

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ILONI FREY MANFROI

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:

ÊNFASES DISCURSIVAS

CHAPECÓ

2021

ILONI FREY MANFROI

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
ÊNFASES DISCURSIVAS**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação da Prof^a. Dr^a. Patrícia Gräff.

CHAPECÓ

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Manfroi, Iloni Frey
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
ÊNFASES DISCURSIVAS / Iloni Frey Manfroi. -- 2021.
131 f.:il.

Orientadora: Doutora Patrícia Gräff

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2021.

1. Formação continuada de professores
alfabetizadores. 2. Políticas educacionais. 3.
Alfabetização. 4. Governamento. 5. Análise do Discurso.
I. Gräff, Patrícia, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

ILONI FREY MANFROI

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:

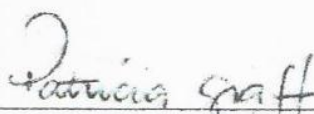
ÊNFASES DISCURSIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Chapecó, SC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Patrícia Gräff.

Este trabalho de Conclusão de Curso foi defendido e aprovado pela banca em:

29/09/2021

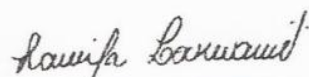
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Patrícia Gräff – UFFS
Orientadora



Prof. Dr. Claudécir dos Santos – UFFS



Prof^a. Dr^a. Kamila Lockmann – FURG

AGRADECIMENTOS

Quando pensamos que chegamos ao destino final, há sempre aquele pouquinho que faz toda a diferença! (Autor desconhecido).

Cheguei no final do trabalho da Dissertação, mas quero escrever mais um pouquinho para quem fez toda a diferença nesta trajetória acadêmica. Pessoas que caminharam comigo e merecem minha gratidão, meu carinho e a mais alta estima. São muitas as pessoas que me acompanharam, receio não poder nomear a todas, que de alguma forma foram importantes com palavras, gestos, apoio e atenção. Estendo meus agradecimentos:

À professora Patrícia, minha orientadora. Uma pessoa e profissional admirável e inspiradora. Abriu as portas do Mestrado em Educação e permitiu que este sonho fosse tornar-se realidade. Orientando com delicada firmeza, me guiou pelo caminho da produção acadêmica e no aprofundamento teórico e metodológico. Ensinou que crescemos mais na interlocução e na partilha do conhecimento com outros colegas, mobilizando a participação no grupo de orientação e no grupo de pesquisa (GPPPIN). Meu reconhecimento aos colegas dos grupos de orientação e de pesquisa, pelo compartilhamento de leituras que possibilitaram estudos e discussões que proporcionaram grandes momentos de aprendizagens e auxiliaram no direcionamento da pesquisa com valiosas contribuições.

Aos professores Claudécir e Kamila, que aceitaram meu convite para a banca de defesa e pelas grandiosas contribuições para a condução da pesquisa na etapa da qualificação do projeto.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UFFS, que fomentaram estudos e discussões possibilitando meu crescimento intelectual e a capacidade de pensar e ver diferente.

Agradeço aos colegas da turma de mestrado, pelo apoio e amizade, principalmente a colega Gabriela, pela agradável companhia nas viagens de idas e voltas de Chapecó.

À colega Janete por me incentivar e fazer acreditar que o sonho do mestrado era possível.

À UNIEDU pela bolsa de estudos no último semestre do curso da Pós-Graduação.

Aos meus colegas de trabalho da EMEB Cinderela, pelas palavras de apoio e incentivo, em especial as professoras Lucilaine, Marli e Rosa pela amizade e compreensão nos momentos de ausência. À professora Graciela, por traduzir o resumo para a Língua Inglesa.

Aos meus pais, que, com humilde sabedoria valorizavam e incentivaram o valor da educação formal para o crescimento pessoal e profissional.

Por fim, quero agradecer afetuosamente, aqueles que despertam em mim o dom de querer ser a cada dia uma pessoa melhor. Meu marido Ilionei e aos meus filhos Tailan e Kairan, que são o meu porto seguro, minha fonte de força e coragem. Obrigada por acreditar e apoiar os meus sonhos, compreender as minhas ausências e compartilhar comigo os momentos de angústias e preocupações. Vocês são luz na minha vida, deixam os meus dias melhores e mais alegres.

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(FOUCAULT, 1998, p. 13)

RESUMO

O presente trabalho tem como tema as políticas de formação continuada de professores do Brasil. O objetivo geral tensiona as ênfases discursivas, anunciadas nas políticas, sobre a formação continuada de professores, entendendo-as em sua contingência histórica. Os objetivos específicos, que conduzem o processo investigativo, são: a) identificar e problematizar as ênfases discursivas inscritas nos acontecimentos que compõe o percurso histórico das políticas selecionadas; b) analisar as políticas de formação continuada de professores no Brasil e alguns programas específicos de formação de professores alfabetizadores; e; c) compreender as influências da agenda mundial nas e sobre as políticas de formação continuada de professores no contexto nacional. Parte de uma abordagem qualitativa, recorrendo a pesquisa bibliográfica e documental sobre esta temática, por meio de levantamento sobre a formação continuada de professores, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), e; a análise das políticas e programas de formação continuada de professores, sobretudo da alfabetização. Inspira-se no campo dos Estudos Foucaultianos, de onde pinça o discurso como conceito-ferramenta para o exercício analítico. As formações discursivas identificadas no material de pesquisa conduziram a constituição de duas categorias de análise centrais: *o governo* e *a alfabetização*. A categoria do *governo* se desdobra nos enunciados: *necessidade de formação em serviço* e *condução pelas avaliações externas*. Já a categoria da *alfabetização* é composta pelos enunciados: *padronização das metodologias de alfabetização* e *eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita*. A emergência dos enunciados se mobiliza pela *necessidade da formação em serviço* para complementar a formação inicial dos professores, que é considerada precária e insuficiente. As *avaliações externas* centralizam a importância do acompanhamento da eficácia das políticas de formação continuada de professores, aderindo às avaliações padronizadas para criar dados estatísticos sobre a qualidade educacional. A *metodologia de alfabetização* anunciada nas políticas e programas de formação continuada de professores se apresenta como solução para resolver os problemas de alfabetização e estão carregadas por uma ênfase de *eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita*, enfatizando os fins, o produto, que são os resultados das avaliações externas. Em síntese, o governo das políticas de formação continuada de professores e dos programas de alfabetização, é uma estratégia potente de condução da atuação docente, alinhada as demandas globais da educação conforme os fatores sociais e econômicos vigentes.

Palavras chave: Alfabetização. Governo. Discurso. Políticas educacionais. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.

ABSTRACT

The present work has as theme the policies of continuing education of teachers in Brazil. The general objective tensions the discursive emphases, announced in the policies about the continued formation of teachers, understanding them in its historical contingency. The specific objectives that help to lead the investigative process are: a) analyze the policies of continuing teacher education in Brazil; b) identify and problematize the discursive emphases inscribed in the events that make up the historical course of the selected policies, and; c) understand the influences of the global agenda in and on the policies of continuing teacher education in the national context. It starts from a qualitative approach, using the bibliographical and documental research on this theme, through a survey on the continued formation of teachers, in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Catalogue of Theses and Dissertations (CAPES), and; the analysis of the policies and programs of continued formation of teachers, especially of literacy. It is inspired in the field of Foucauldian Studies, from which it pinpoints the discourse as a tool-concept for the analytical exercise. The discursive formations identified in the research material led to the constitution of two central categories of analysis: the governance and literacy. The category of governance unfolds in the statements: need for in-service training and driving by external evaluations. The category of literacy is composed by the statements: standardization of literacy methodologies and effectiveness in learning to read and write. The emergence of the statements is mobilized by the need for in-service training to complement the initial training of teachers, which is considered precarious and insufficient. External evaluations centralize the importance of monitoring the effectiveness of continuing education policies for teachers, adhering to standardized assessments to create statistical data on educational quality. The literacy methodology announced in the policies and programs of continued training of teachers is presented as a solution to solve the problems of literacy and are loaded by an emphasis of effectiveness in learning to read and write, emphasizing the ends, the product, which are the results of external assessments. In summary, the governance of teacher training policies and literacy programs is a powerful strategy to conduct teacher performance aligned to the global demands of education according to the social and economic factors in force.

Key words: Literacy. Governing. Discourse Analysis. Educational Policies. Continuing education for literacy teachers

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Trabalhos selecionados na revisão bibliográfica	19
Quadro 2 – Políticas e programas selecionados para análise documental	23
Figura 1: Diagrama de articulação da Abordagem do Ciclo de Políticas, Proveniência e Emergência	29
Quadro 3 – Objetivos dos programas de formação continuada	47
Quadro 4 – Constituição das ênfases de análise das políticas	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADES – Arranjos de Desenvolvimento da Educação.

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEFAM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

CF – Constituição Federal.

CNE – Conselho Nacional da Educação.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

GERFOR – Gerência de Formação dos Profissionais.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Educação Superior.

IF – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PAR – Plano de Ações Articuladas.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PEC – Proposta de Emenda Parlamentar.

PNA – Política Nacional de Alfabetização.

PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

TPE – Todos Pela Educação.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INICIANDO O DIÁLOGO	12
CAPÍTULO 1 – CAMINHOS PERCORRIDOS	18
CAPÍTULO 2 – UM OLHAR SOBRE OS ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS	28
CAPÍTULO 3 – ÊNFASES DISCURSIVAS NA TRAMA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	46
CAPÍTULO 4 – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	56
4.1 A EMERGÊNCIA DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO	61
4.2 PADRONIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO	69
4.3 EFICÁCIA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	73
CAPÍTULO 5 – O GOVERNAMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	85
5.1 NECESSIDADE DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO	90
5.2 CONDUÇÃO PELAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	105
ALGUMAS PALAVRAS	117
REFERÊNCIAS.....	122

INICIANDO O DIÁLOGO

Novo programa de alfabetização do MEC prevê curso online para professor, teste de fluência para aluno e intercâmbio com Portugal.

Adesão das redes municipais e estaduais à iniciativa batizada de Tempo de Aprender será voluntária. Ministro pede 'gesto de boa vontade' e fim de pré-conceito contra abordagem defendida pelo governo federal. (ORTIZ; VALADARES, 2020, s/p).

A notícia que abre este texto foi publicada na página eletrônica de um dos jornais mais conhecidos no Brasil, pelos jornalistas Brenda Ortiz e Marcelo Valadares, e refere ao programa de formação continuada de professores e gestores lançado pelo Ministério da Educação, no mês de fevereiro de 2020. Anunciado com o fim de que as crianças sejam alfabetizadas no tempo certo, o programa Tempo de Aprender, desenvolvido a partir das diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA)¹, pretende investir em ações de apoio a alfabetização com base em evidências científicas. Segundo informação disponível no *site* hospedado em domínio do Ministério da Educação, “o Tempo de Aprender é o programa sobre alfabetização mais completo da história do Brasil” (MEC, 2020, s/p), sendo destinado aos professores da Pré-escola e do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, das redes públicas de ensino estaduais, municipais e distrital. O propósito é enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país, a partir de uma versão *on-line* que pode ser acessada pelos professores, orientadores pedagógicos e gestores, para desenvolver os módulos propostos na plataforma do Tempo de Aprender.

Tomando o programa brevemente exposto constituí algumas questões orientadoras para o trabalho investigativo, que discute a formação continuada de professores como tema de pesquisa: que ênfases discursivas esse novo programa de formação continuada de professores apresenta? O que enfatizaram outras políticas educacionais de formação continuada de professores ao longo da história no nosso país? Que discursos as políticas de formação continuada de professores movimentam? Essas são algumas questões que inquietam esse espaço de investigação e conformam a “abertura de jogo” desse trabalho.

[...] não sei se vou chegar em algum lugar. As coisas que eu digo devem ser tomadas como “proposições”, como “abertura de jogo” em que os interessados são convidados a participar. O que digo não pode ser tomado como afirmações dogmáticas que devem ser adotadas ou abandonadas em bloco [...]. (FOUCAULT, 1991, apud BALL; MAINARDES, 2011, p. 79).

¹Instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

O ponto de partida, para Foucault (1991), não é uma teoria que diz como determinado objeto investigativo é ou o que deve ser. Da mesma forma, o estudo bibliográfico e documental sobre a formação continuada de professores procura um *modo de ver as coisas*, consiste em uma forma singular de escutar a história (VEIGA-NETO, 2009). Invoca um olhar que perpassa o contexto atual e considera fatores envolvidos, que influenciaram a agenda, a formulação e a implementação de políticas educacionais em nosso país. Considerando esses elementos, importa marcar que “a análise de documentos não é algo simples, mas demanda de pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo e vozes presentes e ausentes”. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 157).

As relações de poder que permeiam as políticas têm o privilégio de distribuir vozes que serão legitimadas e dotadas de verdades e num rol de variedades de discursos, alguns se tornam dominantes em detrimento de outros. “O termo discurso foi usado por Foucault para designar a conjunção de poder e conhecimento”. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 156). Inclusive percebe-se que quando mudam governos, discursos de políticas educacionais de formação continuada de professores, desenvolvidas em outros tempos, são ignorados como parâmetro na formulação de novas políticas, configurando-se em um campo de disputa de discursos que serão dominantes.

As relações de poder que fazem determinados discursos existir e se sobrepor a outros, não acontecem de uma forma tranquila, muitas vezes são objetos de disputas, reivindicações e conquistas. Por isso, é importante conhecer o contexto das políticas (contexto econômico e político, o contexto social e cultural), incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos, que as políticas podem gerar sobre as práticas. Para isso, Ball e Mainardes (2011) propõem que sejam considerados o contexto, os textos e as consequências de determinadas políticas.

A concepção e os objetivos da formação continuada de professores no Brasil foram se transformando ao longo do tempo, influenciadas pelos contextos: econômico, político e social do país. Expressões como treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento transformaram-se em educação permanente e formação continuada. No entanto, independente da nomenclatura usada, visam mudanças nos conhecimentos e nas práticas dos professores para atender as demandas educacionais de cada época. O final do século XX, por exemplo, é um marco na educação. A década de 1990 também é conhecida como a “década da educação”, principalmente pelo respaldo previsto na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a vinculação mínima de recursos da União, Estados e Municípios, que devem ser investidos na

educação, e pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que também versa sobre a formação continuada de professores.

O tema da formação continuada de professores é amplo e tem ocupado um lugar de destaque em diversos estudos acadêmicos. Este trabalho, inspirado em Veiga-Neto (2009), adota uma postura que, ao longo da pesquisa, está permanentemente envolvida com o problema, perguntando como e por que algo se torna ou é declarado problemático para nós. Nessa esteira, a presente pesquisa busca, como objetivo geral, *tensionar as ênfases discursivas, anunciadas nas políticas sobre a formação continuada de professores, entendendo-as em sua contingência histórica*. Nesse registro, a questão central da pesquisa está assim organizada:

Que acontecimentos fizeram emergir a necessidade da formação continuada de professores e quais as ênfases discursivas que encontramos nas e sobre as políticas atuais e nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores?

Os objetivos específicos, que conduzem o processo investigativo, são: *a) identificar e problematizar as ênfases discursivas inscritas nos acontecimentos que compõe o percurso histórico das políticas de formação continuada de professores; b) analisar as políticas de formação continuada de professores no Brasil e alguns programas específicos de formação de professores alfabetizadores; e; c) compreender as influências da agenda mundial nas e sobre as políticas de formação continuada de professores no contexto nacional.*

Nessa perspectiva, o problema e os objetivos de pesquisa buscam questionar como as verdades referentes a formação continuada de professores foram criadas e quais os discursos que elas produzem. Para alcançar esse propósito a pesquisa se organiza em três movimentos: a primeira etapa apresenta o percurso histórico das políticas de formação continuada; a segunda se ocupa da análise de discursos sobre as políticas de formação continuada a partir dos trabalhos acadêmicos e; o terceiro movimento da pesquisa se concretiza com a análise das políticas de formação continuada e, sobretudo, dos programas de alfabetização.

Na obra *Na Oficina de Foucault*, Veiga-Neto (2006, p. 87) destaca que os estudos foucaultianos provocam um movimento que vai além da constatação da problematização. “Assim, ao invés de perguntar “isso é verdadeiro?”, é melhor perguntar “como isso tornou-se verdadeiro?”, “que efeitos tal verdade produz?”, “quais nossas relações com essa verdade?”. Referente as nossas relações com as verdades, Veiga-Neto (2006) afirma que são construídas pelas nossas experiências, resultado de um processo histórico marcado por discursos que

definem e regulam os comportamentos que constituem a nossa subjetividade. “O que fomos e o que somos, o que foram e o que disseram nossos ancestrais, tudo isso marca nossos corpos, penetra-os e os produz, para o bem ou para o mal”. (FISCHER, 2001, p. 217).

Pensando no que fui e no que sou, nas marcas deixadas pela formação continuada no meu corpo, inquieta o meu posicionamento a análise das políticas de formação continuada de professores, das quais participei. Considerando a fragilidade da minha formação inicial e a superficialidade dos eventos de formação continuada propostos pela rede municipal em que trabalho como professora, destaco como marcantes a formação continuada do Pró-Letramento, oferecida no decorrer do ano de 2006, que teve como objetivo a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Apesar das críticas quanto à ênfase de treinamento na formação, como participante ressalto que essa formação trouxe à tona, no grupo de professoras da escola onde trabalho, um olhar diferente sobre o processo de aprendizagem dos alunos, o raciocínio mental e os modos como a criança aprende conceitos e se apropria de conhecimentos, desmistificando o olhar de quem já sabe e pensa que para a criança é fácil aprender, basta o professor ensinar. Perez (2010) explica que os professores, no interior de uma escola, estão organizados em comunidades profissionais que contribuem para moldar as suas crenças e as visões de mundo e, conseqüentemente, suas interpretações das mensagens da política. A formação desenvolvida nos espaços escolares oportuniza a reflexão e a expressão da subjetividade dos professores. Nessa perspectiva, pode-se dizer que as políticas são discutidas e confrontadas com os saberes e as experiências dos professores, em relação aos processos de ensino e de aprendizagem. As percepções do grupo têm implicações sobre o processo de implementação da política.

Também ressalto o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que iniciou no ano de 2013 e foi instituído nos municípios que aderiram ao programa, para garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. A formação contemplou os professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. No primeiro ano do programa, os estudos focavam a alfabetização e o letramento e nos anos seguintes, consecutivamente, a formação abrangeu a área da Matemática, interdisciplinaridade, leitura e escrita. Como nos moldes do Pró-Letramento, a formação do PNAIC também acontecia nas escolas. Porém, como professora alfabetizadora e participante de todas as edições dessa formação, saliento que o PNAIC trouxe avanços, pelo acompanhamento mais sistematizado das Universidades polos, na formação; pela complementação dos conteúdos dos cadernos de estudo, com textos de artigos científicos; pela proposta de escrita de relatos de práticas, por parte dos professores

alfabetizadores, e; pela socialização de práticas pedagógicas exitosas entre os professores. A proximidade das universidades com as escolas construiu um tom acadêmico de formação, instigando o diálogo entre os conhecimentos científicos e as práticas dos professores nas escolas. No entanto, apesar das manifestações positivas e de estudos acadêmicos que destacaram a ênfase da formação continuada do PNAIC – dentre os quais podemos citar Arnout (2019), Giardini (2011), Cruz (2016) e Cabral (2015) –, esse programa foi substituído por uma formação continuada de professores ofertada na modalidade virtual, com uma concepção conteudista de aspectos linguísticos para serem apropriados pelos professores.

Muitas vezes as políticas são concebidas com passividade e naturalidade, legitimando, assim, a sua emergência como verdades únicas, carregadas de sentidos que as produzem como instrumentos capazes de solucionar grandes problemas. Um discurso que impõe apenas um sentido, uma verdade. Aos professores só resta se apropriar das novas regras. No entanto, Foucault (2008, p. 28) propõe um exercício de suspensão dos discursos.

Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma não podem mais ser admitidas.

Filiando-me a uma vertente teórica que me instrumentaliza a compreender a formação continuada de professores dentro da lógica histórica em que se inscreve, constituí, metodologicamente, a pesquisa a partir de uma perspectiva qualitativa. A seleção de um conjunto de pesquisas acadêmicas, sobretudo as direcionadas a alfabetização, acrescenta um cunho bibliográfico ao percurso metodológico para a composição da superfície analítica, possibilitando a problematização dos discursos que fazem circular e produzem um olhar diferente sobre o que já se pensava conhecer (VEIGA-NETO, 2009). Junto as fontes bibliográficas, as principais políticas de formação continuada de professores se configuram em uma superfície potente de análise, pela materialização de instruções e normativas na condução do trabalho pedagógica. A lente teórica dos Estudos Foucaultianos possibilitou a escolha do *discurso* como ferramenta metodológica para a análise dos materiais, a partir de uma posição de suspeita e de dúvida, desmistificando a naturalização discursiva presente na proposição de políticas educacionais. O percurso teórico metodológico foi construído para analisar e problematizar os acontecimentos que fizeram emergir a necessidade da formação

continuada de professores e quais as ênfases discursivas que encontramos nas e sobre as políticas atuais de formação continuada no Brasil.

Início o diálogo com a apresentação e a problematização do objeto de pesquisa. Para responder a pergunta de pesquisa dividi o trabalho em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta os caminhos percorridos para a sua construção da pesquisa, a metodologia utilizada e o levantamento bibliográfico dos estudos já desenvolvidos sobre o tema, bem como a base documental de análise. Na sequência, no segundo capítulo, são contextualizados os acontecimentos históricos que possibilitaram a emergência das políticas de formação continuada de professores no Brasil, por meio de um recuo histórico amparado na análise do material bibliográfico já produzido sobre o tema e da análise documental das políticas de formação continuada de professores, que mostraram as ênfases discursivas presentes nos materiais de análise e cuja análise foi aprofundada nos capítulos seguintes.

Na tentativa de romper com o que é evidente, mostrando o enredo da sua fabricação, o terceiro capítulo apresenta as ênfases discursivas na trama das políticas de formação continuada de professores, permitindo a materialização de quatro enunciados que serão aprofundados nas formações discursivas da *alfabetização* e do *governo* que serão desenvolvidas nos capítulos seguintes. No quarto capítulo, com foco na *alfabetização*, são analisados os quatro principais programas de formação continuada de professores alfabetizadores implementados no Brasil. A categoria (formação discursiva) da *alfabetização* é composta pelos enunciados: *padronização das metodologias de alfabetização e eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita* e questiona a linguagem sensacionalista para resolver os problemas de alfabetização, enfatizando os fins, o produto, que são os resultados das avaliações padronizadas para aferir a eficácia na educação. Por fim, no quinto capítulo, a ênfase da categoria do *governo* se desdobra nos enunciados: *necessidade de formação em serviço e condução pelas avaliações externas* problematiza a agenda da globalização e do neoliberalismo na educação brasileira e na emergência das políticas de formação continuada de professores no Brasil.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS PERCORRIDOS

[...] uma teoria é como uma caixa de ferramentas. [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. [...] Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. (FOUCAULT, 2006, p. 39).

Este trabalho está sustentado pelos Estudos Foucaultianos e, deste campo, toma o discurso, tal como proposto por Michel Foucault, como ferramenta para analisar as políticas de formação continuada de professores. Parte de uma abordagem qualitativa no trabalho com os dados, gerados por meio das pesquisas bibliográfica e documental. Inspirado em uma forma genealógica de olhar para a história, o primeiro movimento dessa pesquisa é constituído pelo percurso histórico que busca mapear os acontecimentos que conformaram a formação continuada de professores no Brasil. Como escreve Veiga-Neto (2014), amparado por Foucault, a genealogia expressa a história que tenta descrever uma gênese no tempo. A história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem, mas se produz sobre um conjunto de acontecimentos que permitem conhecer o passado para compreender ou até se rebelar contra o presente.

Nessa direção, para produzir o movimento investigativo busquei leituras de livros e artigos que debatem sobre esta temática; fiz levantamentos sobre o que já vem sendo estudado e produzido, referente a problemática desta pesquisa e; localizei e analisei as principais políticas e programas de formação continuada de professores no Brasil, paralelamente à análise das pesquisas sobre o tema. Com a leitura, o estudo da base legal e dos dados encontrados almejei, conforme Gamboa (2006, p. 37), buscar a “[...] vigilância para revisar permanentemente os limites do próprio conhecimento e assim abrir novos horizontes para o desenvolvimento do conhecimento humano”.

Considerando essa perspectiva realizei um levantamento bibliográfico de estudos já produzidos e publicados sobre a formação continuada de professores, em março de 2020, em duas bases de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na busca foram utilizados os seguintes descritores combinados e/ou isolados: “Políticas de Formação de Professores”; “Formação Continuada”; “Educação Básica”. Na base de dados da BDTD encontrei 75 trabalhos concentrados nas áreas de Educação e Ciências Humanas, sendo 57 Dissertações e 18 Teses. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados 40 resultados com os descritores “Políticas de formação de professores”; “Formação continuada”. O filtro dos trabalhos localizados foi feito

a partir da leitura dos títulos e dos resumos, descartando trabalhos repetidos, que tratassem da formação continuada de professores em uma disciplina específica e da formação inicial de professores, por considerar que não contribuía com o tema em discussão. Encerrada a triagem, na base de dados da BDTD foram selecionados 16 trabalhos, 03 Teses e 13 Dissertações, e; no repositório da CAPES foram escolhidas 06 pesquisas, 01 Tese e 05 Dissertações, totalizando 22 pesquisas, sendo 04 Teses e 18 Dissertações. Pela leitura dos trabalhos, na sua integralidade, percebi que alguns tratavam de temáticas com focos semelhantes, o que possibilitou a constituição de duas grandes ênfases discursivas.

Parti do pressuposto que enfatizar é criar condições para que uma parte do discurso receba maior atenção do receptor que as outras partes, e que, em função disso, se atribua um *status* diferenciado, uma valoração privilegiada ao referente expresso por essa parte. Uma das formas de se obter ênfase é por diferenciação perceptível e atrativa. Nesta linha de pensamento, classifiquei 16 estudos que tratavam sobre a ênfase discursiva por mim intitulada *a alfabetização na formação continuada de professores*, considerando que o foco da maioria das políticas de formação continuada analisadas nas pesquisas se concentra sobre os professores alfabetizadores. Na ênfase discursiva *o governo na formação continuada de professores* foram agrupadas 06 pesquisas. Os trabalhos classificados sob essa temática faziam referências a políticas municipais. Porém, nas leituras, constatei que os estudos estavam atrelados a políticas e programas instituídos pelo Governo Federal, caracterizando assim a fragilidade dos municípios na implementação de políticas de formação continuada de professores, sem a coordenação da União. Na sequência apresento um quadro com as pesquisas selecionadas, agrupadas em 02 focos discursivos.

Quadro 1: Trabalhos selecionados na revisão bibliográfica:

Tema	Título	Autor	Ano	Tipo de trabalho
A alfabetização na formação continuada de professores	Formação docente continuada e práticas educativas	Isandra Salvagni	2007	Dissertação
	Formação continuada de professores(as) no programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo limites e possibilidades da reflexão sobre a prática	Valdenice de Araújo Prazeres	2008	Dissertação
	Formação continuada de professores e movimentos da Docência: espaço escolar em auto(trans)formação	Angela Cardoso Brollo	2017	Dissertação

A alfabetização na formação continuada de professores	A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção	Edlamar Oliveira dos Santos	2010	Tese
	A Concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal	Luciene Martins Ferreira Rocha	2010	Dissertação
	Formação continuada para professores da Educação infantil: entre políticas e vozes na Rede municipal de ensino de Itapetinga (BA)	Jorsinai de Argolo Souza	2017	Dissertação
	Políticas públicas de formação continuada de docentes: Dos marcos legais à realidade da rede pública municipal de Ensino	Margareth Pinheiro Carvalho	2017	Dissertação
	Formação continuada de professores: indicadores para uma política na Rede Municipal de Itaara	Cristina Idevani Stangherlin Arnout	2019	Dissertação
	Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento	Bárbara Lima Giardini	2011	Dissertação
	Autoria ou reprodução? o cotidiano pedagógico de professores coordenadores no contexto do "Programa Ler e Escrever" - SEE/SP	Luana Serra Elias Tavares	2012	Dissertação
	Política de formação continuada de professores: a repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas	Iza Cristina Prado da Luz	2012	Dissertação
	A política de formação de professores do programa de intervenção pedagógica – alfabetização no tempo certo da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais	Elisabeth Queiroz de Paula	2014	Dissertação
	Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?	Giovanna Rodrigues Cabral	2015	Tese
	Interrogações sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba:	Silmara Cássia Barbosa Mélo	2015	Dissertação

	“compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador			
	Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Mirian Margarete Pereira da Cruz	2016	Dissertação
	Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola	Paulo Gaspar Graziola Junior	2016	Tese
O governamento na formação continuada de professores	Governança e Formação de Professores: a presença do Banco Mundial no programa Gestar.	Cleber Sardinha Ribeiro	2014	Dissertação
	A emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores no Brasil	Carla Regina Caloni Yamashiro	2014	Tese
	Concepções históricas e políticas da formação de professores no Brasil: um enfoque sobre as políticas dos governos FHC e LULA.	Kalina Gondim De Oliveira	2016	Dissertação
	A interpretação e a tradução das políticas globais de Formação continuada de professores em uma escola pública Baiana	Eudira Da Silva Pinto Almeida	2019	Dissertação
	A Política de formação continuada de professores e a sua relação com os tópicos da avaliação de desempenho: Prova Brasil	Cristina Fátima Pires Ávila Santana	2011	Dissertação
	A avaliação e a formação continuada no município de Goiânia na vigência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB	Sarah Rízzia Campos Luíz	2019	Dissertação

Fonte: Dados de pesquisa, 2020.

Juntamente ao material da pesquisa bibliográfica, constituem material de análise documental desta pesquisa, as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p.51).

De acordo com Veyne (1998), os documentos são resultados de práticas concretas, ou seja, de produções históricas que tiveram tempo e lugar estabelecidos. A análise dos documentos das políticas possibilita apreender os enunciados das ênfases discursivas que emergem da necessidade da formação continuada de professores e ditam suas regras.

O olhar sobre as políticas de formação continuada de professores no Brasil busca a análise crítica da trajetória das políticas, para compreender os discursos que essas políticas materializam e colocam em circulação, “indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49). Baseado nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe – pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais –, Mainardes (2006) apresenta estudos referente à abordagem do *Ciclo de Políticas* como referenciais analíticos mais consistentes. Segundo Mainardes (2006, p. 50),

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

Mais tarde o Ciclo de Políticas foi expandido com mais dois contextos: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Considerei que o contexto da influência e o contexto da produção de textos contribuiriam no trabalho analítico dos discursos materializados nas políticas e nos programas de alfabetização em estudo para a análise das ênfases discursivas nas políticas de formação continuada de professores. Conforme Mainardes (2006), o contexto de influência é onde geralmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos e o contexto da produção de texto se refere a elaboração dos textos oficiais das políticas, como as leis, decretos, portarias entre outros. Os contextos estabelecem uma relação simbiótica entre si, mas que, nem sempre está evidente e clara. Nessa linha teórica pretendo analisar o contexto das influências, disputas e articulações que movimentam a produção de textos das políticas e dos programas de alfabetização e as ênfases discursivas nelas inscritas, fazendo a análise bibliográfica e documental na perspectiva genealógica Foucaultiana articulada à abordagem do Ciclo das Políticas.

