorporação dessa ideia ao discurso docente:

*Eu acho que é importante, porque a gente não pode parar, estagnar no lugar. A gente tem que ter um constante processo de evolução. Querendo ou não, o*

<sup>3</sup> Para manter o sigilo sobre a identidade das colaboradoras da pesquisa, elas serão identificadas pelos seguintes códigos: P – professora alfabetizadora, C – coordenadora pedagógica e O – orientadora de estudo.

*professor, ele precisa passar por esse tipo de reciclagem, de formação, porque a gente tem essa tendência de ficar na mesmice [...]. (P2).*

A concepção de formação ao longo da vida, que se liga ao paradigma da educação ao longo da vida, é incorporada ao discurso docente como um fetiche e entendida, conforme esclarece Rodrigues (2011), como pré-requisito de acesso do sujeito à “modernidade global”, ou seja, como condição para que os sujeitos e os países respondam às novas exigências da sociedade do conhecimento, “uma das chaves de acesso ao século XXI”. Tudo isso contribui para a legitimação de ações formativas sem problematização, como se toda formação fosse boa, de modo que os objetivos contidos nas entrelinhas não são facilmente percebidos.

Nesses termos, os discursos revelam que as colaboradoras tendem a estabelecer uma relação direta entre formação continuada, melhoria no desempenho de professores e de alunos e qualidade da educação. No interior dessa relação, encontra-se a transferência de responsabilidade pelo sucesso da escola das esferas de governo para as professoras alfabetizadoras, às quais, supostamente bem formadas, caberia encontrar caminhos para a produção de bons resultados. Nesse contexto, observa Shiroma (2011, p. 2), “[...] o sucesso ou o fracasso da instituição são atribuídos à competência dos professores”.

A ideia subjacente aos depoimentos de grande parte das colaboradoras, a exemplo dos citados acima, é de que a qualidade do ensino depende exclusivamente de bons professores, mais do que de uma boa formação ou de condições de trabalho e salários adequados. De acordo com Souza (2006, p. 488), “Os problemas são vividos como problemas individuais que requerem também medidas individuais, sendo rotulados de incompetentes aqueles professores que não conseguem lidar sozinhos com suas classes”. Na individualização do problema, vemos o apagamento das adversidades enfrentadas pela escola cotidianamente, reforçando a narrativa da responsabilização docente pelo fracasso da escola, na medida em que um bom trabalho só dependeria do professor, do seu esforço, de sua dedicação e de seu empenho. Uma questão de mérito.

No entanto, ainda que as colaboradoras, seduzidas pelo canto da sereia, tenham demorado a reconhecê-los, terminaram por identificar um conjunto de outros elementos que concorrem para que a qualidade seja alcançada. Ressaltaram que a formação continuada não pode se constituir na única estratégia capaz de contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida pelas escolas, tampouco para solucionar as dificuldades referentes à aprendizagem da leitura e da escrita, de modo que não se pode deixar de lado a necessidade de outras ações importantes, como salário digno, boas condições de infraestrutura nas escolas,

garantia de tempo dedicado ao estudo, materiais adequados, ambiente favorável à aprendizagem e carreira. E, nesse sentido, não se sentem, no final das contas, como as únicas responsáveis pelos resultados da educação.

### Concepção de alfabetização: o discurso oficial

A histórica disputa em torno das concepções de alfabetização, ou seja, a disputa pela hegemonia de dizer o que é e como se alfabetiza, implicou flutuações nas concepções eleitas para basear as políticas nesta área, fazendo com que, em cada momento, uma faceta da alfabetização se tornasse hegemônica no discurso oficial do MEC, que está materializado em programas de formação continuada de professoras alfabetizadoras. A esse respeito, Gontijo (2014, p. 76) argumenta que “[...] a necessidade de controle do que é ensinado influenciou os conceitos adotados pelos governos e pelos organismos internacionais ao longo da história”.

