

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
***CAMPUS* ARAPIRACA**
CURSO PEDAGOGIA

MARIA LAIANE DANTAS FRANCELINO

**O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: REFLETINDO A POLÍTICA DE
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES**

ARAPIRACA-AL

2024

MARIA LAIANE DANTAS FRANCELINO

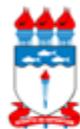
**O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: REFLETINDO A POLÍTICA DE
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Federal de
Alagoas, como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Jane Marinho da Silva.

Arapiraca-Al

2024



Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus Arapiraca
Biblioteca Setorial *Campus* Arapiraca - BSCA

F815p	<p>Francelino, Maria Laiane Dantas O programa mais alfabetização [recurso eletrônico]: refletindo a política de formação dos professores alfabetizadores / Maria Laiane Dantas Francelino. – Arapiraca, 2024. 25 f.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Jane Marinho da Silva. Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, <i>Campus</i> Arapiraca, Arapiraca, 2024. Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (<i>Campus</i> Arapiraca). Referências: f. 23-25.</p> <p>1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Política educacional. I. Silva, Jane Marinho da Silva. II. Título.</p> <p>CDU 37</p>
-------	--

MARIA LAIANE DANTAS FRANCELINO

O Programa Mais Alfabetização: refletindo a política de formação dos professores alfabetizadores

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à banca examinadora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 01 de fevereiro de 2024.



Documento assinado digitalmente
JANE MARINHO DA SILVA
Data: 15/02/2024 15:46:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora – Dra., Jane Marinho da Silva, UFAL

Banca examinadora:



Documento assinado digitalmente
LÍVIA THAYSA SANTOS DE ALBUQUERQUE GAMA
Data: 15/02/2024 15:56:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Externa – Esp. Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama, PPGEFOP/UFAL



Documento assinado digitalmente
MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS
Data: 15/02/2024 20:20:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Interna – Dra., Marta Maria Minervino dos Santos, UFAL

O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: REFLETINDO A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

THE MORE LITERACY PROGRAM: REFLECTING THE POLICY OF TRAINING LITERACY TEACHERS

Maria Laiane Dantas Francelino¹

Jane Marinho da Silva²

RESUMO: Esta pesquisa discorre sobre a temática formação continuada dos professores alfabetizadores. O objeto de estudo foi o Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria n° 142, de 22 de fevereiro de 2018, pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC), sob o discurso de que apoiaria o processo de alfabetização dos estudantes matriculados nos 1° e 2° anos do Ensino Fundamental, por meio da ajuda do assistente de alfabetização; o assistente é caracterizado como um agente voluntário do processo de alfabetização, que ajudaria os docentes em sala e receberia uma bolsa com valor simbólico para custear os gastos com alimentação e transporte. Sua atuação se daria nas escolas públicas juntamente com os professores alfabetizadores. Considera-se a importância do estudo por se tratar de um tema atual e necessário; ademais, o Programa Mais Alfabetização é a primeira ação do MEC organizada após as determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que orientou a antecipação da alfabetização das crianças do Ensino Fundamental para o 2° ano. O trabalho partiu da seguinte problemática: qual o caráter da política de formação dos professores alfabetizadores no Programa Mais Alfabetização? O objetivo geral foi analisar a política de formação dos professores alfabetizadores no Programa Mais Alfabetização. A metodologia adotada foi a pesquisa teórica e a análise documental. Realizaram-se consultas no *site* do MEC para identificar as ações de formação continuada realizadas no âmbito do governo federal. A pesquisa revelou que o Programa Mais Alfabetização apresenta uma concepção de alfabetização ultrapassada, descompromissada e acrítica, que reafirma a formação em serviço, na busca de desenvolver habilidades e competências de “receitas” prontas sobre alfabetização, sem o mínimo de reflexão e fundamentação do processo educativo, tornando, segundo Moraes (2019), os docentes em “tarefeiros”. A análise revelou que além de não apresentar uma proposta responsável de alfabetização, o programa aprofunda o processo de precarização do trabalho dos professores e dos futuros docentes, por meio das ações pontuais e descontínuas. De forma geral, o estudo denuncia o caráter voluntarista assumido pelo MEC com a implementação do Programa Mais Alfabetização.

Palavras-chave: Estado; política educacional; Portaria n° 142/2018; formação docente e alfabetização.

ABSTRACT: This research discusses the theme of continuing education of literacy teachers. The object of study was the More Literacy Program, created by Ordinance No. 142, of February 22, 2018, by the Literacy Secretariat of the Ministry of Education (MEC), under the discourse that it would support the literacy process of students enrolled in the 1st and 2nd years of Elementary School, through the help of the literacy assistant; the assistant is characterized as a voluntary agent of the literacy process, who would help the teachers in the classroom and receive a stipend with a symbolic value to cover the costs of food and transportation. Their work would take place in public schools together with literacy teachers.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Ufal/Campus de Arapiraca. *E-mail:* maria.francelino@arapiraca.ufal.br.

² Professora do curso de Pedagogia da Ufal/Campus de Arapiraca. *E-mail:* jane.marinho@arapiraca.ufa.br.

The importance of the study is considered because it is a current and necessary topic; in addition, the More Literacy Program is the first action of the Ministry of Education organized after the determinations of the National Common Curricular Base (BNCC, 2017) that guided the anticipation of literacy of children from Elementary School to the 2nd year. The work started from the following problem: what is the character of the policy of training literacy teachers in the More Literacy Program? The general objective was to analyze the training policy of literacy teachers in the More Literacy Program. The methodology adopted was theoretical research and document analysis. Consultations were carried out on the MEC website to identify the continuing education actions carried out within the scope of the federal government. The research revealed that the More Literacy Program presents an outdated, uncommitted, and uncritical conception of literacy, which reaffirms in-service training, seeking to develop skills and competencies of ready-made "recipes" on literacy, without the minimum of reflection and grounding of the educational process, turning, according to Moraes (2019), teachers into "taskers". The analysis revealed that in addition to not presenting a responsible proposal for literacy, the program deepens the process of precariousness of the work of teachers and future teachers, through punctual and discontinuous actions. In general, the study denounces the voluntarist character assumed by the Ministry of Education with the implementation of the More Literacy Program.

Keywords: State; educational policy; ordinance nº 142/2018; teacher training and literacy.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos e deve ser ofertada com equidade e qualidade, pois além de os estudantes disporem de tempos distintos para a sistematização dos conteúdos trabalhados, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental – quando a criança é inserida, de forma mais profunda, no processo de alfabetização – a condição socioeconômica, isto é, o meio familiar, as condições objetivas para o seu desenvolvimento cognitivo, também precisa ser levada em consideração. Por isso, não se podem avaliar os resultados de aprendizagens simplesmente considerando o fato de a escola ser pública ou privada, já que muitas vezes o mesmo docente trabalha nas duas instituições e dispõe da mesma formação.

Atualmente, quando se fala em índices de aprendizagem, o professor é colocado no centro das análises e debates, seja através de análise fundamentada no senso comum, seja do próprio Estado. O professor é considerado o principal agente do processo escolar. Assim, se os resultados dos mecanismos de avaliação da política educacional são insatisfatórios, há algo de errado com os professores.

Desde as primeiras Conferências Mundiais sobre educação, a formação dos professores tem ganhado um destaque na formulação das políticas, especialmente nos anos de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, é um marco da política de formação de professor desse período, seguindo tanto os interesses da política neoliberal como, também, as demandas impostas pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional etc.

A formação docente está normatizada na LDB, mas na prática a atenção à formação dos professores no Brasil não tem ganhado a devida atenção do Estado. Com isso não se está afirmando que o Estado tem sido totalmente omissivo, muito pelo contrário, ele tem sido bastante atuante quando se trata de formação dos professores. A questão é: qual o modelo de formação que vem sendo estimulado pelo Estado? Quando se trata de formação continuada, quais mecanismos vêm sendo adotados a fim de qualificar os professores para as diversas realidades de salas de aulas espalhadas pelo Brasil afora?

Os professores dos anos iniciais dispõem de um perfil de formação mais complexo do que os docentes dos anos finais e do Ensino Médio, pois podem ter formação inicial em: Curso Normal Médio; Curso Normal Superior; nos Institutos Superiores de Educação; ou em curso de licenciatura em Pedagogia (em instituições públicas ou privadas e que podem ocorrer nos formatos presencial, híbrido e a distância). Esta disparidade do perfil inicial de formação por si só é um dado relevante para se pensar a política de formação continuada dos professores dos anos iniciais.