A análise documental do material das políticas possibilitou perceber as interações de fatores que contribuíram para que a formação continuada de professores se direcionasse predominantemente para a alfabetização. A constatação dessa ênfase discursiva na formação continuada dos professores alfabetizadores fundamenta a escolha da análise discursiva dos quatro programas de formação continuada: Tempo de Aprender, PNAIC, Pró-Letramento e

PROFA. Conforme apresento no quadro abaixo, a análise documental desta pesquisa se constitui a partir de dois conjuntos de documentos: um composto por políticas macro, que se referem a formação continuada dos profissionais da educação, como as portarias, os decretos e as leis que a orientam, e; um segundo conjunto de documentos que se refere a programas específicos de formação continuada de professores alfabetizadores. No quadro a seguir apresento os documentos das políticas e programas selecionados para a composição da superfície analítica.

Quadro 2: Descrição das políticas e programas selecionados para análise documental.

Políticas de Formação Continuada de Professores
Política Nacional de Alfabetização (PNA) – aprovada pelo Decreto nº 9.765, no dia 11 de abril de 2019.
Decreto 8.752/2016 – dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica
Lei 13.005 – aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024).
Portaria nº 1.328/2011 – institui a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
Decreto 6.755/2009 – institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
Decreto nº 6.094/2007 – institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
Lei nº 11.494/2007 – regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).
Portaria MEC nº 1.179 de 06/05/2004 – Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.
Lei nº 10.172/2001 – institui o Plano Nacional de Educação (PNE).
Lei nº 9.424/1996 e o Decreto n.º 2.264/97 - Instituíram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).
Lei nº 9394/96 – institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.
Lei nº 5.692/1971 – fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (LDB).
Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

Tempo de Aprender – instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – instituído pela portaria nº 867/2012.
Pró-Letramento – programa de formação continuada para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, instituído em 2006.
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) – implementado em 2001.

Fonte: Produzido pela autora, a partir de informações contidas na página eletrônica do MEC.

Os dados encontrados nos levantamentos bibliográfico e documental constituíram a materialidade de análise desta pesquisa e me ajudaram a compreender o que se diz sobre o tema das políticas de formação continuada de professores, não como verdades absolutas e inquestionáveis, mas como conhecimentos construídos, que em algum momento e realidade se tornaram importantes. Amparada por Fischer (2001) extraí enunciados dos campos discursivos das políticas e programas colocando-os uns em relação aos outros. Esse exercício me permitiu “operar sobre os documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros “monumentos”. (FISCHER, 2001, p. 205).

Instigada pela epígrafe que abre esta seção, em que Foucault usa a metáfora da *caixa de ferramentas*, como pesquisadora principiante, em busca de pistas para a construção teórica e metodológica dessa pesquisa, filio-me a Veiga-Neto (2006, p. 81), quando questiona: “e quais são as ferramentas conceituais que Foucault nos põe à mão para essa tarefa?”. Entre os vários conceitos apresentados, escolhi o discurso como ferramenta metodológica para problematizar as ênfases discursivas anunciadas nas e sobre as políticas de formação continuada de professores no Brasil. Para Foucault (2007, p. 136-137), o discurso é

um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.

A análise dos discursos, na perspectiva Foucaultiana, é uma caminhada sem modelos metodológicos predefinidos. De acordo com Veiga-Neto (2009, p. 89), “para Foucault, o método não é um caminho seguro, não há um solo-base externo por onde caminhar, pois mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho que é construído

durante o ato de caminhar”. Nessa perspectiva, as análises dos materiais bibliográficos e documentais constituíram o solo explorado no caminho desta pesquisa, explicitando as formações discursivas emergentes com a lente teórica de Foucault (2008a), entendendo que um discurso compreende um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva. “Por formação discursiva ou sistema de formação compreende-se: como um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto”. (FISCHER, 2001, p.203). Essa pesquisa analisa os discursos referente a formação discursiva das políticas e programas de formação continuada de professores, tomando os enunciados como uma prática regulamentada, ou um conjunto de condições que possibilitam a existência dos enunciados, definindo a necessidade, as regras e as normas das políticas de formação continuada.

Na obra *A Arqueologia do saber* (2008a), Foucault chama a atenção para os quatro elementos básicos na constituição de um enunciado, como: a referência a algo que identificamos, o lugar do sujeito que enuncia, a associação e a correlação com outros enunciados do mesmo campo discursivo e a materialidade do enunciado. Seguindo os elementos básicos apresentados por Foucault (2008a), as formações discursivas identificadas no material de pesquisa, como as recorrências e repetições de alguns termos me conduziram a constituir duas categorias de análise centrais: *o governo* e *a alfabetização*. As análises das formações discursivas de cada categoria e a regularidade das práticas e dos discursos descritos nos documentos que instituíram as políticas e no material da pesquisa bibliográfica possibilitaram a constituição de quatro enunciados principais. Os enunciados são as justificativas e as necessidades que determinam a existência das políticas ou dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores. Como descrito na sequência, os enunciados se correlacionam e se entrecruzam em um feixe complexo de relações que foram consideradas na análise das ênfases discursivas.

A categoria (formação discursiva) nominada *governo* se desdobra nos enunciados: *necessidade de formação em serviço* e *condução pelas avaliações externas*. Os materiais de análise mostram que o governo, na formação continuada dos professores, produz uma centralidade na *formação em serviço*, principalmente para complementar a formação inicial dos professores, que é considerada precária e insuficiente. As *avaliações externas*, por sua vez, destacam a importância do acompanhamento da eficácia das políticas de formação continuada de professores, aderindo às avaliações padronizadas do desempenho de aprendizagem dos alunos, para criar dados estatísticos sobre a qualidade educacional e conduzir a atuação docente. A categoria (formação discursiva) nominada *alfabetização* é

composta pelos enunciados: *padronização das metodologias de alfabetização e eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita*. As políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, implementados pelo Ministério da Educação, propõem materiais e referências curriculares embasadas em uma *metodologia de alfabetização* que se apresenta como única solução para resolver os problemas de alfabetização dos alunos, nas escolas públicas brasileiras. Assim, continuando nessa linha, as políticas de alfabetização estão carregadas por uma ênfase de *eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita*, destacando mais os fins, os produtos, cuja centralidade se materializa pela aprendizagem da leitura e da escrita por todos os alunos. No entanto, os meios para que isso ocorra, são negligenciados e minimizados ao fator didático e metodológico do professor, como mostrarei ao longo dos próximos capítulos, ignorando os múltiplos fatores que influenciam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

As políticas de formação continuada de professores, principalmente de alfabetizadores no nosso país, tem uma trajetória histórica muito importante que certamente contribuiu para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, entendo que nessa superfície analítica existem discursos referentes aos acontecimentos, influências e disputas que nem sempre estão claros e que precisam aparecer e serem interpretados. Nessa direção, este trabalho buscou descrever e analisar as formações discursivas que compõem as políticas de formação continuada de professores ao longo da história, no Brasil, considerando o contexto das influências e o contexto da produção de textos das políticas e colocando-as em suspenso para olhá-las além do horizonte sereno e tranquilo, que enxerga somente uma verdade. Considero

a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura. (FOUCAULT, 2007, p. 20).

Assim, o olhar para as políticas buscou discutir quais discursos se tornam verdades em uma determinada época, como um modo de pensamento que governa e conduz as políticas de formação continuada de professores. Constituem-se, assim, estratégias de governo que impõe uma única forma de verdade, excluindo os que não se enquadram nesta forma de pensamento. Nessa direção, a consciência histórica sobre as verdades referentes às políticas de formação continuada de professores sinaliza para a necessidade de nos desfazermos da concepção de acontecimentos históricos lineares, rígidos e homogêneos. Os discursos

aparecem dentro de um conjunto de acontecimentos discursivos no âmbito de um dado contexto material, possuem o seu lugar e produzem efeitos. Foucault (2007, p. 55-56), destaca que

[...] o importante é que a história não considera um elemento sem definir a série da qual ele faz parte, sem especificar o modo de análise da qual esta depende, sem procurar conhecer a regularidade dos fenômenos e os limites da probabilidade de sua emergência, sem interrogar-se sobre as variações, as inflexões e a configuração da curva, sem querer determinar as condições das quais dependem.

Nessa perspectiva, distintos fragmentos da história permitirão a identificação de ênfases discursivas sobre a formação continuada de professores. Nesse exercício pretendi superar a forma tradicional e hierarquizada de controle dos discursos pelo jogo da verdade e do poder, que predomina na institucionalização do saber e do poder. Trata-se de questionar o porquê da aparição desses discursos e não de outros? Quais verdades as ênfases discursivas sobre as políticas de formação continuada de professores produzem?

A sequência desse trabalho analisa os fragmentos da história que permitiram compreender o contexto de influência e da produção de texto desse conjunto de políticas e programas de formação continuada de professores, para conhecermos as coisas ditas, as relações históricas e as práticas que emergem das políticas. Para Foucault (2007), o discurso assume não apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história.

CAPÍTULO 2 – UM OLHAR SOBRE OS ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS

Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente.
(DREYFUS; RABINOW, 2013).

Este capítulo se propôs a analisar o percurso histórico das políticas de formação continuada de professores no Brasil, com a intenção de conhecer os “antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas”. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 158). Pois, não é a origem que é determinante, mas, os fatos que se entrecruzam e constituem o discurso. Para Foucault (2008, p. 28), “não é preciso remeter o discurso à longínqua presença de origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância”. Entender quais as instâncias que impulsionaram a emergência das políticas de formação continuada de professores em um momento específico é um exercício necessário para restituir ao discurso seu caráter de acontecimento. “[...] Os discursos devem ser tratados em primeiro lugar enquanto conjuntos de acontecimentos discursivos, qual o estatuto que é preciso dar à noção de acontecimento?”. (FOUCAULT, 2007, p. 57).

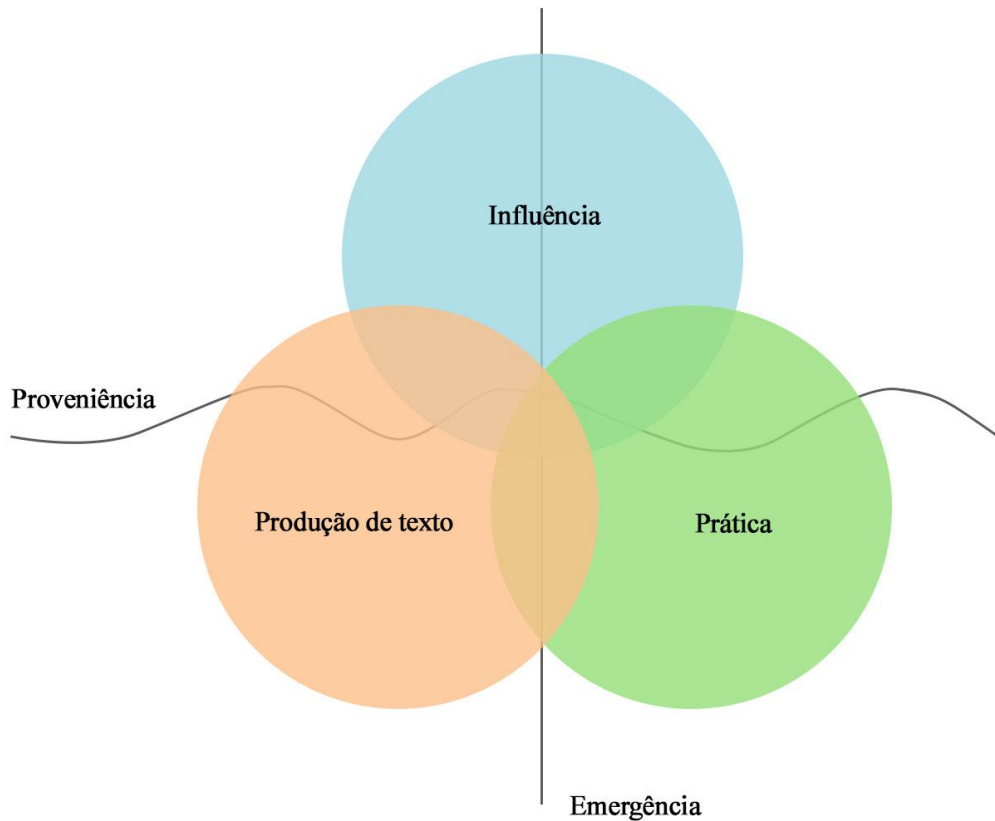
O olhar genealógico sobre a produção histórica das políticas, proposto por Foucault (1979), articulado à abordagem do Ciclo de Políticas, atento às tensões e disputas provenientes do campo em investigação, parece-me uma possibilidade potente para analisar o contexto das influências e o contexto da produção de texto das políticas de formação continuada de professores no Brasil proposto nesse capítulo. Nessa direção, temos contribuições importantes de Ramos e Lockmann (2020), que elaboraram um diagrama para demonstrar a articulação das perspectivas teóricas genealógica com a abordagem do Ciclo de Políticas. Para as autoras, no diagrama

É possível notar os contextos de influência, produção de texto e prática num diagrama representando as relações de pertença e continência entre contextos e os elementos que os compõem. Em sua intersecção duas linhas se cruzam: uma linha horizontal representando os fios de proveniência (se desenhando tal como uma linha do tempo, porém sempre sinuosa e não evolutiva ou linear); e a linha vertical referindo-se a emergência, a irrupção de algo no jogo das forças de um tempo e um espaço, o desencadeamento. (RAMOS; LOCKMANN, p. 80, 2020).

Conforme a figura do diagrama apresentado abaixo para demonstrar as relações entre os contextos das políticas, os fatores da sua proveniência e a emergência das políticas situadas

em um tempo e espaço específico podem nos ajudar a mostrar o percurso histórico e os elementos presentes na teia complexa na produção das políticas.

Figura 1: Diagrama de articulação da Abordagem do Ciclo de Políticas, Proveniência e Emergência.



Fonte: RAMOS; LOCKMANN, 2020, p. 80.

É importante destacar que esta pesquisa não se debruça sobre o contexto da prática, somente se ateu ao contexto da influência e ao contexto da produção de texto das políticas. Contudo, mostrar o entrecruzamento dos fios de proveniência e emergência nos diferentes contextos propostos no estudo do *Ciclo de Políticas* pareceu oportuno, justificando a citação do diagrama. No decorrer do texto desta sessão, o olhar genealógico busca pela emergência das políticas de formação continuada de professores, de modo articulado ao contexto da influência e o contexto da produção de textos. Por isso, busquei a todo o momento indagar os acontecimentos, as disputas e os interesses que influenciaram a produção dos textos das políticas de formação continuada, e, sobretudo, porque estão voltados quase que exclusivamente para os professores alfabetizadores. Esta perspectiva teórica provocou algumas perguntas que mobilizam as discussões que compõe esse capítulo. Quais são os

acontecimentos discursivos que fizeram emergir as políticas de formação continuada de professores no Brasil? Quais são as ênfases discursivas das políticas que regem a formação continuada de professores no presente?

Conforme a notícia trazida na epígrafe introdutória desse trabalho, no ano de 2020, o Ministério da Educação lançou o programa de alfabetização nominado “Tempo de Aprender”, desenvolvido a partir das diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que foi aprovada pelo Decreto nº 9.765, no dia 11 de abril de 2019. De acordo com o disposto no decreto, em 19 de fevereiro de 2020 foi assinada a Portaria nº 280, que criou o programa “Tempo de Aprender, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil”. (MEC, 2020, s/p). A Formação Continuada em Práticas de Alfabetização é destinada aos professores alfabetizadores que lecionam no 1º e no 2º anos do Ensino Fundamental e professores da Educação Infantil, que lecionam em turmas do último ano da Pré-Escola. No segundo artigo da Portaria nº 280, estão expressos os eixos e as respectivas ações do Programa.

I - eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização; II - eixo Apoio pedagógico para a alfabetização; III - eixo Aprimoramento das avaliações da alfabetização; IV eixo - Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores. (BRASIL, 2020, s/p).

Os principais objetivos do Programa Tempo de Aprender estão assim caracterizados: “elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização; contribuir para a execução da Meta 5 do PNE, e; assegurar o direito de alfabetização a todas as crianças”. (BRASIL, 2020, s/p). O Programa será implementado por meio da colaboração entre a União, Estados, Municípios e Distrito Federal. A mobilização para a adesão foi interrompida pela pandemia do novo Coronavírus, que impôs o isolamento social a nível mundial e provocou a suspensão das aulas presenciais em todo o território brasileiro, ao longo do ano de 2020. Mesmo com essa interrupção temporária, o Ministério da Educação dispõe de uma plataforma para acessar o curso “Formação continuada em práticas de alfabetização”, na versão *on-line*. Os conteúdos do curso estão distribuídos em 8 módulos, com uma carga horária total de 30 horas.

Como podemos observar, a política de formação continuada de professores, proposta pelo Ministério da Educação, tem o foco na alfabetização, contemplando mais especificamente professores que trabalham com essas turmas. Mas qual era o foco da

formação continuada proposta nas políticas anteriores? A epígrafe no início desse capítulo nos provoca a buscar na história elementos para entender o presente.

Conforme estudos de Silva e Mayer (2015), um dos primeiros registros legais que versavam sobre a formação continuada de professores, foi a Lei nº 5.692 de 1971², que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e no artigo 11, parágrafo primeiro, dentre outros encaminhamentos, visava “[...] desenvolver programas de aperfeiçoamento de professôres e realizar cursos especiais de natureza supletiva”. (BRASIL, 1971, s/p). A LDB de 1971, no seu artigo 38 preconizava que: “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professôres e especialistas de Educação”. (BRASIL, 1971, s/p). Esta lei foi propulsora da primeira política que o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, idealizou como processo de formação inicial e continuada para professores do pré-escolar e das primeiras séries de primeiro grau, implantando os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Passado praticamente meio século da promulgação da LDB de 1971, constata-se que a PNA e a LDB/1971 estabeleceram como foco, a formação para professores da Pré-escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental. E, apesar de a LDB de 1971 não mencionar a alfabetização no texto da política, observando as etapas de ensino contempladas, subentende-se que também tinha como objetivo oferecer formação continuada para professores alfabetizadores.

De acordo com Secchi (2011, p. 2), “a política pública caracteriza uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, que possui como elementos fundamentais intencionalidade pública e resposta a um problema público”. Considerando que as políticas públicas são formuladas para resolver um problema ou atender uma demanda pública, me questiono: que acontecimentos fizeram surgir a necessidade da formação continuada de professores alfabetizadores? Todas as políticas de formação continuada de professores emergem de ênfases discursivas semelhantes?

Para o analista, é importante observar, como anunciamos, que a modificação dos enunciados implica a existência de um acúmulo, de uma memória, de um conjunto de já-ditos. Dessa forma, qualquer seqüência discursiva da qual nos ocupemos poderá conter informações já enunciadas; haveria um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente. Essas redes de formulação o tecido constituído pelo discurso de referência e pelo já-enunciado permitiriam

² Disponível em: [www2.camara.leg.br > legin > fed > lei > lei-5692-11-a..](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/lei-5692-11-a..)

descrever efeitos de memória, ou seja, redefinições, transformações, esquecimentos, rupturas, negações, e assim por diante. (FISCHER, 2001, p. 220).

Contextualizando a PNA e a LDB de 1971 acima expostas, percebemos enunciados já ditos e uma reprodução de políticas do passado nos acontecimentos discursivos do presente. Diante disso, poderíamos supor que existe um discurso verdadeiro sobre as políticas de formação continuada de professores tão fortemente constituído que perpassa por aproximadamente cinco décadas? Foucault (2007) faz um alerta que me parece importante para compreender esse percurso, ao sinalizar para a necessidade de a história não considerar um acontecimento sem definir a série de que ele faz parte. Nessa direção seria precipitado fazer análises considerando apenas os acontecimentos discursivos dessas duas políticas. Foucault (2007, p. 56) apresenta um conjunto de noções para articular a análise do discurso ao seu caráter do acontecimento como ferramenta metodológica.

Falo para estabelecer as diversas séries, entrecruzadas, muitas vezes divergentes mas não autónomas, que permitem circunscrever o "lugar" do acontecimento, as margens do seu acaso, as condições do seu aparecimento. São as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes estão ligadas; regularidade, acaso, descontinuidade, dependência, transformação.

Nessa direção, apresenta-se a necessidade de buscar as condições de possibilidade para o aparecimento das políticas de formação continuada de professores, estabelecendo as séries que se entrecruzam e os acontecimentos com suas rupturas, continuidades, descontinuidades e transformações. Por muito tempo no Brasil, se mencionava somente, sem muita ênfase, a necessidade da formação inicial de professores. De acordo com Silva e Mayer (2015), até o século XIX pouco se fez em relação a formação inicial dos professores e nesse contexto, muito menos, se tinha a preocupação com a formação continuada de professores. Conforme Andaló (1995) apud Alferes e Mainardes (2011), as experiências mais antigas sobre a formação continuada de professores de que se tem notícia datam do início dos anos de 1960, sendo que foi nesta época que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) promoveu, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o aperfeiçoamento docente. Vale ressaltar que a maioria dos professores considerava os cursos de aperfeiçoamento pouco satisfatórios, visto que não atendiam às necessidades da escola.

Ainda, de acordo com Alferes e Mainardes (2011), nos anos de 1970, a formação continuada no Brasil teve uma significativa expansão devido ao advento da modernização

social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores. Esses novos enunciados que passaram a fazer parte das falas, das políticas, dos documentos jurídicos e da legislação anunciavam a necessidade do progresso da nação com o trabalho do povo. A necessidade de qualificação do trabalhador se materializou no texto da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB/1971), contemplando a formação continuada de professores. Conforme o artigo 11, parágrafo primeiro, dentre outros encaminhamentos, visava “[...] desenvolver programas de aperfeiçoamento de professôres e realizar cursos especiais de natureza supletiva”. (BRASIL, 1971, s/p). O discurso da modernização e do desenvolvimento no nosso país potencializou a produção da necessidade de formação dos trabalhadores como um imperativo, que também incidiu diretamente na formação continuada de professores, pois são os responsáveis pela formação dos trabalhadores, o que configura um acúmulo de acontecimentos para a materialização da formação continuada, nas políticas educacionais. Para Foucault (2007, p. 57),

[...] o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Mas, mesmo assim, de modo nenhum o acontecimento é imaterial; é sempre ao nível da materialidade que ele adquire efeito, que ele é efeito; e consiste, tem o seu lugar, na relação, na coexistência, na dispersão, no recorte, na acumulação, na seleção de elementos materiais.

Alferes e Mainardes (2011) apontam mais elementos materiais que, no escopo dos acontecimentos, contribuíram para a emergência discursiva da formação continuada de professores, destacando que os anos de 1980 foram marcados pela conquista dos direitos políticos e uma participação mais efetiva dos professores nos assuntos educacionais. Com o fim da ditadura militar, no início dessa década, os movimentos sociais defendiam a valorização da educação pública e democrática, o que resultou na criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que tinha como principal objetivo a organização do processo constituinte (PERONI, 2018). Os movimentos sociais surgiram como resultado de correlação de forças, no intuito de reivindicar um Estado mais público, democrático e garantidor de direitos.

Para Foucault (2007), o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos nos apoderar. Os poderes que estavam em jogo nas últimas décadas do século XX eram contraditórios. No Brasil e em outros países da América Latina se lutava pela defesa da

escola pública, pela democratização e pela maior participação do governo na promoção de políticas sociais. Mundialmente tivemos o avanço do neoliberalismo, o estímulo à privatização dos direitos sociais, a não intervenção do Estado na economia e a maior influência dos organismos financeiros mundiais (PERONI, 2018). Observamos, nesses movimentos, o que Foucault (2007, p. 52) chama de princípio de descontinuidade, quando “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas que se cruzam, que às vezes se justapõem, mas que também se ignoram ou se excluem”.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, foi um grande marco estabelecendo a vinculação obrigatória de recursos à educação e preconizando o direito de todos à educação com a garantia do padrão de qualidade. No entanto, também podemos indicar o princípio da descontinuidade nos discursos, pois, como já apresentado por Peroni (2018), apesar de a Constituição Federal de 1988 ser fruto de movimentos sociais que defendiam o discurso da educação pública e de qualidade, contraditoriamente o artigo 209 prevê que: “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas às seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. Nesse contexto, mesmo avançando significativamente na garantia do direito à educação pública, ela abre as portas para a privatização da educação que, como veremos mais adiante, provoca efeitos, também, na formação continuada de professores. Foucault (2007, p. 39), explica que “as ‘sociedades de discurso’ têm por função conservar ou produzir discursos, mas isso para os fazer circular num espaço fechado, e para os distribuir segundo regras estritas, sem que os detentores do discurso sejam lesados com essa distribuição”.

A educação pública, não foi criada para a classe rica, mas para os pobres e excluídos. Os detentores dos discursos que regem as políticas de educação no nosso país não dependem das instituições públicas para a Educação Básica dos seus filhos. Então, se ela não for de qualidade, a classe privilegiada não será lesada. Com a prerrogativa da qualidade, no campo educacional, em 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que enfatiza a formação continuada dos profissionais da educação. De acordo com o parágrafo único do art. 62, “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. (BRASIL, 1996, s/p). Neste sentido, vale registrar que, apesar de a LDB prever a formação continuada de professores no local de trabalho, não contempla a carga horária da sua jornada de trabalho que deve ser reservada para a formação

continuada. Nesse sentido, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, também estabelecia a carga horária do professor para se dedicar aos planejamentos, estudos e formações. Conforme o parágrafo quarto do artigo segundo “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. (BRASIL, 2008, s/p). São avanços importantes traduzidos nos textos das políticas nacionais, no entanto, somente por sua existência não asseguram a sua materialidade.

Para Foucault (2007, p. 54), “quatro noções devem servir, por conseguinte, de princípio regulador à análise: a de acontecimento, a de série, a de regularidade, a de condição de possibilidade”. Considerando as condições de possibilidade do financiamento da educação e que a participação da União no financiamento do ensino, na Educação Básica, nos Estados e Municípios é fundamental para a garantia da equidade na oferta do ensino público, gratuito e de qualidade, o ano de 2020 foi palco de importantes conquistas na aprovação do novo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). A proposta de emenda à Constituição (PEC 26/2020)³, aprovada na Câmara e no Senado, estabelece o aumento da contribuição da União, o uso de 70% dos recursos para o pagamento de salários dos profissionais da educação, a alteração da redistribuição do recurso para os Estados e Municípios e o *status* do FUNDEB como fundo permanente, incluído no texto da Constituição Federal. Sobre esse fundo, vale salientar que, após a promulgação da LDB, em 1998 foi criado o primeiro Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), regulamentado pela Lei 9.424/96⁴, que vigorou até 2006, estabelecendo subvinculação dos recursos da educação, de acordo com o número de alunos matriculados na rede pública do Ensino Fundamental. No entanto, como o FUNDEF amparava financeiramente somente a etapa do Ensino Fundamental, em 2007 ele foi substituído pelo FUNDEB, regulamentado pela Lei n. 11.494/2007⁵, que estabelecia o repasse de recursos financeiros pela União aos Estados e Municípios, para os alunos matriculados na Educação Básica, preconizando que, no mínimo, 60% dos recursos fossem usados na remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica e ratificando que os planos de carreira e remuneração deviam contemplar a capacitação profissional voltada para a formação continuada.

³ www12.senado.leg.br

⁴ [www.planalto.gov.br > ccivil_03 > LEIS](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS)

⁵ [www.fnede.gov.br > Financiamento](http://www.fnede.gov.br/Financiamento)

O FUNDEB tinha o prazo de validade inicial até o dia 31 de dezembro de 2019, no entanto, ele foi estendido para vigorar até dezembro de 2020. Desde 2015 tramitava no Congresso Nacional a PEC 15/2015 que propunha a renovação do Fundo. Nestes termos, acompanhamos significativos avanços, com a aprovação da PEC 15/2015 na Câmara dos Deputados, no dia 21 de julho de 2020, e na sequência aprovada no Senado, sem alterações no seu texto original. Contudo, é importante destacar os discursos controversos e inclinados a legitimação do gasto de dinheiro público no financiamento da educação privada, por parte do executivo federal. Como exemplo, cito a proposta de liberar recursos para até 15% de matrículas em escolas privadas sem fins lucrativos,⁶ rejeitada na Câmara dos Deputados e pelo Senado. As tentativas de atender aos interesses neoliberais na formulação de políticas educacionais demonstram que o processo de democratização e o direito a uma educação pública são frutos de muitas lutas (PERONI, 2018). Porém, a sua consolidação continua em disputa e merece ser objeto de vigília constante pela sociedade brasileira. Como podemos acompanhar, o discurso da formação continuada de professores dá origem a novos atos de fala, que retomam e reforçam a soberania do significante. As políticas são “reconduzidas, e de um modo mais profundo sem dúvida, pela maneira como o saber é disposto numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído”. (FOUCAULT, 2007, p. 17).

O espaço educacional é um solo fértil para a propagação de discursos que regem as verdades do sistema dominante e manipulam os indivíduos, mantendo o controle social da ordem instituída. Para normatizar as ações educativas dentro da lógica vigente, no ano 2007 foi sancionado o Decreto nº 6.094/2007⁷, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, composto por diretrizes para dar fluência às metas do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), tendo como finalidade o regime de colaboração entre a União, os Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Das 28 diretrizes estabelecidas como metas se destacam a qualidade da educação aferida pelo resultado das avaliações externas e a valorização do professor, de acordo com o seu desempenho e eficiência no trabalho. O decreto também propõe instituir um programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação. Segundo

⁶ <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/>

⁷ www.planalto.gov.br > 2007 > Decreto > D609

Peroni (2018), o movimento Todos pela Educação⁸ (TPE) tornou-se uma organização social sem fins lucrativos e constitui-se atualmente como uma rede política que envolve intelectuais, empresas públicas e privadas, cujos interesses heterogêneos se articulam em torno da intervenção na educação. As ações desse movimento na primeira década (2006/2016) de sua constituição se efetivaram com a construção de suas propostas e a naturalização da sua influência junto ao Plano de Ações Articuladas – PAR, no Plano Nacional de Educação e na discussão da Base Nacional Comum Curricular, o que configura uma grande influência junto às ações governamentais na formulação de políticas, no campo da educação pública. Para Foucault (2007), esta vontade de verdade, por fim, apoiando-se numa base e numa distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e um certo poder de coerção. Foucault (2007) ainda destaca a dinâmica da apropriação social dos discursos, que acontece principalmente pela educação.

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo. (FOUCAULT, 2007, p. 43)

Sendo a educação escolar vista como um sistema capaz de articular o poder e o saber, a escola constitui uma arena de lutas para a manutenção, ou pela mudança dos regimes de verdade e das ordens discursivas que se instalam. (VEIGA-NETO, 2006). Isso pode explicar o interesse da gestão empresarial pelos assuntos direcionados a educação, como a formação continuada de professores e a venda de materiais didáticos, pedagógicos e currículos privados para o ensino nas escolas públicas. Foucault (2007, p. 52) nos ensina certas exigências que o método de análise do discurso convoca.

Em primeiro lugar, um princípio de inversão: onde julgamos reconhecer, segundo a tradição, a fonte dos discursos, onde julgamos reconhecer o princípio da sua fusão e da sua continuidade, nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo, como a do autor, a da disciplina, a da vontade de verdade, é necessário reconhecer nelas, em vez disso, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso.