Tendo em conta o curso da história, buscamos saber a visão das colaboradoras quanto à base teórica assumida pela formação continuada do PNAIC, interessadas em identificar em seus discursos se elas haviam identificado alguma relação entre a perspectiva teórica mobilizada pela formação continuada do PNAIC e as orientações contidas nas políticas internacionais de educação, coordenadas pelos OIs. De forma sucinta, muitas vezes simplificada, demonstrando certa dificuldade em identificar bases teóricas, insegurança ou mesmo vaga lembrança, as respostas giraram em torno da designação do termo, com variações entre o construtivismo, o letramento e o alfabetizar letrando, demonstrando dificuldades de conceituação, como podemos ler nas falas das colaboradoras P1 e C1, respectivamente: “*Eu entendi mais que seria alfabetizar letrando, o uso do texto para alfabetizar e letrar*”, “*Eu acho que era construtivista*”.

As respostas obtidas durante as entrevistas se alinham com o estudo teórico proposto pela formação continuada do PNAIC, que considera alfabetizada a criança capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, bem como de ler e produzir textos para atender aos mais diversos propósitos (BRASIL, 2012d). O Programa, ao mesmo tempo em que elegeu o construtivismo, deu destaque aos estudos do letramento, trazendo também o papel do professor e do ensino sistemático, alinhando-se, em alguns momentos, ao sociointeracionismo<sup>4</sup>, bem como às contribuições da ciência cognitiva da leitura e aos estudos da consciência fonológica.

<sup>4</sup> O sociointeracionismo tem como base os estudos de Lev Vygotsky. Fragmentos da concepção histórico-cultural desse autor foi integrada ao construtivismo, referindo-se a esse amálgama por vezes como socioconstrutivismo.

O que podemos afirmar, a partir dos discursos das colaboradoras, é que elas identificam essas perspectivas como as validadas pelo MEC e, portanto, como caminhos para alfabetizar, sem, contudo, identificar as relações que guardam com as orientações emanadas dos OIs.

Stieg (2012) argumenta que a presença de conciliações entre perspectivas de alfabetização no Brasil nos permite pensar que, em tempos de letramento adotado pelo discurso oficial do MEC, o ensino da leitura e da escrita passou a ser cooptado como uma mercadoria, o que se explica em razão do alinhamento do país com as intencionalidades da economia mundial para com a educação nacional. Diante da necessidade do Brasil em atingir a meta 6 do Ideb, um dos principais elementos da agenda neoliberal, o letramento é apropriado pelo discurso oficial como caminho para atender a tal objetivo, uma vez que se pretende formar minimamente leitores e escritores, o suficiente para que possam fazer as avaliações que poderão colocar os empresários brasileiros em evidência diante das discussões da economia mundial.

Diante do fluxo de forças que disputam a concepção de alfabetização validada no interior da política, o que se observa é a cooptação indevida de tal conceito por parte dos OIs, bem como das políticas educacionais nacionais, que buscam vincular a aprendizagem da leitura e da escrita ao exercício de uma atividade profissional de caráter individualizante, para fins econômicos. Entretanto, tal mecanismo não alcança o nível dos discursos docentes, alheios a tais alinhamentos.

### **Estreitamento curricular**

O PNAIC tinha como principal objetivo garantir que todos os estudantes fossem alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a). Combinada com essa lógica, a formação continuada do PNAIC centrou suas ações na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, o que, para Freitas (2014, p. 51), “[...] impede que outras áreas de desenvolvimento da criança sejam exercitadas (artística, criativa, afetiva, corporal)”.

O estreito espaço atribuído aos demais componentes curriculares, como Artes, Geografia, História, Ciências e Recreação, contemplados de forma interdisciplinar, desagradou as colaboradoras, que viam com preocupação a ênfase dada à aprendizagem de Português e Matemática, em detrimento dos demais conhecimentos, que, para elas, têm grande importância para a formação das crianças. A colaboradora C1, quando perguntada sobre o fato de a formação continuada ter como foco as áreas de Português e Matemática, comentou: “*Foi um erro também,*

*porque deveria ter sido uma coisa interdisciplinar, uma coisa que o professor pudesse usar todas as disciplinas no planejamento dele”.* Vejamos o que disse ainda outra colaboradora:

*Eu acho que não é correto, porque a Geografia é importante, Ciências. [É] muito importante que a gente já começa se visualizar, se trabalhar. E isso aí eles deixaram esquecido. O foco deles é a leitura, a escrita e a Matemática, voltada para o lúdico. Que é de suma importância, é, mas poderia trabalhar também Ciências, História, Geografia, Educação Física, a Recreação, a Arte também. Acho que as demais disciplinas são importantes. (P3).*

Com base nos depoimentos acima, inferimos que o estreitamento curricular direcionou o trabalho em sala de aula para a aprendizagem do Português e da Matemática, áreas centrais para favorecer a competitividade econômica e fazer com que o Brasil ocupe melhores posições nos *rankings* nacionais e internacionais. Em muitos momentos, o trabalho das colaboradoras se ocupou do conhecimento valorizado nas avaliações nacionais em larga escala, em detrimento das demais áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação humana plena, como reconhecem as professoras alfabetizadoras. Freitas (2012, p. 389) adverte: as “[...] avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada”.

O estreitamento curricular, voltado para essas duas áreas do conhecimento, foi pensado para que esses fossem os conhecimentos valorizados no processo educativo. Mas o olhar dessas profissionais estava além das orientações, mesmo tendo sido direcionado para tal. Os dados mostram que as colaboradoras não foram convencidas de que este era o melhor caminho a seguir. E isso é revelador de uma resistência a ideias importantes defendidas pela lógica mercantil. As informações produzidas dão conta de mostrar que elas não aceitam facilmente essa orientação, o que aponta para um movimento de resistência.

Em defesa do direito à educação, entendido como formação humana plena, reafirmamos a necessidade de uma proposta formativa que, mesmo focada na apropriação da língua escrita, viabilize o estabelecimento de relações potentes e multidisciplinares com as diversas áreas do conhecimento e das linguagens, considerando aspectos da criatividade, da afetividade, da corporalidade, das artes e da cultura, mas sem hierarquizá-los. Não podemos nos esquecer de que o direito a aprender as habilidades de leitura, escrita e cálculo é apenas um dos componentes do direito à educação. Nesses termos, precisamos nos opor a processos formativos que se coloquem a serviço de indicadores ditos de qualidade, defendendo-os como espaço de reflexão,

recriação e ressignificação de conhecimentos, de modo a contribuir para um processo de alfabetização crítico e socialmente referenciado.

### **Avaliação nacional em larga escala**

Como corolário desse movimento de convergência entre políticas, identificamos nas avaliações nacionais em larga escala o caráter de elemento estruturante/regulatório das políticas públicas de alfabetização. Inseridas no contexto do Movimento Global de Reforma da Educação (*Global Education Reform Movement – Germ*), as avaliações nacionais em larga escala promovem um currículo padronizado e descentralização, bem como a responsabilização dos sistemas educacionais (VERGER; PARCERISA; FONTDEVILA, 2018) pelo baixo índice da qualidade da educação. Portanto, vale retomar aqui um dos objetivos do PNAIC, nas palavras de P3: “[...] era para que o Ideb fosse bem lá em cima [...]”, em articulação com a definição das metas globais, mediadas por processos de internacionalização.

Durante as entrevistas, buscamos saber o que pensavam as professoras alfabetizadoras sobre as avaliações nacionais em larga escala enquanto fator auxiliar do processo de alfabetização, ao que P4 nos respondeu se tratar do “*único erro do Programa*”, justificando “*não ser a realidade que determinadas escolas e municípios têm*”. Orientado por uma postura crítico-reflexiva, que expressava segurança em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, o trabalho das colaboradoras é acompanhado por um processo permanente de questionamentos:

*Tem a Ana [Avaliação Nacional da Alfabetização], a Provinha Brasil, elas são longe da nossa realidade. Eu faço, acompanho com os meninos e tal, mas para minha prática mesmo como alfabetizadora, bem pouco elas contribuem. Aumenta a visão de como está meu aluno, eu vou ver que, naquela parte ali, ele não acertou, mas aí eu faço uma reflexão: por que ele não acertou? Foi porque eu não trabalhei? E por que que eu não trabalhei aquele assunto que está naquela provinha? Porque nossa realidade é outra. (P5).*

No que pese a crítica feita às avaliações em larga escala, observamos que as professoras alfabetizadoras são conduzidas a ensinar o que seria cobrado nos testes, envolvendo-se em um processo avaliativo que elas próprias rejeitam. Com isso, passam a acompanhar os níveis de desempenho dos alunos em busca de conhecer os erros. Importa-nos ressaltar que, mesmo reproduzindo orientações por imposição, identificamos em suas impressões e opiniões sobre o assunto um contramovimento no nível micro, que tenciona a política.