Quando o governo federal apresenta uma política unilateral de formação continuada de professores, é possível afirmar que os diversos perfis de professores terão as mesmas oportunidades de aprendizagem e sistematização do conhecimento trabalhado? Essa pergunta torna-se importante pelo contexto de implementação da política de formação continuada do governo federal, que desde o início dos anos 2000 vem sendo desenvolvida por meio de programas, desde o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001) até o Programa Tempo de Aprender (2020) (Oliveira, 2023).

Este texto é resultado de estudos iniciados com o plano de trabalho intitulado “Programa Mais Alfabetização: política educacional ou ação pontual?”, vinculado ao projeto de pesquisa *Programa Mais Alfabetização e a Política Educacional Brasileira*³, desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/Ufal), ciclo 2019-2020. O interesse em aprofundar a temática formação de professores alfabetizadores resultou neste texto.

A formação dos professores alfabetizadores tem sido profundamente discutida e balizada pelo Estado. É fato que este não tem sido omissivo quanto à formação dos professores, porém, de que forma a política de formação dos professores vem sendo elaborada e executada? Este questionamento torna-se importante para se analisar o projeto de formação continuada que vem sendo implementado no Brasil desde a aprovação da LDB.

Este ensaio tem como objeto de estudo a Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, que instituiu o Programa Mais Alfabetização (PMA), criado pela Secretaria de Alfabetização do MEC. Este programa foi inspirado em duas questões fundamentais: melhorar os índices de alfabetização das crianças dos anos iniciais (1º e 2º anos), numa das primeiras ações da antecipação da alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental, proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que passou a reordenar a política de alfabetização do país; e redefinir os mecanismos de avaliação, uma vez que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que era aplicada às crianças do 3º ano, teve a sua última aplicação em 2016.

De acordo com a Portaria nº 142/2018, o objetivo do PMA era “fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2018).

Tratou-se de um programa de caráter voluntário, sobre a melhoria dos níveis de alfabetização dos estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, defendendo a formação continuada dos professores como uma de suas ações. Também criou a categoria do assistente de alfabetização, com estudantes de Pedagogia e de cursos de licenciaturas ou professores formados com experiência em alfabetização, para auxiliar os professores alfabetizadores no processo de ensino dos estudantes.

³ O projeto de iniciação científica *Programa Mais Alfabetização e a Política Educacional Brasileira* foi orientado pela professora Jane Marinho da Silva, vinculado ao curso de Pedagogia da Ufal/Campus Arapiraca. A pesquisa foi realizada com a participação de duas estudantes e dois planos de trabalho, respectivamente: “Estado e a política educacional brasileira no contexto neoliberal: ações criadas pelo Programa Mais Alfabetização”, desenvolvido pela estudante Ada Jessiane Bispo Inácio (com bolsa); e o “Programa Mais Alfabetização: política educacional ou ação pontual?”, desenvolvido pela estudante Maria Laiane Dantas Francelino (colaboradora).

A função do assistente consistia em auxiliar os docentes em sala de aula de cinco a dez horas semanais, a depender da condição de vulnerabilidade das escolas. Essa ajuda contribuiria para elevar o nível de alfabetização dos estudantes, bem como potencializaria as ações de alfabetização dos docentes, porque eles e os assistentes receberiam formação continuada.

A partir do contato com a Portaria nº 142/2018, traçou-se o objetivo geral desta pesquisa: analisar a política de formação dos professores alfabetizadores no PMA. Já os objetivos específicos foram: entender o papel do Estado na formulação da política educacional; compreender a repercussão do projeto político neoliberal na formulação da política educacional; refletir sobre a política de alfabetização executada pelo MEC através do PMA; e descrever as possíveis ações de formação de professores decorrentes do PMA.

A metodologia adotada foi a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Sobre a pesquisa documental, Mattar e Ramos (2021) afirmam que esta metodologia de pesquisa pode ser combinada com outras metodologias. Os autores ainda sugerem uma diversidade de documentos que podem ser utilizados na pesquisa documental. Neste estudo, o documento analisado é um registro público, isto é, um documento oficial: a Portaria nº 142/2018, instituída pelo MEC. Além da portaria, o texto reflete sobre outros documentos, como a Lei nº 9.394/96 e a BNCC.

A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em autores que apresentam reflexões sobre: o papel do Estado; o projeto político neoliberal e a política educacional; a política de formação de professores; e em pesquisas que fazem uma análise crítica do PMA. As consultas ocorreram em livros e artigos científicos; entre as obras estudadas destacam-se: Nogueira (2017); Shigunov Neto e Maciel (2011); Oliveira (2014); Amaral, Novaes e Santos (2021); Albino e Silva (2019) Delgado; Magalhães e Piccinini (2023); Moraes (2019); Prado e Cartaxo (2022) etc.

O texto está organizado em quatro partes, a saber: Estado e a política educacional; a formação dos professores no contexto da política neoliberal; a Portaria nº 142/2018 e as ações do PMA; e a formação dos professores constante no PMA. A partir da estruturação do texto, buscou-se analisar o projeto de formação continuada dos professores alfabetizadores no PMA e as possíveis ações ofertadas no âmbito federal.

2 O ESTADO E A POLÍTICA EDUCACIONAL

O tema política educacional requer atenção ao papel do Estado na promoção e na reformulação dos interesses sociais. No entanto, não se trata apenas de reconhecer o papel do Estado, mas o limite e o caráter contraditório que reside na sua autoafirmação, enquanto instituição que se apresenta como promotora do “bem comum”. Para mais, o papel do Estado, historicamente, tem sido o de vigorar as demandas e os interesses da classe dominante, em contraposição aos interesses da grande massa. É neste sentido que o projeto estatal vem se alinhando aos interesses do projeto neoliberal.

Nogueira (2017) demonstra que a ação do Estado com as demandas sociais é administrada de maneira contraditória. Percebe-se que quase 50% da arrecadação com os impostos são destinados ao pagamento de dívidas públicas, ou seja, dinheiro que vai diretamente para os bancos privados. A menor parte vai para a manutenção dos serviços prestados à população.

De acordo com o referido autor:

[...] o Estado transfere a riqueza produzida pelos trabalhadores do país para o setor financeiro, que por sua vez a “redistribui” entre outros setores da economia. E, com isso, contribui para sustentar e manter o sistema capitalista funcionando. (Nogueira, 2017, p. 10).

Apesar da desproporcionalidade em relação ao atendimento das demandas sociais, a sociedade não tem o costume de refletir sobre o papel do Estado. É possível dizer que o fato de o Estado nascer no processo de divisão das classes sociais repercute diretamente na sua ação contraditória. Mas ao contrário disso, ele não se apresenta como instituição conflitante; na verdade, busca ocultar o seu caráter de classe, apresentando-se como Estado de todos, quando de fato não o é (Osório, 2014).

Segundo Nogueira (2017, p. 24), a teoria de Estado aristotélica fundamenta-se na ideia de que o Estado estaria a serviço de todos os cidadãos e seria o “espaço de realização do bem-estar comum”, estruturado “de forma harmoniosa, sem interesses divergentes e conflitos entre os cidadãos”. Aristóteles defendia que o homem teria a tendência a buscar o interesse coletivo.

Em oposição a essa ideia de Estado, Maquiavel observou que na sociedade de classe, onde há relação entre opressor e oprimido, o individual prevalece sobre o coletivo, por isso há um poder soberano para administrar e controlar os subordinados. Nesse sentido, “[...] o único poder capaz de colocar ordem em um mundo habitado por seres naturalmente egoístas, ambiciosos e sedentos por lucro é o Estado” (Nogueira, 2017, p. 30).

Maquiavel, ao analisar a realidade da sociedade da sua época, compreendeu que “o propósito da política não é a realização do bem comum e da justiça. A política, na verdade, é apenas o meio para se conquistar o Estado e se manter no poder” (Nogueira, 2017, p. 32).

Na mesma direção, quando se trata de preservar a natureza do Estado e a manutenção das relações de poder estabelecidas na sociedade de classe, Thomas Hobbes apresenta um entendimento semelhante ao pensamento de Maquiavel, ao afirmar que os homens são solitários e buscam satisfazer seus interesses. É preciso uma força poderosa para controlá-los e estabelecer a paz e a segurança social necessária; esta força seria o Estado. Assim, de forma voluntária, livre e consciente, os homens teriam passado ao Estado o direito de governar suas vidas; ele administraria os interesses e as demandas sociais a partir do pacto social (Nogueira, 2017).

Outro autor de influência mundial que apresenta uma idéia positiva sobre a existência do Estado é Hegel. Ele defende que o Estado é fruto do desenvolvimento humano e que “somente no Estado o indivíduo se realiza como sujeito universal. O Estado é produto de um momento da história” (Nogueira, 2017, p. 42). Hegel defende que o Estado é o próprio gênero humano.