⁸ TPE foi convocado em 2006 pela financeira Itaú Unibanco Participações S.A. em parceria com empresários do país.

Diante disso me pergunto: quais são as relações históricas e as práticas que estão vivas nos discursos das políticas de formação continuada de professores e que se constituem como verdades?

Os Planos Nacionais de Educação são documentos importantes para o planejamento de diretrizes e metas para a Educação Nacional. O primeiro PNE brasileiro foi elaborado em gabinete pelo Conselho Federal de Educação em 1962, em cumprimento do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. Depois de, aproximadamente, quatro décadas, para atender as exigências previstas na Constituição Federal de 1988 e na LDB, lei nº 9.394/96, foi criado o segundo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001. Segundo Hermida (2006), o PNE foi aprovado na época em que o governo de Fernando Henrique Cardoso consolidava um conjunto de reformas, com a finalidade de elaborar um modelo educativo de acordo com as políticas gerais das reformas, propostas sob o rótulo de "modernização nacional". O PNE de 2001 também contempla a política de formação e valorização do magistério, destacando a formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e a formação continuada dos professores.

Depois de um amplo e democrático processo de debate, com a participação social, em junho de 2014, a Lei nº 13.005 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024). Na sua Meta 15, o PNE dispõe sobre a formação inicial e continuada de professores e a necessidade da implementação de ações em regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios e prevê a criação de uma Política Nacional de Formação Continuada para os Profissionais da Educação Básica. Para atender a essa prerrogativa, no dia 9 de maio de 2016, foi promulgado o Decreto nº 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, revogando assim, o Decreto 6.755/2009, que já instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplinava a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O decreto nº 8.752/2016 está estruturado nas previsões da Meta 15 e da Estratégia 15.11 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), que estabelece a implantação, “no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, [da] política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados”. (BRASIL, 2014 s/p). A partir dessa descrição é possível perceber, no texto do Plano, que alguns discursos das políticas deram origem a novas políticas que se entrelaçam e estabelecem uma relação de dependência ou necessidade de mudança.

Em suma, pode suspeitar-se que há nas sociedades, de um modo muito regular, uma espécie de desnível entre os discursos: os discursos que "se dizem" ao correr dos dias e das relações, discursos que se esquecem no próprio ato que lhes deu origem; e os discursos que estão na origem de um certo número de novos atos de fala, atos que os retomam, os transformam ou falam deles, numa palavra, os discursos que, indefinidamente e para além da sua formulação, são ditos, ficam ditos, e estão ainda por dizer. (FOUCAULT, 2007, p. 22).

Como podemos observar, são muitos ditos que são repetidos nos discursos das políticas de formação continuada de professores. Como se a série de acontecimentos e causalidades legitimassem o discurso de verdade das políticas. Nesse sentido, podemos afirmar que os PNEs de 2001 e de 2014 foram propulsores de novas políticas na previsão da formação continuada de professores no Brasil, como um conjunto de normas e métodos que as disciplina, por meio do discurso da garantia da qualidade na educação. No entanto, Foucault (2007) alerta que a disciplina não é o conjunto de tudo o que pode ser aceito em relação a um mesmo dado ou princípio.

[...] visto que uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligadas a quem sucedeu o seu inventor. (FOUCAULT, 2007, p. 30).

Os instrumentos propostos para disciplinar a formação continuada intensificaram a proposição de políticas de formação continuada de professores, com maior incidência a partir de 2004, quando foi criada, para atender aos sistemas públicos de educação, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica⁹, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que aderiram a Rede Nacional de Formação de professores, produziram materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Com discurso semelhante aquele materializado na criação da Rede – no ano de 2004 –, em 23 de setembro de 2011, através da Portaria nº 1.328¹⁰, o Ministério da Educação instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, para apoiar as ações de formação continuada. A rede é formada pelas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e

⁹ portal.mec.gov.br › rede-nacional-de-formacao-de-prof.

¹⁰ portal.mec.gov.br ›

pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que apresentarem seus termos de adesão.

A criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a instituição da Política Nacional de Formação Continuada para os Profissionais da Educação Básica, com a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada constituem organizações formadoras de professores, sustentadas pela parceria universidade-escola. Essas parcerias se configuram em um antídoto a venda, para as secretarias municipais de educação, dos “pacotes prontos” com os materiais didáticos, a formação continuada dos professores e a assessoria da gestão na Educação Básica pública, pelos empresários da educação. Em oposição ao sistema mercantilista destaca-se a importância de levar conhecimentos produzidos nas Universidades para dentro das escolas, legitimando-as como espaços de reflexão e de formação. O que Machado e Lokmann (2019) chamam de reversibilidade de comando, pois em quaisquer relações humanas, sejam elas pessoais, institucionais ou econômicas, o poder está presente, mas ao mesmo tempo, toda relação de poder implica a possibilidade de resistência, escapatória, fuga, reversibilidade de comando.

Amparada pelo propósito do regime de colaboração e da proposição da formação continuada de professores em serviço, com a parceria universidade-escola, em 2001 o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, implementou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)¹¹, que era um curso destinado a professores e formadores, com o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, para crianças ou adultos. O programa propunha um Termo de Cooperação Técnica, em que o MEC e as secretarias de educação, universidades, escolas de Magistério ou organizações não-governamentais estabeleciam as bases da parceria que o tornaria viável.

Em 2006 foi proposto pelo MEC, com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, o Pró-Letramento que foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. O Ministério da Educação ofereceu suporte técnico e financeiro e assumiu o papel de coordenador do desenvolvimento do programa.

¹¹ portal.mec.gov.br > seb > arquivos > pdf > Profa > apres

No ano de 2012, a Portaria nº 867 instituiu um programa semelhante, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma política federativa do MEC, que estabeleceu um compromisso assumido entre o Governo Federal, estadual e municipal, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O programa foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação à Distância, em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação, mediante ao Plano de Ações Articuladas (PAR). A exemplo de outras políticas de formação continuada de professores apresentadas nesse percurso histórico, o discurso de verdade sobre a necessidade da formação continuada de professores alfabetizadores assume uma ênfase discursiva dominante.

Diante do que expressa o Plano Nacional, vimos que a produção do saber estatístico prevalece como imperativo no gerenciamento da educação, aparecendo em destaque desde a elaboração do plano, que contou com o diagnóstico da situação brasileira, até a implementação de políticas específicas com foco na alfabetização e na formação de professores. (MACHADO; LOCKMANN, 2019, p. 103).

Os resultados das avaliações externas influenciam a elaboração e a criação de novas políticas e programas para incidir e modificar os índices negativos apresentados. A sequência das análises permitiu perceber que as políticas de formação continuada têm um foco predominante na formação de professores alfabetizadores, pois o analfabetismo é considerado um gargalo da educação brasileira. O que nos dá fortes indicativos de que as políticas emergem principalmente da necessidade de melhorar os índices de desempenho na alfabetização, fenômeno que influencia também as políticas de governo que, para atender a essa demanda, oferecem uma formação continuada aligeirada e centrada na formação técnica do professor. “Cria-se uma verdade de que, se universalizarmos os processos de formação, unificamos as identidades docentes e padronizamos as práticas”. (MACHADO; LOCKMANN, 2019, p. 104).

Amparada pela racionalidade neoliberal, em que os números são considerados indicadores de aprendizagem dos alunos, a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender anunciados no início deste capítulo dão sequência a implementação de políticas com foco na formação continuada de professores alfabetizadores. No entanto, o Ministério da Educação, anuncia que agora o país vai entrar no mundo das pesquisas com evidências científicas internacionais, a partir de uma postura autoritária, que nega o que as pesquisas produziram sobre as experiências referentes ao processo de alfabetização no Brasil.

A PNA reduz a aprendizagem da leitura e da escrita a um único método e não autoriza discursos que apresentem dados científicos divergentes. Um exemplo dessa postura antidemocrática será apresentada logo mais no texto.

Estamos sob a égide de um governo que tem operado em uma lógica binária, mecanismo que tenciona a oposição a fim de cristalizar uma nova verdade. E a PNA está ancorada nesta mesma lógica: nega o que se construiu até aqui para começar em novas bases; lança mão de um diagnóstico parcial que não considera os avanços alcançados; inaugura um novo vocabulário (literacia, numeracia e parentalidade) desconsiderando terminologias técnicas consolidadas; coloca em um mesmo pacote todos os pesquisadores, estudiosos e professores que trabalham a partir de outros paradigmas e; reduz o olhar do professor alfabetizador a apenas uma das dimensões que estão em jogo no que se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. (CARDOSO et al, 2019, p. 96).

Os discursos de verdade inscritas na PNA estão assentas em uma racionalidade imediatista que não reconhece que os desdobramentos das políticas não são imediatos e nem lineares (BALL, 2011). Com essa linha de pensamento, segundo Cardoso et al (2019), as iniciativas governamentais que foram empreendidas na formação de professores alfabetizadores em âmbito nacional, como o PROFA (BRASIL, 2001), o Pró- Letramento (BRASIL, 2006), o PNAIC (BRASIL, 2012), todos fundamentados por proposições teóricas acerca das várias dimensões do processo de alfabetização e com claras definições sobre o que é necessário aprender e ensinar, foram apagadas como referências nas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores. Os resultados insatisfatórios das avaliações padronizadas para aferir a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos são os únicos parâmetros usados para desqualificar as experiências e as práticas de alfabetização desenvolvidas no nosso país.

[...] resultados insatisfatórios em leitura e escrita, associando-os a marcos históricos e normativos no campo das políticas educacionais no país, com destaque para o relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*¹² publicado em 2003, e reeditado em 2007, pra afirmar que as políticas e as práticas de alfabetização no país não acompanharam o progresso científico e metodológico que, nas últimas décadas do século XX, ocorreu no campo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, decorrentes principalmente das ciências cognitivas da leitura. (ALMEIDA, 2019, p. 54).

A PNA implanta uma linha única de atuação metodológica, fundamentada em evidências científicas, preconizando que apenas a neurociência e a ciência cognitiva são conhecimentos necessários para a eficácia no processo de alfabetização. Mas, como se não

¹² alfabetizacao.mec.gov.br > images > pdf > alfabetizacao_i...

bastasse desprezar os conhecimentos científicos produzidos no Brasil e ignorar os estudos desenvolvidos por pesquisadores, também podemos observar uma campanha de desmoralização, com uma falsa premissa que atribui os problemas da alfabetização no Brasil “ao *construtivismo*, pelo *letramento* e pelo *método Paulo Freire*.” (BUNZEN, 2019, p. 47). Ainda, a expressão *alfabetização baseada em evidências científicas* revela ignorância, desconsideração e desrespeito em relação a vasta produção científica nacional e também internacional sobre a temática da alfabetização em suas múltiplas faces (SOARES, 2003) – intensificada há quatro décadas.

No lugar do conceito de “letramento”, o documento da PNA procura ‘inovar’ com a importação europeia de um outro termo, comum em alguns documentos curriculares em Portugal: “literacia”. Tal provocação parece-me uma estratégia bastante inadequada, pois pressupõe introduzir no discurso oficial pedagógico um conceito não utilizado no Brasil como se fosse uma “novidade” ou um “termo mais neutro ou técnico” para se referir aos usos da escrita. (BUNZEN, 2019, p. 47).

Influenciada pela análise do discurso Foucaultiana, sou provocada a questionar: por que isso é dito dessa maneira? Por que a política da PNA acobertada pelas evidências científicas busca desencadear a *guerra dos métodos* e *aniquilar* outras formas de pensamento? Quem é beneficiado com uma política que pretende zerar, o percurso histórico da alfabetização no nosso país? Contijo e Antunes (2019) nos dão pistas para ensaiar algumas respostas aos questionamentos, apresentando o governamento das políticas de formação continuada de professores e sua relação com o mercantilização da educação.

Como consequência desse discurso, as empresas privadas, sem que as repercussões de sua atuação sejam submetidas a quaisquer tipos de avaliação, têm respondido às chamadas para atuar na resolução dos problemas da alfabetização, recebendo, para isso, gordas fatias dos orçamentos públicos destinados à alfabetização de crianças. (CONTIJO; ANTUNES, 2019, p. 33-34).

A Política Nacional de Alfabetização revela de forma vil o *autoritarismo* e a *mercantilização*. Um governo que decide através de Decretos mudar questões didáticas e pedagógicas, importando teorias para *salvar* o país do baixo alfabetismo, ignorando assim, outros graves problemas que existem nos *Brasis* do Brasil e que interferem na aprendizagem dos alunos. “Reduzindo o problema do analfabetismo a questões de métodos, só traz rupturas e descontinuidade de muitos avanços, e pouco ou nada contribui para que deficiências reais sejam enfrentadas e superadas, cada uma no seu próprio lugar.” (MENDES; GOMES, 2019, p.115). Conforme apontam Mendes e Gomes (2019), são vários os fatores que interferem na superação dos graves problemas educacionais no nosso país, o que indica que a solução não

se restringe a uma única política de governmentação, muito menos baseada em evidências científicas internacionais, como um *modo de fazer* a ser seguido para obter sucesso garantido. A análise das ênfases discursivas identificadas nas políticas de formação continuada de professores descortina uma teia de interesses no horizonte tranquilo produzido pelo texto das políticas, ao oferecer supostas soluções fáceis e rápidas que, no entanto, não são concretizadas e acabam por contribuir para a culpabilização do professor, ao enfatizar que, apesar de todos os investimentos em políticas de formação continuada, os resultados ainda se mostram insatisfatórios. Julgamentos que levam a precarização da alfabetização e da educação pública, em contrapartida, abrem as portas para as empresas privadas venderem o seu produto pago pelo dinheiro público.

Nesse contexto, alguns discursos são autorizados e podem ser anunciados fortemente como verdades absolutas, se sobrepondo aos discursos que precisam ser calados, proibidos, pois carregam o perigo de questionar, de contradizer o que é imposto como único discurso vigente. No mês de abril do corrente ano, com um discurso de verdade apoiado institucionalmente pelo Ministério da Educação (MEC), foi publicado o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe)¹³. O objetivo do documento é apresentar o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização para melhorar a qualidade das políticas públicas e as práticas de ensino de leitura, escrita e matemática no Brasil. Segundo o MEC, o relatório é um documento semelhante ao produzido por outros países que obtiveram avanços significativos em avaliações externas internacionais, quando passaram a basear as suas políticas educacionais em evidências científicas. O Renabe tem como referência bibliográfica relatórios produzidos em países como: Estados Unidos; França; Canadá; Austrália; Inglaterra entre outros países com a realidade cultural, social, econômica e territorial muito diferente do Brasil.

Em contrapartida, vemos que os mecanismos de exclusão não são acontecimentos somente de tempos de ditadura, acontecem nos Governos chamados democráticos. Conforme uma notícia publicada na página eletrônica em um jornal¹⁴ muito conhecido no Brasil, “Pesquisador do Inep diz que teve suspensa publicação de estudo sobre alfabetização mesmo com todos os pareceres favoráveis.” Segundo a notícia, o artigo desenvolveu um estudo referente a avaliação econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), simulando o custo por aluno e os possíveis benefícios do programa. Os

¹³<https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mec-lanca-o-relatorio-nacional-da-alfabetizacao-baseada-em-evidencias>

¹⁴ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/07>

pesquisadores afirmam que todas as etapas previstas para a aprovação do artigo foram cumpridas, mas que a publicação que já havia sido marcada foi suspensa. Esse acontecimento nos dá claros indicativos da interdição de discursos, do que pode ou não ser dito. Conforme Foucault (2007), só aparece aos nossos olhos uma verdade, como uma riqueza universal. E ignoramos a vontade de verdade como maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, em nossa história tentaram recolocá-la em questão contra a verdade.

Nessa esteira, o governmentamento, nas políticas de formação continuada de professores, produz modos de conduzir a educação e a prática dos professores alinhadas ao contexto neoliberal. As ênfases discursivas que emergem das políticas demonstram a racionalidade de um governo em um determinado tempo e realidade para atender as demandas da padronização internacional da educação lideradas pela agenda mundial.

CAPÍTULO 3 – ÊNFASES DISCURSIVAS NA TRAMA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O autor é o que dá à inquietante linguagem da ficção, as suas unidades, os seus nós de coerência, a sua inserção no real. (FOUCAULT, 2007, p. 28).

Para aprimorar o objeto de pesquisa com outros interlocutores e conhecer as ênfases discursivas sobre as políticas de formação continuada de professores busquei o exercício da interdiscursividade, que me “remete a um rico e duro trabalho de multiplicação dos discursos ou, simplesmente, de complexificação do conhecimento”. (FISCHER, 2001, p. 211). Com os estudos dos textos das pesquisas selecionadas e a observação da multiplicação dos discursos que as constituem, verifiquei um crescimento significativo de produções acadêmicas que abordam as políticas de formação continuada de professores, ao longo das últimas duas décadas. As primeiras pesquisas referentes a essa temática começaram a ser produzidas, no Brasil, no ano de 2007 e apresentaram um crescimento expressivo entre os anos de 2014 e 2019, se comparados com os anos anteriores.

As discussões acadêmicas referentes às decisões do governo e de suas estratégias de condução das políticas de formação continuada de professores apresentam indicativos das ênfases discursivas que conduzem o governo pelo Estado, colocando-o na posição de provedor ou regulador das políticas. Para Gräff (2017, p. 84), “sem acesso às informações que possam compor uma base sobre a qual seja possível formular linhas de ação na organização de políticas públicas o governo se torna inviável”. O conjunto de ações, políticas e programas, que foram instituídos para conduzir as políticas de formação continuada de professores constitui estratégias de governo, como peças centrais na instalação e na consolidação da maquinaria escolar (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), que possibilita os processos educativos, dentro da racionalidade governamental emergente em uma determinada época e local.

No Brasil, o marco temporal de duas décadas da história recente foi palco da implementação de quatro programas de formação continuada de professores alfabetizadores. Como mostrarei na sequência deste capítulo, no quadro que apresenta os objetivos dos programas de alfabetização, todos os programas partem do pressuposto da superação do fracasso na alfabetização dos alunos, como contexto de influência para a sua formulação. Instigada por Fischer (2001), neste capítulo busco operar sobre o conjunto de documentos

selecionados, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros monumentos.

Considerando nossos atos ilocutórios atos enunciativos, atos de fala, podemos dizer que esses se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As “coisas ditas”, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso. (FISCHER, 2001, p. 204).

As políticas de formação continuada de professores estão postas, os decretos e as portarias que as implementam estão em análise, com suas regras e normas. Mas, a qual exercício precisamos recorrer para expor as condições de existência dos enunciados e suas relações dentro dos discursos de formação continuada de professores alfabetizadores? Fischer (2001) nos dá pistas quando aponta que descrever um enunciado é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. Amparada pela lente teórica foucaultiana, procuro situar os quatro elementos que compõem os enunciados (FOUCAULT, 2008a), dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores. O primeiro é a referência: A quem as políticas desses programas de formação continuada se referem? O que identificamos? Para compreendê-la, no quadro abaixo trago excerto dos documentos de apresentação dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

Quadro 3: Objetivos dos programas de formação continuada em análise:

PROFA	Pró-Letramento	PNAIC	Tempo de Aprender
Assegurar aos alunos <i>o direito de aprender a ler e escrever</i> e aos professores <i>o direito de aprender a ensiná-los</i> . Cabe às instituições formadoras a responsabilidade de	É um programa de formação continuada de professores para a <i>melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática</i> nos anos/séries iniciais	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem como finalidade <i>garantir a alfabetização plena de crianças com até 8 anos de idade em todo o território</i>	Tempo de Aprender é um programa de alfabetização, cujo propósito é <i>enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país</i> . Entre elas, destacam-se: déficit

<i>preparar</i> <i>todo</i> <i>professor</i> <i>que</i> <i>alfabetiza.</i> (Grifos meus).	do ensino fundamental. (Grifos meus).	<i>brasileiro.</i> Sendo sua principal função a formação continuada de professores alfabetizadores. (Grifos meus).	na formação pedagógica e gerencial dos professores alfabetizadores e gestores. (Grifos meus).
--	---	---	---

Fonte: Produzido pela autora, a partir de informações contidas na página eletrônica do MEC.

Em relação à referência, os quatro programas de formação continuada analisados apontam para a necessidade da formação do professor alfabetizador, principalmente por conta do fracasso na alfabetização, com os baixos índices na apropriação da leitura e escrita dos alunos constatados nas avaliações externas. Os excertos a seguir, recortados das políticas, demonstram que os quatro programas têm como referência o professor alfabetizador, mas, nos termos expostos, os alfabetizadores servem como ferramentas para alcançar melhores resultados nas avaliações externas. Dentre os quatro eixos do programa Tempo de Aprender o terceiro eixo versa sobre o Aprimoramento das Avaliações da Alfabetização com: o “aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb voltadas à alfabetização” (BRASIL, 2020, s/p). Com a mesma racionalidade meritocrática, o PNAIC, entre os objetivos do quinto artigo, preconiza: “III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”. (BRASIL, 2012, s/p). É importante destacar que avaliar os processos de ensino e de aprendizagem é importante para direcionar o professor na sua prática e para o governo das políticas educacionais. No entanto, não pode ser o único parâmetro para medir o sucesso ou o fracasso escolar, considerando a variedade de outros fatores envolvidos. Nesse sentido, os documentos de apresentação do programa do Pró-Letramento não enunciam explicitamente a preocupação com os índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas. Contudo, conforme consta na apresentação do programa no Portal do Ministério da Educação¹⁵, o Pró-Letramento “é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental”. E, se consideramos o fato de o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ter sido criado em 2007, pelo Inep

¹⁵ <http://portal.mec.gov.br> > pro-letramento

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), para medir a qualidade da aprendizagem nacional, podemos afirmar que um dos objetivos principais do programa era a melhoria dos índices de desempenho nas avaliações externas. A apresentação do PROFA, também não mencionou a preocupação com os índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas, porém, enfatiza que o “fato é que há muito tempo os índices de fracasso escolar na alfabetização são inaceitáveis”. (BRASIL, 2001, p. 09). Ainda, destaca que os professores precisam se responsabilizar pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos. Considerando a análise dos fragmentos das quatro políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, contata-se que se atribui aos professores a culpa pelo baixo desempenho de aprendizagem dos alunos e as formações, na maioria das vezes, tem como foco melhorar a ação dos docentes e suprir suas fragilidades. “Percebe-se a necessidade de superar a formação insuficiente, já que esta afeta diretamente o desempenho dos alunos e uma tentativa de correlacionar a formação de professores e a qualidade da educação”. (LOVATO; MACIEL, 2015, p. 129).

Em seguida, o foco será o sujeito que se relaciona com os programas de formação continuada de professores alfabetizadores. Quem ocupa o lugar de sujeito desses enunciados? Que posição os sujeitos dos programas de formação continuada ocupam? Partindo do pressuposto que “o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem” (FISCHER, 2001, p. 207), percebemos que temos mais de um sujeito envolvido nos enunciados dos programas de formação continuada. Temos o sujeito falante, que institui a política de formação continuada. Nesse contexto, podemos citar a atuação das redes sociais, dos partidos políticos que representam o governo e do legislativo. Também podemos citar grupos mais formais como comissões e grupos representativos, que podem ser arenas de articulação e de influência. No Brasil, o Movimento Todos pela Educação desempenha uma grande influência nas políticas educacionais propostas pelo Governo Federal.

Para Nogueira (2019), a globalização e o neoliberalismo apresentam uma tendência de homogeneização cultural, que reflete em uma agenda educacional que privilegia, quando não impõe, políticas de avaliação, financiamento, formação de professores, currículo e aplicação de testes padronizados.

Como fica evidente, estas políticas de reformas educacionais instituídas no governo FHC retornam com força no governo atual. “Esta lógica neoliberal é considerada problemática a medida que as políticas ficam centralizadas no governo federal,

cabendo a ele definir currículo, avaliação, determinar reformas no ensino e formação de professores. (NOGUEIRA, 2019, p. 99).

Em relação ao sujeito que é falado nas políticas de formação continuada, temos os professores, a quem se atribui a culpa pelo fracasso na alfabetização dos alunos. Os excertos a seguir enfatizam o fracasso na alfabetização e a importância dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores para sanar esse grave problema educacional que assola o Brasil.

Infelizmente, não é injusto afirmar que, ao longo da história, a escola brasileira tem fracassado em sua tarefa de garantir o direito de todos os alunos à alfabetização. Em um primeiro momento, porque o acesso à escola não estava assegurado a todos; depois, porque, mesmo com a democratização do acesso, a escola não conseguiu – e ainda não consegue – ensinar efetivamente todos os alunos a ler e escrever, especialmente quando provêm de grupos sociais não-letrados. (BRASIL, 2001, p. 09)

Os mesmos objetivos e finalidades também estão expressas nos documentos que instituem os programas de formação continuada de professores alfabetizadores que seguem. “Art. 1º Instituir o Programa Tempo de Aprender, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil”. (BRASIL, 2020, s/p). O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, no quinto artigo tem como objetivo “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”. (BRASIL, 2012, s/p). A apresentação do Pró-Letramento no portal eletrônico do Ministério da Educação¹⁶ esclarece que é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais.

Nestes termos, os docentes são vistos como profissionais que não receberam a formação inicial que os preparasse para o desempenho de sua profissão e não têm o conhecimento teórico e didático para o planejamento de atividades pedagógicas adequadas para a alfabetização dos alunos. Todos os programas em discussão nesse capítulo oferecem conteúdos e conhecimentos dos quais os professores alfabetizadores precisam se apropriar para responder positivamente ao objetivo maior, que se configura na melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos. Diante disso, o sujeito professor é caracterizado como um agente, que precisa ser treinado para o uso das ferramentas corretas, para a alfabetização dos alunos.

¹⁶ [http://portal.mec.gov.br > pro-letramento](http://portal.mec.gov.br/pro-letramento)

No campo de associações com outros enunciados, passei a me perguntar se existem correlações e associações entre os enunciados dos discursos referentes aos programas de formação continuada aqui expostos? Tomando os quatro programas de formação continuada de professores alfabetizadores como base analítica para o estudo das correlações e associações dos enunciados, percebo que alguns enunciados recebem maior destaque, se constituindo em ênfases para serem analisadas e aprofundadas. O quadro a seguir apresenta quais são os focos de análise e como estão materializados nas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores. Os ditos nos materiais em análise permitiram identificar e nomear quatro enunciados principais que são desdobrados dentro das formações discursivas: governo e alfabetização.

Quadro 4: Constituição das ênfases de análise das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores

Primeira categoria analítica: Alfabetização	
Programa	Enunciado 1: Padronização das metodologias de alfabetização
PROFA	São dois os conteúdos recorrentes em todo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo <i>modelo metodológico</i> de resolução de problemas. (BRASIL, 2006, p. 06)
Pró-Letramento	Este fascículo se organiza em torno de dois objetivos: apresentar <i>conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização</i> ; sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. (BRASIL, 2008, p. 08, grifos meus).
PNAIC	Artigo 2º: I – pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e <i>referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento</i> . (BRASIL, 2012, s/p, grifos meus).
Tempo de Aprender	Art. 6º São objetivos do Programa Tempo de Aprender: I – elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de <i>abordagens cientificamente fundamentadas</i> . (BRASIL, 2020, s/p, grifos meus).
Enunciado 2: Eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita	
PROFA	O desafio, nesse caso, consiste em organizar as propostas didáticas a partir do que hoje se sabe a respeito de como se aprende. É a resposta a esse

	desafio que pode <i>conferir eficácia ao ensino</i> , instaurando uma cultura escolar centrada no direito à aprendizagem. (BRASIL, 2001, p. 17, grifos meus).
Pró-Letramento	O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2006, s/p).
PNAIC	Art. 5º As ações do Pacto têm por objetivos: I – <i>garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados</i> , em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, s/p, grifos meus).
Tempo de Aprender	Art. 6º: I – <i>eleva a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização</i> , da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas. (BRASIL, 2020, s/p, grifos meus).
Segunda categoria analítica: Governo	
Enunciado 3: Necessidade da formação em serviço	
PROFA	O conhecimento profissional do professor deve se construir fundamentalmente no curso de formação inicial, ampliando-se depois, à medida que participa de ações de <i>formação em serviço</i> . (BRASIL, 2001, p. 18, grifos meus).
Pró-Letramento	Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada. (BRASIL, 2006, s/p).
PNAIC	Art. 7º O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por: I – <i>formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino</i> participantes das ações do Pacto. (BRASIL, 2012, s/p, grifos meus).
Tempo de Aprender	Art. 9º No ato da adesão, as Entidades Executoras deverão indicar o coordenador local e vice-coordenador local do Programa para atuarem como pontos focais da Sealf/MEC. (BRASIL, 2020, s/p).
Enunciado 4: Condução pelas avaliações externas	
PROFA	Índices de analfabetismo no Brasil e no mundo. (BRASIL, 2001, p. 11). Responsabilizar-se <i>pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens</i> dos alunos. (BRASIL, 2001, p. 11, grifos meus). Produção/uso de <i>instrumentos de avaliação da aprendizagem</i> do aluno no que se refere à alfabetização. (BRASIL, 2001, p. 11, grifos meus).
Pró-Letramento	Art. 2º Os programas de formação desenvolvidos pela SEB/MEC têm por finalidade: VI – <i>elaborar propostas de implantação e de avaliação dos programas</i> com vistas à melhoria dos projetos educacionais. (BRASIL, 2010, s/p, grifos meus).
PNAIC	Art. 1º: II – <i>a realização de avaliações anuais universais</i> , pelo Instituto

	Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, s/p, grifos meus).
Tempo de Aprender	Art. 2º: III – eixo - Aprimoramento das avaliações da alfabetização: <i>aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb voltadas à alfabetização</i> ; Art. 5º As ações do Pacto têm por objetivos: III – <i>melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)</i> . (BRASIL, 2020, s/p, grifos meus).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Amparada pelas contribuições de Saraiva (2009), na descrição da metodologia de pesquisa da sua Tese, parti do pressuposto da autora quando esclarece que as temáticas das categorias ou focos de análise não estão previamente definidas, não fazem parte de um método já dado, mas, precisam ser criadas a partir de leituras. Nessa direção, busquei nos textos das políticas “[...] desenrolar o emaranhado dos enunciados e perceber relações. Mexendo com essas peças, fui percebendo aproximações. Dentro de cada eixo, vi que poderia agrupar enunciados partir de entendimentos de correlações que os aglutinavam”. (SARAIVA, 2009, p. 25)”. Assim, dentro das formações discursivas centrais para essa pesquisa: *governamento e alfabetização*, a leitura dos textos das políticas apontaram correlação entre os enunciados dos quatro programas com ênfase referente a *padronização das metodologias de alfabetização, necessidade da formação em serviço, eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita e condução pelas avaliações externas*. Os excertos das políticas selecionados no quadro acima demonstram as correlações que os quatro programas de formação continuada de professores estabelecem entre si. Principalmente, referente ao objetivo de formar o professor para aplicar, na sua prática pedagógica, a metodologia de alfabetização conceituada no material de formação e reproduzida nos materiais didáticos distribuídos pelo Governo Federal às escolas públicas. Importa destacar, que os enunciados se correlacionam, pois a *metodologia de alfabetização* divulgada no material de formação é atrelada a *eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita*. Para o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, os professores alfabetizadores precisam seguir a metodologia descrita no material de formação. A eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita tem relação direta com as *avaliações externas*, que aparecem nos fragmentos das quatro políticas de formação continuada de professores analisadas. Quando os materiais analisados não trazem a avaliação de forma explícita, podemos nos apropriar das ênfases a partir de processos de significação estabelecidos (SARAIVA, 2009). E, para implantar e operar essa concepção assentada na meritocracia dos

resultados, *a formação em serviço* é uma peça chave para que a condução e a regulação da prática pedagógica dos professores aconteçam dentro da lógica governamental vigente.