Sobre a decisão do Estado de aferir a alfabetização no Brasil por meio de avaliações nacionais aplicadas em larga escala, Gontijo (2014) relaciona esse fato, de um lado, a eventos internacionais, como o já citado Fórum de Dakar, que, no conjunto de suas seis metas, dispõe sobre a necessidade de mensurar a aprendizagem dos alunos em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida. E de outro lado, no que se refere à iniciativa nacional, está o relatório elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) da Câmara de Deputados, que, alinhado a orientações internacionais, aponta para a necessidade de avaliar a alfabetização.

Por tudo isso, é importante saber como o conhecimento escolar é avaliado, bem como a favor de quem e contra quem estão sendo formuladas as políticas educacionais. Para Goulart (2014), implícitas à proposta de avaliação externa em larga escala estão as propostas de escola orientadas pela lógica do mercado, que contribuem para a precarização da profissão docente. Nesse sentido, faz-se necessário valorizar experiências formativas pensadas na coletividade, baseadas na reflexão e no caráter humano da formação, de modo que os sujeitos não sejam invisibilizados no processo avaliativo e formativo.

### **Orientação para resultados**

Associada à categoria da ‘avaliação nacional em larga escala’, a categoria ‘orientação para resultados’ sublinha o caráter neoliberal das políticas internacionais e revela ainda mais as preocupações das participantes da pesquisa com essa dimensão da formação e da ação docente, orientada para resultados mensuráveis.

Tendo em vista o interesse global para que os países elevem a qualidade de seus sistemas de ensino, a obrigação de resultados se apresenta como uma tecnologia política estratégica na agenda global para a educação. Instrumento de regulação transnacional em educação, a obrigação de resultados, para Normand (2015), é vista como uma tecnologia capaz de gerir as escolas e também de governar os sistemas de educação, por meio da noção de *accountability*, que integra políticas de responsabilização pelo não cumprimento dos objetivos prescritos, bem como a prestação de contas, as quais, alinhadas a dados qualitativos, regulam a educação por números.

As colaboradoras reconheceram os resultados produzidos pelos alunos nas avaliações em larga escala como um tema frequente nos encontros de formação continuada do PNAIC. A discussão em torno dessa problemática promovia um ambiente de estresse para as participantes, como relatou P4: “[...] *falava-se muito e sofria-se muito com os resultados*”. Seguindo esse raciocínio, P6 acrescentou que o trabalho tinha como foco o resultado da Ana e finalizou

caracterizando o PNAIC como um curso que formava o professor para orientar os alunos a chegar no nível dessa prova.

O modo como os resultados eram tematizados nos encontros formativos também foi descrito pelas colaboradoras. Com base em seus relatos, a orientação girava em torno de um trabalho mais objetivo, que tomava por base os erros dos alunos, ou seja, o desempenho destes nas avaliações em larga escala, tendo em vista o objetivo de tornar as professoras alfabetizadoras mais eficazes. Na busca por melhores resultados, as recomendações se dirigiam ao que e a como fazer para melhorar o desempenho dos alunos, o que despertava desconfiança em relação ao trabalho desenvolvido pelas docentes em suas salas de aula. Nesses termos, a obrigação de resultados não se relacionava apenas às avaliações em larga escala, mas também ao trabalho pedagógico aferido a partir delas. Vejamos o que disse a colaboradora C2 sobre a orientação para os resultados nos encontros formativos do PNAIC:

*Uma vez eles pediram ao professor que fizesse, a partir do resultado, um plano de aula, uma sequência didática para trabalhar aquelas habilidades que foram de baixo índice no resultado. (C2).*