Contrariando o pensamento de Aristóteles, Maquiavel, Hobbes e Hegel, Marx e Engels compreendem a função do Estado de maneira bem distinta. Segundo eles, “o Estado moderno não é mais que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda classe burguesa” (Nogueira, 2017, p. 46). O Estado, na verdade, nasceu com a propriedade privada, a partir das imposições de interesses sociais contraditórios; sua criação reside nesta relação de interesses adversos (privados x públicos).

Essa nova compreensão da função do Estado revela como a burguesia controla o Estado e como os interesses burgueses têm prevalecido em relação às demandas sociais:

[...] onde quer que exista apropriação privada da produção social, haverá interesses antagonicos de classes distintas e, conseqüentemente, um poder que servirá para manter a estabilidade, a ordem e garantir a reprodução social em meio à luta de classes. Neste ambiente a existência do Estado é inevitável. (Nogueira, 2017, p. 57-58).

O que leva à constatação de que o Estado nem sempre existiu; ele é fruto do desenvolvimento dos homens em sociedade e surge a partir da possibilidade de criação de um excedente produtivo, seguido da propriedade privada, divisão da sociedade em classes sociais

e, posteriormente, a luta de classes. Assim, a sua função, em qualquer sociedade classista, é a garantia dos privilégios da classe mais poderosa (Nogueira, 2017), o que não significa negar que o Estado, dentro dos seus limites, também atende às necessidades da sociedade atual.

Conforme Nogueira (2017), é possível afirmar que o caráter de classe na sociedade capitalista é real e que os interesses colocados como comuns, na maioria das vezes, são demandas da sociedade capitalista. O Estado vai se reformulando de acordo com as necessidades do seu tempo, sob a influência dos negócios da classe burguesa.

Do liberalismo nascente dos contratualistas ao século XX, a ideologia política que perdurou até a década de 1920, a estruturação dos fundamentos dos teóricos do Estado de bem-estar social, consolidado nos países de capitalismo avançado, pouco tempo se passou até a chegada de um projeto de Estado mais ofensivo aos interesses sociais. Trata-se do neoliberalismo.

Após a Segunda Guerra Mundial, em pouco menos de duas décadas o modelo de Estado de bem-estar social vai colapsando. Uma das principais causas da crise do Estado ampliado são as demandas sociais e a crise do modelo de produção fordista (Shigunov Neto; Maciel, 2011).

O período de reestruturação produtiva, iniciado nos anos de 1970 (Mészáros, 2009), difunde, nos países de capitalismo avançado, a concepção do neoliberalismo, que defende a minimização do Estado com a questão social. O neoliberalismo aprofunda o ataque aos direitos sociais e trabalhistas e o enfraquecimento do Estado de bem-estar social. Assim, a saída para crise estrutural do capital estaria atrelada às novas formas de organização da produção e à adequação da questão social à necessidade do aumento das taxas de lucro do capital.

O neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e a não intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social. (Shigunov Neto; Maciel, 2011, p. 36).

Conforme os referidos autores, “o primeiro governo a adotar explicitamente as propostas neoliberais como programa governamental foi o de Margaret Thatcher,” em 1979. Não demorou muito para a ideologia neoliberal expandir-se para outros países. No Brasil isso se deu em 1990, com o presidente Fernando Collor de Mello. Com a chegada do neoliberalismo ao Brasil, houve um grande impacto na economia, por meio do processo de desregulamentação das principais economias, da abertura do país ao mercado mundial, do início do processo de flexibilização dos direitos trabalhistas, do agravamento das desigualdades sociais e do aumento da pobreza (Shigunov Neto; Maciel, 2011, p. 42).

Nessa conjuntura, a educação passou a ser vista como um bem econômico qualquer, o que significou uma mudança de projeto lastimável para um país que tinha aprovado a sua recente Constituição e avançara no entendimento de que era preciso assegurar as necessidades básicas da população brasileira. Neste sentido, é possível afirmar que a Carta Magna de 1988 é a constituinte que mais apresenta o caráter de bem-estar social no Brasil, mas em pouco tempo de existência foi sufocada pelo projeto neoliberal.

O projeto neoliberal passa a ecoar o discurso da ineficiência do Estado e a defesa da sua minimização, especialmente no início dos anos de 1990, por meio de propagandas e alegações sorrateiras que visam convencer a população de que os serviços públicos não atendem às necessidades da população. A questão é: a quem interessa tal discurso? Ao deus mercado, pois quanto mais o Estado minimizar os serviços sociais, mais o mercado poderá vendê-los, e somente aqueles que dispõem de capital suficiente poderão comprá-los.

Quando se trata da educação escolar, a proposta neoliberal é transformá-la num

negócio lucrativo, que possa representar excelentes ganhos ao sistema reprodutivo do capital (Shigunov Neto; Maciel, 2011). Por ser a educação escolar vista pelo mercado como uma das “mercadorias” de peso do Estado, o “bicho-papão” precisa abocanhá-la. E o mercado vem fazendo isso de forma magistral nas últimas décadas: aprovação de uma BNCC, vendas dos pacotes de formação às Secretarias de Educação, e toda uma rede de negócios que vem se estabelecendo entre os setores públicos e privados, quando se trata dos ganhos com a educação.

Outra expressão da política neoliberal tem se caracterizado por meio dos programas assistenciais destinados às populações mais vulneráveis. Shigunov Neto e Maciel (2011) asseveram que a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, inicia-se a criação de alguns programas: o Programa Bolsa-Escola, que repassava um valor às famílias pobres que tinham filhos matriculados na escola; o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (PROEM), que propunha formação técnica a fim de preparar a juventude para o mercado de trabalho; o Projeto da Rua para a Escola, que repassa mensalmente uma cesta básica para os estudantes matriculados na escola pública; o Programa de Adequação na Idade-Série, que buscou acelerar a aprendizagem dos estudantes que estavam fora da faixa escolar.

Do ponto de vista assistencial, os programas assumem o caráter pontual, mas no sentido da formação da classe trabalhadora. Eles representam “as propostas neoliberais para a educação [que] têm como pressuposto básico a preparação para o trabalho, ou seja, formar os homens para o exercício de suas funções e, desse modo, atender aos interesses do capital” (Shigunov Neto; Maciel, 2011, p. 61).

De um lado, o Brasil avançou na universalização da oferta da Educação Básica, ao afirmá-la na Constituição de 1988 e na Lei nº 9.394/96 como um direito de todos e dever do Estado e da família; mas, por outro lado, isso não significa que todos os brasileiros terão as mesmas possibilidades de acesso à educação escolar, haja vista que a educação escolar no país é antes de tudo marcada pelas condições socioeconômicas, que têm determinado a qualidade do ensino e a continuidade dos estudos.

De acordo com Oliveira (2014, p. 226), debate-se muito sobre a qualidade da educação no contexto neoliberal, mas não há um entendimento unânime do que seja essa qualidade:

O debate a respeito da qualidade da educação básica que se assiste na atualidade revela um paradoxo fundamental nas políticas educacionais brasileiras. Fala-se muito de qualidade como se todos estivessem compreendendo essa palavra em um mesmo sentido, atribui-se a ela um significado universal, como se houvesse consenso sobre a educação que os mais diversos segmentos da sociedade perseguem. Em geral, o sentido predominante vem carregado de uma tradição meritocrática que se fundamenta na noção de conhecimento escolar disciplinar e universal. (Oliveira, 2014, p. 226).

A Educação Básica esperada pela população assistida nas escolas públicas e pelos defensores de uma escola que democratize o conhecimento e que não conceba apenas o perfil unilateral do mercado de trabalho é o exercício de uma qualidade que se destina às demandas da sociedade, e não o aumento das taxas de lucro do capital.

A partir dos autores analisados, é possível dizer que o Estado, apesar da sua contradição social, tem um papel fundamental na elaboração da política educacional, porém o contexto neoliberal tem conduzido o processo escolar aos interesses produtivos do capital. O Estado tem subordinando a questão quantitativa à qualitativa. Por isso, quando se fala em qualidade educacional não implica que todos os brasileiros acessam a mesma educação escolar.

Legalmente, a educação é dever do Estado e direito de todos, já que ela é assegurada no Brasil como direito universal. Por isso, se discute e se avalia amplamente o alcance da mesma via política pública, sendo necessário analisar amplamente o impacto das ações estatais quando se trata da educação, das escolas, das condições de trabalho e da formação docente. Nesta perspectiva, defende-se que as ações não podem/devem ser pontuais, parciais, voluntárias, e que o planejamento da educação brasileira precisa assumir um caráter contínuo e que tenha como meta a melhoria da oferta.