E, por último, a materialidade dos enunciados. Como os enunciados se materializam nas políticas de formação continuada de professores? Para cercar o objeto de pesquisa e desenvolver a investigação foram selecionados os materiais onde os discursos sobre a formação continuada de professores se constituem como verdades. Os textos das políticas e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, propostos pelos Governos Federais para todo o território brasileiro, se apresentaram como um material potente de análise. A sequencialidade dos quatro programas em análise: PROFA, Pró-Letramento, PNAIC e Tempo de Aprender mostra, como aponta Saraiva (2009), o que está sendo produzido e legitimado como verdadeiro nesse campo, de quem está em posição de definir um conjunto de regramentos que regulam essas práticas. Este estudo tem o propósito de relacionar os fragmentos extraídos dos textos dos programas e os analisar a luz de um conjunto de teorizações “mostrando um entrelaçamento da emergência dessas narrativas com os significados, práticas e modos de pensar da sociedade contemporânea”. (SARAIVA, 2009, p. 29). A intenção de apresentar fragmentos dos quatro programas de formação continuada de professores alfabetizadores é demonstrar a materialidade das relações e compreender como os discursos se estabelecem e se naturalizam como formas de pensar e praticar a educação, na Contemporaneidade.

Além dos quatro enunciados centrais para esta pesquisa, cujas análises serão aprofundadas no decorrer do texto, identifiquei outro enunciado que não será alvo de análise, mas que merece ser destacado aqui. Ele refere ao papel salvacionista e imediatista da política, como um remédio que depois de ministrado e o tratamento concluído tiraria todos os sintomas e resolveria os problemas dos baixos índices de alfabetização dos alunos das escolas públicas. O Guia do Formador do PROFA (2001) salienta que o Brasil apresenta um elevado índice de fracasso escolar, principalmente na aprendizagem da leitura e da escrita. O Programa se apresenta como uma iniciativa do Ministério da Educação e pretende contribuir para a superação do problema do analfabetismo, principalmente com a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores. Seguindo na mesma linha discursiva, o Pró-Letramento também foi implementado como um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. O material destaca que “a ineficiência do sistema educacional público no nosso país, principalmente na alfabetização, é apontada pelos altos índices de insuficiência de leitura e nos conhecimentos matemáticos diagnosticados na Prova Brasil,

aplicada no 5º e no 9º anos do Ensino Fundamental, para definir o IDEB das escolas”. (MEC, 2006, s/p). O material de apresentação do PNAIC, disponível no Portal do Ministério da Educação, aborda o programa como “um conjunto de ações para a alfabetização e letramento de crianças que se encontram no primeiro ciclo de alfabetização, visando contribuir para reduzir a distorção idade-série na educação básica e para elevar o índice de desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil”. (BRASIL, 2012, s/p). O programa Tempo de Aprender também se materializou com o enunciado de enfrentamento das principais causas das deficiências da alfabetização no país. “Com o objetivo de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro”. (BRASIL, 2020, s/p).

O contexto da produção do texto das políticas está articulado com a linguagem e o interesse público em geral e representa a política propriamente dita. Conforme Mainardes (2006, p. 52), “as representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc”. Os textos das políticas são o resultado de embates, tensões disputas e acordos, pois nesses campos de disputa do poder da produção de textos se estabelecem os discursos para controlar as representações das políticas. Mainardes (2006) chama atenção ao fato de que os textos não são feitos e finalizados na esfera do legislativo, a análise das políticas precisa considerar o local de sua produção e os aspectos temporais. “Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades”. (MAINARDES, 2006, p. 52). Neste sentido os textos das políticas oferecem elementos importantes que servem como material de análise dos discursos, para compreender os regimes de verdade que vem se constituindo ao longo da história das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores.

O próximo capítulo apresenta as ênfases discursivas que objetivam as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores e se estrutura em três seções: *Emergência dos programas de alfabetização*, *Padronização das metodologias de alfabetização*, *Eficácia na Aprendizagem da leitura e da escrita*. O debate é fomentado pelas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores e pelos materiais do levantamento bibliográfico. Vale salientar, que as duas categorias centrais desta pesquisa, *Governamento e Alfabetização* foram separadas em capítulos distintos para facilitar a organização da escrita destacando as ênfases discursivas decorrentes de cada categoria/formação discursiva. No entanto, as categorias exercem influências e correlações entre si, cujos limites não são claros e possíveis de estabelecer.

CAPÍTULO 4 – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

O levantamento bibliográfico do que vinha sendo produzido referente ao tema de formação continuada de professores apontou que a maioria das pesquisas acadêmicas selecionadas foi classificada sob essa ênfase discursiva, considerando que um número significativo de políticas de formação continuada é destinado aos professores alfabetizadores. É o caso do Pró-Letramento, do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, mais recentemente, do programa Tempo de Aprender, tendo em vista que a alfabetização é considerada uma etapa fundamental para o sucesso na vida escolar dos estudantes e, quando mal conduzida, pode se tornar a precursora do fracasso escolar. Esses programas compõem um conjunto de políticas educacionais, implementadas pelo Governo Federal em consonância com estados e municípios, principalmente nas últimas duas décadas.

No que refere *as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores*, observei que, com a municipalização da Educação Básica recaiu sobre os municípios a responsabilidade de atender às necessidades de formação continuada dos professores. Segundo me possibilita pensar Touraine (2009), os entes municipais são influenciados pelas exigências de políticas nacionais, impostas pelos órgãos financiadores da educação, como o Banco Mundial, principalmente no que condiz ao estabelecimento de metas para melhorar os índices de alfabetização dos alunos e a regulação do ensino conforme as ideologias dominantes. Touraine (2009) estudou as formas como certos discursos se tornam dominantes, influenciados pelos determinismos, principalmente econômicos, e, convida a pensar ideias novas com potência para trazer de volta a luz capaz de explicar a nossa situação e a nossa conduta. O autor destaca que a reviravolta para esse novo pensamento encontra seu campo de aplicação em três principais domínios da vida social: na exclusão, na escola e no trabalho.

E o discurso interpretativo dominante se contentou com pequenas “sacadas” sobre as desigualdades sociais na escola. Atualmente parece quase inacreditável que tenhamos podido negar por tanto tempo e tão completamente o fato de que no interior das escolas existem causas de desigualdade social. (TOURAINÉ, 2009, p. 78).

São políticas educacionais que, ao dispensar a todos a mesma igualdade de chances, são desiguais, pois não consideram as dificuldades dos que partiram de um nível mais baixo. “É um falso igualitarismo que obriga os professores a considerar os alunos indistintamente

semelhantes”. (TOURAINÉ, 2009, p. 77). Esse falso igualitarismo também é observado nas políticas educacionais nacionais propostas a todas as regiões e municípios sem considerar as diferenças regionais, culturais e sociais. Fato que é observado nas avaliações aplicadas para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas e que indica o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB¹⁷, em cada escola. A nota do IDEB de cada escola tem como referência o desempenho dos alunos especificamente na prova, desconsiderando a sua realidade social e econômica, a estrutura da escola e o acesso aos bens culturalmente construídos. Mainardes (2006) salienta que se percebe, principalmente em sociedades capitalistas, que os resultados assumem o foco principal, desmerecendo os efeitos e os impactos na superação das desigualdades ou a melhoria na qualidade de vida das pessoas, grupos e setores contemplados pela política.

Os trabalhos classificados sob a temática *políticas de formação continuada de professores alfabetizadores* fazem referências a políticas municipais, porém, nas leituras constatei que os estudos estavam atrelados a políticas e programas instituídos pelo Governo Federal, caracterizando assim a dependência dos municípios na implementação de políticas de formação continuada para professores, sem a coordenação da União. Segundo os estudos de Santos (2010), Tavares (2012), Luz (2012), Mélo (2015), Souza (2017) e Carvalho (2017), existe uma sintonia entre a política brasileira de formação continuada de professores, desenvolvida pelos municípios e as políticas impostas pelo Banco Mundial, cujos discursos deslegitimam o papel da unidade entre teoria e prática, como fonte primordial da produção de conhecimentos e de intervenção na prática social, relegando a formação ao campo do pragmatismo. Sob esse olhar, destaco os discursos de qualidade e de boa prática intrínsecos a proposição das políticas de formação continuada de professores. Para Ball (2002, p. 4) “os desempenhos (de indivíduos ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção”. Mélo (2015), salienta que é predominante o foco na formação técnica em detrimento da docência e da reflexão, caracterizando-se por uma “performance” alcançada através de práticas discursivas, legitimadas no cotidiano das práticas educativas. O que é denominado pelo

¹⁷ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade da aprendizagem nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados nas turmas fins de cada etapa de ensino, 5º, 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, pelo Inep.

sociólogo britânico Stephen Ball (2002) como práticas de performatividade do gerencialismo das políticas educacionais.

Santos (2010), na sua pesquisa, revelou que foram criadas formas diferenciadas de intervenção na formação continuada, sempre que se pretendeu fazer os processos formativos incidirem mais diretamente sobre a prática docente. Ressaltou a experiência da formação continuada vivenciada no cotidiano escolar, por meio do Pró Letramento e dos cursos de atualização curricular e didático pedagógica vivenciados no espaço coletivo da rede. O olhar sobre a organização e a produção dessas práticas formativas indicou uma aproximação com uma perspectiva de formação orientada para a reflexão do fazer docente, preconizando, assim, as questões imediatas do ensino. Os professores participantes da pesquisa consideraram as políticas de formação continuada como um importante instrumento para o seu desenvolvimento profissional, concluiu Santos (2010), na sua Tese de Doutorado. Pimenta (2005, p. 523), ressalta que:

a importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.

Nessa perspectiva, em seus estudos Giardini (2011), Paula (2014), Cruz (2016) e Arnout (2019) destacam que o desenvolvimento de políticas voltadas para a formação de professores é um passo fundamental para mudarmos o panorama educacional e contribuirmos para uma educação de qualidade que garanta a aprendizagem dos alunos. Os autores salientam que a formação continuada abre oportunidades para que os professores se organizem em grupos de desenvolvimento profissional e, assim, possam contribuir com suas experiências, práticas pedagógicas, questionamentos, proposições, para o desenho de uma formação significativa para a reflexão sobre eles mesmos, sobre os aspectos que particularizam seu universo e lócus de exercício da profissão. Amparada por Foucault (2008), analiso que os discursos que os autores colocam em circulação enfatizam a importância da formação continuada na constituição de professores reflexivos e indagadores da sua própria prática, constituindo saberes necessários sobre a sua identidade profissional.

De acordo com Giardini (2011), sua pesquisa intitulada *Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento* apresentou elementos indicativos de qualidade para contribuir para a melhoria da prática pedagógica. Porém, ainda fica a necessidade de criação e desenvolvimento de programas de formação

continuada para professores que constituam, no cenário atual, inovações em termos de atualização e conhecimentos e que oportunizem efetiva e constantemente a melhoria da prática docente.

Souza (2017) alerta que a formação continuada não se constitui como prioridade na organização das políticas educacionais de muitos municípios e há interesses governamentais em preservar as situações de desvalorização do trabalho docente, pois corroboram para manter o funcionamento da lógica do sistema capitalista vigente no nosso país. Saliencia a importância de os professores identificarem as suas necessidades formativas e iniciarem uma luta, de forma coletiva e articulada, para poder participar dos processos de planejamento, execução e avaliação dos programas de formação continuada. Segundo Machado e Lockmann (2019), é importante que os professores possam pensar em possibilidades distintas de intervenção pedagógica, prever meios, articular formas para uma aprendizagem consolidada das crianças em leitura e escrita. Buscar outros modos de ver a alfabetização, partindo de cada realidade escolar, de modo que possam contribuir para que a alfabetização se concretize, ou que avance dentro das possibilidades de cada contexto escolar.

Nos estudos de Tavares (2012), referentes ao cotidiano pedagógico de professores coordenadores no contexto do programa *Ler e Escrever*, evidencia-se a presença de uma relação de poder que tal política explicita nos sistemas educacionais, promovendo sujeitos que se autorregulam e que competem mutuamente. Embora a pesquisa indique a autorregulação e o treinamento intrínsecos à formação, os próprios sujeitos pesquisados defendem a autonomia profissional. Observa-se que a formação continuada oferecida aos professores assume um papel *salvador* para melhorar a prática pedagógica. Machado e Lockmann (2019), apoiadas no campo dos Estudos Foucaultianos, explicam que as ações que se dão sobre os próprios indivíduos são compreendidas como tecnologias do eu, práticas de si que operam pelo sentimento de responsabilização e culpabilização docente.

Trata-se do que Foucault (2008b) chamou de racionalidade dos governados, a qual vai servir de regulação para as ações do governo. Nessa discussão, nos aproximamos do pensamento de Foucault (2008b) para mostrar como essa racionalidade contemporânea se apresenta de forma a não se pautar somente de quem governa, mas pelo interesse de quem é governado também, pois a concorrência entre turmas, escolas, municípios e regiões convoca e subjetiva os sujeitos docentes a repensarem as suas práticas, conduzindo, assim o trabalho docente. (MACHADO; LOCKMANN, 2019, p.107).

Assim, as políticas de formação continuada de professores estão influenciadas pela racionalidade governamental sob a ótica de uma política de governo calcada numa razão de Estado, que dirige a conduta dos docentes como instrumentos estatais (GADELHA, 2018). Essa racionalidade instrumental e pragmática também foi abordada por Luz (2012), que em sua pesquisa analisa como as formações continuadas em serviço, propostas nos programas de governo, se configuram em uma formação aligeirada, pouco fundamentada teoricamente e descontínua, o que implica em déficits para a atuação dos professores. Para a autora, os professores cursistas do Pró-Letramento não têm condições adequadas de trabalho, carreira, remuneração e formação continuada.

Atualmente as denúncias do desmonte da valorização profissional tem ocupado um amplo espaço nas instâncias organizadas de representação da categoria docente. Em destaque apontam as mazelas da formação continuada assentada na estrutura nos preceitos de cunho individualista, da meritocracia, do cunho avaliativo imediatista como fenômeno presente nos Programas de Formação Continuada de Professores a mercantilização da educação, com a redução das responsabilidades públicas e a espera das contribuições da iniciativa privada. (LIRA, 2015, p.17).

Na sua Dissertação, Mélo (2015) teve como objetivo analisar a articulação entre as proposições expressas no PNAIC, na relação com a formação continuada do professor alfabetizador e as propostas de formação inicial dos cursos de Pedagogia, das universidades públicas da Paraíba. Para a autora, o professor pode ser um “protagonista” da reforma educacional baseada na performatividade, no gerencialismo e na privatização ou pode ser um “professor obstáculo”, não se rendendo as novas formas de governo da educação pública e dos próprios sujeitos envolvidos nesse processo. É importante que a formação continuada para professores abra oportunidades para que eles efetivamente se organizem em grupos de desenvolvimento profissional e contribuam com suas experiências, práticas pedagógicas, questionamentos, proposições, para o desenho de uma formação significativa para a reflexão sobre eles mesmos, sobre os aspectos que particularizam seu universo e lócus de exercício da profissão, de construção coletiva em redes de cunho colaborativo e solidário, salienta Paula (2014), na sua Dissertação de Mestrado.

Cabral (2015), de acordo com as pesquisas de sua Tese, constata que a participação na formação em serviço tem propiciado, segundo depoimentos das professoras, transformações no seu fazer pedagógico, que se traduzem em uma maior segurança para inovar nas atividades de sala de aula. Nessa perspectiva, o Pró Letramento e o PNAIC teriam oportunizado a reflexão sobre o fazer pedagógico, a partir do momento em que foram propostas atividades

como relatos de experiências e socialização de atividades. Neste sentido, a formação continuada operada pelo PNAIC proporcionou vários aspectos positivos que deveriam ser considerados, levando em conta as conquistas obtidas e a aproximação dos professores ao ambiente acadêmico de produção, abandonando, assim, o papel de meros reprodutores do conhecimento cientificamente produzido, influenciando positivamente a sua identidade profissional. No entanto, Machado e Lockmann (2019) nos provocam a olhar além da perspectiva de uma verdade única e em seus estudos apontam que o PNAIC estabeleceu uma medida comum a todos os docentes de alfabetização no Brasil, como estratégia de governmentação, reestruturando a política de formação continuada de professores, a partir do PNAIC, pautada na universalização e na padronização dos processos de formação docente.

Essa universalização e padronização da formação continuada é orientada com a base em um currículo comum para o Ciclo de Alfabetização pautada em direitos e objetivos de aprendizagem. Como peça fundamental para a melhoria da qualidade da educação no país, os professores são conduzidos a transformar a prática pedagógica a partir do PNAIC, que, por sua vez, propõe momentos de reflexão em grupo, o que os induz a olhar para as experiências dos outros colegas, a traçar comparativos, a conhecer práticas de sucesso e, a partir disso, se criam possibilidades para a efetivação de um alinhamento do trabalho docente. (MACHADO; LOCKMANN, 2019, p. 103).

Cruz (2016) ressalta que o desenvolvimento de políticas voltadas para a formação de professores é um passo essencial para mudarmos o panorama educacional e contribuirmos para uma educação que garanta a aprendizagem dos nossos alunos. Porém, torna-se fundamental ressaltar que os programas não mudam déficits educacionais da noite para o dia, pois são necessárias articulações com outras políticas que não dependem somente da formação de professores. Os problemas de aprendizagem não são somente questões educacionais a serem resolvidas, mas suas consequências estão atreladas a questões sociais, econômicas e humanas, pois a educação é um importante caminho para a igualdade de acesso a oportunidades e a qualidade de vida.

As próximas seções deste capítulo apresentam as ênfases discursivas que culminaram na emergência dos programas de formação continuada para os professores alfabetizadores. O imperativo da padronização das metodologias de alfabetização e a eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita incidiram significativamente para a implementação dos programas de alfabetização nas últimas quatro décadas.

4.1 A EMERGÊNCIA DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Não se trata de onde veio, mas como/de que maneira e em que ponto ele surge. (VEIGA-NETO, 2014, p. 61).

De acordo com Veiga-Neto (2014), o conceito de emergência refere-se ao cruzamento de distintas condições e acontecimentos do passado que afloram no presente, não como resultado final, mas como uma etapa de confrontação entre forças opostas em busca do controle. Nesse contexto, observei que as políticas de formação continuada de professores se intensificaram a partir dos anos de 1990, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, que preconiza, no artigo 62, a formação continuada de professores em serviço. O objetivo principal das políticas de formação é investir na melhoria da prática pedagógica dos professores alfabetizadores, pois, a formação inicial é considerada insuficiente, conforme constatado nos resultados das avaliações de desempenho da aprendizagem, que mostram que muitas crianças não são alfabetizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A ineficiência do sistema educacional no nosso país, principalmente na alfabetização, é apontada pelos altos índices de insuficiência de leitura e nos conhecimentos matemáticos diagnosticados nas avaliações externas. Com base nos resultados da Prova Brasil 2019¹⁸, a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano, na rede pública de ensino, é de 57%. Outro dado da mesma pesquisa mostra que 47% dos alunos do 5º ano, na rede pública de ensino, aprenderam o adequado na competência de resolução de problemas. Muitos esforços, estudos e políticas educacionais e sociais ainda precisam ser implementadas para vencermos o obstáculo do baixo alfabetismo dos nossos alunos. Em contrapartida, Leal (2019, p. 79) destaca “que não podemos esquecer que o Brasil já avançou muito na corrida contra o analfabetismo”, principalmente se considerarmos que no ano de 1980, a taxa de analfabetismo era de 25,5%¹⁹. Segundo os dados do IBGE²⁰, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil, entre 2007 a 2015, passou de 10,1% para 8,0%. Vale destacar, que se trata de jovens e adultos que, na maioria das vezes, já estão no mercado de trabalho e dispõe de pouco tempo para se dedicar aos estudos, o que pode ser um fator que interfere na diminuição da taxa de analfabetismo.

Na direção do que propõe um conjunto de políticas que se ocupa dos processos de alfabetização, este subcapítulo contempla uma breve análise dos principais programas de

¹⁸ Aprendizado na Prova Brasil. Acesso em <https://www.qedu.org.br/>

¹⁹ <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/ibge-in>

²⁰ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015.

formação continuada de professores alfabetizadores, em âmbito nacional. O PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), o Pró-letramento, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e o Tempo de Aprender são programas do Governo Federal que estão inseridos numa política pública e foram implementados a partir da demanda por melhorias no processo de alfabetização das crianças. A delimitação por essa ênfase foi motivada a partir do grande volume de pesquisas acadêmicas que se concentram sobre os processos de alfabetização. No início esta pesquisa apresenta informações gerais sobre essas políticas de alfabetização, como os discursos postos para a implementação dos programas; os profissionais envolvidos; a metodologia enfatizada; o cronograma proposto e informações gerais da participação na formação. O foco analítico dos programas de alfabetização em questão será aprofundado após essa breve explanação, para abstrair e ordenar as formações discursivas que se apresentam nesta superfície analítica.

O PROFA foi implementado em 2001, destinado a professores e formadores, com o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever. Segundo o Documento de Apresentação do PROFA (2001, p. 09) “o país foi se acostumando com o fato de mais ou menos metade de suas crianças não se alfabetizarem ao término do primeiro ano, considerando o elevado índice de fracasso escolar, principalmente na aprendizagem da leitura e da escrita”. A principal justificativa deste programa era oferecer, aos professores brasileiros, o conhecimento didático de alfabetização que estava sendo construído coletivamente em diferentes países. A metodologia dessa formação continuada para professores alfabetizadores se orientava por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. (BRASIL, 2001, p. 21). A carga horária do curso era de 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% da carga horária destinada à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que seriam socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. As instituições interessadas em aderir ao programa teriam que disponibilizar um coordenador-geral e os professores formadores, garantindo a eles a participação nos encontros agendados com a Equipe Técnica do MEC, oferecendo as condições de infraestrutura necessárias para tanto, como acesso à internet e fax, para comunicação com a equipe técnica e outros professores formadores do programa.

Lovato e Maciel (2015) observaram que o PROFA alcançou um número baixo de professores a nível nacional. Segundo levantamento desses autores, 89.000 professores participaram da formação. No entanto, o programa serviu como embasamento para a

elaboração dos dois programas que o seguiram: o Pró-letramento, em 2006, e o PNAIC, em 2012. Estima-se que um dos principais entraves para a participação dos municípios e escolas na formação do PROFA foram as condições de acesso à internet, pois em 2001 a internet ainda era restrita a poucas instituições e em centros urbanos maiores. Vale salientar que a formação não contemplava somente aos professores da escola pública, mas para quaisquer instituições que se interessassem por desenvolvê-lo.

Em 2006, o Governo Federal implementou outro programa de formação continuada para professores alfabetizadores, o Pró-Letramento, que tinha como objetivo a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podiam participar todos os professores em exercício, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. O Pró-Letramento foi desenvolvido na modalidade semipresencial, utilizando material impresso e em vídeo e propondo atividades presenciais e a distância, que eram acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa tiveram duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais, com duração de 8 meses.

Os principais objetivos²¹ do Pró-Letramento eram a oferta de suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; a proposição de situações que incentivassem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitassem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e de aprendizagem; a contribuição para a institucionalização, nas escolas, de uma cultura de formação continuada, e; o desencadeamento de ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2006, s/p). Os estados e os municípios tinham a responsabilidade de disponibilizar professores das suas redes de ensino para participarem das formações nas universidades parceiras e serem as tutoras nos grupos de formação, nas escolas, assim, de acordo com Lovato e Maciel (2015), a participação dos professores foi significativamente superior ao PROFA. Nos dois programas citados, o Governo Federal estabelecia parcerias

²¹ <http://portal.mec.gov.br> > pro-letramento

com os Estados e os Municípios, sendo eles responsabilizados pela organização logística das formações, em termos de estrutura e a viabilização, para a participação dos formadores nos encontros de formação.

No período de uma década, o Governo Federal lançou o seu terceiro programa de formação continuada de professores alfabetizadores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – um programa federativo do MEC, que estabelece um compromisso assumido entre o Governo Federal, estadual e municipal, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O Pacto foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação à Distância, em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR). O PNAIC teve como foco a formação continuada de professores alfabetizadores, ou seja, que atuavam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e professores de classes multisseriadas. Como podemos observar na portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, é relevante destacar os objetivos do Pacto Nacional, descritos no artigo 5º:

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, s/p)

Dos objetivos acima expostos, o primeiro e o terceiro objetivos estão diretamente relacionados ao processo de desempenho da aprendizagem do aluno e para elevar os dados estatísticos nas avaliações externas. O quarto objetivo destaca a importância do aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores para melhorar os índices de desempenho na alfabetização. A formação continuada desses professores consistia em encontros semanais, divididos em uma carga horária anual de 120 horas de estudo e de atividades práticas, dirigidas pelos professores orientadores de estudos, que também eram colegas profissionais da rede pública de ensino, que realizaram um curso específico ministrado pelas universidades públicas parceiras, para a formação como orientadores de estudos. É importante registrar um avanço nas políticas de formação continuada de professores, que foi o pagamento de uma bolsa no valor de 200 reais aos professores que

participavam da formação. Lovato e Maciel (2015) enfatizam a participação robusta dos professores na formação do PNAIC, pois no total 332.000 professores foram contemplados, ultrapassando a soma dos números dos participantes do PROFA e do Pró Letramento.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que) tem como objetivo implementar programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas. Nessa direção, a Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, cria o programa “Tempo de Aprender, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil”. (MEC, 2020, s/p). A Formação Continuada em Práticas de Alfabetização é destinada aos professores alfabetizadores que lecionam no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, professores da Educação Infantil que lecionam em turmas do último ano da Pré-Escola. No segundo artigo da Portaria estão expressos os eixos e as respectivas ações do Programa, que contemplam a formação continuada de profissionais da alfabetização, o apoio pedagógico, o aprimoramento das avaliações e a valorização dos profissionais da alfabetização.

Os principais objetivos do Programa Tempo de Aprender são elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, contribuir para a execução da Meta 5 do PNE e assegurar o direito de alfabetização a todas as crianças. (BRASIL, 2020). O Programa será implementado por meio da colaboração entre a união, estados, municípios e Distrito Federal. Vale destacar, que os documentos legais da PNA e do programa Tempo de Aprender mencionam o regime de colaboração da União e demais entes federados, porém, não se referem a parceria com Instituições de Educação Superior que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Ao fazer a solicitação para aderir ao programa, os entes federados deverão inscrever o coordenador local que será responsável, de acordo com as instruções do MEC, por acompanhar a sua implantação e monitorar a sua execução. O Ministério da Educação dispõe de uma plataforma para acessar o curso *Formação continuada em práticas de alfabetização*, na versão *on-line*. Os conteúdos do curso estão distribuídos em 8 módulos, com uma carga horária total de 30 horas. Se comparada a carga horária dos outros programas aqui em análise (PROFA, Pró-Letramento e PNAIC), que estabeleciam uma carga horária acima de 100 horas de formação, o programa Tempo de Aprender propõe uma formação de curta duração. A Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, também estabelece a formação continuada presencial para professores, tendo como base a formação *on-line* a ser viabilizada em um modelo de multiplicadores. No entanto, o documento não esclarece como e quando a

formação continuada ocorrerá, quem serão os responsáveis pela organização e qual a metodologia proposta para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a falta da clareza sobre os modos como as políticas de formação continuada serão desenvolvidas é apontada por Lopes (2019), que critica a pouca menção à formação de professores no texto do decreto que institui a Política Nacional de Alfabetização. Segundo a autora,

[...] os onze itens mencionados, dentre eles a definição de detalhes como “consciência fonêmica” e “instrução fônica sistemática”, explicitando-se, portanto, uma perspectiva de cunho epistemológico e metodológico, não se faz menção ao professor e à sua formação. De igual modo, na apresentação dos Princípios e Objetivos da Política, no Capítulo II, são apresentados dez princípios, dentre os quais, o “reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização” – não constam os professores como agentes fundamentais desse processo. (LOPES, 2019, p. 88-89).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) revela um tom desrespeitoso e autoritário com os professores alfabetizadores e pesquisadores, destituindo-os como sujeitos sociais e históricos do processo de alfabetização do Brasil. A política passa para a sociedade e a família, a falsa ideia de que para alfabetizar os alunos, basta o professor ou a família se apropriar das ferramentas metodológicas propostas. Sendo assim, o professor é visto como um mero executor que precisa ser treinado para operar com a nova metodologia. Fica clara a imposição de um pensamento único, “por meio do método fônico/instrução fônica e correspondente conceito rudimentar de alfabetização, sintetiza interesses de integrantes de segmentos educacionais e empresariais representados, dentre outros, pelo ‘painel de especialistas’ da CONABE²²” (MORTATTI, 2019, p. 29). A produção discursiva orbita em torno de um único método de alfabetização que é amparado por estudos e evidências científicas. Inclusive, renomados pesquisadores na área da alfabetização são considerados vilões da alfabetização e vítimas de campanhas que visam desonrar a sua imagem, a sua memória e os conhecimentos científicos produzidos. Como aponta Mortatti (2019), sobre os argumentos falaciosos em documentos oficiais e falas de autoridades da Secretaria da Alfabetização do Ministério da Educação (Sealf/MEC), atribuindo os problemas da alfabetização no Brasil ao *construtivismo*, ao *letramento* de Magda Soares e ao *método Paulo Freire*. Como se fosse necessário apagar qualquer vestígio de outros pensamentos e discursos em relação à alfabetização.

²² 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. O Painel de Especialistas é composto por 12 especialistas, de notório saber nas áreas de alfabetização, literacia ou numeracia.

Conforme Foucault é importante questionarmos: “mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”. (FOUCAULT, 2007, p. 8). Com essa questão sou provocada a olhar e questionar as maneiras pelas quais os poderes se articulam em determinados discursos, a fim de produzir efeitos de verdade. Historicamente ouvimos da direção do MEC o discurso referente aos baixos índices de alfabetismo no Brasil, rotulando a escola pública como incompetente na tarefa de alfabetizar as crianças e colocando, como solução, para melhorar os índices de alfabetismo, os resultados de pesquisas que têm sido realizadas em países desenvolvidos.

[...] à versão enaltecedora dos “modernos”, “robustos” e “vigorosos” modelos científicos estrangeiros, denunciam-se os [...] responsáveis pelo “desastre” da alfabetização e educação no Brasil, os quais passam a ser considerados “vilões da alfabetização” [...] submetidos a julgamento simbólico obscuro [...] conduzido pelos juízes da equipe presidencial, em especial do MEC, e especialistas colaboradores; [...] [...] a visível ocultação da “querela dos métodos” pode ser interpretada como ação da estratégia de uma “guerra (santa) dos métodos” ou “cruzada ideológica”, cuja finalidade é eliminar/aniquilar inimigos “heréticos” ou “comunistas”, para defender a fé e restaurar a verdade[...]. Por analogia a “lawfare”, a PNA pode, então, ser interpretada como um caso de “sciencefare”: uso estratégico de evidências científicas para fins de perseguição política e ideológica. Identificadas (equivoco intencional?) com *provas* da “verdade revelada”, as “evidências científicas” são utilizadas como instrumentos a serviço de táticas de silenciamento/ocultação de motivações *atreladas* a um projeto para o país. (MORTATTI, 2019, p. 47).