A obrigação de resultados submetia as envolvidas na ação formativa do PNAIC a um sentimento de angústia constante em face da urgência de prestar contas, na medida em que as professoras alfabetizadoras tinham cada vez mais dificuldades de exercer sua autonomia. Instada a dar transparência à sociedade sobre os resultados produzidos pelas avaliações em larga escala, a formação continuada do PNAIC buscou sensibilizar as professoras alfabetizadoras acerca da necessidade de melhorar os resultados do município no Ideb, considerado o indicador de excelência em alfabetização. O papel das orientadoras de estudo se transformou diante da incumbência de assegurar o controle da eficiência e da eficácia, tendo em vista o objetivo de aplicar as prescrições como forma de garantir a melhoria do desempenho dos alunos, o que promovia tensão no ambiente formativo. Cabe-nos destacar que o foco nos resultados depende muito dos agenciamentos nos municípios em que foram realizadas as ações formativas do PNAIC.

Nesse sentido, no que pese o objetivo de melhorar o Ideb ter sido um dos propósitos do PNAIC, a orientação para os resultados expressava mais uma interferência local, via gestão municipal de educação, na proposta formativa do PNAIC desenvolvida em Santa Cruz Cabralia (BA), preocupada precipuamente com o Ideb, e não tanto com a proposta formativa em si, como apontou a P5: “[O desempenho no Ideb] *não chegava a ser um tema dentro do PNAIC, mas houve muita discussão*”, o que não deixa dúvidas de que se tratava de uma demanda provocada

pela gestão municipal de educação, que buscava “governar através dos números” (GREK, 2016).

Conforme observado no discurso das colaboradoras, a obrigação de resultados produziu efeitos negativos em seus processos formativos. No entanto, foi possível observar, em muitos momentos, a desobediência ao que lhes era cobrado, ou seja, um modo de se relacionar contrário ao que as políticas querem, contrário ao individualismo, apostando na solidariedade e no trabalho coletivo.

### **Considerações finais**

As informações produzidas, analisadas e problematizadas durante a realização das entrevistas indicam a convergência de políticas internacionais e nacionais de educação e alfabetização, com efeitos indiretos na formação continuada de professoras alfabetizadoras. Isso porque as políticas não se efetivam, nem são tomadas pelos países, pelas instituições de ensino e pelos sujeitos envolvidos com os mesmos princípios, sentidos e intenções com os quais foram pensadas.

A efetivação de uma política é atravessada por outros discursos e contextos, ou seja, ela é interpretada e recontextualizada a todo tempo pelos diferentes sujeitos envolvidos, em diálogo com a cultura local e a cada uma das diferentes etapas do processo formativo, que vão da universidade à sala de aula, recontextualizado-se a cada camada. É no espaço em que a política se materializa que localizamos tanto a produção de princípios que se alinham ao prescrito na agenda global para a educação quanto a produção de movimentos de resistência e (re)existência, traição, criação e autoria.

As professoras alfabetizadoras, mediante a exigência, estabelecida globalmente, de cumprir o objetivo de elevar os índices de leitura e de escrita, foram instadas a executar o PNAIC se ocupando do treino dos alunos para responder às avaliações nacionais em larga escala, as quais desprezam as condições de trabalho em que ocorre a aprendizagem. A expectativa era de que os alunos obtivessem bom desempenho, pois seriam cobrados por isso, todavia, vimos que as colaboradoras o faziam contra a sua vontade, demonstrando não concordar com isso.

As colaboradoras demonstraram desejo de continuar estudando, reconheceram a importância de ações formativas como o PNAIC para qualificar seu trabalho e, como um fetiche, chegaram a acreditar que toda formação é boa. Com isso, dizemos que, mesmo sem

saber, mesmo sem ter os princípios coincidentes, ao valorizarem a formação, acabam por afirmar valores e interesses inscritos na agenda global para a educação, uma vez que a noção de formação continuada é cooptada por esses discursos. Fica, portanto, o desafio de instituir processos formativos que integrem os saberes e a autoria docentes ao vivido em sala de aula, que caminhem ao lado de políticas de valorização docente e assumam a formação continuada como um direito coletivamente construído e socialmente referenciado, além de considerar as condições de ensino e aprendizagem.