3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA POLÍTICA NEOLIBERAL

De acordo com Amaral, Novaes e Santos (2021), que discutem a relação entre as diretrizes do Movimento de Educação para todos (EPT) e as reformas educacionais brasileiras, os “Organismos Multilaterais Internacionais” (OMIs), em especial o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), são os mais importantes orientadores da agenda escolar, especialmente dos países da América Latina, e do processo reformista da agenda neoliberal.

Nesta lógica, o que importa é formar cidadãos produtivos e consumidores. Assim, propaga-se a defesa de uma escola e de uma reestruturação do ensino que se ajuste às necessidades do mercado e aos interesses reais da população atendida pela escola pública.

Amaral, Novaes e Santos (2021, p. 38) asseveram que:

De acordo com o discurso propagado pelas agências internacionais, a educação induz ao crescimento econômico ao formar trabalhadores qualificados para uma maior competitividade no mercado internacional, ao mesmo tempo em que combate o desemprego. Orientam, desse modo, a privatização do ensino superior, e propõem ao Estado assumir apenas a educação básica. Nesse cenário, as agências internacionais lançam uma nova receita, um novo ideário para o complexo educativo, diante do colapso da ordem bipolar da Guerra Fria. Essa perspectiva reforça a exigência de um reformismo na escola pública, porém sem dela abrir mão do dualismo estrutural. Importa formar cidadãos produtivos e consumidores.

Neste processo de adequação da escola aos “novos parâmetros do capital”, exige-se a formação de um professor compatível com as demandas colocadas pelo capital. O Estado propaga um discurso de eficiência, por parte dos docentes, “para mudar a velocidade da alfabetização, sem, contudo, comprometer a reação ‘químico-social’ que reproduz a ordem hodierna do capital” (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 38).

Ao contrário do que se defende nas reformulações da política educacional sobre a formação docente, “a lógica de educar o educador tem como objetivo formar personificações que atendam aos anseios do capital, qual seja o de difundir o conhecimento demandado por seus interesses, isto é, transformando as novas gerações de trabalhadores em força de trabalho” (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 38).

Segundo Amaral, Novaes e Santos (2021, p. 39), o Brasil segue a orientação neoliberal quando se trata da política educacional e da formação de professor:

Com isso observamos as políticas educacionais para a formação de professores num momento bastante especial da nossa sociedade, caracterizados pela mundialização do capital, aumento da dependência brasileira, mercantilização da educação e degradação da qualidade da formação de professores.

A integralização do alinhamento da política educacional aos interesses dos organismos multilaterais teve como carro-chefe a

Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em 1990 na cidade tailandesa de Jomtien. Esse evento reforçou o papel dos organismos multilaterais, tornando-se o “divisor de águas” de uma nova agenda em que a centralidade da educação é fundamental, uma vez que ela precisa ser direcionada para o combate à pobreza. No artigo 8, o documento de EPT se reporta às necessidades políticas de se empreender um conjunto de reformas para que fosse garantida a educação básica. (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 40-41).

Apesar da defesa da educação básica, “o eixo principal do movimento de EPT foi a universalização do ensino fundamental. Os países da periferia capitalista deveriam concentrar seus esforços e recursos neste nível de ensino, tornando-o obrigatório” (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 41).

Outro ponto de defesa, na demanda da educação atrelada aos interesses econômicos dos organismos multilaterais, como o BM, é a formação do professor. Ecoa-se a exigência de uma formação de qualidade, quando na verdade se defende uma formação de resultados.

Na perspectiva do BM, o desempenho dos professores deve fornecer aos alunos-clientes o mais eficiente serviço de aprendizagem. Então, a formação de professores na modalidade continuada é reforçada, pois, baseada em aspectos econômicos, a relação custo-benefício produz resultados mais vantajosos. Com esses elementos postos, as diretrizes dos OMIs propunham formação inicial, porém de baixo custo, mais pragmáticas, complementadas pela formação continuada, ao longo da vida, realizadas em instituições privadas na forma de treinamento, reciclagem, capacitações, formação em serviço etc. (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 43).

A formação docente no Brasil continua sendo colocada em xeque, especialmente quando se trata dos baixos índices das avaliações de aprendizagem. Contudo, desde a implementação do “Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), adotam-se as orientações estabelecidas na Conferência de Jomtien em 1990”, a partir das quais “o governo brasileiro ratificou seu compromisso com a Declaração Mundial de Educação para Todos em Nova Delhi” (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 45).

Da LDB/96 aos dois Planos Nacionais de Educação (referentes a 2001-2010 e 2014-2024), a formação docente tem permanecido na mira do Estado, seja por meio de uma política de formação que tem se ajustado aos interesses do mercado (a formação do professor das competências), seja na transferência de responsabilidade para os docentes, tornando-os *senhores* da mudança com a instauração da competição entre eles, estabelecida pela lógica da política de resultado, que evidencia os professores *competentes e eficientes* e expõe negativamente os que apresentam resultados insatisfatórios (Amaral; Novaes; Santos, 2021).

De acordo com Amaral, Novaes e Santos (2021), nem mesmo a exigência da formação superior para os professores da Educação Básica na LDB/96 suprimiu a presença de professores leigos. Assim, na contramão do discurso da melhoria da formação docente, propagado pelo Estado, o que se tem visto na prática é a diversidade de perfis de professores:

Ao estabelecer o nível superior para o exercício da profissão docente, a LDB não delimitou apenas a universidade como locus de sua formação, mas também os Institutos Superiores de Educação, tanto público como privados. A presença de leigos foi permitida na educação infantil e nos cinco primeiros

anos do ensino fundamental. A medida aumentou a demanda por vagas em cursos de licenciaturas por estabelecer o prazo até dezembro de 2007 para a adequação das redes de ensino municipais e estaduais. O Ministério da Educação (MEC) incentivou programas de capacitação, criou parâmetros curriculares, instituiu diretrizes nacionais curriculares para formação de professores em nível superior, isso tudo na escola do “treinamento em serviço”. O que se viu foi um enorme aumento dos treinamentos, reciclagens, formação em serviço, cursos semipresenciais e à distância, tudo para acompanhar as mudanças e seguir também os Parâmetros Curriculares Nacionais introduzidos em 1997. (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 46).

Desde os anos 1990 foram sendo implementadas políticas públicas neoliberais de formação de professores. Assim, enquanto o Estado discorria sobre a qualidade na formação, tratou-se de fato de propostas simplistas e imediatistas. A LDB é aprovada, dando seguimento ao processo de precarização da formação dos professores. Sobre a formação inicial para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o art. 62, alterado pela lei complementar nº 13.415, de 2017, estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 2017, art. 62).

Ao longo dos anos 2000, a oferta do curso de Magistério em nível médio foi deixando de ser feita na maioria dos estados brasileiros. A oferta dessa modalidade é bastante reduzida, ou quase inexistente, em instituições públicas. O curso também pode ser encontrado no formato a distância, em instituições privadas. De certo modo, é possível dizer que o Estado tem privilegiado a formação dos professores da Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental em cursos de licenciaturas (presencial ou a distância) em instituições de ensino superior privadas (onde se encontra a maior demanda) e em instituições públicas (Universidades Federais e Estaduais e Institutos Federais). No entanto, a LDB continua admitindo a formação mínima em Curso Normal de Magistério para as duas primeiras etapas da Educação Básica.

A redação do art. 62, a partir de 2017, refere-se apenas à formação em curso superior para a Educação Básica, sem especificar os espaços de formação e segue admitindo a formação em Curso Normal Médio. Passados 27 anos da aprovação da LDB, fica a pergunta: por que a formação em nível superior para as duas primeiras etapas da Educação Básica ainda não é uma exigência na LDB como formação mínima?

Sobre a formação continuada a LDB, consta no § 2º do art. 62: “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (Brasil, 1996, art. 62, § 2). Esse recurso vem sendo priorizado nos cursos de formação do professor alfabetizador ofertados pelo governo federal nos últimos anos. A partir de 2018 há uma intensificação dessas formações no Ambiente de Aprendizagem do MEC (Avamec).

Como a formação continuada tem assumido o formato a distância, defende-se que o Estado precisa assumir o compromisso com a formação inicial dos professores alfabetizadores no formato presencial, e com as garantias efetivas dos conhecimentos essenciais para que os futuros professores tenham condições de desenvolver um trabalho pedagógico adequado à realidade das escolas públicas. Especialmente quando se constata que ainda há muito a se fazer no Brasil quando se trata da garantia da alfabetização das crianças nas escolas públicas oficiais do Estado.

Concorda-se com Shigunov Neto e Maciel (2011) que somente a formação inicial e continuada proporcionará condições para o desenvolvimento da educação nacional, sendo um direito do professor e um dever do Estado proporcionar um ambiente favorável à formação adequada à realidade escolar. Por isso, defende-se que as propostas de formação simplistas e aligeiradas não correspondem aos desafios de uma sociedade que está em constante transformação e que trabalha com um público diverso que dispõe de condições econômicas desfavoráveis.