Contudo, Mainardes (2006) destaca que estudos de Ball (1994) chamam a atenção para uma análise mais profunda das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Essa disseminação de influências internacionais acontece pelo fluxo de ideias com empréstimo de políticas exitosas, compra de soluções milagrosas no mercado político e acadêmico. Nesse sentido, destaco que, em 2001, quando foi implementado o PROFA, no governo Fernando Henrique, no Brasil estavam sendo implantadas reformas políticas para atender às demandas neoliberais impostas pelo mercado internacional. No entanto, Mainardes (2006, p. 52) destaca que “a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos”. Nesse sentido, Micarello (2019) pontua que temos a aprender com as experiências internacionais e dialogar com os estudos sobre o tema, contudo, sem desconsiderar a trajetória percorrida no contexto brasileiro, segundo a autora, sob pena *de jogarmos fora o bebê com a água do banho*, usando

um termo de Sônia Kramer e Fernanda Nunes²³. Como foi constatado no resgate histórico das políticas de formação continuada de professores, os vestígios deixados pelos documentos, pelas práticas e pelos estudos referentes ao tema são expressivos e fonte de conhecimento para adequações ou implementações de futuras políticas. A próxima seção apresentará os dois enunciados principais que compõe a formação discursiva das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores.

4.2 PADRONIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO

O documento de apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), elaborado pelo Ministério da Educação, assertivamente expõe a importância do diálogo com o passado para entender e reconstruir o presente. Buscando o passado observamos que o processo de alfabetização no nosso país passou por vários métodos, como o método Fonético ou Sintético, o método Global ou Analítico. No Brasil houve, inclusive, a difusão do método que, na época, foi identificado como "misto" – nada mais que nossa conhecida cartilha, baseada em análise e síntese, e estruturada a partir de um silabário. Nos anos de 1970 se anunciava a necessidade de aplicar um conjunto de atividades para verificar e, principalmente, medir a "maturidade" que a ciência supunha necessária à alfabetização bem-sucedida. Abordagem esta, que era denominada de teste ABC. (BRASIL, 2001).

Considerado um marco no processo de alfabetização, o trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira como os educadores compreendiam a alfabetização foi coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil em 1985, com o título *Psicogênese da língua escrita*. O foco da pesquisa concentrava esforços na compreensão dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, pelos alunos. Pois, segundo as autoras, nas suas vivências com o mundo da escrita, as crianças vão formulando hipóteses a respeito do seu funcionamento.

As hipóteses de escrita formuladas por Ferreiro e Teberosky (1986) são: pré-silábica; silábica; silábica alfabética; e alfabética, e foram amplamente difundidas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), principalmente através dos cursos de formação continuada. Um exemplo foi o PROFA (Programa de Formação de

²³ NUNES, M. F. R.; KRAMER, Sonia. *Teorias do Conhecimento de Piaget a Vygotsky e Alfabetização: o bebê e a água do banho*. In: Sonia Kramer. (Org.). *Leitura e escrita – formação de professores em curso*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Papéis e cópias, 1995.

Professores Alfabetizadores), divulgado entre os anos de 2001 e 2005. (MELO; MARQUES, 2017, p 333).

Em 2006, a proposta de formação continuada do Pró-letramento estava centrada no Letramento, como apresenta o material do programa, destacando que a metodologia emerge a partir do discurso de “especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação para ampliar o conceito de alfabetização, para além da apropriação da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar)” (PRÓ-LETRAMENTO, 2006, p.11), mas, para o uso dessas habilidades em práticas sociais em que o ler e o escrever são necessários. Contudo, o material de estudo do Pró-letramento faz menção às contribuições dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, como um processo ativo de construção da alfabetização através de interações e aprendizagens significativas, com os usos sociais da leitura e da escrita. Porém, algumas compreensões equivocadas, que não concebem a alfabetização e o letramento como dois processos distintos e indissociáveis, fomentam a ideia de que o professor precisa escolher entre um e outro no processo de alfabetização.

[...] a perspectiva do Letramento passou a tecer críticas ao construtivismo, acusando-o de ser o responsável pelos índices de analfabetismo, pois retirou das mãos do professor o poder de fazer uso de métodos para alfabetizar, deixando o processo frágil e à mercê dos improvisos. Esta crítica é rebatida por Gontijo (2002): em suas pesquisas, pode observar que, apesar do construtivismo entrar em cena nas diretrizes oficiais, não se tornou uma prática alfabetizadora hegemônica. Isto significa que, durante os anos 2000, ainda se podia, inclusive atualmente, observar o uso de cartilhas e/ou textos acartilhados sendo utilizados em salas de aula. (MELO; MARQUES, 2017, p. 334).

Apesar da heterogeneidade das metodologias de alfabetização utilizadas pelas escolas brasileiras, Melo e Marques (2017) destacam que a teoria do Letramento tornou-se hegemônica no discurso oficial, depois do programa do Pró-letramento. Os livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo MEC, para serem distribuídos à rede pública de ensino de todo o território nacional passaram a incorporar o termo Letramento, que passou a conquistar espaço privilegiado na academia e nas salas de alfabetização com os estudos de Magda Soares – amplamente difundidos com o curso ofertado pelo Pró Letramento. A perspectiva do Letramento também foi adotada para compor a fundamentação teórica do material utilizado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no ano de 2012. Melo e Marques (2017) apontam que o PNAIC assumiu a vertente progressista da teoria do Letramento, já que o programa ocupou-se demais com a formação técnica do professor alfabetizador, enfatizando com supremacia a fonetização para o processo de alfabetização. “Assim, dispende grande parte do conteúdo impresso nos cadernos

de formação docente e dos jogos de alfabetização para o ensino-aprendizagem da relação grafema-fonema”. (MELO; MARQUES, 2017, p. 336). No entanto, no IV Congresso Brasileiro de Alfabetização, em 2019,

[...] a pesquisadora Margarida Alves Martins apresentou evidências de pesquisa realizada em Portugal, cujas conclusões, a partir de pesquisas comparativas e com controle de algumas variáveis, apontou que práticas baseadas apenas no uso da escrita, nem aquela baseada apenas em instrução fônica, obtiveram bons resultados, havendo maior qualidade quando estes procedimentos são conjugados. (FRADE, 2019, p. 18).

Obstante a isso, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), amparada por *evidências*, propõe/impõe o apagamento do conceito de *letramento* e suas diversas implicações para o campo da alfabetização. Contraditoriamente, na BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a palavra *letramento* é utilizada 48 vezes, demonstrando o quanto os discursos do atual governo são impositivos e negam conceitos que vigoram em políticas recentes e em vigência. O conflito de normas em legislações educacionais instituídas pelo Governo Federal reflete nos estados, municípios e escolas e certamente tira o foco e dilui as forças em prol da busca de um objetivo maior: a alfabetização de todos os alunos nas escolas públicas brasileiras.

Existe um **total apagamento** do conceito e de seus desdobramentos, diferenciando-se fortemente da BNCC que mobiliza conceitos mais contemporâneos como “novos letramentos” ou “multiletramentos”. Tal **silenciamento** não é neutro e, certamente, faz parte de uma estratégia discursiva maior de **apagamento** de mais um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil. (BUNZEN, 2019, p. 46, grifos do autor).

Em suas análises referentes a discursos sobre políticas educacionais, Ball e Mainardes (2011) destacam que os discursos incorporam o significado e o uso de proposições de palavras, que são ordenadas e combinadas de acordo com os interesses, e outras combinações são deslocadas ou excluídas. “O discurso pode parecer pouco importante, mas as proibições às quais ele está sujeito revelam facilmente seus vínculos com desejo e poder”. (FOUCAULT, 1971, apud BALL; MAINARDES, 2011, p. 176). Nesse sentido, observa-se que as proibições e exclusões da PNA indicam o apagamento de conhecimentos já construídos na área da alfabetização.

Há uma tentativa clara de **afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores** (tais como o *Pró-Letramento* e o PNAIC), operando ainda com uma retórica infeliz de “internacionalizar” a discussão. Como alguns documentos

curriculares portuguesas, a PNA opta por usar “literacia”, mas não explicita as tensões, incoerências e reduções que perpassam tal processo de apropriação curricular. A palavra “literacia” é **mencionada 73 vezes** no documento. (BUNZEN, 2019, p. 47, grifos do autor).

Com a adoção do novo termo “literacia”, o documento da PNA procura ‘inovar’ com a importação europeia, comum em alguns documentos curriculares de Portugal (BUNZEN, 2019). No entanto, o uso do conceito literacia se contrapõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que usa o termo Letramento, demonstrando a incoerência e a clara descontinuidade na proposição das políticas. “Se um enunciado exclui – separando, por exemplo, o que está correto daquilo que não está [...], segundo algum critério –, é porque o estabeleceu para atender a determinada vontade de verdade [...] de um processo que tem na origem, uma vontade de poder”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 105). Nesse sentido, o documento da PNA exclui os enunciados do letramento, usando o critério de que as práticas de alfabetização devem focar a sistematização fonêmica como única verdade eficaz no processo de alfabetização dos alunos. Importa questionarmos, em que formação discursiva a PNA se insere? Ou, inspirados por Veiga-Neto (2014), que vontade de poder conforma esses enunciados sobre a alfabetização? Por que reduzir a alfabetização a um processo mecânico, desqualificando a interação, a construção de atividades cognitivas e criativas?

O conceito de alfabetização expresso na atual Política Nacional de Alfabetização – PNA, focalizando-o como instrumento ideológico, vinculado ao discurso liberal e de direita, onde a alfabetização, reduzida a uma perspectiva individual e funcional, ligada a interesses econômicos implícitos, se coloca a favor do *disempowerment* (desempoderamento) dos sujeitos e da consequente reprodução social existente. (MACEDO, 2019, p. 52).

Ainda, conforme Macedo (2019), a política em questão tem o foco na alfabetização funcional, com o objetivo de preparar a classe trabalhadora para exercer sua função utilitarista, como mão-de-obra que atenda aos requisitos da sociedade tecnológica e capitalista. Um mecanismo que reforça e aprofunda relações sociais desiguais, delegando aos alfabetizados o estado mínimo de acesso ao conhecimento.

Olhar os acontecimentos das políticas de formação continuada de professores, sem julgamentos e verdades pré-definidas, nos dá a oportunidade de mensurar a complexidade do processo de alfabetização em um país como o Brasil. Como muito bem destaca Frade (2019, p. 24), o texto “da Magda Soares, de 1985 – *As múltiplas facetas da alfabetização* –, nos deixa uma grande lição: é preciso integrar pesquisas de diferentes áreas para compreender as variadas dimensões da alfabetização”. O que nos dá fortes indicativos de que a melhoria dos

índices de alfabetização não será resolvida com uma *guerra de métodos*, mesmo porque, segundo Morais (2019), estudos empíricos mostram que ainda há muitas perspectivas metodológicas permeando a prática docente no nosso país. Tais pesquisas comprovam que é um equívoco atribuir a culpa pelo fracasso da alfabetização a uma metodologia ou outra. As políticas de formação continuada de professores precisam ultrapassar a função de treinamento ou transmissão de conhecimentos aos docentes, para se tornarem fontes de pesquisa nas situações reais em que os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem.

4.3 EFICÁCIA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Sim, aí está, olha, é assim, aí o tens,... é evidente! Só um louco ou um cego não o veria! Grande é, sem dúvida, o poder das evidências. (LAROSSA, 1994, p.43)

As políticas educacionais, sobretudo as políticas de formação continuada de professores estão na ordem de um novo discurso, com uma linguagem empresarial de eficácia e eficiência na educação para adequá-la as novas demandas do capital, instituindo receituários técnicos. “Apoiando-se fundamentalmente na introdução de mecanismos gerenciais no campo da gestão educacional, a reforma proposta ancorava-se também na difusão da ideia segundo a qual o sistema educacional brasileiro carecia de eficiência e eficácia.” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 227). Nesse sentido, acompanha-se o alinhamento das políticas educacionais ao discurso vigente, a exemplo da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em abril de 2019, pelo decreto nº 9.765, que visa implementar programas e ações voltados a promoção da alfabetização baseada em evidências científicas. O Artigo 1º dessa política a apresenta da seguinte forma:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da *alfabetização baseada em evidências científicas*, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019, s/p, *grifo meu*).

Para seguir o direcionamento da PNA, foi instituído o programa Tempo de Aprender, pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, que também se fundamenta em evidências científicas, principalmente de pesquisas internacionais. Esses documentos propagam um discurso de *inovação*, composto por uma materialidade inegável de evidências claras. Tão

evidente, que apaga toda a história de evidências científicas das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores já desenvolvidas no nosso país. Para Larrosa (1994, p. 43) “as evidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer. Uma coisa é evidente quando impõe sua presença ao olhar com tal clareza que toda dúvida é impossível”. No entanto, Larrosa (1994) lembra uma advertência de Foucault: as evidências podem ser fabricadas, forjadas, como resultado na disposição de certo espaço.

O que todo mundo vê nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa disposição do espaço, de uma particular exposição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar. Por isso, nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos. E isso porque não vemos tudo o que o constringe no próprio movimento que o torna possível. Nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira. (LARROSA, 1994, p. 43).

O discurso das evidências científicas é uma estratégia para que todos olhem de uma determinada maneira. Inclusive, a PNA restringiu outros olhares. Conforme Nogueira e Lapuente (2021), estudos e pesquisas da Associação Brasileira de Alfabetização e dos 95 grupos de pesquisa em alfabetização, espalhados por diversas universidades brasileiras, foram negados, promovendo o apagamento de quatro décadas de produções científicas referente a história e as experiências das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, implementadas no Brasil. Segundo o caderno de apresentação da PNA (2019), organizado pela Secretaria da Alfabetização do Ministério da Educação (SEALF/MEC), um grupo de trabalho pesquisou experiências exitosas no Brasil e em outros países, para embasar as suas políticas públicas de alfabetização em evidências científicas e concluiu que “a ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita”. (BRASIL, 2019, p. 7). A ênfase do termo *eficácia* é reiterada repetidas vezes nos documentos da PNA. No entanto, não é esclarecido como a eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita será efetivada em realidades tão adversas das evidências pesquisadas em outros países. Vale questionarmos sobre os valores que serão atribuídos para medir a eficácia. Valores mensuráveis, que podemos medir, ou um conjunto de valores que consideramos serem essenciais para a qualidade da educação. “O fato de que é difícil defender uma educação que não seja eficaz – o que dá à ideia de eficácia educacional uma plausibilidade *prima facie* –, a “eficácia” é, na verdade, um valor”. (BIESTA, 2012, p. 813).

É inegável, como aponta Biesta (2012), que todos queremos uma educação que seja eficaz, principalmente para a vida dos escolares, mas é importante que as políticas esclareçam para o *quê* e para *quem* ela o será. O pensamento meritocrático das políticas educacionais, na Contemporaneidade, propõe reformas educacionais baseadas em fatos e dados que têm como referência os *rankings* internacionais, desconsiderando a realidade local das escolas e as ações já implementadas por outras políticas. “Isso parece sugerir que um argumento para a escola eficaz ou para a eficácia dos professores é justamente fazer o que estamos sugerindo que se deve fazer”. (BIESTA, 2012, 813). Os estudos de Nogueira e Lapuente (2021) constatam que a PNA e o programa Tempo de Aprender estão assentadas em uma proposta diretiva de um passo a passo de como o professor precisa fazer para alcançar a eficácia na aprendizagem dos alunos. Amparado em uma racionalidade técnica e normativa, o excerto do artigo 9º, que versa sobre os mecanismos de avaliação e monitoramento da Política Nacional de Alfabetização, enfatiza a mensuração dos indicadores para medir a eficiência e a eficácia do programa.

I – avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados; II – incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem; III – desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização; IV – desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e V – incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política. (BRASIL, 2019, s/p).

Este fragmento da política demonstra que os mecanismos de avaliação e monitoramento tendem a ser instrumentalizados por dados numéricos dos indicadores da aprendizagem dos alunos, medidos por avaliações, exceto pelo quinto mecanismo que propõe o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar os programas e as ações das políticas. Os estudos e as análises produzidas pelas pesquisas acadêmicas sobre as recentes políticas implantadas pelo atual Governo Federal terão um papel fundamental para analisar e debater a eficácia da política, amparadas, como sugere Biesta (2012, p. 813), por “questões sobre valores, finalidades e virtudes da educação”, contemplando a complexidade de fatores envolvidos. De acordo com Biesta (2012),

a eficácia é um valor instrumental, um valor que diz algo sobre a qualidade de processos e, mais especificamente, sobre sua capacidade de trazer à tona certos resultados de forma segura. Mas, se os próprios resultados forem desejáveis, a questão é diferente – uma questão para a qual precisamos de julgamentos baseados em valores que não são informados por valores instrumentais, mas pelo que podemos chamar, com mais propriedade, de valores últimos: valores acerca de objetivos e propósitos da educação. É por isso que uma educação eficaz não é

suficiente – e podemos até argumentar que às vezes estratégias educacionais que não são eficazes, como, por exemplo, as que dão oportunidades para alunos explorarem seus próprios modos de pensar, fazer e ser, podem ser mais desejáveis do que as que se orientam efetivamente para um fim pré-especificado. (BIESTA, 2012, p. 813).

Os valores dos objetivos e propósito da educação, na Contemporaneidade, assumem significados diferentes dentro dos campos educacionais promovidos pelas novas normas e discursos nos textos das políticas, abordando processos e práticas educacionais com mudanças de vocabulário. “A ascensão do que chamei “nova linguagem de aprendizagem” se manifesta, por exemplo, na redefinição do ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagem ou de experiências de aprendizagem”. (BIESTA, 2012, p. 815). Como podemos acompanhar as novas formulações das políticas educacionais, principalmente referentes a formação continuada de professores e ao currículo, estão centradas na racionalidade da linguagem da *aprendizagem*. Nogueira-Ramirez (2009) explica que a sociedade do ensino está se transformando em sociedade da aprendizagem, denominando a formação do novo sujeito como um *Homo aprendiz permanente*, ou seja, uma pessoa capaz de aprender ao longo da vida.

O desenvolvimento do pensamento e das práticas pedagógicas, durante o último século, pode ser apreciada no crescimento e expansão das chamadas psicologias da aprendizagem, nos desenvolvimentos do campo do currículo, na difusão mundial da ‘tecnologia instrucional’ e da ‘tecnologia educacional’ nas décadas de 1960/1970, nas produções sobre a ‘aprendizagem ao longo da vida’ a ‘sociedade da aprendizagem’. (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009, p. 231).

O relatório para a UNESCO (2006), produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado como *Educação um tesouro a descobrir*, preconiza que “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. (UNESCO, 2006, p. 89). O documento destaca que é necessário ao ser humano estar em constante processo de aprendizagem, considerando o desafio de um mundo em rápida transformação, influenciado pelas tecnologias digitais. Somente alguns anos de escolaridade não seriam suficientes para se apropriar da bagagem de conhecimentos necessários para viver produtivamente nessa sociedade complexa e em constantes inovações. Nessa perspectiva, o documento propõe:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para

poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (UNESCO, 2006, p. 89-90, grifos do autor).

Conforme o relatório da Unesco, dos quatro pilares de aprendizagens fundamentais propostos, o pilar *aprender a conhecer* é o que mais é enfatizado nas práticas pedagógicas escolares. No entanto, o documento salienta que somente os fundamentos do conhecimento abordados neste pilar não abrangem a formação humana integral. A literatura que versa sobre a educação mundial indica que a linguagem da eficácia na aprendizagem não é tão recente, e que vem se aprimorando para atender as demandas da sociedade. Os estudos de Loureiro e Lopes (2019) problematizam os discursos da emergência da aprendizagem, como um imperativo de uma nova ordem econômica e social, e apontam para a articulação de políticas educacionais, com o objetivo de instrumentalizar a população para o uso de tecnologias e para o desenvolvimento de competências digitais. Ainda, de acordo com Loureiro e Lopes (2019), o estudante assume a condição de aprendiz para toda a vida, a virtualidade de sua existência deve estar permanentemente conectada ou disponível para acessar e ser acessada, assim adquire a capacidade de aprender coisas novas e de manter-se em constante processo de aprendizagem. Essa racionalidade da aprendizagem desencadeia mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, atribuindo centralidade à aprendizagem do estudante, que não precisa necessariamente estar atrelada a figura do professor, como quem ensina. Biesta (2016) faz uma crítica ao desaparecimento do professor e defende a necessidade de devolver o ensino a educação, pois, segundo o autor, existe uma diferença entre aprender com o professor ou ser ensinado pelo professor.

Quando aprendemos com os nossos professores, podemos dizer que abordamos e utilizamos os nossos professores como fontes. O professor está aqui estruturalmente ao mesmo nível que um livro, a Internet ou qualquer outra "fonte de aprendizagem" à qual recorreremos com as nossas perguntas para encontrar respostas. Poderíamos dizer, portanto, que quando aprendemos com os nossos professores, estamos claramente no controlo da nossa aprendizagem e do nosso envolvimento com os nossos recursos de uma forma geral. Agora, a experiência de ser ensinado é radicalmente diferente porque quando somos ensinados por alguém, algo entra no nosso campo de experiência de uma forma que está fora do nosso controle (pense em situações em que poderíamos dizer - sempre em retrospectiva - que alguém realmente nos ensinou algo). Tais "lições" são, evidentemente, mais difíceis de receber do que as coisas que aprendemos com os outros porque nos chegam de fora - "batem-nos", poderíamos dizer - e neste sentido é difícil dar-lhes um lugar para serem alojados (no sentido literal de proporcionar alojamento, ou seja, um lugar onde possam estar). Poderíamos então dizer que, enquanto aprender com o aluno, coloca o aluno numa posição de domínio, ser ensinado por ele coloca-o numa posição mais humilde, de mãos dadas com o que lhe vem à cabeça. Desta forma, apela à capacidade de receptividade, e talvez, de gratidão em vez de domínio. (BIESTA, 2016, p. 125, tradução minha).

A ênfase da aprendizagem, nas políticas educacionais, intenciona o esvaziamento da prática pedagógica, sem passar pelo crivo do professor no que refere ao propósito do ensino e às relações dos conteúdos a serem ensinados com a vida dos alunos e com a sociedade. Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser compartilhada e passa a ser individualizada, podendo ser produzida a partir de acessos à internet, com a disponibilidade de uma enxurrada de informações, na constituição de competências e habilidades para a autogestão do aprendiz permanente. Biesta (2016, p. 122, tradução minha) alerta que a ênfase da aprendizagem passa “a impressão de que a escola se está convertendo em uma instituição supérflua e antiquada devido a que quase qualquer coisa pode ser encontrada e aprendida “*on line*”. Temos claros indicativos, de que o governo das novas políticas educacionais, na Contemporaneidade, busca o apagamento do papel do professor como alguém que ensina, ancorado por saberes e valores para a construção democrática de espaços comuns de convivência, amparados pela pluralidade, pela diversidade e por ações coletivas. Para Loureiro e Lopes (2019), o professor é um mero facilitador da aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências individuais potencializando as condições de empregabilidade e rentabilidade, precarizando o tempo e os espaços coletivos e de compartilhamento de conhecimentos e de pensamento. As autoras salientam que o conceito de *aprendizagem* enfatizado na sociedade Contemporânea, não tem relação com a formação do sujeito no decorrer na vida, para a formação de si, e assim, produzir-se como um sujeito singular para melhor viver e conhecer. Ao contrário, “a aprendizagem ao longo da vida contemplada na lógica do desenvolvimento neoliberal, por outro lado, está muito mais associada à ideia de eficácia, de performance.” (LOUREIRO; LOPES, 2019, p. 98). O foco é a preparação para o mercado de trabalho e o papel da escola é a formação de recursos humanos capazes de acompanhar as inovações que a todo momento estão se transformando e estar em constante aprimoramento para a auto qualificação para o trabalho.

Por exemplo, a noção de *aprendizagem ao longo da vida*, intimamente associada às noções de *eficiência*, *desempenho* e *competência*, que transferem a lógica econômica para a lógica escolar em nome de uma representação fundamentalmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas. A construção dessas categorias de dupla face, produtiva e educacional, não pode ser desconsiderada. (LAVAL, 2019, p. 70).

As discussões por ora apresentadas tem a intenção de acompanhar os deslocamentos para a emergência da noção de aprendizagem e da noção de eficiência, materializadas na ordem dos discursos das políticas educacionais contemporâneas. De acordo com Nogueira-

Ramirez (2009), o intuito não é refutar a noção de aprendizagem como se os indivíduos não pudessem aprender, mas é importante considerarmos que

Uma coisa é aprender e que todos aprendam, e outra coisa é a aprendizagem. Uma coisa são os aprendizados que resultam do ensino ou da instrução e outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptarem ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo. (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009, p. 17).

Transferindo a responsabilidade da aprendizagem como um processo individual de cada estudante, as políticas educacionais disseminam a “*naturalização da aprendizagem*, além de inscrever-se como um processo que coloca a aprendizagem na ordem de uma atividade biologicamente natural, esperada e inata, também possibilita que o aprender não esteja exclusivamente circunscrito a um espaço educacional escolar”. (LOPES; ENZWEILER, 2021, p. 8). Analisando os enunciados nos textos das políticas e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores observei a centralidade do discurso de eficácia da aprendizagem, como um objetivo a ser alcançado quase que instantaneamente, bastando a implementação da política. Os excertos a seguir demonstram que mesmo que a palavra eficácia não esteja explicitada no texto, ela se materializa no discurso de garantir a alfabetização de todos os estudantes. Como apresenta o quinto artigo, no primeiro inciso da Portaria 867/2012 que institui o PNAIC. “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” (BRASIL, 2012, s/p). Já o documento de apresentação do PROFA apresenta que o programa tem como desafio organizar as propostas didáticas a partir do que se sabe a respeito de como se aprende. “a resposta a esse desafio pode conferir eficácia ao ensino, instaurando uma cultura escolar centrada no direito à aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 17). No recorte do trecho referente ao objetivo do Pró-Letramento que estabelece ser um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem. (BRASIL, 2006, s/p). O fragmento do texto do programa Tempo de Aprender materializa os discursos da naturalização da aprendizagem e a aprendizagem ao longo da vida, no primeiro e no quarto incisos do artigo 6º, com a ênfase de que as abordagens propostas garantem, cientificamente, a alfabetização dos alunos. No terceiro inciso, a aprendizagem aparece associada a noção de eficiência, competências e habilidades para promover a capacitação de recursos humanos para servir como capital de trabalho.

Art. 6º São objetivos do Programa Tempo de Aprender:

I – elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas; II – contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014; III – assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e IV – impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas. (BRASIL, 2020, s/p).

Dito de outra forma, os textos das novas políticas de alfabetização passam o entendimento de que, as abordagens no campo da alfabetização, propostas pelas políticas que a antecederam, eram baseadas no senso comum, sem o amparo científico de estudos referente aos processos de apropriação da leitura e da escrita pelos alunos. Para Mendes e Gomes (2019), infere-se que esses objetivos serão atingidos porque a PNA e os seus programas pretendem oferecer às redes e aos alunos brasileiros, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever. “Uma espécie de padronização não só dos sujeitos, mas de realidades, que desconsidera a existência, por exemplo, de escolas sem o mínimo para dignidade do aluno e do professor”. (MENDES; GOMES, 2019, p. 113). As ênfases das políticas estão centradas na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo, não estabelecem relação com o ambiente estrutural necessário para a promoção educacional de qualidade.

O excerto do terceiro artigo da PNA enfatiza, no décimo inciso, a ênfase na família para a eficácia no processo de alfabetização, explicado por Lopes e Enzweiler (2021), como um discurso de naturalização da aprendizagem e que não está relacionado obrigatoriamente ao espaço escolar. “Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização: X – reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização”. (BRASIL, 2019, s/p). A página eletrônica do programa Tempo de Aprender²⁴ disponibiliza materiais para pais e responsáveis desenvolver as práticas da Literacia Familiar e incentivar as famílias a participar do processo de alfabetização dos filhos. A importância de introduzir as crianças, desde a tenra idade a uma cultura de letramento já era defendida há muito tempo, por vários estudiosos da área da alfabetização no Brasil. No entanto, considerando o nível cultural e educacional das famílias, as práticas de Letramento ou Literacia Familiar acontecem de forma heterogênea e, assim, se configuram em processos desiguais de oportunidades ao acesso do ensino e da aprendizagem. Inobstante a isso, a racionalidade neoconservadora do governo com ênfase na família e no indivíduo são elementos em comum que podem ser

²⁴ <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

destacados em vários enunciados de políticas educacionais. A sutileza desses enunciados aponta para o deslocamento da responsabilização das famílias pela educação dos filhos. O material publicado em 2015, por Carlos Nadalim, atual Secretário da Alfabetização, do Ministério da Educação, intitulado “as 5 etapas para alfabetizar seus filhos em casa”²⁵, oferece fortes indicativos das novas tendências na materialidade das políticas educacionais propostas. Lockmann (2020), em um de seus estudos recentes, analisou os Projetos de Lei que tematizavam a educação domiciliar, ensino domiciliar ou a escolarização doméstica, como uma proposta educativa que se encontra em consonância com o pensamento conservador vigente no Brasil. Para Lockmann (2020, p. 08), “os enunciados presentes em tais documentos se ligam a uma forma de ser do pensamento político, econômico, social e educacional de uma época”. O que Nogueira-Ramirez (2009), define como estratégia de governo econômica e eficiente.

[...] se percebe uma virada na forma do governo pedagógico: a crítica à escola e à ‘pedagogia tradicional’, a defesa dos direitos e necessidades da criança pode ser facilmente percebida como parte de uma mudança na estratégia do governo; uma, digamos assim, ‘economização’ nos procedimentos e mecanismos pedagógicos em função de uma eficiência nos seus resultados. Lembremos: ‘governar menos para governar mais’: a característica que vai orientar os dispositivos do governo que se desprezaram desde a modernidade até hoje. (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009, p. 241).

As acusações de fracasso sobre a escola pública por não atender as demandas da sociedade contemporânea são usadas como ponto central para as mudanças no governo da educação e a busca de eficiência dos resultados. O que Carvalho (2020) chama de movimento de precarização da escola pública, como dispositivo de segurança do governo neoliberal. Para Veiga-Neto (2000, p. 14-15), “fica cada vez mais problemático falar-se simplesmente em ‘escola’; ao invés disso, é preciso esclarecer de que “tipo de escola” está se falando — *para quem* ela se destina, *quais* objetivos ela quer atender, *como* ela está sendo pensada, *onde* ela está funcionando, etc.” (grifos do autor). A escola foi idealizada para atender as demandas da sociedade, se configurando “como uma imensa maquinaria de confinamento disciplinar” (VEIGA-NETO, 2000, p. 15). Contudo, percebemos um deslocamento dos dispositivos de segurança no campo educacional, que passam da lógica disciplinar para a lógica do controle. A conexão contínua das novas tecnologias e as comunicações instantâneas mudaram nossas práticas cotidianas e as práticas escolares. Para moldar o *sujeito-cliente* (VEIGA-NETO, 2000) para viver na sociedade da *modernidade*

²⁵www.comoeducarseusfilhos.com.br

líquida (Bauman, 2001), não é mais necessário o confinamento “porque hoje há muitos outros dispositivos de controle social, cada vez mais baratos e mais disseminados [...] o próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica”²⁶. (VEIGA-NETO, 2000, p. 16). É inegável que o governo das políticas educacionais, na Contemporaneidade, está se constituindo dentro da racionalidade de controle social barato e constante, que passa a falsa impressão de liberdade, pois está atrelado a mecanismos de controle de desempenho, qualidade e produtividade.