Assim, os discursos das colaboradoras não podem ser associados diretamente aos interesses e valores postos na agenda global para a educação. A sedução pelo canto da sereia se dá de forma enviesada, e não direta. Ao valorizar a formação, por vezes por motivos humanistas, sociopolíticos e ‘nobres’, elas terminam fazendo coro a esse discurso ilusório, que coloca a formação continuada como determinante único da qualidade da educação. Trata-se, portanto, de um discurso superficial e até ingênuo, inscrito no senso comum. Reconhecer o papel relevante da formação continuada não significa necessariamente tomá-la como determinante único, nem primordial. As políticas de responsabilização e de meritocracia são, portanto, sub-reptícias.

A aprendizagem da leitura e da escrita, como parte importante do direito à educação, pressupõe, portanto, a existência de políticas públicas de alfabetização como bem comum, de base crítica e socialmente referenciada, igualmente comprometidas com a justiça social e dispostas a problematizar o ensino de quem “viu a uva” e de quem lucra com ela.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2012a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1264/portaria-mec-n-867>. Acesso em: 21 ago. 2014.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professor alfabetizador. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Manual do Pacto. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012d.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político.** São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, P. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em:  
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GOULART, C. A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: EdUnesp, 2014.

GREK, S. Atores do conhecimento e a construção de novos cenários de governança: o caso da Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 707-726, jul./set. 2016. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/6Z5rwVV7zjQCHRDThk798nK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NORMAND, R. A obrigação de resultados como uma tecnologia política: a reestruturação do profissionalismo docente na Europa. In: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M.; SOUZA, E. C. (org.). **Inclusão democrática e direito à educação: desafios para a docência na América Latina**. Belo Horizonte: Unika, 2015.

RODRIGUES, M. M. Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da história. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, p. 216-234, dez. 2011. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639987/7547>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SHIROMA, E. O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-20, ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6778>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CNCtVGSSmZCZpcnrfnbByyr/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

STIEG, V. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental no município de Vila Velha/ES**. 2012. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

STIEG, V.; ARAÚJO, V. C. A. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: algumas inquietações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 5, p. 69-86, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/194>. Acesso em: 20 nov. 2021.

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez. 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432018000300060&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432018000300060&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 4 fev. 2020.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Gostaria de agradecer alguém ou alguma instituição? Descrever.

**Financiamento:** Não houve financiamento.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** A pesquisa considerou os princípios éticos indicados pela ANPEd (2021), a partir do documento de referência da British Educational Research Association – BERA, da Associação Britânica de Pesquisa em Educação (2022), uma vez que esse documento define princípios éticos voltados à pesquisa em Educação (Link <https://www.bera.ac.uk/publication/diretrizes-eticas-para-pesquisa-em-educacao>).

Em conformidade aos preceitos éticos contidos no documento supracitado os registros das entrevistas foram feitos por meio do uso de gravador de áudio, tem em vista a necessidade de assegurar uma transcrição fidedigna quanto ao relato das entrevistadas. Registramos ainda que as entrevistas foram realizadas após consentimento das entrevistadas. Para tanto, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entregue às colaboradoras em duas vias, para assinatura. Cabe dizer que houve orientação para leitura, esclarecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para todos os participantes, e os cuidados éticos indicados tanto para acesso aos documentos (parte documental) quanto para as entrevistas. Garantimos a todas sigilo e anonimato das informações produzidas, apenas com a identificação de atributos gerais, que definem o lugar social das entrevistadas. Como forma de manter em sigilo a identidade das participantes, usamos nomes fictícios escolhidos pelas próprias colaboradoras.

**Disponibilidade de dados e material:** A tese está disponível para acesso no repositório da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

**Contribuições dos autores:** A contribuição de Tarcyla Marinho, na condição de autora do texto, se deu por meio da adaptação do texto da tese para o formato artigo, no trabalho de síntese dos dados, revisão do conteúdo abordado, bem como atenção as normas do periódico. Liane Araujo, na condição de coautora, colaborou com a produção do artigo por meio do trabalho de orientação, participação na elaboração do texto, contribuição na adaptação do texto da tese ao texto do artigo, revisão do conteúdo e estrutura.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