Ainda sobre o art. 62 da LDB, o § 8º afirma que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”, redação incluída pela lei complementar nº 13.415/2017 (Brasil, 2017, art. 26), exigência relacionada ao art. 26 da LDB:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O exposto no § 8º do art. 62 desconsidera o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas na formação docente, ao afirmar a BNCC como a referência para o currículo de formação docente, pois se entende que o documento segue um limite político, além de estar comprometido com os interesses do mercado. Outra questão importante da BNCC é que ela orienta a antecipação da alfabetização das crianças para o 2º ano do Ensino Fundamental, medida que não só desconsiderou a meta 5 do PNE vigente, mas também reordenou a política de alfabetização no país a partir de 2018.

Segundo Mortatti (2015), a BNCC discorre sobre o processo democrático na sua constituição, mas na verdade o documento apresenta mais problemas do que soluções, especificamente quando se trata: da Língua Portuguesa e da alfabetização; dos “rumos” da formação de professor; da omissão do MEC com uma tarefa tão importante; da entrega da formulação da política educacional nas mãos de grupos privados; além da confusão entre teoria e método de alfabetização.

De acordo com Albino e Silva (2019), a BNCC baseia-se em experiências internacionais que têm como eixo central o desenvolvimento de competências:

A formação humana na BNCC é costurada por uma dimensão humana e jurídica do direito de aprender, bem como fundamentada na educação baseada em competências. É uma política de currículo baseada em experiências internacionais e justificada também por essas experiências. (Albino; Silva, 2019, p. 141).

Um currículo que não parte da realidade nacional repercutirá no processo desigual de formação (Albino; Silva, 2019). Além de traçar a competência como eixo central do processo de aprendizagem, a BNCC induz à anulação da autonomia docente, ao desconsiderar a capacidade de os professores pensarem e objetivarem as estratégias de ensino-aprendizagem, limitando-os a aplicadores de tarefas.

Nas palavras das autoras:

O comum na BNCC (2018) é o todo objetivado e descrito em ações, conteúdos, habilidades e competências, enquanto que nas DCN (2013) o comum são princípios gerais norteadores da prática pedagógica a partir dos seus contextos sociais. O argumento da incapacidade docente de delimitar e objetivar a sua ação não serve como justificativa para limitar as escolas e os discentes a inquiridos da instrução. A ação desses sujeitos é criativa e sua

autonomia precisa ser preservada para a (re)criação do movimento de aprendizagem social, que, existencialmente, faça sentido e contribua para sua emancipação. (Albino e Silva, 2019, p. 143).

Delgado, Magalhães e Piccinini (2023, p. 133-134) afirmam que na sociedade capitalista os ajustes e as reformas na política de formação docente estão alinhados aos interesses do mercado. São “políticas impregnadas da lógica neoliberal [que] foram elaboradas para garantir o controle tanto do processo de formação quanto do trabalho docente”.

Do ponto de vista do currículo escolar, a BNCC se coloca como um modo de organização curricular relacionado à regulação e ao controle da prática escolar que se revela pela supervalorização das ‘competências’ pré-estabelecidas, pela intensificação da avaliação do processo de ensino-aprendizagem e pela desvalorização do docente como organizador dos conhecimentos a ensinar, reduzindo-o a executor de programas pensados de fora (cada vez mais, por meio de sistemas de ensino vinculados às corporações) para dentro da escola. (Delgado; Magalhães; Piccinini, 2023, p. 134).

É na iminência de se forjar esse professor adequado aos anseios da BNCC que se assistiu à implementação da BNC-Formação, por meio da Resolução nº 2, de 2019⁴, do Conselho Nacional de Educação (CNE), segundo a qual a formação dos professores teria como base a BNCC. Em verdade, a BNCC e a BNC-formação (formação inicial e continuada) são “projetos que se alinham e se retroalimentam” (Delgado, Magalhães e Piccinini, 2023, p. 137):

Em meio a esse cenário, as políticas públicas aqui enunciadas – BNCC, BNC-Formação Inicial e BNC-Formação Continuada – fazem parte do conjunto de ações construídas ao longo de três décadas de ajustes neoliberais do Estado, direcionadas para a capacitação da força de trabalho e para a formação de trabalhadores docentes requeridos pelo mercado educacional em consonância aos interesses do grande capital, que vem liderando a mercantilização da educação no Brasil. (Delgado, Magalhães e Piccinini, 2023, p. 146).

A partir das referidas autoras é cabível afirmar que a política de ajuste de formação de professores pós-BNCC tem como propósito fundamental alinhar os interesses do mercado à formação docente de forma ainda mais acentuada, retirando a pouca autonomia que lhes restou, na busca de formar uma geração de professores tarefeiros que desenvolvam seu trabalho com as habilidades e competências exigidas pelo mercado.

Trata-se de uma proposta de formação bem articulada, ancorada “na perspectiva da formação por competências”, uma referência unilateral “para a formação inicial e continuada dos professores” (Albino; Silva, 2019, p. 146). É um modelo de formação que dá seguimento ao processo de mercantilização da educação, voltado aos cursos de licenciatura nas instituições privadas, seja de forma presencial, seja a distância. Enquanto isso, a oferta da formação inicial de professores nas instituições públicas nem sequer arranha as estruturas do mercado da educação.

Conforme Evangelista (2019) *apud* Delgado, Magalhães e Piccinini (2023, p. 132-133):

⁴A referida Resolução foi duramente criticada no meio acadêmico, especialmente pelas universidades e os movimentos em defesa da educação pública. Atualmente (2023), esta Resolução se encontra suspensa.

O curso de Pedagogia ostenta cifras escandalosas: em 2018, contava com 747.511 (45,9%) das 1.628.676 matrículas em licenciaturas. 473.607 (63%) delas estavam em IES particulares, sendo 369.028 (49%) na EaD. É assustador vermos que 82,5% (616.393) dos jovens estão matriculados nas escolas privadas.

O discurso da qualificação dos professores da Educação Básica não considera esses dados, pois o Estado avalia os resultados da alfabetização e estabelece a formação docente descaracterizando os espaços de formação, o que pode ocorrer nas instituições públicas, federais e estaduais (com ensino, pesquisa e extensão) ou nos cursos precarizados nas IES (de forma presencial ou no formato a distância).

Para Delgado, Magalhães e Piccinini (2023, p. 140):

A implementação de políticas de expansão mercantil da Educação Superior tem como consequência a generalização de processos formativos aligeirados, de caráter utilitarista, estruturados a partir de competências operatórias para o trabalho flexível, desregulamentado, plataformizado e desprovido de direitos.

Quando se trata da formação inicial de professores, a oferta da esfera federal é nitidamente inferior ao quantitativo de matrículas das instituições privadas. Já a formação continuada, geralmente, fica a cargo das Secretarias de Educação ou dos cursos de formação a distância, ofertados pelo governo federal.

Nos últimos anos, citam-se dois programas que foram criados a partir da recomendação da BNCC para a antecipação da alfabetização das crianças para o 2º ano, a saber: o Programa Mais Alfabetização, criado em 2018, e o Programa Tempo de Aprender, criado em 2020.

A formação dos professores neste país precisa ser assumida como um compromisso social por parte do Estado. Esse pacto é um dos caminhos para se avançar na tão propagada qualidade da educação.

4 A PORTARIA Nº 142/2018 E AS AÇÕES DO PMA

Lançado pelo MEC através da Portaria nº 142/18, o PMA, que tem como marcos normativos a LDB e a BNCC, foi uma das iniciativas do governo federal para a antecipação da alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental. O PMA surge com a finalidade de alfabetizar as crianças nos dois primeiros anos de escolarização (Brasil, 2018):

Nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 61).

No campo da formação docente, essa alteração tem como primeiro indicador a criação da Portaria nº 142/18 do PMA, apresentada como um importante apoio ao processo de alfabetização das crianças dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. O documento visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos do 1º ano e no 2º, já que os dados ANA (2016) apontavam uma quantidade significativa de crianças com níveis insuficientes de alfabetização (Brasil, 2018).

O PMA defende sua implementação com base na LDB, “que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da

leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 2018).

Apesar de ser considerada uma lei fundamental para a garantia da universalização da Educação Básica, nos dias atuais (2023), a LDB sofreu influência do projeto neoliberal desde a sua aprovação, pois demandas consideradas importantes, como a obrigatoriedade do ensino médio e a inclusão da Educação Infantil como direito à Educação Básica, são conquistas recentes, respectivamente de 2007 e 2013.