De um lado, elas combinam, consultam, negociam, criam parcerias e até mesmo dão poder para, e ativam formas de agenciamento, liberdade e escolhas de indivíduos, consumidores, profissionais, famílias, grupos e comunidades. De outro lado, elas criam normas, modelos, níveis, indicadores de desempenho, controles de qualidade e os melhores padrões práticos para monitorar, medir e tornar calculável o desempenho dessas várias agências. A posição de “liberdade” nos regimes neoliberais de governo é extremamente ambivalente: ela pode agir como um princípio de crítica filosófica de governo e, ao mesmo tempo, ser um artefato de múltiplas práticas de governo. (DEAN, 1999, apud VEIGA-NETO, 2020, p. 13).

A reinvenção da organização escolar e pedagógica dentro dos novos regimes de dominação neoliberais promove um agenciamento coletivo das massas populares e o fortalecimento das “pedagogias tecnicistas”. (VEIGA-NETO, 2020). Nessa esteira, o processo de aprendizagem está centrado em métodos e atividades vazias no que condiz a conteúdos, rumos e objetivos educacionais. Conforme Nogueira e Lapuente (2021), o tecnicismo, a padronização foram observados na proposta do programa “Tempo de Aprender”. O material disponibilizado no site do programa para a formação continuada dos professores alfabetizadores foi analisado e as autoras perceberam que ele prioriza uma instrução diretiva e sequencial, nega as especificidades do sujeito e, desse modo, coloca em segundo plano o que deveria ser a centralidade do processo.

Identificou-se uma proposta focada em instrução diretiva para o professor, na qual é indicado passo a passo o modo como o ensino deve proceder. As aulas apresentadas nos vídeos são visivelmente organizadas para o curso, não correspondendo à realidade das escolas brasileiras, e as crianças só falam respostas esperadas, nunca conversam entre elas e basicamente não caminham pela sala. (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 15).

As autoras ainda destacam que os professores assumem o papel de receptores, suas experiências, histórias e saberes não são considerados e nem podem ser compartilhados, pois

²⁶ Como o próprio nome diz, **panóptico** nos remete à ideia de visão total, sendo que “pan” **significa** tudo e “óptico” visão. Um dos grandes estudiosos do **panóptico** foi o filósofo francês Michel Foucault, com obras importantes nessa área, incluindo o livro “Vigiar e punir: o nascimento da prisão”, de 1976.

o programa tem o enfoque de promover a aprendizagem individual de cada professor. “Não há necessidade de reflexão sobre a prática nem preocupação com o contexto das crianças, pois elas são vistas como aprendizes que, se tiverem uma boa discriminação auditiva, memória, capacidade de repetição e obediência ao comando, alfabetizar-se-ão”. (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 15).

A naturalização da aprendizagem, como algo banal e possível a todos, bastando somente seguir as instruções das evidências científicas para que a eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita seja garantida implica em um risco, como alertam Lopes e Enzweiler, (2021, p.17), “considerando-se o contexto historicamente excludente do Brasil, não como uma possibilidade de mudança, mas como a acentuação e a perpetuação de desigualdades de ordens variadas dentro do espaço escolar”. Negar as diferenças sociais e econômicas em um país com as dimensões territoriais como o nosso certamente é uma forma de exclusão e negação da realidade, abandonando cada um à sua própria sorte e atribuindo a cada indivíduo a responsabilização pelo seu desenvolvimento educacional.

A comprovação dessa negligência pode ser atestada no estudo realizado pela UFMG e UNESCO, que gerou o relatório da Qualidade da Infraestrutura das Escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil, lançado no dia 31 de julho deste ano de 2019. O estudo trouxe como resultado que as escolas no nível I têm condições muito precárias, não possuem nem mesmo um banheiro dentro do prédio. Tipicamente, são escolas municipais, pequenas, que ofertam somente o ensino fundamental ou o fundamental junto a educação infantil, estão localizadas na zona rural e região Norte. (MENDES; GOMES, 2019, p. 114).

Filho-me a Mendes e Gomes (2019), quando questionam se os países que serviram de exemplos das experiências exitosas na eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita têm as mesmas condições materiais, estruturais e humanas da maioria das escolas brasileiras? Os textos da PNA e do programa Tempo de Aprender tentam nos passar o estereótipo da *eficácia* pelas reiteradas vezes que a palavra aparece nos materiais das políticas propostas. Assumindo, conforme Larrosa (1994), um lugar comum no discurso, pelo fato de todo mundo dizer e saber. Esse poder dos estereótipos, tão evidentes e tão convincentes ao mesmo tempo, está explícito nas recentes políticas educacionais instituídas, que versam sobre a formação continuada de professores, que usam nos textos uma linguagem emblemática e sensacionalista. A Resolução CNE/CP nº 1, de 2020, no sexto artigo estabelece os fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica e, em seu sétimo inciso, se refere a disseminação de uma cultura escolar de sucesso e eficácia em toda a comunidade escolar.

VII – Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno. (BRASIL, 2020, p. 4).

Com essa lógica o *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências* – Renabe, (BRASIL, 2021, p. 11) destaca que “utilizar as evidências científicas na condução de políticas públicas é, portanto, uma forma de mobilizar o princípio da eficiência, que deve reger a administração pública”. Segundo o MEC, o Renabe (2021) é baseado em práticas de países que tiveram avanços significativos nas avaliações externas internacionais quando passaram a se basear em evidências científicas. O uso dos enunciados da eficácia, da eficiência e do sucesso nos discursos das políticas foi banalizado e deverá ser o produto a ser perseguido por toda a equipe escolar, gestores, professores, alunos e pais. No entanto, não se encontra no texto das políticas de formação continuada de professores a materialidade, de como elas podem se concretizar em uma realidade tão diversa como a nossa. O perigo do deslumbramento das políticas importadas, baseadas em evidências científicas, é não ter conhecimento, ou esquecer a realidade da educação pública do nosso país. A eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita não será concretizada somente com políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, sem considerar a sua importância no desenvolvimento profissional do professor. Contudo, esse estudo direciona para a necessidade de políticas com ações articuladas e permanentes que alcancem a fragilidade dos diferentes aspectos envolvidos para a construção de uma educação de qualidade e eficaz.

O capítulo que segue se propõe a discutir as ênfases discursivas que materializam o *governamento* nas políticas de formação continuada de professores e se divide em dois subcapítulos: *A necessidade da formação em serviço* e *Condução pelas avaliações externas*. As discussões estão amparadas pelos materiais do levantamento bibliográfico e das políticas de formação continuada de professores.

CAPÍTULO 5 – GOVERNAMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Assinala portanto a irrupção de uma nova racionalidade na arte de governar: governar menos, para ter eficiência máxima, em função da naturalidade dos fenômenos com que se tem de lidar. (FOUCAULT, 2008b, p. 523).

As pesquisas que compõe a materialidade deste exercício investigativo analisaram as políticas de formação continuada de professores, perpassando por vários governos, observando suas tendências neoliberais, conservadoras ou populares e a racionalidade do governo na formulação e na implementação de políticas para a formação e a valorização de professores. Para a análise aqui proposta, filio-me ao conceito de governo descrito por Veiga-Neto (2005), amparado pelos estudos Foucaultianos. Nessa metodologia, o autor propôs que quando fossem tratadas questões referentes ao ato, a ação de governar fosse usado o vocábulo *governo*, diferenciando assim, quando o enunciado se refere a uma instituição, como *Governo Federal, do estado* ou municipal seria grafado com G maiúsculo. De acordo com as distinções propostas por Veiga-Neto (2005), este trabalho usou a grafia com G maiúsculo quando se referia ao Governo das instituições públicas das três esferas administrativas. Assim, o *governo* é definido, como um conjunto de ações que são tomadas por um grupo de pessoas que compõem o quadro do Governo e que ocupam uma posição central no Estado. Neste rumo, refere-se a maneira como são dirigidas as condutas dos professores e as práticas de *governo* das políticas de formação continuada de professores como ações distribuídas sutilmente pelo tecido social e que “têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos”. (VEIGA-NETO, 2005, p. 83). Segundo Gräff (2017), o governo se define a partir de um conjunto articulado de estratégias para governar.

Vivemos em sociedades de controle, assentadas em dispositivos de normalização e regulamentação, mas principalmente em mecanismos de segurança para o governo das populações. (GADELHA 2016). Diante desses elementos, torna-se necessário prestar atenção às estratégias mediante as quais o Estado governa, a partir das políticas de formação continuada de professores. Pois, não podemos ignorar que as políticas também constituem ações de governo com a intenção de gerenciar uma dimensão coletiva, alcançando o controle e a regulação de toda a comunidade escolar.

As pesquisas de Santana (2011), Ribeiro (2014), Yamashiro (2014), Oliveira (2016) e Luíz (2019) denunciam que as políticas de formação continuada para professores estão

direcionadas ao mero treinamento. Para esse conjunto de autores, tais políticas almejam somente os resultados positivos nos indicadores de aprendizagem, assumindo um cunho pragmático em detrimento da formação reflexiva, ancorada por uma base teórica, que ressignifique a prática do professor e contribua com sua valorização profissional. Afirmção que se justifica pelo fato de a qualidade da educação e a competência dos professores serem medidos pelas notas das avaliações externas. Mecanismos gerenciais estão cada vez mais presentes nas escolas que traduzem os resultados das provas padronizadas em índices de produtividade.

De todo modo, os indivíduos e coletividades vêm sendo cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo “progresso” se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, trazidos como índices de produtividade. (GADELHA, 2016, p. 156).

Yamashiro (2014) usa a análise discursiva de Foucault, como metodologia da sua pesquisa. Em sua Tese problematiza o caráter de verdade absoluta do objeto necessidade formativa docente, perguntando a respeito das condições que proporcionaram a emergência dessa necessidade no campo discursivo da formação de professores. Ao estudar a dispersão discursiva que dá condições de existência ao objeto necessidade formativa docente, a partir das noções de biopolítica e governamentalidade, a autora percebeu que ele emerge, na Contemporaneidade, impulsionado pela maior ênfase em mecanismos reguladores e controladores próprios do exercício do poder biopolítico, agindo sobre a formação e a vida dos professores. A necessidade formativa docente não é apenas um objeto de estudo que auxilia no planejamento das ações de formação continuada, mas é também uma estratégia do exercício do poder biopolítico e da racionalidade neoliberal de planejamento do campo de atuação do professor, agindo no governo desse profissional.

[...] a pedagogia (e, portanto, as instituições educativas) recebe “de fora” as referências que lhe permitem produzir e representar o seu objeto – o sujeito da educação -, individualizando-o, num sentido amplo, como “o aluno”, “o escolar”, “o aprendiz”. Dentre essas referências, talvez a mais importante seja justamente a *norma*, isto é, não uma referência qualquer, mas aquela tida por modelo, uma referência modelar, ótima, imanente. (GADELHA, 2016, p. 177-178).

No registro de uma racionalidade neoliberal, o foco da formação continuada se concentra na subordinação do ensino às necessidades do capital, visando uma formação elementar e o treinamento para o trabalho. Leher (2012) afirma que a ideologia neoliberal, comandada pelo Banco Mundial, redefine as políticas educativas no Brasil e em quase toda a

América Latina. Cabe a advertência de que o redesenho das instituições educacionais não é um fim em si mesmo, pois é parte de um complexo ideológico em íntima conexão com as necessidades de (re)produção do modo capitalista de produzir e de pensar.

O discurso de qualidade propagado pelas escolas privadas, em detrimento ao fracasso das escolas públicas, divulgado recorrentemente pelos meios de comunicação abre as portas para o ataque das empresas neoliberais, objetivando o desmantelamento da educação pública. Gadelha (2016) alerta que, por efeito de uma governamentalidade assentada numa racionalidade econômica, a política exclui os indivíduos da tomada de decisões. Sozinhos, eles são induzidos a cuidarem eles próprios de si mesmos, tornando-se “indivíduos empresas” e “empreendedores” e consumidores endividados. Nesse registro, a ferramenta do discurso em Foucault nos ensina a tensionar os discursos que são aceitos e naturalizados, trazendo-os para o centro das discussões para entender a complexa trama que os permite aparecer dessa forma, neste momento histórico. “Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso”. (FOUCAULT, 2008a, p. 28). Não o fazer significa conformar-se e aceitar que esses discursos continuem sendo reproduzidos, legitimados e sigam ditando as regras das relações sociais e, no caso desta pesquisa, sigam orientando o que se entende e se produz no campo da educação.

Na sua pesquisa de Mestrado, Ribeiro (2014) discute a presença do Banco Mundial nas políticas de Governança e Formação de Professores. O autor concentrou seu estudo no Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), realizado em 2009, no Distrito Federal, com uma turma de professores, dos anos finais da Língua Portuguesa. Por meio da Análise do Discurso presente nos documentos e na opinião dos professores, apontou para a necessidade de que os profissionais da educação tenham consciência da presença do Banco Mundial nas decisões que envolvem uma política como o Gestar. O autor também destaca os seus impactos na autonomia profissional desses docentes, inseridos no contexto da globalização e influenciados pelo neoliberalismo da política educacional global vigente. O principal interesse do Banco Mundial no financiamento de políticas educacionais nos países pobres e em desenvolvimento é propagar o pensamento capitalista, pela via da educação, difundindo na sociedade a cultura de meros produtores e consumidores de bens materiais. As reformas educacionais propostas almejam intervenções a nível de conhecimento, atitudes e valores específicos, para atender as demandas da economia do mercado. Conforme os estudos de Leher (2012) apud Lira (2015, p. 18), “[...] o ‘novo’ papel educativo a partir do Banco Mundial, que segundo o autor se reveste da função de periféricos, propagando ‘Ministério

Mundial da Educação’ dos países ideários mundializados sobre a ideia da economia pela via educativa”.

Com efeito, a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparecem aqui como elementos estratégicos a serem investidos por essa nova modalidade de governamentalidade, haja vista, que elas não só funcionam como fatores que garantiriam o aumento da produtividade, mas também acréscimos marginais superiores de capacidade produtiva, o que garantiria ganhos para empresas e, também, para os trabalhadores. (GADELHA, 2016, p. 150)

Para Veiga-Neto (2014), a governamentalidade pode ser denominada como um conjunto de práticas, instituições, saberes que tem como alvo a população, como principal saber a economia e a política e como instrumento principal os dispositivos de segurança. Oliveira (2016), no seu estudo, buscou identificar as políticas de formação de professores nos governos neoliberais no Brasil, com enfoque especial nos Governos de Fernando Henrique Cardoso FHC e Luiz Inácio Lula da Silva – Lula; e analisá-las no contexto da educação brasileira Contemporânea. O estudo questionou as práticas dos professores, os métodos utilizados, os modelos de avaliação, bem como a organização curricular, sob a emergência de novos paradigmas em educação. A ideologia da globalização exigiu a fabricação de um novo professor, que provocou mudanças no processo identitário. Segundo Oliveira (2016), a construção da identidade do professor não está mais assentada em uma auréola missionária, nem na perspectiva de luta de classes, na qual desponta sua identidade de trabalhador da educação, mas o professor é visto como um instrumento para erradicar os graves problemas educacionais brasileiros. No entanto, as tardias ações no campo de formação de professores podem explicar o fato de ainda termos um considerável número de professores leigos na conjuntura atual, em uma sociedade proclamada como sociedade do conhecimento. Para Yamashiro (2014), os textos produzidos nas políticas são os campos onde se disputa o discurso e se exercem os poderes dos interessados nos rumos da política educacional brasileira, sejam eles professores, comunidade, empresários, especialistas educacionais, dirigentes políticos.

Na sua pesquisa de Mestrado, Almeida (2019) investigou como os professores de uma escola municipal da Bahia interpretam e traduzem as políticas globais da formação no contexto de sua prática docente. Para a autora, os professores lutam por valorização e apoio pedagógico que deem suporte às várias situações e necessidades que surgem ao longo da carreira no magistério, mas desconhecem ou conhecem parcialmente as políticas que garantem essa formação. A autora ressalta que, diante de várias políticas de formação

oferecidas pelo Governo Federal e garantidas pela LDB, Lei n. 9.394/1996, o município de Barreiras/BA, mesmo tendo uma Universidade Estadual, uma Universidade Federal e um Instituto Federal, não possuía até a data de defesa de sua pesquisa, nenhuma parceria para oferecer um programa de formação inicial e continuada aos professores.

Santana (2011), nos seus estudos, observou que a equipe de gestão da Rede Municipal de Educação investiu significativamente na formação continuada de professores, por meio de cursos, oficinas, palestras e outros. Em geral, a pesquisa revelou que não houve preocupação pelos gestores municipais em trabalhar ações específicas ao estudo dos tópicos da Prova Brasil, ao evidenciar que os conteúdos elencados no exame não são considerados como mecanismos de relação na construção de interpretações e compreensões sobre o que acontece nos processos de ensino e de aprendizagem locais e, conseqüentemente, na formulação de políticas de formação continuada. A autora ainda salienta que estudar as ações de formação continuada de professores, especialmente as que acontecem no interior das redes municipais de educação, é um desafio para o campo das políticas públicas, visto que são poucos os estudos que investigam a relação dessas formações com os conteúdos elencados nas avaliações da Educação Básica, desencadeadas no Brasil, nas duas últimas décadas. Amparada pelos estudos de Foucault (2008b) entendo que as avaliações aplicadas para aferir, de forma padronizada, a qualidade da Educação Básica no nosso país são “mecanismos implantados pela biopolítica, para tratar, sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais”. (FOUCAULT, 2008b, p. 293). Os dispositivos de segurança produzem um novo tipo de poder, uma nova tecnologia de governo das políticas educacionais, a biopolítica.

Para conhecer biopoliticamente uma população, o conhecimento técnico pauta-se pela estatística, que se desenvolve a partir de um processo de inteligibilidade, o qual pressupõe conhecer tecnicamente um sujeito coletivo, os processos que se desenvolvem, para, assim, poder gerenciar o risco no interior da população. A partir dessa perspectiva, a estatística tornou-se um fator fundamental na produção de saber sobre os comportamentos da população docente e passa a ser utilizada para gerenciar as políticas de alfabetização na contemporaneidade, passando a manifestar a produção de uma verdade sobre os índices de alfabetização no Brasil. (MACHADO; LOCKMANN, 2019, p. 98).

Na sua pesquisa de Mestrado Luíz (2019) buscou analisar o papel das avaliações em larga escala no processo de formação continuada de professores, que atuam na Educação Básica do município de Goiânia/GO. A autora conclui que a GERFOR (Gerência de Formação dos Profissionais da SME) planeja seus cursos embasados nas demandas levantadas entre gestores e docentes da rede, contemplando aspectos relativos às avaliações em larga

escala, seja o IDEB nacional, seja as demais provas aplicadas nos âmbitos estadual e municipal. Portanto são perceptíveis as aproximações entre os cursos oferecidos e os principais conteúdos exigidos no exame da Prova Brasil (Português e Matemática). Neste cenário, a formação continuada se constitui em uma política pública que propicia a atualização do profissional, no exercício da função. Entretanto, a formação também é imersa no contexto de influência neoliberal, no qual a formação continuada é vista como uma oportunidade para atender às demandas e necessidades imediatas oriundas do “mercado de trabalho”.

Graziola (2016) aponta para o protagonismo do professor na construção de espaços formativos na escola, na construção epistemológica e na compreensão da relação da prática pedagógica com o saber científico como uma indagação permanente da práxis. Cruz (2016), também enfatiza que a exemplo da proposta da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a participação das universidades públicas nas políticas de formação continuada de professores é um avanço significativo para a ampliação de pesquisas e formulação de políticas públicas. A autora salienta que as prefeituras gastam muitos recursos com formação de universidades privadas, por meio de modelos prontos. Assim, mesmo a escola sendo pública, “o conteúdo da Educação foi privatizado”. Peroni (2018) ressalta que o discurso de eficiência na educação é um dos principais argumentos defendidos para a mudança na esfera de atuação das políticas educacionais, uma vez que a esfera privada é considerada como “mais eficiente” que a esfera pública. O setor privado está, há muito tempo, presente na educação brasileira, mas, ao longo dos anos, vem assumindo diferentes formas e vai demarcando o seu espaço na construção das políticas públicas. Neste contexto a agenda educacional torna-se central, sendo proposta a reforma da educação e da escola para que se torne mais eficaz às novas demandas do capital. A eficácia da educação é medida pelos resultados das avaliações externas em larga escala. Os discursos explicitam, nos textos das políticas de formação continuada dos professores, a necessidade da formação em serviço para o desenvolvimento do monitoramento da aprendizagem do aluno como também a do professor implementando a formação em serviço ao longo da vida.

5.1 NECESSIDADE DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

“[...] narrando o desenrolar contínuo de uma necessidade ideal”. (FOUCAULT, 2007, p. 59).

Aliada a Foucault (2007) procuro introduzir a causalidade na produção dos acontecimentos que instituem as políticas de formação continuada de professores. A pesquisa questiona os elementos, os nexos de causalidade mecânica ou de necessidade ideal, que corroboram para a emergência da *necessidade da formação em serviço*, com um papel salvacionista da qualidade educacional. Os textos das políticas expõe, nos seus enunciados, um discurso ritual, eficaz e carregados de poderes e verdades inquestionáveis. Contudo, vale problematizar o acaso, o descontínuo e a materialidade da *necessidade ideal da formação em serviço* instituídas pelas políticas. (FOUCAULT, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) foi a propulsora de políticas de formação continuada de professores, principalmente na área de alfabetização, pois os baixos índices de alfabetização culpabilizavam o professor alfabetizador e denunciavam a falta de preparação didático pedagógica e metodológica, em decorrência da sua frágil formação inicial. Conforme dados do IBGE²⁷, a taxa de analfabetismo de pessoas de 10 anos ou mais de idade no ano de 1995, um ano antes da promulgação da LDB era de 14,68% e a taxa de reprovação no Ensino Fundamental era de 15,7%. Dados estatísticos que corroboraram para a necessidade de melhorar a qualidade educacional e que impulsionaram a implementação de políticas educacionais com a previsão da formação inicial e continuada de professores. No artigo 62, os parágrafos primeiro e segundo da LDB/Lei 9394/1996, regulamentam as responsabilidades da União e dos entes federados na promoção da formação dos profissionais do magistério, bem como o uso de tecnologias de educação à distância.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério; § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 1996, s/p).

Como podemos observar o parágrafo único e os respectivos incisos foram incluídos em 2009 na LDB, pela lei nº 12.014, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação e para implantar os fundamentos da formação continuada, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades. Vale destacar a emergência da *necessidade da formação em serviço* para aprimorar as competências de trabalho dos profissionais da Educação Básica. De acordo com a LDB, Lei nº 9394/96, o parágrafo único do artigo 61 estabelece que

²⁷ <https://ces.ibge.gov.br/inep/educacao-basica>

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996, s/p).

A redação, no texto da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, pontua com maior ênfase a necessidade da formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério em serviço, destacando a associação da teoria e da prática no local de trabalho. Os enunciados da lei em questão fazem menção a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério em serviço como duas ações distintas, no entanto, não descrevem as especificidades de cada uma. Os programas de formação continuada de professores alfabetizadores implementados como o PROFA (2001), o Pró-Letramento (2006), o PNAIC (2012) e o Tempo de Aprender (2020) direcionam a formação para os professores que estão trabalhando com turmas que se enquadram com os níveis e etapas contempladas pelos programas. Apesar, de não definir explicitamente que os programas se configuram na formação em serviço, subentende-se que essa especificidade se confirma pelo fato de acontecer nas escolas, nos locais de trabalho e atender somente aos professores em serviço com as turmas de alfabetização.

Em sua Dissertação, Carvalho (2017) constata que a concepção de formação continuada que predomina é de capacitação, de formação em serviço, tendo como epistemologia de base o aprimoramento da técnica. Alinhada com as constatações dessa autora, a presente pesquisa também destaca a ênfase discursiva da formação em serviço no governmentamento das políticas de formação continuada de professores. A formação permanente dos professores é um imperativo da sociedade contemporânea, para o constante aperfeiçoamento profissional. Carvalho (2017), também salienta que como um direito e desenvolvimento profissional, a formação continuada ainda é muito incipiente.

De acordo com o relatório de pesquisa intitulado *Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidência*, desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas (FCC), no ano de 2017, a pedido do movimento Todos pela Educação, os programas de formação continuada de professores para a alfabetização são iniciativas bastante implementadas no nosso país. “Muitas ações foram e têm sido realizadas, desde a década de 90, empregando variadas abordagens metodológicas e delineadas no âmbito

do Governo Federal”. (MORICONI, 2017, p. 25). Segundo o relatório, as constantes mudanças e a crescente diversidade nas escolas e na sociedade contribuem para a necessidade contínua dos professores de desenvolver novos conhecimentos e habilidades para lidar com os desafios da sala de aula.

Ainda, é importante mencionar que as demandas levantadas pelo relatório da Fundação Carlos Chagas (2017) serviram como documento orientador para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Ministério da Educação (MEC), elaborarem as diretrizes de formação continuada desenvolvidas no país. O documento intitulado como Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada, aprovado pelo Parecer CNE/CP nº: 14/2020 (BRASIL, 2020, p. 02) “apresenta uma proposta de referenciais profissionais docentes, definindo e esclarecendo o que se espera do exercício profissional docente, de forma que tais referenciais orientem os processos de formação continuada dos professores da Educação Básica no Brasil”. O documento ainda destaca que

os Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada, para uma dada profissão, procuram expressar um tipo de consenso sobre o que deve ser valorizado para o exercício desta profissão e o que se deseja alcançar em termos da atuação dos profissionais a ela associada, servindo de orientação para tais profissionais e as políticas que incidem sobre eles. Além disso, espera-se que os referenciais possam contribuir para especificar a qualidade dessa atuação, podendo ser usados como ferramentas para a tomada de decisões em relação a estes profissionais, tais como o ingresso e a evolução na carreira. (BRASIL, 2020, p. 02).

O discurso exposto no documento em discussão, apresenta um novo modo de governamento das políticas de formação continuada de professores, impondo uma racionalidade técnica de saberes que os professores devem desenvolver na sua prática pedagógica. Prática que podemos relacionar com o que Foucault (2008a), denominava como *a condução das almas*, que se configura em um mecanismo consistente de conduzir as políticas de formação continuada de professores. O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 14/2020, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), destacam a importância do *aprendizado ao longo da vida* e assim enfatizam que “a estruturação de programas destinados à formação em serviço é essencial, visto que a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente, é uma das medidas mais eficazes para formação de professores”. (BRASIL, 2020, p. 05).

Nogueira-Ramirez (2009, p. 231) explica que “a aprendizagem é hoje a forma de governamento pedagógico, o governamento não mais do cidadão, mas do ‘aprendiz permanente’, do *Homo discens*. Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governamento contemporâneo”. Camuflado pelo discurso do fracasso escolar, pela crítica a escola tradicional, emerge o governamento neoliberal, com um perfil econômico eficiente, conduzindo os “sujeitos-clientes” (VEIGA-NETO, 2000), sob a necessidade da formação permanente, para atender as novas demandas da lógica neoliberal da eficiência e da eficácia. O autor esclarece que a ordem governamental se pauta em “governar menos para governar mais” (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2009), atribuindo aos docentes e as escolas, o compromisso de assumir o gerenciamento de seu percurso formativo. Veiga-Neto (2000, p. 14) alerta que no campo educacional a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, nesse sentido, “ocorrem na implementação de políticas públicas que procuram modernizar (leia-se “empresariar”) a escola”. Fenômeno que pode ser observado nas recentes políticas referentes a formação continuada de professores.

Não se trata de acreditar que a formação inicial cumpre a função de entregar um profissional pronto, mas em condições suficientes para lidar com a complexidade da sala de aula de maneira adequada, desenvolvendo-se ao longo de sua profissão no caminho da proficiência. Por isso, para alguns pesquisadores da área, é preciso definir um conjunto de práticas essenciais a serem trabalhadas durante a graduação, preparando o professor para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo de sua vida acadêmica/ocupação docente. (BRASIL, 2020, p. 05)

O relatório da Fundação Carlos Chagas (2017) descreve, no Brasil, diversas iniciativas de formação continuada para professores com foco no conteúdo e em como os alunos aprendem, que já foram desenvolvidas, especialmente aquelas voltadas para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Conforme o relatório (2017), apesar do crescente número de formações continuadas implementadas, pouco se sabe sobre a sua eficácia. São poucas as avaliações desenvolvidas que demonstram evidências de que a participação dos professores nessas formações tenha contribuído para melhorar suas práticas ou o desempenho acadêmico dos alunos. Informações a esse respeito podem contribuir para a tomada de decisão por parte das equipes responsáveis pela formação continuada dos professores, nas Secretarias de Educação do país. Para Gadelha (2016), a racionalidade governamental questiona a utilidade das políticas como dispositivo de saber entendido como prática, materialidade e acontecimento. Nesse sentido, parece contraditório, os relatórios buscarem evidências de políticas eficazes em outros países como dispositivos de saber-poder referente a formação

continuada de professores. Nessa direção questiono: o saber para governar as políticas educacionais deve retratar a realidade do nosso país, para buscar parâmetros que esclareçam por que é preciso governar? Para quem é necessário e útil o governo das políticas de formação continuada de professores?

É ela ao mesmo tempo a título de condição e de fim último que permite não mais colocar a questão: como governar o mais possível e pelo menor custo possível? Mas a partir desta: por que é preciso governar? Ou seja: o que torna necessário que haja um governo e que fins ele deve ter por meta em relação à sociedade, para justificar sua existência? É a ideia de sociedade que permite desenvolver uma tecnologia de governo a partir do princípio de que ele está já em si mesmo “em demasia”, “em excesso” ou, pelo menos, que ele vem se acrescentar como um suplemento, ao qual se pode e se deve sempre perguntar se é necessário e para que é útil. (FOUCAULT, 1997, apud GADELHA, 2016, p. 139).

Conforme a Fundação Carlos Chagas, o relatório tem como objetivo geral oferecer subsídios da literatura, baseada em evidências, sobre a formação continuada de professores. A pesquisa foi realizada a pedido do Movimento Todos Pela Educação para oferecer subsídios às discussões do Grupo de Trabalho (GT) de Formação Continuada de Professores, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Para Gadelha (2016, p. 212), “nas ‘sociedades de controle’ assentadas numa racionalidade econômica, a política passa a ser atribuição exclusiva de *expert*, de técnicos, ao passo que os indivíduos são progressivamente excluídos da tomada de decisões relativas ao domínio público”.

É importante destacar que o Movimento Todos pela Educação é composto, na sua maioria, por empresas privadas, que se articulam em torno da intervenção na educação. Conforme Peroni (2018), os empresários se apropriaram de bandeiras de luta dos movimentos sociais e educacionais e as resignificaram, construindo consenso em torno da ideia de um grande pacto de *educação para todos*, nos moldes da gestão empresarial. Diante de tal situação, vale indagarmos, que autoridades assumem as pesquisas de tal movimento, em detrimento de um vasto estudo com base em pesquisas desenvolvidas em universidades públicas brasileiras?