Quanto ao Ensino Fundamental, a LDB assegura no art. 32 que ele é “obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública; iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (Brasil, 1996, art. 32).

Consoante com a Portaria nº 142/18 do PMA, os meios básicos para o pleno desenvolvimento do aluno são o domínio da leitura, escrita e cálculo. Esses processos iniciais de aprendizagem são os pilares que sustentam o desenvolvimento contínuo dos estudantes nos anos posteriores à escolarização.

Para apoiar e “fortalecer” as unidades escolares e o processo de alfabetização das crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, o PMA designou o assistente de alfabetização, que passaria a ajudar os professores nas escolas públicas, de acordo com a vulnerabilidade da escola. A carga horária do assistente de alfabetização foi distribuída da seguinte maneira: cinco horas semanais em escolas não vulneráveis e dez horas semanais em escolas vulneráveis. O PMA entende por escolas vulneráveis aquelas em que mais de 50% dos estudantes obtiveram resultados insuficientes na prova Saeb/ANA (2016) e que apresentavam baixo nível socioeconômico.

Sobre o assistente de alfabetização, o PMA recomendava que fosse estudante de Pedagogia e de cursos de licenciaturas ou professores formados com experiência em alfabetização. Os assistentes seriam contratados pelas Secretarias de Educação dos municípios que aderiram ao programa e recebem uma bolsa, de valor simbólico, a partir da carga horária trabalhada na escola.

A receita para o pagamento das bolsas dos assistentes de alfabetização provinha do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). As escolas receberam apoio financeiro para ser usado com as despesas dos assistentes de alfabetização, com sua alimentação e deslocamento, e com a compra de materiais necessários.

Segundo o PMA, a implementação do programa ocorreria por meio do fortalecimento da gestão escolar, Secretaria de Educação, formação dos professores alfabetizadores e do assistente de alfabetização, cumprindo assim a sua finalidade: alfabetizar e prevenir o abandono escolar, por meio de ações voltadas ao fortalecimento da alfabetização no Brasil (Brasil, 2018).

De acordo com a Portaria nº 142/18 do PMA, fazem parte das diretrizes do programa: o fortalecimento do processo de alfabetização e a gestão pedagógica, integrar as atividades do Projeto Político-Pedagógico, tornar viável o atendimento diferenciado às escolas vulneráveis, assegurar o monitoramento e a avaliação do programa de forma periódica para que se possa promover o acompanhamento dos resultados (Brasil, 2018).

O PMA foi destinado às escolas públicas brasileiras, contudo cumpre destacar o seu caráter voluntário, já que as escolas não eram obrigadas a participar do programa. No campo da participação, o modelo do voluntariado não foi um problema, já que o PMA teve praticamente 100% de adesão, conforme se observa no *site* do MEC.

Entre as exigências de enquadramento ao PMA, constam: a quantidade mínima de matrículas nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (pelo menos dez matrículas); assinatura de um Termo de Compromisso entre os sistemas de ensino (Estados, Municípios e Distrito Federal) e o governo federal.

Após assinar o termo, os respectivos sistemas de ensino deveriam elaborar um plano de gestão e plano de formação; além disso, a Secretaria de Educação de cada sistema deveria

indicar o coordenador do PMA. Já a forma de seleção do assistente de alfabetização ficou a critério dos sistemas de ensino, desde que fossem cumpridas as exigências mínimas. Cada ente federado participante do programa deveria planejar e executar as formações, acompanhar a evolução da aprendizagem, garantir a aplicação das provas diagnósticas e formativas e, em parceria com o MEC, colaborar com a qualificação e a capacitação dos profissionais envolvidos (Brasil, 2018).

Já as incumbências do MEC eram: promover a articulação junto aos entes federados, prestando assistência técnica e financeira; realizar o monitoramento das avaliações diagnósticas de alfabetização, dando suporte às ações formativas; disponibilizar material formativo e reforçar o atendimento às escolas vulneráveis; estabelecer as regras da seleção dos assistentes de alfabetização (estudantes dos cursos de licenciatura e professores formados com experiência em alfabetização).

Por meio desta ação voluntária, os professores alfabetizadores e gestores seriam apoiados na árdua tarefa da alfabetização. O PMA recomenda que o tempo de resposta de aprendizagem das crianças e suas especificidades sejam considerados no processo de alfabetização, cabendo aos envolvidos nesta tarefa (professores e assistentes de alfabetização) conhecer e auxiliar os estudantes em suas dificuldades, para que elas possam ser superadas (Brasil, 2018).

Sobre as competências das escolas participantes do PMA, elas devem articular suas ações pedagógicas às orientações do programa, para buscar a alfabetização dos estudantes. Dessa maneira, a rede de ensino deve aliar as atividades previstas no Projeto Político-Pedagógico à política de alfabetização adotada. Consequentemente, as escolas devem: participar das formações do PMA; fazer o acompanhamento sistemático da evolução de aprendizagem das crianças; realizar o planejamento das intervenções necessárias; aplicar as avaliações diagnósticas e formativas (Brasil, 2018).

Conforme a Portaria nº 142/18 do PMA, para que o processo de alfabetização obtenha êxito é necessária a qualificação de todos os profissionais envolvidos no processo, desde a gestão escolar, os professores até o assistente de alfabetização. O PMA salienta que “a formação do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias de educação será um elemento indissociável do Programa” (Brasil, 2018).

A Portaria nº 142/18 do PMA estabelece que o professor alfabetizador e o assistente de alfabetização devem ter uma formação adequada às necessidades de trabalho, mediante cursos específicos de alfabetização. Nesta direção, a pesquisa constatou a realização do curso Desenvolvimento Profissional, o qual consta no *site* do MEC, apresentando o objetivo, a caracterização e as regras gerais de participação do referido curso:

[...] com o objetivo de apoiar os gestores escolares na construção de um diagnóstico do processo de alfabetização e na definição de metas e ações para garantir a aprendizagem dos estudantes. Além disso, o curso é um suporte no processo de formação de professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização. Portanto, o curso está habilitado para todos os perfis: gestores, coordenadores, professores e assistentes de alfabetização, cada um com seu itinerário. O curso possui três módulos e, no total, uma carga horária de 40h.

[...] Há certificação prevista mediante a obtenção de pontuação mínima e preenchimento de três formulários ao final do curso.

Há uma funcionalidade que permite aos secretários realizar cadastros de técnicos que trabalhem nas secretarias e estejam interessados na formação. Não há limites para a quantidade de cadastros e o curso ficará disponível

durante todo o andamento do Programa. (Brasil, 2023).

Sobre as repercussões do curso, não foi possível encontrar maiores informações acerca do quantitativo de participação, ou se ele surtiu os efeitos esperados pela Secretaria de Alfabetização. Essas informações ficaram restritas ao MEC e aos sistemas de ensino participantes do programa. Já quanto aos dados sobre eventos de formação de professores e assistentes de alfabetização, sob a demanda dos entes federados, é possível afirmar que as Secretarias de Educação realizaram algumas ações de formação⁵.

No portal do MEC encontra-se disponível um questionário contendo 86 perguntas frequentes sobre o PMA. De forma geral, as questões tratam: do assistente de alfabetização, dos atores do programa, dos recursos, da formação, do monitoramento, da avaliação etc.

Sobre o assistente de alfabetização, não fica clara a sua metodologia de interação na escola, pois sua presença em sala de aula não é obrigatória. Sua função é auxiliar os professores no processo de alfabetização; sua carga horária depende da vulnerabilidade da escola: dez horas semanais nas escolas vulneráveis (com até quatro turmas diferentes, totalizando quarenta horas); e cinco horas semanais nas escolas não vulneráveis (com até oito turmas diferentes) (Brasil, 2018).

A participação do assistente de alfabetização também foi caracterizada como voluntária, mas ele recebe uma bolsa de incentivo, que varia de R\$ 150,00 (escolas não vulneráveis, mínimo de cinco horas de intervenção) até R\$ 300,00 (escolas vulneráveis, mínimo de dez horas de intervenção) (Brasil, 2018).

O valor final das bolsas aos assistentes de alfabetização é estipulado a partir da quantidade de turmas de que ficam encarregados nas escolas (em ambas as escolas, vulneráveis ou não, o valor final das bolsas dos assistentes é o mesmo, pois quando se multiplica $4 \times 300,00$ e $8 \times 150,00$, chega-se ao valor de R\$ 1.200,00). Pela carga horária dos assistentes de alfabetização e a variação dos perfis das turmas (1º e 2º anos), é possível dizer que não é uma tarefa fácil, pois em ambas as escolas os assistentes assumiram a carga horária máxima (quarenta horas semanais de intervenção na escola).

Essa carga horária de intervenção dos assistentes de alfabetização por si só gera uma indagação da assistência prestada: haveria espaço e possibilidade de os professores e o/a coordenador/a refletirem sobre o processo de alfabetização dos estudantes e proporem atividades de acordo com as demandas das turmas, ou os assistentes não passaram de ajudantes dos professores?

Como os atores do PMA – Secretaria de Educação, Coordenador do Programa Mais Alfabetização, diretor escolar, coordenador pedagógico da escola, professor alfabetizador e o assistente de alfabetização – eram os responsáveis diretos pela execução da Política de Alfabetização do MEC, a conclusão a que se chega é que o PMA não passou de uma delegação de funções na coleta de dados sobre a alfabetização de cada sistema de ensino. Os dados sobre a atuação do programa ficaram restritos ao MEC e aos entes federados.

Sobre a formação dos envolvidos no Programa, esta não passou de uma ação pontual, ocorrida no formato a distância, na qual não foi possível acessar os dados, já que ficaram restritos ao MEC. Mas é possível encontrar orientações sobre o curso realizado a partir do

⁵ O Projeto Pibic Ufal/Campus Arapiraca 2019-2020 tinha como um dos objetivos realizar a coleta de dados sobre o PMA na cidade de Arapiraca, tanto por meio de entrevista com o Coordenador-geral do programa do município, como também com professores envolvidos com o programa. No entanto, devido à pandemia de Covid-19, os dados não puderam ser coletados. Ademais, em 2020, o PMA foi substituído pelo Programa Tempo de Aprender. Não foi possível analisar o impacto do PMA na política de alfabetização do Brasil, mas se pode afirmar que o PMA é considerado o primeiro programa da política nacional de alfabetização que passou a ser implementada no país, logo após a orientação da BNCC de antecipação da alfabetização do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental.

questionário com perguntas e respostas disponibilizado no portal do MEC:

Como será a assistência/parceria do MEC no Programa Mais Alfabetização quanto à formação? É somente a disponibilização de material na Plataforma? A formação será ampla e diversificada incluindo a formação à distância, encontros e disponibilização de materiais no sistema de monitoramento do Programa Mais Alfabetização.

O Curso já está disponível? Sim. O Programa Mais Alfabetização oferece um curso de Desenvolvimento Profissional com o objetivo de apoiar os gestores escolares na construção de um diagnóstico do processo de alfabetização e na definição de metas e ações para garantir a aprendizagem dos estudantes. Além disso, o curso é um suporte no processo de formação de professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização. Portanto, o curso está habilitado para todos os perfis: gestores, coordenadores, professores e assistentes de alfabetização, cada um com seu itinerário [...]

O curso do Desenvolvimento Profissional é obrigatório? É esperado que a escola que aderiu ao programa participe de todas as frentes de atuação, seja no preenchimento do sistema de monitoramento ou nas ações de formação, como o desenvolvimento profissional [...].

Sobre o Mestrado, ele será oferecido para quem dentro do Programa Mais Alfabetização? A Portaria 142/2018 não prevê mestrado profissional e para os professores e mesmo a sua republicação que acontecerá nos próximos dias também não prevê. No momento, o MEC está delineando a Política de formação para o Programa Mais Alfabetização e fará parte da Política Nacional de Formação de Professores. No entanto, esse delineamento ainda não está concluindo. Assim que tivermos mais informações, elas serão socializadas. (Brasil, 2023, grifos nossos).

A partir do portal do MEC, a única ação do governo federal que tratou da formação dos professores alfabetizadores foi o curso Desenvolvimento Profissional, que por sinal não se destina apenas aos docentes, mas também aos assistentes de alfabetização, aos gestores da escola, técnicos e a qualquer interessado das Secretarias de Educação. O curso foi organizado em três módulos, teve carga horária de quarenta horas e o cadastro dos participantes ficou a cargo do técnico responsável das Secretarias de Educação (Brasil, 2023).

De acordo com o *site* do MEC, o curso Desenvolvimento Profissional ficaria disponível durante o período de execução do programa. Destaca-se que o PMA foi implementado na metade do ano de 2018, sendo renovado em 2019 (Brasil, 2023). Em outubro de 2019, o MEC realizou a primeira Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe); no mesmo ano, como resultado da Conabe, criou o Caderno da Política Nacional de Alfabetização, que determina os novos rumos e concepções da política de alfabetização no Brasil. Após os eventos, o PMA foi substituído pelo Programa Tempo de Aprender, em 2020, o qual deu continuidade à política de alfabetização iniciada em 2018 (Oliveira, 2023).

5 REFLETINDO ACERCA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES CONSTANTE NO PMA

A Portaria nº 142/18 defendia a formação continuada dos professores alfabetizadores, bem como dos assistentes de alfabetização, para uma melhor ação e atenção às especificidades do processo de alfabetização das crianças. Apesar de o MEC reconhecer a

formação com algo necessário, a única ação em nível nacional foi o curso Desenvolvimento Profissional. A adesão dos docentes ao curso, assim como ao PMA, era voluntária; os dados de adesão estavam restritos ao MEC e aos entes federados.

De acordo com Moraes (2019), uma das formas de precarização na educação foram os “Processos Seletivos Simplificados – PSS, Ações Conveniadas, Monitores, Oficineiros, Voluntários” (Moraes, 2019, p. 114). Ao que parece, por meio de suas ações e programas, o MEC tem priorizado o pacto do voluntariado, quando se trata da formação de professores, especialmente dos anos iniciais. Os assistentes de alfabetização e o caráter de integração entre eles e os professores em sala são os reflexos do processo de precarização da política de formação dos professores da Educação Básica.

O PMA defende a alfabetização das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental, mas na prática não apresentou avanços na política de formação, dando continuidade ao caráter de programas pontuais, voluntários, assistencialistas e pouco comprometidos com a formação de qualidade. Tratou-se de uma ação que propugnava pela qualificação da formação dos professores, mas que restringiu as suas ações à contratação do assistente de alfabetização. Pouco se sabe sobre sua contribuição nos espaços escolares. Na verdade, o assistente escancara a política do voluntariado, do trabalho docente precarizado e da atividade pedagógica centrada no fazer de resultados, distante da realidade da escola e da aprendizagem dos estudantes.

Segundo Moraes (2019, p. 111), os programas da Educação Básica (Mais Educação, Residência Pedagógica e o Mais alfabetização) têm assumido um “neoprodutivismo”. São programas “com ação clara e pontual do caráter neoliberal, tendo o professor, como oficineiro, voluntário, amigo da escola, notório saber”; já o estudante é visto “como um ser sem luz, que reproduz um vago conhecimento”. Neste modelo, a escola torna-se espaço de colaboradores, de “amigos da escola” [sic], de “relações cooperativas” [sic] e de “notórios saberes”.

O Estado aprofunda o processo de precarização da formação dos professores, por meio de “formações aligeiradas, trabalhando com itens secundários ao saber escolar e principalmente com a desvalorização do saber clássico, científico. A precarização do trabalho docente torna-se ponto alto dessa política” (Moraes, 2019, p. 111).

Ao contrário do discurso propagado na Portaria nº 142/18, o PMA assume uma política de formação continuada desqualificada e medíocre, embasada no “apoio” pedagógico do assistente de alfabetização, que é desconectado da escola e sem fundamento intelectual profundo do processo escolar. É lamentável a perspectiva pobre e descompromissada da formação continuada dos professores que vem sendo adotada pelo MEC nos últimos anos.

Nas palavras de Moraes (2019):

Constatamos que o Programa apresentado contribui com Precarização docente, convergindo na hegemonia do neoprodutivismo, anulando possibilidades de formação e de trabalho qualificado. A formação continuada expropria o trabalho do professor, a “Formação docente realizada em serviço”, com “formação” em horário escolar, sem a possibilidade de reflexão, ação e transformação de seu labor. Ainda, a contratação voluntária resulta em política de precarização do trabalho docente e da escola pública. Trabalha-se com ênfase nas habilidades, competências, procedimentos, formação de atitude e monitoramentos, não se centrando nos conteúdos escolares e em ofertas necessárias à aquisição plena da leitura e escrita, resultando na diminuição do trabalho intelectual, formal e distanciando-se do objetivo dos anos iniciais, resultando em ofertas rudimentares da leitura e da escrita aos filhos da classe trabalhadora. (Moraes, 2019, p. 123-124).

Concorda-se com a afirmação da autora, e ainda se acrescenta que o discurso da Portaria nº 142/18, de que a formação dos professores alfabetizadores e do assistente de alfabetização seria “elemento indissociável do programa”, ficou mesmo na base discursiva, pois o “apoio” às escolas e aos professores restringiu-se à contratação dos assistentes de alfabetização. Isso escancara a política de precarização da carreira docente, com possíveis “receitas” paliativas para os professores alcançarem as competências e habilidades da alfabetização.