Essa já vasta produção é uma fonte importante de evidências produzidas com base em pesquisas desenvolvidas em diferentes universidades públicas, com verbas públicas, que precisa ser considerada quando se deseja traçar um diagnóstico sobre a alfabetização no Brasil. Dado o exposto, o argumento que se deseja defender neste texto é o de que hoje dispomos de muitas evidências sobre a alfabetização, produzidas com base em políticas públicas, com recursos públicos, que precisam ser consideradas quando o objetivo é o desenho de alternativas para os problemas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita que ainda desafiam a educação brasileira e seus pesquisadores. Há muitos dados, hoje produzidos, que demandam análise e muitas análises já realizadas que demandam leitura e articulação. Temos a

aprender com as experiências internacionais, temos com elas dialogado nos estudos sobre o tema. Mas é necessário considerar o trajeto já percorrido no contexto brasileiro. (MICARELLO, 2019, p. 62).

Ao refletir sobre o contexto da realidade do nosso país, o relatório da Fundação Carlos Chagas (2017), que almeja oferecer subsídios da literatura baseada em evidências sobre a formação continuada de professores, apresentou que nenhum dos trabalhos encontrados no levantamento das bases nacionais seria passível de contribuir com a pesquisa. “Não foram encontradas revisões de estudos empíricos que avaliaram a eficácia de programas de formação continuada de professores produzidos no Brasil nem no contexto da América Latina como um todo.” (MORICONI, 2017, p. 12). Assim sendo, somente foram encontrados trabalhos no âmbito internacional que pudessem fornecer subsídios para identificar características comuns de iniciativas de formação continuada de professores. Nessa linha, o estudo se baseou em um caso real, de uma experiência em formação continuada realizada em um contexto internacional, a Estratégia de Desenvolvimento Profissional para a Diferenciação Pedagógica, desenvolvida pela província de Ontário, no Canadá. Além disso, foram contemplados no relatório, trabalhos da Nova Zelândia e textos do Reino Unido, Holanda, Canadá, Austrália, Israel e Estados Unidos. Tentar encontrar soluções, com pesquisas em contextos tão adversos da realidade do nosso país *evidencia*, certamente, fuga da realidade ou até má intenção. Em relação ao estudo de caso realizado na província de Ontário, é importante destacar a diferença na dimensão territorial – que o Brasil chega a ser oito vezes maior – e quanto ao número populacional – o nosso país tem mais de duzentos milhões de pessoas, enquanto a população de Ontário é um pouco maior que a do Estado do Rio Grande do Sul. Também é necessário considerar os níveis econômico, social e cultural da população que interfere nos significados que a educação assume na vida das pessoas. Conforme Micarello (2019), temos a aprender com as experiências internacionais, mas não como uma evidência, tomada como verdade única, uma política a ser copiada e simplesmente implantada no nosso país.

Quanto às características comuns de iniciativas eficazes em formação continuada de professores o estudo baseado na literatura internacional, expresso no relatório da Fundação Carlos Chagas (2017), apresenta cinco características que são destacadas recorrentemente na revisão de literatura internacional, se traduzindo na melhor resposta para as iniciativas eficazes nas políticas de formação continuada de professores: Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; Métodos ativos de aprendizagem; Participação coletiva; Duração prolongada e Coerência.

Em consonância com esse relatório, em dezembro de 2018, o Movimento Todos pela Educação lidera o *Educação Já!*, que se “configura em uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira, com prioridades para o Governo Federal para os anos de 2019 a 2022, implementar um conjunto de medidas que sejam capazes de promover um salto de qualidade na educação básica brasileira”. (CRUZ, 2018, p. 07). O documento apresenta uma proposta de estratégia nacional informada pelas evidências, pelos conhecimentos consolidados pela literatura científica nacional e internacional. A proposta do *Educação Já* também enfatiza que os esforços voltados para o desenvolvimento profissional contínuo do professor, os programas e políticas de formação continuada ofertadas pelas Secretarias de Educação raramente dialogam com os desafios vivenciados cotidianamente pelos professores em sala de aula. Ainda destaca que, por mais que se invistam recursos nessas formações, as ações com frequência não correspondem ao que a literatura indica ser mais efetivo como: o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula; o uso de métodos ativos de aprendizagem e aplicados a problemas reais do professor; as atividades com participação coletiva; e com duração prolongada.

Diante desses documentos, constata-se que o Movimento Todos pela Educação exerceu uma clara influência na instituição de políticas nacionais, como se observa na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). No capítulo III, que versa sobre a política de formação continuada de professores, o 7º artigo, inspirado nos discursos de eficácia, também apresenta as mesmas definições que a formação continuada deve atender.

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. (BRASIL, 2020, s/p).

Contudo, se olharmos para as políticas de formação continuada de professores, desenvolvidas no Brasil, perceberemos que várias características consideradas eficazes pela *literatura internacional* e instituídas pelo artigo 7º, da Resolução CNE/CP nº 1 de 2020, já estavam presentes nos programas de formação continuada, a exemplo do Pró-Letramento e do PNAIC. Em relação ao foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, o parágrafo I do artigo 7º da Resolução resume que a característica “pressupõe o desenvolvimento de

conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes”. (BRASIL, 2020, s/p). Revisando os livros de estudo do Pró-letramento (BRASIL, 2006) e do PNAIC (BRASIL, 2012), constatei que os materiais abordam concepções conceituais que fundamentam a alfabetização, com reflexões sobre como o aluno aprende, com instrumentos de acompanhamento e registro da aprendizagem dos alunos e proposição de conteúdos e atividades de acordo com o nível de aprendizagem.

Em relação ao uso de metodologias ativas de aprendizagem, o documento da Resolução CNE/CP nº 1 de 2020, no artigo 7º, inciso II denomina como atividades

de uso de metodologias ativas: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores. O documento considera o formador como facilitador do processo de construção de aprendizagens que ocorre entre e/ou com os próprios cursistas (BRASIL, 2020, s/p).

Analisando o que a resolução estabelece como metodologias ativas de aprendizagens e fazendo um estudo dos materiais das formações do Pró-Letramento e do PNAIC, constata-se que propunham uma metodologia ativa na formação dos professores como apontam os trechos de objetivos propostos nos materiais de formação apresentados a seguir: “Construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização”. (BRASIL, 2012, p. 05). “Compartilhar vivências de professores que buscam garantir os Direitos de Aprendizagem de Matemática de todos os alunos”. (BRASIL, 2014, p. 05). Analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, 2012).

Discutem-se neste fascículo modos de falar e modos de escrever, bem como a integração entre duas práticas e as suas relações com a aprendizagem da escrita. Analisa-se o trabalho de uma professora de escola pública do distrito Federal, em atividades de leitura e produção de textos que levam em consideração a competência comunicativa dos alunos. (BRASIL, 2006, p. 07).

Os extratos acima citados dos materiais das formações do Pró-Letramento e do PNAIC, apontam para o uso de estratégias de metodologias ativas nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, propostos pelo Ministério da Educação. É importante destacar a participação dos professores cursistas na produção de relatos de

experiências²⁸, configurando em momentos de reflexão sobre a prática e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na formação continuada proposta. Entretanto, o relatório da Fundação Carlos Chagas (MORICONI, 2017, p. 30), referente aos estudos sobre as evidências eficazes nas formações continuadas dos professores, apresenta que “o uso de métodos ativos de aprendizagem mostrou-se ser a característica de mais difícil identificação em experiências de formação continuada no Brasil”. O que segundo o relatório poderia se justificar pelas poucas iniciativas de formação com metodologia ativa no país. Nesse sentido, é importante registrar que os principais programas de formação continuada implementados pelo Governo Federal objetivam a formação continuada de professores alfabetizadores, excluindo a maioria dos professores da Educação Básica das formações. Outro motivo apontado, seria a carência de publicações acadêmicas com estudos referentes as metodologias adotadas em experiências de formação continuada no país.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2020, no artigo 7º, também apresenta como eficaz a formação continuada que oportunize o trabalho colaborativo entre pares conforme estabelece o parágrafo III, “a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade”. (BRASIL, 2020, s/p). Os estudos referentes aos programas de formação continuada do Pró-Letramento e do PNAIC, já demonstravam práticas de formação continuada que visavam a participação coletiva dos professores de uma escola, ou de toda a rede municipal para refletir sobre suas práticas e planejar ações coletivas. “Existem muitas propostas de formação continuada no Brasil nas quais está prevista a participação coletiva de professores de uma mesma escola ou disciplina, tenham elas a escola como lócus ou não”. (MORICONI, 2017, p. 35). As diretrizes da formação continuada (BNCC) também preconizam a eficácia com a duração prolongada da formação

IV – Duração prolongada da formação – adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor. (BRASIL, 2020, s/p)

A duração prolongada nas formações continuadas de professores foi observada, principalmente, nos programas de formação do PROFA, do Pró-Letramento e do PNAIC, que estabeleciam uma carga horária superior a 100 horas anualmente, distribuída em encontros

²⁸ Disponível em: <https://pnaic.paginas.ufsc.br>

semanais para estudos sistematizados de saberes necessários sobre os processos de alfabetização. Nessa perspectiva, o professor e pesquisador Antônio Nóvoa (2001), em uma entrevista à revista Nova Escola²⁹, destaca que uma formação continuada não se resume a fazer cursos, simpósios ou encontros de curta duração. Segundo Nóvoa (2001), a formação continuada se faz no exercício de reflexão e de debate no interior do próprio trabalho da escola. O relatório da Fundação Carlos Chagas (2017) também relata que, no Brasil, embora aconteça a participação de professores em eventos de formação esporádicos e isolados, são encontradas diversas iniciativas de formação continuada que podem ser consideradas de longa duração, contando com contatos frequentes entre participantes e formadores.

Arnout (2019), na sua investigação, construiu indicadores para uma política de formação de professores que atenda às necessidades formativas e de desenvolvimento profissional dos professores no município de Itaara/RS. A autora destaca a continuidade formativa, o compartilhamento de experiências, a análise do cotidiano, a escola como espaço de formação e os estudos como elementos imprescindíveis na constituição de uma política de formação em serviço, que atenda às necessidades formativas dos docentes da rede municipal.

A última característica preconizada pelo 7º artigo da Resolução CNE/CP nº 1 de 2020, para que a formação continuada tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente é a coerência sistêmica.

V – Coerência sistêmica – a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal. (BRASIL, 2020, s/p).

A articulação dos programas de formação de professores com as demais políticas educacionais é importante para que os professores tenham clareza dos marcos legais que norteiam as práticas pedagógicas. No entanto, a análise do texto referente a coerência sistêmica na formação continuada de professores direciona a um discurso único que busca a articulação das políticas que versam sobre assuntos educacionais como “um movimento que busca coesão e consenso em torno de ideias que vem sendo disseminadas e reorientam a gestão da educação”. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 245). Captura-se, no discurso do quinto parágrafo, como coerência sistêmica uma norma prescritiva de eficiência e eficácia reduzidas aos resultados de aprendizagem aferidos pelos sistemas de avaliação, associando o

²⁹ Disponível em: <https://novaescola.org.br> > conteúdo > entrevista-educa...

alcance das metas de desempenho a valorização do professor com progressão salarial. “O gerenciamento e os discursos de mercado, derivados do ambiente comercial, são importados para a educação” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 183), com uma ênfase instrumental de competências que se espera do professor eficiente, para que responda positivamente as metas e resultados previstos pela escola, dentro da lógica da racionalidade técnica e competitiva. Como podemos ver no texto do Parecer CNE/CP Nº 14/2020, a Base Nacional Comum Curricular será o guarda-chuva de todas as políticas de formação continuada de professores, para assegurar que nada seja dito ou pensado fora da lógica.

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum, para a formação continuada de professores, se configura como eixo norteador para todas as políticas e programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no país. Pretende-se estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor, ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos o integram. (BRASIL, 2020, p. 01).

Observa-se a instituição de uma norma estabelecida, uma ação de poder disciplinador que vai operar sobre os professores e, conforme Veiga-Neto (2014, p. 74), “ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto de indivíduos”, como regulador das discussões teóricas pertinentes nas formações continuadas de professores, onde algumas possibilidades são oferecidas e outras são silenciadas. Ainda, para o autor “os discursos sobre a educação estão envolvidos com o fortalecimento tanto do caráter disciplinar das sociedades modernas quanto da biopolítica e do governo nessas sociedades”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 77). Nessa linha de pensamento, percebe-se mudanças das técnicas de governo para atender as novas necessidades e competências do mercado neoliberal e a proposição de novos dispositivos que implementam a lógica do Estado.

O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, [...] que consiste no deslocamento e na utilização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico — rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas —principalmente as grandes corporações— têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado. (VEIGA-NETO, 2000, p. 11).

Analisando os documentos das políticas fica claro o pensamento político, econômico, social e educacional emergente da lógica do empresariamento do Estado. Para Lockman (2020), os ditos dos documentos se materializam como monumentos que visibilizam a relação dos enunciados com os acontecimentos da ordem técnica, econômica, social e política

vigentes. O documento da Resolução CNE/CP nº 1 de 2020 apresenta, no sexto artigo, inciso nono, os fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

IX – Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar.

Parágrafo único. No referente ao regime de colaboração, como estratégia e prática formativa, devem ser estimulados o intercâmbio e a cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração, inclusive mediante, entre outros, o modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), em conformidade com o § 7º do artigo 7º da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2020, s/p).

Uma das manobras do neoliberalismo na educação Brasileira se apresenta sob a estratégia dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), que buscam por novas formas de coordenação e de cooperação intergovernamental, bem como à institucionalização de uma nova modalidade de parceria público-privada. Para Peroni (2018), uma nova estratégia para que o setor privado influencie a gestão dos sistemas públicos municipais, que visam assegurar o direito às duas primeiras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Ainda segundo Peroni (2018), desde o ano de 2009, várias instituições vêm assumindo o compromisso de apoiar as secretarias municipais de educação na gestão de suas redes de ensino por meio da implantação dos “Arranjos de Desenvolvimento da Educação” (ADEs). Entre elas estão, o Instituto Votorantim, a Fundação Vale, o Instituto Gerdau, a Fundação Itaú Social, o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Positivo. A incorporação dos ADEs ao “Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024)” foi mais um passo decisivo para o fortalecimento dos vínculos entre os arranjos e o regime de colaboração. No § 7º do Artigo 7º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, consta: “o fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação”. (BRASIL, 2014, p. 46).

A agenda educacional é assumida de forma complementar entre o setor empresarial e o Estado, para o provimento de políticas públicas educacionais, amparada por um discurso de *inclusão social*, que consiste em preparar e incluir os indivíduos na sociedade neoliberal, como produtores e consumidores dos bens e serviços vigentes no mercado.

É a partir dessa dependência e manipulação que a escola pode orientar os futuros sujeitos-clientes a serem mais competitivos e competentes em suas escolhas de consumo. Além disso, boa parte das inovações administrativas e pedagógicas que estão invadindo a instituição escolar de que são bons exemplos a meritocracia exacerbada, a formação permanente, o ensino à distância, o controle contínuo—reflete a tendência ao empresariamento das escolas privadas, cujo maior resultado é a antecipação, aos alunos, do mundo “lá fora”; uma antecipação que é vista como a melhor maneira de preparar competências para atuar num mundo marcado pelo mercado e pela competição. (VEIGA-NETO, 2001, p. 15).

Diante dos mecanismos de manipulação das políticas de formação continuada de professores para atender a lógica neoliberal tecnicista e meritocrática, a *formação em serviço* se constitui em uma maneira barata e constante de manter o controle do que pode ser dito e pensado nas escolas, sem fugir da racionalidade de governo neoliberal da atualidade. O texto da Resolução CNE/CP nº 1 de 2020, intitula o quarto capítulo como *Formação ao Longo da Vida*, quando estabelece que a formação continuada seja desenvolvida em serviço, no ambiente de atuação dos professores e contextualizada com suas práticas. O documento destaca a importância de o docente aprender com seus colegas de trabalho mais experientes.

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2020, s/p).

Conforme os artigos citados acima, a *formação continuada em serviço* acontecerá no local de trabalho do professor. E, apesar de citar no artigo treze, o formador como suporte, nos demais artigos somente se destaca a aprendizagem do professor ao longo da sua vida profissional na interação com seus colegas de trabalho mais experientes. O que, por vezes, passa a mensagem, que a formação continuada em serviço possa acontecer naturalmente pelas vivências com outros colegas professores mais experientes. Nessa direção, também podemos citar um fragmento do Relatório Nacional de Alfabetização Baseado em Evidências (RENABE), referente ao capítulo que versa sobre as Políticas públicas para a formação e o

desenvolvimento profissional de professores, quando o documento minimiza a complexidade do processo educacional, principalmente em um país com a diversidade cultural, social e econômica como o nosso. Pois, o relatório afirma que diante do detalhamento das propostas apresentadas, até um leigo compreende o que se espera de um professor.

Percebe-se que nas últimas décadas, o professor da Educação Básica tornou-se, de fato, prioridade e isso pode ser visto por meio da quantidade e detalhamento das propostas que orientam a formação e o trabalho docente. Assim, há material suficiente para mesmo o leigo poder compreender como é organizada e como funciona a estrutura educacional desses países, o que se espera de um professor. (BRASIL, 2021, p. 317).

É importante considerarmos que a complexidade do trabalho do professor requer um profissional com conhecimento didático, metodológico e os conhecimentos da sua área de ensino. Contudo, as recentes políticas de formação continuada em serviço enfatizam uma formação centrada em um *saber fazer* técnico, menosprezando o saber pensar, refletir e o agir em situações incertas e urgentes que os espaços escolares apresentam cotidianamente.

O deslocamento nos enunciados dos textos das políticas de formação continuada para formação continuada em serviço indica a emergência de uma estratégia de governo da formação continuada de professores econômica, utilitarista e fragmentada, que se resume no treinamento e na capacitação dos professores para uma prática mecanizada, que tem como objetivo principal elevar os resultados das avaliações externas internacionais. As discussões desse subcapítulo procuraram, como nos ensina Foucault (2010), levar em conta a atualidade dos discursos e a *necessidade da formação em serviço*, encontrar o seu lugar a sua emergência, mostrar o sentido do discurso, o seu modo de ação e demonstrar porque é importante falar dessa atualidade, que sentido ela produz ou produzirá.

O discurso tem de levar em conta sua atualidade para, [primeiro], encontrar nela seu lugar próprio; segundo, dizer o sentido dela; terceiro, designar e especificar o modo de ação, o modo de efetuação que ele realiza no interior dessa atualidade. Qual é a minha atualidade? Qual é o sentido dessa atualidade? E o que faz que eu fale dessa atualidade? É nisso, parece-me, que consiste essa nova interrogação sobre a modernidade. (FOUCAULT, 2010, p. 15)

Valho-me de Foucault (2010) para interrogar a atualidade sobre as políticas de formação continuada de professores que funcionam como um agenciamento coletivo de condução da educação no nosso país, sob os holofotes da eficácia dos resultados das avaliações externas. Práticas meritocráticas e seletivas, que podem trazer resultados

desastrosos e sombrios. Por isso, precisamos resistir e falar dos perigos dos discursos das políticas, pois, como diz Foucault, se é perigoso, sempre temos algo a fazer.

5.2 CONDUÇÃO PELAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Valorizando o que medimos ou medindo o que valorizamos? (BIESTA, 2012, p. 810).

A pesquisa com a lente teórica Foucaultiana não busca trazer à tona verdades escondidas, porque tudo está dito, basta ver as palavras já empregadas no contexto da condução pelas avaliações externas, como “prática da condução das almas, da condução filosófica, da condução individual das almas”. (FOUCAULT, 2010, p. 332). O discurso da qualidade da educação emerge com mais força principalmente nos países da América Latina nos anos de 1980, com o movimento do consenso internacional em torno da necessidade de melhoria da qualidade da educação. (GUSMÃO, 2013). Movimento que culminou no Consenso de Washington em 1989³⁰, que implantou um conjunto de prescrições e a implantação das políticas neoliberais impostas pelo mercado da globalização. Em relação à disseminação de influências internacionais nas políticas educacionais, Mainardes (2006) destaca que é comum o patrocínio ou até a imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais como o Banco Mundial (World Bank), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Principalmente em relação ao banco, as influências se configuram em uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas do mercado. Popkewitz e Lindblad (2001, p. 119) esclarecem que as ações da OCDE são “patrocinadas pelos maiores países industrializados e destinados à coordenação internacional e à administração social de nações. A magnitude das categorias deve conferir inteligibilidade às diferenciações de escolaridade relacionadas a fatores sociais e econômicos”. De acordo com Carvalho (2020), para a OCDE, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), serve como um instrumento para uniformizar as demandas globais da educação, cujas competências exigem habilidades como: “saber raciocinar com informação,

30 O Consenso de Washington foi a forma como ficou popularmente reconhecido um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, realizou-se uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e a ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina.

com habilidades comunicativas em contextos interculturais, com tomadas de perspectiva, habilidades em resolução de conflitos e *adaptabilidade*". (CARVALHO, 2020, p. 947, grifos do autor). As competências e habilidades requeridas e avaliadas no PISA são replicadas como um espelho nos currículos propostos em documentos normativos que regem a educação no nosso país.

A quantificação no relatório da OCDE padroniza tanto seu objeto como seu sujeito; ela padroniza o sujeito medido e o ato de troca não depende mais das personalidades ou do status dos envolvidos. Sua ambição é a de aumentar a eficácia dos sistemas educacionais mediante comparações centradas em um número de indicadores. Por meio de comparações educacionais numéricas constroem-se também ideais e fracassos educacionais. Mais é mais e menos é menos. E essas fabricações têm uma importância vital nos discursos políticos sobre educação e na identificação de crises educacionais. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p 120).

Com o discurso de combater as desigualdades globais e construir uma sociedade mais justa, a educação é vista como a solução para a inclusão social, os números das estatísticas são apresentados como uma maneira de enfrentar as desigualdades, estabelecendo trajetórias e determinando o papel da educação como a propulsora da mudança. Segundo os autores Popkewitz e Lindblad (2001), no plano simbólico, os números das estatísticas conseguem estabelecer uma racionalidade científica para exprimir as expectativas e aspirações do cidadão de diferentes nações. "O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a 'forma visível' do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza". (VEIGA-NETO, 2020, p. 17, grifos do autor). Os interesses do mercado global penetram sutilmente nas escolas, definem normas, conduzem e padronizam as ações das comunidades escolares locais para o alcance das metas estabelecidas. Os números encobrem as verdadeiras significações do processo de globalização, que difunde um pensamento único de como deve ser organizada a vida social, para fazer funcionar a engrenagem neoliberal na formação de cidadãos que se autogerenciem como produtores e consumidores dos bens e serviços disseminados pelo mercado global.

[...] as estatísticas não são 'meros' sistemas lógicos, mas um campo de práticas culturais que normaliza, individualiza e divide. Esse reconhecimento permite-nos concentrar a atenção sobre a 'razão' de números como a superposição de múltiplos discursos que formam uma teia, a qual confere inteligibilidade aos objetos do mundo. Os números governam, então, não como 'puros' números, mas por meio do entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para traçar o perfil e inventariar pessoas. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 126).

A estatística é uma ferramenta fundamental para a produção de conhecimentos necessários para governar. Na obra *Em Defesa da Sociedade*, Foucault (2005) descreve a emergência dessa tecnologia de poder, uma biopolítica com funções diferentes dos mecanismos disciplinares que agiam sobre o corpo, sobre o indivíduo. A biopolítica lida com a população, seus fenômenos e acontecimentos coletivos. São mecanismos regulamentadores do Estado que incidem sobre a população, como um poder de polícia que vigia para manter a ordem e a produtividade e induzem comportamentos e penetram na vida das pessoas para controlar ou até modificar eventos considerados anormais dentro da norma estabelecida.

Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, e claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que o indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global. [...] E trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população, o global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase. (FOUCAULT, 2005, p. 293).

As estatísticas constituem pontos de emergência do discurso da *qualidade educacional* e agem para definir problemas de aprendizagem e propor reformas educacionais. Conforme Dametto (2018), não podem ser vistas como politicamente neutras, importa saber a materialidade desse saber como prática que se constrói ancorado por um discurso de *qualidade educacional* sem ter um conceito claro e único, pois, é passível de constantes mutações diante das demandas históricas e sociais. Um termo volátil, que carrega um vazio, nunca completo e desafia e incita as escolas na sua busca incessante. “‘Qualidade’ remete a uma noção vazia que, como tal, vem sendo preenchida ao sabor dos interesses políticos, econômicos e ideológicos, que indicam as formas ‘objetivas’ de apreender a sua ‘existência’ e, com isso, indicam os rumos políticos da Educação”. (DAMETTO, 2018, p. 10, grifos do autor).

Nesse sentido, Biesta (2012) questiona se estamos medindo o que valorizamos na educação ou se estamos medindo o que podemos facilmente constatar e assim as avaliações externas se tornam fins em si mesmas, com dados técnicos, expressos em números, comparações que reproduzem a cultura competitiva do mercado global. Nessa lógica, a atenção é dada somente aos *resultados*, negligenciando os *processos* que acontecem nas escolas para que se atinjam ou não os resultados. O que se problematiza não é a avaliação da qualidade educacional como parâmetro para a implementação de políticas educacionais, mas o que avaliamos, para que avaliamos e o que fazemos com as avaliações. Dametto (2018) salienta que a cultura avaliativa que busca a qualidade educacional ostenta a promessa de que

eles seriam capazes de melhorar por si só os processos educacionais aos quais se referem. Ainda, conforme o autor, se colocarmos o panorama contemporâneo da estatística nacional e internacional num contexto histórico, ela integra uma visão de salvação, um meio de resgatar crianças dos efeitos da pobreza, da classe e da discriminação social/racial, por meio de uma intervenção planejada. Assim, percebemos a consolidação da cultura avaliativa com as inúmeras avaliações em larga escala, produzidas em âmbito internacional, pela União, pelos estados e pelos municípios.

[...] na realidade nacional, o seu local de objetivação tem sido o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão estatal que ‘afere a qualidade’ de estabelecimentos e redes educacionais através de diversos recursos avaliativos, em especial, as avaliações externas em larga escala, gerando indicadores numéricos, como o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que reflete ‘objetivamente’ a qualidade de um recorte amplo da experiência educacional. (DAMETTO, 2018, p. 06).

As avaliações externas assumiram um papel central na educação contemporânea para averiguar a qualidade, fazendo com que todas as ações e políticas orbitem em torno das metas estabelecidas. Essa lógica de governmentação da educação implica na invisibilidade das práticas pedagógicas frente ao esplendor dos resultados numéricos. “Há fortes evidências de que as distinções das estatísticas nacionais e internacionais são integradas e ajudam a constituir a maneira como sistemas educacionais, professores e políticos ‘raciocinam’ a respeito da política e da governança [...] para enfrentar os problemas de inclusão e exclusão”. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 132). Vivenciamos a propagação de um discurso forte e verdadeiro ao qual todos precisam se submeter. Um discurso que se multiplica e se perpetua nos enunciados das políticas que ordenam uma permanente e incessante busca da aferição dos resultados da qualidade da aprendizagem dos alunos. A influência midiática incita a adesão de toda a sociedade, como a solução para a construção de um futuro onde todos estejam capacitados com competências para participar de forma produtiva da lógica social e econômica vigente.

[...] o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual a sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino. (FOUCAULT, 2007, p. 15).

Ênfase que vemos materializada nos enunciados da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica, que suscita a adesão dos professores para a permanente aferição dos resultados, como um treinamento para a preparação dos alunos e a garantia de sucesso nas avaliações externas. No artigo 6º estabelece os fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica e prevê no inciso VI o “desenvolvimento permanente da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, como parte indissociável do processo de instrução, a qual, consideradas as expectativas de aprendizagem, possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição de resultado”. (BRASIL, 2020, s/p). As recentes políticas tendem a implantar mecanismos permanentes para a aferição dos resultados de qualidade da aprendizagem, para serem desenvolvidas pelas próprias escolas e professores. O perigo consiste, em que as expectativas de aprendizagem estejam unicamente atreladas às competências e habilidades exigidas nas avaliações externas de larga escala. Nesta direção, Biesta (2012, p. 813) destaca que “para reintroduzir questões de valor e propósito nas discussões sobre educação, principalmente em situações em que a mensuração aparece proeminentemente, precisamos reinserir a questão do que constitui uma boa educação”. O autor sugere que se pense conceitualmente na distinção entre a função de qualificação, socialização e subjetivação da educação, que podem ajudar a constituir parâmetros de qualidade mais precisos sobre os objetivos e os fins educacionais.

No nosso país, a noção de qualidade educacional adquire vários sentidos e significados, como conceito socialmente construído, que vai se transformando de acordo com as condições históricas, culturais e sociais. Gusmão (2013, p. 302) salienta que “é na ambiguidade que reside a força da noção de qualidade”. Ainda, segundo o autor, a primeira noção de qualidade emerge com a pauta do movimento da democratização da escolarização, com a universalização do acesso à escola. Mais tarde, a permanência do aluno na escola e as taxas de conclusão passaram a assumir a representação da qualidade. Com os avanços provenientes dos programas de regularização de fluxo, as taxas de reprovação e evasão deixaram de ser o foco de qualidade, desencadeando a emergência de um novo parâmetro de medição da qualidade baseado nos dispositivos das avaliações padronizadas em larga escala. “Práticas avaliativas diversas, sendo que, na Educação Básica nacional, a Prova Brasil e o seu derivado, o Ideb (que remete às avaliações externas e a produtividade do sistema educacional – o índice de aprovação), objetivam numericamente um princípio de comparação. (DAMETTO, 2018, p. 7).

O discurso da qualidade na educação é preconizado nos textos das legislações educacionais nacionais. A Constituição Federal do Brasil destaca como um dos princípios do ensino a qualidade, como versa o artigo 206, no inciso “[...] VII – garantia de padrão de qualidade”. (BRASIL, 1988, s/p). A lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), também estabelece, no artigo quarto, que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, 1996, s/p). Nessa direção, a Lei nº 13.005/2014 do PNE, no segundo artigo, apresenta entre as diretrizes o inciso “IV – melhoria da qualidade da educação”. (BRASIL, 2014, s/p). O que, conforme Foucault (2007) pode ser entendido como um discurso de verdade sendo autorizado pela palavra da lei. “Essa vontade de verdade apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas”. (FOUCAULT, 2007, p. 17).

Conforme as discussões já abordadas em outros trechos desta pesquisa, as políticas de formação continuada de professores e, especificamente, os programas de formação continuada de professores alfabetizadores implementadas pelo Governo Federal, estão diretamente vinculados pelos enunciados dos saberes das estatísticas, com constatações do que temos de indicadores numéricos de qualidade de aprendizagem e as metas a serem alcançadas com a implementação dos programas. A ênfase das avaliações externas, nos programas de formação continuada, pode ser constatada na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, do PNAIC que estabelece no

Art. 9º O eixo avaliação caracteriza-se por: I – avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental; II – disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; III – análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano; IV – avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP. (BRASIL, 2012, s/p).

A exposição clara nos textos normativos que implementaram os programas de formação continuada de professores alfabetizadores, indica que o processo avaliativo do próprio programa passa pelos resultados das avaliações externas. A implementação de novos mecanismos de avaliação também pode ser observada na Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, que institui o Programa Tempo de Aprender e estabelece, no primeiro artigo, que o programa tem a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas

públicas do Brasil. E, o segundo artigo prevê, dentre os quatro eixos e suas respectivas ações, um que trata especificamente da avaliação:

III – eixo Aprimoramento das avaliações da alfabetização: a) aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura; b) aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb voltadas à alfabetização; e c) avaliação de impacto do Programa. (BRASIL, 2020, s/p).

Como nos apresentam os textos legais, o discurso da qualidade está fortemente autorizado. A causa e a necessidade das representações que produzem esse discurso apontam para a responsabilização dos professores para a superação do fracasso escolar, que se materializa mediante a elevação numérica dos resultados das avaliações externas. Foucault (2007) denomina como uma odiosa engrenagem que introduz na raiz do pensamento o acaso, o descontínuo e a materialidade. Aliada a Foucault (2007, p. 62), “gostaria de tentar perceber como se realizou, como se repetiu, reconduziu, se deslocou essa escolha de verdade na qual nos encontramos e renovamos continuamente”. Uma escolha de verdade centrada na razão econômica e padronização social que não autoriza outro discurso, sob o risco de quem o faz ser tachado de retrógrada, irresponsável e incompetente.

A discussão sobre a qualidade da educação põe no centro das políticas educacionais a avaliação e esta, por sua vez, retira o foco do debate sobre o direito e orienta seus sentidos na racionalidade administrativa que persegue a eficiência a qualquer preço. Em meio à busca de resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração. Entretanto, isso ocorre em um contexto de destacada legitimação da avaliação, ao ponto de se perceber quase uma voz unívoca em torno da avaliação, desautorizando qualquer crítica contrária ao processo, não interessa qual exame, por quem foi elaborado, nem a que serve. A legitimação da avaliação externa em educação na atualidade é verdadeiramente preocupante, ninguém pode falar contra, sob o risco de ser caracterizado como ideológico ou refratário à mudança, ou, ainda pior, inconsequente e irresponsável para com o emprego de recursos públicos. (OLIVEIRA, 2014, p. 226).

As políticas de formação continuada de professores alfabetizadores estão diretamente articuladas com o discurso da qualidade na educação. “Cada vez mais se considera menos as dimensões extraescolares na discussão sobre a qualidade da educação; para explicar o baixo rendimento dos alunos, apela-se para a “incompetência dos professores” e de sua formação”. (OLIVEIRA, 2014, p. 239). Não que a formação continuada de professores não seja um elemento importante para termos uma educação de qualidade nas escolas públicas brasileiras. Mas, certamente não é o único fator a ser considerado para uma reforma educacional que visa garantir a qualidade na educação. Nesse sentido, Oliveira (2014) destaca que a origem social

dos alunos, identificada nos testes, mas ignorada nas análises dos resultados, é uma determinante da trajetória escolar e afeta sobremaneira os processos educativos. A universalização da Educação Básica colocou para dentro da escola uma população historicamente excluída do acesso à educação, que até então era privilégio de uma pequena minoria. Esse movimento “gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população”. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2003, p. 9-10). As instituições escolares enraizadas na cultura da padronização e homogeneização foram, em uma lógica contraditória, incumbidas de promover a inclusão social e o acolhimento da diversidade proveniente das diferentes relações sociais.

As políticas de inclusão social são orientadas a promoverem meios e ações que combatam a exclusão aos benefícios da vida em sociedade. Essa exclusão pode ter como origem a classe social, a localização geográfica, a existência de deficiências ou preconceitos, a idade, o gênero, entre outros fatores. As políticas de inclusão social buscam oferecer aos mais necessitados oportunidades de acesso a bens e serviços dentro de um sistema que beneficie a todos e não apenas aos mais favorecidos. No caso da educação, essa orientação se choca com o modelo meritocrático que fundamenta os sistemas escolares. O acolhimento à diversidade no sistema educacional, contrapondo-se à padronização do modelo universal, pôs em xeque a noção de qualidade. Os papéis estavam dados, claramente estabelecidos, mas quando novos sujeitos entram em cena, práticas e hábitos consolidados começam a ser questionados, as referências mudam, tornam-se frágeis, oscilantes e o modelo começa a se esvaír. (OLIVEIRA, 2014, p.233).

Nestes termos, a inclusão da diversidade se tornou um desafio ao imperativo da qualidade educacional e exige estruturar um sistema avaliativo amplo e democrático, que considere os processos educacionais e o seu papel formativo, imensuráveis nos testes padronizados. Oliveira (2014, p. 230) apresenta contribuições importantes do Documento de Referência (2012) aprovado pela CONAE (2014) salientando que “a educação de qualidade é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social”. Ainda, segundo a autora (2014, p. 232), o Documento de Referência (2012), atribui grande relevância a avaliação da aprendizagem, destacando ser necessário “pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado e que se traduz em instrumento de controle e competição institucional”. Contudo, as políticas recentemente aprovadas, que regem a educação no nosso

país, estão fundadas em uma racionalidade neoliberal da agenda global sintetizada pela OCDE. É o caso da BNCC (2018), um documento normativo que define o conjunto de *aprendizagens essenciais* que deverão ser apropriadas pelos alunos durante a Educação Básica. Carvalho (2020, p. 948) destaca que no documento “ecoam a veridicção neoliberal para a educação. No singular, competência repete-se 79 vezes e, no plural, 71 vezes. Praticamente se testemunha um vício de linguagem, tão necessário aos processos de lavagem cerebral”. Foucault (2007) explica que na sociedade temos enunciados que se repetem como conjuntos ritualizados de discursos que se narram conforme circunstâncias bem determinadas porque nelas se imagina haver algo como uma riqueza. Na obra *Nascimento da biopolítica* (1978-1979), Foucault (2008c) apresenta como a formação de competências são diferenças qualitativas de trabalho e tem efeito econômico na engrenagem neoliberal. O que nos faz entender a representação que carrega o conceito de *competência* na BNCC (2018), para atender a ordem inscrita na racionalidade do atual governo da educação.

A aptidão a trabalhar, a competência, o poder fazer alguma coisa, tudo isso não pode ser separado de quem é competente e pode fazer essa coisa. Em outras palavras, a competência do trabalhador é uma máquina, sim, mas uma máquina que nada se pode separar do próprio trabalhador. [...] Deve-se considerar que a competência que forma um todo com o trabalhador e, de certo modo, o lado pelo qual o trabalhador é uma máquina, mas uma máquina entendida no sentido positivo, pois é uma máquina que vai produzir fluxos de renda. (FOUCAULT, 2008c, p. 309).

Nesse sentido, a BNCC, como currículo base do território nacional, exalta a formação de competências para os estudantes. Como se fossem máquinas para serem programadas com as competências em evidência no mercado do trabalho. O papel da escola é formar máquinas de trabalho para o desenvolvimento da economia, de acordo com as competências que precisam ser ativadas, contribuindo para a formação do capital humano. Para alinhar as políticas de formação continuada de professores com o currículo obrigatório foi homologada a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). O documento destaca que a “BNCC prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, as quais requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores”. (BRASIL, 2020, s/p). A educação, como um dispositivo de segurança usado na arte de governar as populações, se fundamenta em estratégias, documentos jurídicos e normativos para implementar a lógica neoliberal na escola. Carvalho (2020) observa que, não podemos ignorar o fato de que a relação do capital

humano com a adaptabilidade ao mercado pressiona de modo perverso, o papel da educação pública na precarização. Inclusive, os Estados Nacionais permitem a sua precarização, no lugar de defendê-la.

A extensão da precarização como efeito, contudo, gera outros efeitos que passam a ser, paradoxalmente, motivadores de sua própria causa. É que os sujeitos lançados à precarização, por padecerem da guerra fractal do neoliberalismo contra o Estado, sendo destituídos de sua rede de proteção social e, então, verem-se abandonados exclusivamente à sua frágil competência-máquina, reproduzirão o ciclo incansável da precarização. (CARVALHO, 2020, p. 944).

Importa destacar que o movimento de precarização da escola pública é um pacote completo que ataca todos os segmentos que a constituem. Os alunos são precarizados com os currículos condicionados a produção do capital humano e da adaptabilidade para servir ao sistema neoliberal, como força de trabalho barata e pela falta de experiências culturais, sociais e de exercícios democráticos para a valorização e acolhimento da diversidade. Os professores são precarizados pelos baixos salários que recebem, pela exaustão da sobrecarga de trabalho; pela formação inicial precária, que muitas vezes acontece na modalidade a distância, em instituições de Ensino Superior privadas, sem qualidade; pelas políticas educacionais que impõe aos professores papéis de meros facilitadores de aprendizagem e pela responsabilização dos baixos índices de aprendizagem nas avaliações externas. Em continuidade, podemos citar que as escolas públicas são precarizadas com a escassez dos recursos públicos investidos; pela falta de estrutura física e de recursos tecnológicos e humanos, e; principalmente pela campanha mundial que produz o discurso da sua incapacidade de desempenhar o seu papel na aprendizagem dos alunos. “Assim, precarizar a escola é fundamental para assegurar que seus sujeitos sejam introduzidos ao investimento inicial de precarização ao longo da existência. A defesa da privatização da educação e do esvaziamento do papel do Estado é a junção perfeita na manutenção das desigualdades e injustiças sociais”. (CARVALHO, 2020, p. 946).

Conforme Foucault (2008c), os neoliberais descobriram que não são somente os investimentos educacionais formais desenvolvidos nas escolas que fornecem elementos na constituição do capital humano.

Na verdade, não se esperaram os neoliberais para medir certos efeitos desses investimentos educacionais, quer se trate da instrução propriamente dita, quer se trate da formação profissional, etc. Mas os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo caso os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional. Esse investimento, o que vai formar uma competência-máquina, será constituído de quê? Sabe-se experimentalmente, sabe-se por observação, que ele é

constituído, por exemplo, pelo tempo que os pais consagram aos seus filhos fora das simples atividades educacionais propriamente ditas. (FOUCAULT, 2008c, p. 315).

A racionalidade neoliberal que rege os investimentos econômicos na educação pública, cada vez mais minguados e inspira os projetos de lei que buscam legitimar a educação domiciliar no Brasil. Nessa lógica, a educação escolar em construção, na perspectiva democrática, que se amparava na pluralidade, na diversidade e nas ações coletivas para a constituição do comum como direito de todos, é deslocada para a educação centrada com ênfase no indivíduo, no sucesso individual, na autossuficiência. “A principal contradição da escola neoliberal é que ela ataca os valores que estão no centro do magistério e dão sentido às aprendizagens. Para começar, o “cada um por si” – ou a versão apavorada do “salve-se quem puder” – não poupa nem mesmo os professores”. (LAVAL, 2019, p. 286). Os professores e as escolas são constantemente pressionados a melhorar os resultados, assim, a prática pedagógica se volta especificamente na preparação para as provas. Conteúdos que trabalham os valores culturais e históricos importantes para a convivência social são menosprezados em decorrência do ensino das habilidades e competências exigidas pelo mercado mundial. Laval (2019, p. 289) salienta que “a perda de significado do ensino só pode desorientar os educadores”. A responsabilização dos professores pelos baixos índices numéricos nas avaliações externas causa mal estar, desvalorização profissional e a precarização do professor perante a sociedade.

As políticas de formação continuada de alfabetizadores enfatizam as metas que a formação deverá alcançar nas avaliações externas, em uma perspectiva imediatista, deixando para segundo plano o conhecimento conceitual e linguístico que o processo da apropriação da linguagem escrita requer do alfabetizador. A preocupação dos professores alfabetizadores é preencher o *vazio* que o conceito da qualidade da educação impõe. Nessa direção, Dametto (2018, p. 06), argumenta que “por meio desse *vazio*, nunca completo, sempre tendencialmente *vazio*, que a expressão qualidade da educação se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade”. Essa lógica desloca a atenção para os resultados e o processo, que é o coração da prática pedagógica, que fornece os elementos que guiam o trabalho do professor, são negligenciados.

A argumentação desse trabalho, não está pautada na negação da necessidade urgente de políticas educacionais que visam dar conta de fatores que influenciam negativamente a qualidade educacional, principalmente, da Educação Básica brasileira. Contudo, a teoria do fracasso escolar produzido pelas avaliações padronizadas para aferir a qualidade educacional

é medíocre e induz a falsas soluções e a implementação de políticas paliativas, que não alcançam as raízes dos problemas educacionais. A construção coletiva de uma educação de qualidade demanda da clareza do conceito de qualidade que almejamos. Nessa direção, mecanismos de avaliação capazes de contemplar os múltiplos fatores que estão diretamente relacionados com a qualidade educacional apresentariam possibilidades reais e pontuais de intervenção. Dentre os vários fatores, aqui destaco alguns: a formação inicial e continuada dos profissionais da educação; as condições sociais dos estudantes; as estruturas físicas das escolas; os materiais tecnológicos e pedagógicos disponíveis; a eficiência das políticas inclusivas; a valorização dos profissionais da educação. Assim, constituiríamos parâmetros de avaliação para aferir a qualidade da educação, que refletem a realidade educacional do nosso país. Apresentando enunciados claros, pautados na materialidade de dados qualitativos amparados por elementos concretos, se contrapondo aos discursos da qualidade educacional que emergem no vazio de um conceito numérico.

ALGUMAS PALAVRAS

Escrever não é um ato de comunicar o que já se sabe. Esse tipo de escrita, diz Foucault, ele não teria coragem de fazê-lo. Ele escreve porque não sabe ainda exatamente o que pensar dessa coisa que ele deseja muitíssimo pensar. Trata-se de uma experimentação, e não de um trabalho de teoria para construir um sistema geral. (MOTTA, 2009, p.7).

Filio-me ao pensamento Foucaultiano para afirmar que essa pesquisa partiu de um terreno incerto, apenas um questionamento de pesquisa que desejava muitíssimo pensar, ao questionar: *que acontecimentos fizeram emergir a necessidade da formação continuada de professores e quais as ênfases discursivas que encontramos nas e sobre as políticas atuais de formação continuada?* Lançando-me ao desafio da experimentação de fazer uma pesquisa iniciei sem saber ao certo que rumo tomar, nem onde eu iria chegar. Os estudos realizados no grupo de orientação e de pesquisa dos quais participei na Universidade Federal da Fronteira Sul contribuíram para alinhar a concepção metodológica e teórica que estruturam essa pesquisa. Comecei o diálogo com minhas inquietações e indagações, no entanto, vale destacar, que o exercício da inquisição dos acontecimentos e das ênfases discursivas sobre as políticas de formação continuada de professores, motivado por esse estudo, deslocou o que eu vinha pensando sobre o tema. O horizonte tranquilo que as políticas de formação continuada de professores assumiam na minha vida profissional foi descortinado pelas ênfases discursivas que emergiram de uma necessidade ideal, construída pela tirania do mérito que desconsidera a diversidade de fatores envolvidos no processo educacional das nossas escolas. Os estudos e as discussões me equiparam com elementos que permitiram a apresentação de algumas considerações sobre a trajetória dessa pesquisa.

Neste estudo foram apontadas algumas proposições que fomentaram o ponto de partida para interrogar as ênfases discursivas que são anunciadas nas políticas de formação continuada de professores. Imbuída pelo sentimento de não saber o que pensar sobre o objeto de pesquisa, busquei conversar com muitos autores que também já “disseram alguma coisa” sobre essa temática, que serviram como material de análise, não como verdades absolutas, mas como representações de uma dada realidade, tempo e espaço. Também descrevi os caminhos percorridos para produzir a Dissertação e apresentei os materiais bibliográficos de um conjunto de estudos acadêmicos selecionados em bancos de Teses e Dissertações disponíveis na *internet* e pautei-me na leitura de livros e artigos que debatem sobre o tema em discussão. Os documentos das políticas de formação continuada de professores e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores selecionados se

constituíram em um material potente de análise para entender as ênfases discursivas nas e sobre as políticas, bem como a necessidade da sua emergência.

O estudo apresentou as principais políticas de formação continuada de professores e as ênfases discursivas que culminaram para a emergência das políticas e dos programas. Em nenhum momento se buscou a origem, mas os fatos, os acontecimentos e as circunstâncias que estão presentes no percurso histórico e nos fazem compreender as ênfases discursivas que mobilizam a trajetória da formação continuada de professores no Brasil. A universalização do acesso à escola pública no nosso país desencadeou o debate referente a garantia da qualidade no processo educacional. O fracasso na aquisição da leitura e escrita é apontado como a principal causa da emergência das políticas, que, em todo o percurso histórico focaram com supremacia a formação continuada de professores alfabetizadores, com a implantação de programas específicos para esse fim. Pois, o analfabetismo é considerado um entrave para o desenvolvimento do país e a formação de mão de obra qualificada.

A recorrência de alguns enunciados na articulação entre os estudos acadêmicos, os textos dos documentos das políticas e as teorizações de diversos autores, possibilitou a constituição de duas categorias de análise centrais: *o governo* e *a alfabetização*. O governo das políticas de formação continuada de professores se desdobra com os enunciados da *necessidade de formação em serviço e condução pelas avaliações externas*. Já a categoria da *alfabetização* se compôs pelos enunciados da *padronização das metodologias de alfabetização e eficácia na aprendizagem da leitura e da escrita*. A análise dos materiais permitiu perceber que as políticas de formação continuada têm um foco predominante na formação de professores alfabetizadores, pois o analfabetismo é considerado o gargalo da educação brasileira. O que indica que as políticas emergem principalmente da necessidade de melhorar os índices de desempenho na alfabetização. Por conta desta demanda, em duas décadas foram implantados quatro programas de formação continuada de professores alfabetizadores que propagavam o discurso da melhoria dos índices de desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, vale salientar, significativos deslocamentos na condução das metodologias previstas nos programas de formação de alfabetizadores. Enquanto, os programas do PROFA, do Pró-Letramento e do PNAIC intencionavam o estudo de como acontece o processo de aquisição da leitura e da escrita pelos alfabetizandos, a partir dos conhecimentos de alfabetização construídos por pesquisadores renomados da área, o programa Tempo de Aprender estabelece um discurso prescritivo, com um tom enfático e um pensamento único. O programa propaga uma linguagem sensacionalista, alegando que a metodologia do programa tem eficácia garantida por evidências científicas comprovada em

outros países. Essa linha de pensamento naturaliza o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como que se bastasse o professor ensinar para o aluno aprender. A alfabetização é posta como um processo mecânico, prescrito em um passo a passo, onde o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem, que inclusive, não precisa acontecer na escola, nem ser conduzida por um profissional com uma formação específica para esse fim.

Como já mencionei no decorrer do texto desta pesquisa, as categorias da *alfabetização* e do *governamento* se entrecruzam e se correlacionam, não sendo possível estabelecer os limites entre uma ou outra. Assim, o governo das políticas de formação continuada de professores, mobilizado pelo imperativo de melhorar os resultados de desempenho nas avaliações externas padronizadas, oferece uma formação continuada aligeirada e centrada na formação técnica do professor. As políticas recentes enfatizam, nos seus textos, o enunciado da formação em serviço fomentada pela necessidade da formação permanente ao longo da vida. Um governo econômico e produtivo na constituição do perfil profissional desejado na Contemporaneidade. Prega-se a necessidade de buscar constantemente algo que não se sabe, de ser um super-herói, que indiferente das condições de trabalho do professor, seja protagonista da superação dos fatores que contribuem para o fracasso escolar no Brasil. Em relação às condições de trabalho, vale registrar que, na maioria das escolas, a formação em serviço, principalmente de longa duração, acontece fora do horário de trabalho do professor, incidindo em uma sobrecarga e a precarização profissional.

O governo das políticas de formação continuada de professores é uma estratégia para dispor a educação dentro de uma racionalidade social e econômica vigente. A análise desenvolvida pelo enunciado da *condução pelas avaliações externas* mostrou que instituições internacionais como a OCDE, o Banco Mundial e a UNESCO buscam a promoção do sistema educacional integrado com as linhas do mercado internacional. Um exemplo das influências da agenda mundial sobre as políticas educacionais é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que serve como um instrumento para uniformizar as demandas globais da educação, cujas competências e habilidades são reproduzidas nos currículos e documentos normativos que regem a educação no nosso país. Numa ação integrada ao PISA, a Prova Brasil se constitui em uma avaliação externa em larga escala, gerando indicadores numéricos para aferir a qualidade da educação. Os textos das políticas e dos programas de formação continuada de professores implementados no Brasil fazem referência a melhoria da qualidade na educação averiguados pelos instrumentos de avaliação em larga escala, o que confirma a influência de uma agenda global para padronizar a educação. Outro exemplo da racionalidade global nas políticas de formação continuada de professores são os documentos normativos

publicados recentemente, como o Renabe (2021) e os Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada, aprovados pelo Parecer CNE/CP nº: 14/2020, que usam como evidências científicas experiências internacionais.

Reitero que o trabalho não buscou desconsiderar a necessidade da implementação de políticas de formação continuada de professores. No entanto, a problematização se materializa no discurso dominante das políticas que produzem o conceito de qualidade educacional atrelado aos resultados numéricos das avaliações externas. A falta de referências claras do conceito de qualidade instaura um vazio que só será preenchido quando atingidas as metas estabelecidas nas avaliações externas, principalmente na aquisição da leitura e da escrita. Uma racionalidade assentada no mérito que implanta uma educação mecânica e pragmática. O fato de as políticas de formação continuada de professores contemplarem quase que exclusivamente a alfabetização, contribuem para a fragmentação do sistema educacional e a ausência de projetos amplos e duradouros. Neste sentido, é importante destacar que há outras possibilidades de formação continuada de professores sendo desenvolvidas no nosso país, por iniciativa de Estados e Municípios, para além da alfabetização. Contudo, considerando a necessidade de um exercício mais extenso de investigação para serem mapeadas, a pesquisa se ateve a análise das políticas e programas de formação continuada de professores, sobretudo referente à alfabetização, propostas pelo Governo Federal.

Na articulação entre saber e poder no interior de um conjunto de práticas se produz o sujeito como o saber, que são inventadas a partir das condições políticas que a envolvem, para Foucault (2007), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política. A consciência da presença dos fenômenos da meritocracia, do pragmatismo, do neoliberalismo nas políticas de formação continuada de professores é essencial para o primeiro passo de resistência, indicando que não poderão mais ser admitidas. Defendo que as políticas se pautem em ênfases discursivas que almejem a formação continuada de professores, numa perspectiva reflexiva e que contribuam com a autoconsciência profissional. Favorecendo assim, a expressão da subjetividade de cada professor, que nos seus grupos formativos assumam o papel de serem mais que meros receptores de como fazer, mas, influenciados pelas realidades das suas escolas ressignificam os discursos das políticas em saberes que não são recusados na totalidade, mas que, no contexto da dinâmica escolar se legitimam e se justificam em saberes necessários a prática pedagógica. Conforme anunciei no começo do diálogo, as proposições lançadas como abertura de jogo foram o ponto de partida para interrogar as ênfases discursivas que são anunciadas nas políticas e programas de formação continuada de professores e nas pesquisas acadêmicas. No entanto, o meu ponto de

chegada não pressupõe um ponto final na problematização dessa temática. Pois, para Foucault (2007), os discursos sempre tem um “mais” que precisa aparecer e que é preciso descrever.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Caroline de. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de Alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. In: **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico]/ Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf., 2019 - Edição Especial, p. 52-57.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BIESTA, Gert. Boa Educação na era da mensuração. Tradução Teresa Dias Carneiro. **Cadernos de pesquisa** v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012.

BIESTA, Gert J. J. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. Traductor: Carlos Ernesto Noguera–Ramírez. **Traducción Pedagogía y Saberes** No. 44. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2016. pp. 119–129

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. PROFA. Documento de apresentação. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro. 2001.

BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental : alfabetização e linguagem . – ed. rev. e ampl. SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 24** de 16 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>> . Acesso em: 21 de abril de 2021.

Brasil. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 16 de jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. **Organização do Trabalho Pedagógico**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC, SEB, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. MEC. Brasília. DF. 2014- 2024. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>> . Acesso em: 10 de maio de 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de aprender**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 16 jun. 2020
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº:14/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> . Acesso em: 14 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> . Acesso em: 19 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências** [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC ; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br> . Acesso em: 22 de julho de 2021.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na política nacional de Alfabetização (PNA, 2019). In: **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico]/ Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf., 2019 - Edição Especial, p. 44-51.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e o Neoliberalismo de Subjetividades Precárias: Incidências na Escola Pública Brasileira. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 N. 3 – pag 935-956 (set - dez 2020): “Itinerâncias entre Michel Foucault e Educação” DOI:10.12957/riae.2020.54579. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br>> . Acesso em: 18 de junho de 2021.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; ANTUNES Janaína Silva Costa. Diálogos com o plano nacional de alfabetização (2019): Contrapalavras. In: Revista Brasileira de Alfabetização [Recurso eletrônico]/ Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf., 2019 - Edição Especial, p. 32-38.

CRUZ, Priscila et al. **Educação Já**. Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022. Todos Pela Educação. 3ª edição, Dezembro/2018.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?”. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, Ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br> > scielo. Acesso em: 26 de setembro de 2020.

DAMETTO, Jarbas. Análise do discurso em políticas educacionais: o caso da ‘qualidade educacional’. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 40(3), e 37808, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/acta>> . Acesso em: 03 de julho de 2021.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. Apêndice: O sujeito e o poder. Disponível em: <<https://faccasoficticia.noblogs.org/files/2015/08/>O-Sujeito-e-o-Poder-Foucault.cleaned.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres** (1984). Tradução: M. T. C. Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal. 1998.

FOUCAULT, Michel. 1926-1984. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)** / Michel Foucault; tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo; Martins Fontes. 2005.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**/Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. 1926-1984. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France: 1978-1979**. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III. Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros de Motta. Tradução, Inês Antran Dourado Barbosa. - 2.ed. – Rio de Janeiro Forense Universitária. 2009.

FOUCAULT, Michel. 1926-1984. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France**

(1982-1983) / Michel Foucault; tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, MONTEIRO, Sara Mourão (Org). Dossiê Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores”. In: **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico]/ Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf., 2019 - Edição Especial. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

FREITAS, Helena Costa de Lopes. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GADELHA, Silvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Introduções e conexões, a partir de Michel Foucault. 1ª ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Campinas, S. P. 2006.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas. 2008.

GRÄFF, Patrícia. **Identidades culturais na educação escolar: estratégias de governo identitário**. 2017. 207 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

GUSMÃO, Joana Buarque de. **A construção da noção de qualidade da educação**. Ensaio: aval.pol. públ. Educ. 21 (79), Jun 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200007>

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. In: **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 239-258. Editora UFPR: 2006. Disponível em: [repositorio.ufrn.br › jspui › bitstream › LeninCBG.pdf.txt](http://repositorio.ufrn.br/bitstream/LeninCBG.pdf.txt). Acesso em: 22 de agosto de 2020.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar, 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do banco mundial para "alívio" da pobreza**. Dedalus -Acervo –FE. São Paulo, 1998.

LIRA, Núbia Josania Paes De. **Formação continuada dos professores de Educação Física da rede pública de ensino do município de Aracajú: mediações do “Programa Horas de Estudo”**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão (SE), 2015.

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015408, p. 1-18, 2020. Disponível em:

<<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> . Acesso em: 22 de março de 2021.

LOPES, Maura Corcini; ENZWEILER, Deise Andreia. Tendências discursivas sobre aprendizagem no campo pedagógico contemporâneo brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 29(20). 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5624>>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. Aprendizagem: o imperativo de uma nova ordem econômica e social para o desenvolvimento. **Pedagogía y Saberes**, 2019, 51, 89-102.

LOVATO, Regilane Gava; MACIEL Francisca Izabel Pereira. A formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, a partir das duas últimas décadas: um olhar sobre o PROFA, Pró-Letramento e PNAIC. In: EDUCERE – XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br> > arquivo > pdf2015. Acesso em: 22 de janeiro de 2021.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. In: **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico]/ Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAIf., 2019 - Edição Especial, p. 63-65.

MACHADO, Rosimar Isidoro; LOCKMANN, Kamila. A tríade Ciclo de alfabetização-PNAIC-ANA como um Fluxo Biopolítico Circular que gerencia a alfabetização no Brasil. **Cadernos de Educação**, n. 62, p. 93-114, jul./dez. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47 Disponível em www.scielo.br > pdf. Acesso em 11 de agosto de 2020.

MELO, Eliane P. C. Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Unisul, Tubarão, v.11, n. 20, p. 324-343, Jun/Dez 2017. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

MENDES, Adelma Barros; GOMES Rosivaldo. A alfabetização e as condições para alfabetizar. In: **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico]/ Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAIf., 2019 - Edição Especial, p.112-116.

MICARELLO, Hilda. Alfabetização e evidências. In: **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico]/ Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAIf., 2019 - Edição Especial, p. 60-62.

MORICONI, Gabriela Miranda. Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências. Relatório de Pesquisa. Junho, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A “política nacional de alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) Metodológica para trás e pela direita. In: **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico]/ Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAf., 2019 - Edição Especial, p. 26-31.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Brasil, 2019: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **OLHARES - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, nov. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>>. Acesso em 03 de junho de 2021.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, e214933, 2021. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4933>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Poços de Caldas (MG). 2003. Disponível em: <[SciELOhttps://www.scielo.br](https://www.scielo.br)>. Acesso em: 03 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Política Educacional Brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014. ISSN 0102-6801. Disponível em: <<https://www.academia.edu>> . Acesso em: 11 de julho de 2021.

PEREZ, J.R.R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, dez. 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-. Acesso em: 09 de maio de 2015.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas Educacionais como um sistema de razão: Relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, no 75, Agosto/2001.

RAMOS, Any Carolyn de Abreu; LOCKMANN, Kamila. A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais. In: **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar** [recurso eletrônico] / organização de Washington Cesar Shoiti Nozu, Maria Edith Romano Siems, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar – Curitiba: Íthala, 2021, p. 75-89.

SARAIVA, K. Diários de uma pesquisa off-road: análise de textos como problematização de regimes de verdade. *In*: FERREIRA, T.; SAMPAIO, S. (orgs.). **Escritos metodológicos: possibilidades para a pesquisa contemporânea em Educação**. Maceió: EDUFAL, 2009. p.13-34.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SILVA, Roseane Almeida; MEYER, Patrícia. A gênese da formação continuada de professores no Brasil: um resgate histórico. *In*: **Seminário Internacional de Formação Docente**. 2015. Disponível em: educere.bruc.com.br > arquivo > pdf2015. Acesso em: 20 de março de 2020.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar Outramente o discurso interpretativo dominante**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

UNESCO. Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. MEC Ministério da Educação e do Desporto. Cortez. 1996.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA Fernando. A maquinaria escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Teoria & Educação**, 6, 1992. Disponível em: <<http://peadrecuperacao.pbworks.com>>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidade. *In*: **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPEL | Pelotas [34]: 83 - 94, setembro/dezembro, 2009.

VEIGA-NETO. **Foucault & a Educação**/Alfredo Veiga-Neto. 3.ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEIGA-NETO. Na Oficina de Foucault. *In*: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Org.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 79-91.

VEIGA-NETO. Coisas do governo... *In*: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. *In*: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 25 de maio de 2020.

VEYNE, Paul. Como se escreve a história. Brasília: Editora UNB. 1998.