O PMA “mecaniza crianças e docentes a testes padronizados de avaliação internacionais, eximindo o Estado de suas responsabilidades, estimulando tal ideia de ‘gestão participativa’, parcerias e voluntariados que redundam em exploração do trabalho docente” (Moraes, 2019, p. 124).

Prado e Cartaxo (2022) apresentam as fragilidades do processo de seleção do assistente de alfabetização, uma vez que a Portaria nº 142/18 apenas sugeriu o perfil do assistente, mas os critérios ficaram a cargo das Secretarias de Educação.

A responsabilidade dessa seleção era das Secretarias de Educação que aderiram ao Programa e, portanto, também eram responsáveis pela definição desses critérios. Há, nos textos oficiais da política, apenas a menção de que o ideal é que o voluntário tenha experiência com alfabetização. A intenção dos gestores educacionais, de propor uma estratégia para a melhoria do processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico, estava presente nos textos da política, nas entrevistas, nos vídeos de divulgação do Programa e, ainda, nos discursos dos gestores. No entanto, para garantir a alfabetização com qualidade de todos os estudantes do 1º ano e do 2º ano do Ensino Fundamental, não basta apenas propor o acompanhamento pedagógico de um voluntário. (Prado; Cartaxo, 2022, p. 11).

A visão do processo de alfabetização ficou limitada ao PMA; são vastos os estudos que tratam sobre a alfabetização e que têm dado grandes contribuições para se entender o processo de aquisição da língua, da escrita, da leitura, do letramento, mas o MEC restringiu o “milagre” da alfabetização à contratação dos não especialistas voluntários e a um processo de formação com trabalho precarizado. O ideal seria o Estado promover uma política de alfabetização que leve em consideração a realidade da escola pública e não simplesmente o alcance de metas.

O “apoio” à alfabetização qualquer um pode oferecer; todavia, as condições efetivas para a oferta de uma educação de qualidade é dever do Estado. A melhoria do trabalho dos professores exige “a definição de uma política educacional mais abrangente, que inclua, por exemplo, a formação inicial e continuada sistemática dos professores alfabetizadores, a definição de orientações pedagógicas para os professores alfabetizadores”, ao contrário do caráter descontínuo das ações que vêm sendo implementadas pelo MEC através de programas voluntários, pontuais e que apresentam uma visão ultrapassada de alfabetização (Prado; Cartaxo, 2022, p. 12)

Ainda sobre os limites do PMA, Prado e Cartaxo (2022) os sistematizam da seguinte maneira:

- 1º) O PMALFA configurou-se como uma política paliativa e temporária. Foi criada em um final de gestão do Governo Federal (Governo Temer), sem a previsão de uma continuidade.
- 2º) A adesão ao PMALFA era opcional para as Secretarias de Educação.
- 3º) Não havia a previsão de espaços coletivos para a formação continuada, com foco na alfabetização, para todos os profissionais participantes no Programa. Havia uma formação online, mas que apresentou problemas de

acesso.

4º) Em vez de ampliar o número de professores das escolas, resumia-se à contratação de voluntários, precarizando o trabalho.

5º) O atraso para início e continuidade da atuação do PMALFA nas escolas, por questões burocráticas, era desalentador para os envolvidos.

6º) O principal paradoxo do PMALFA é a constatação de que é fundamental investir mais nos anos iniciais, de modo a garantir a todos os alunos uma alfabetização de qualidade e que, efetivamente, resulte em sucesso escolar. No entanto, o investimento feito não foi duradouro, e não se consubstanciou em uma política contínua. Foi um investimento pontual, com várias limitações citadas nesse tópico. (Prado; Cartaxo, 2022, p. 14-15).

Ao finalizar o estudo do PMA, das ações criadas pelo MEC e da movimentação dos editais de seleção dos assistentes de alfabetização, conclui-se que não é possível apresentar uma análise satisfatória deste Programa; muito pelo contrário, foi um programa pensado e executado nos níveis de precarização que constituem a marca do entendimento da formação de professores neste país, onde o Estado tem um discurso muito distanciado da realidade.

O PMA foi de fato uma ação que se resumiu à contratação de voluntários e que no quesito formação e professores restringiu-se a um projeto pobre, fantasioso, arcaico e comprometido com a legitimação do processo de precarização do trabalho e da formação docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão do que é o Estado e sua função social, foi possível constatar que o Estado reconhece a formação continuada como um requisito importante para a qualidade educacional, mas seu discurso positivo se contradiz com as propostas apresentadas de formação de professores, que têm seguido um caminho pragmático, descontínuo e pobre quando se trata de uma formação com embasamento científico e reflexivo.

A formação docente é primordial para o enfrentamento da problemática da não aprendizagem, mas se compreende também que as condições efetivas de trabalho fazem toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem. Defende-se a formação inicial em cursos presenciais, preferencialmente em universidades públicas, mediante uma formação constante, de acordo com as demandas e necessidades da escola. Porém o que se viu com o PMA foi o descompromisso do Estado, pois apesar de discursivamente defender a formação continuada dos professores alfabetizadores, a pesquisa constatou o anúncio de apenas um único curso, em nível nacional, de formação para os professores e os assistentes de alfabetização, como ação do PMA, e ainda assim o curso não era obrigatório.

O Estado tem um papel fundamental na elaboração da política educacional, mas nem nos limites desta atuação ele tem assumido o seu dever, pois os dados revelam que a escola pública não consegue oferecer uma educação escolar de qualidade para todos, como consta nos principais marcos normativos sobre educação do Brasil. Um fator preocupante é que a concepção neoliberal tem influenciado a política educacional. Nem todos têm acesso à educação da mesma maneira; aqueles que têm poder aquisitivo podem comprar os melhores programas de ensino enquanto os demais contam tão somente com espaços oficiais para terem acesso ao ensino.

Defende-se o acesso à educação para todos e de forma igualitária. É possível afirmar que a formação dos professores é indispensável nos resultados obtidos no final do ano letivo nas escolas públicas; por isso, defende-se a formação como processo constante. A formação não é o único ingrediente do sucesso, mas ela faz parte de um conjunto de condições.

Atribuir o fracasso da alfabetização das crianças dos anos iniciais apenas à formação dos professores e ao trabalho que desenvolvem no processo escolar é, no mínimo, ignorar outros aspectos importantes. Pode-se dizer que a educação no Brasil ainda é marcada pela desigualdade social. O “apoio” dos assistentes de alfabetização, além precarizar os espaços escolares das escolas públicas, é a negação da política de qualificação dos professores, que ao invés de serem inseridos em processos formativos com embasamento teórico e científico, tiveram o “apoio” de voluntários com menos preparação que eles para desenvolver as habilidades e competências daquilo que a BNCC defende como alfabetização.

A formulação da política educacional deve abranger todos os espaços que envolvem o trabalho dos professores. O sucesso dos estudantes não estar associado unicamente à formação docente, mas também às condições efetivas da realização do trabalho escolar, do acesso à educação, à permanência na escola e à apropriação dos processos cognitivos por parte dos estudantes das escolas públicas.

A formação continuada dos professores precisa ser assumida como um compromisso social do Estado, e deve estar em consonância com a realidade da escola: uma formação que alinhe saberes, metodologias de ensino e conhecimento científico. Além disso, os professores precisam de uma carga horária fora do horário de aula, para que tenham condições objetivas de avaliar o conteúdo trabalhado, planejar as próximas ações e buscar embasamento teórico visando à consolidação da sua práxis.

O PMA não permite esse processo de reflexão da atividade docente, pois consiste numa ação fundamentada na formação em serviço, que busca desenvolver habilidades e competências dos professores alfabetizadores com base em concepções ultrapassadas sobre o processo de alfabetização, precarizando ainda mais a formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira Da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/download/12882/9025>. Acesso em: 20 nov. 2023

AMARAL, George; NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, José Deribaldo Gomes. As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil. **Trabalho & Educação**, v. 30, n. 1, p. 37-55, jan-abr, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9857>. Acesso em: 20 nov. 2023.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, [2017]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa Mais Alfabetização. Brasília, DF: MEC, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação - **Programa Mais Alfabetização.** Brasília, DF: MEC, [2022]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DELGADO, Adriana Patrício; MAGALHÃES, Ligia Karam; PICCININI, Cláudio Lino. Formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais. *In*: LEHER, Roberto (Org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação.** São Paulo: Expressão Popular, 2023.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformação. *In*: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-76.

NOGUEIRA, Zilas Queiroz. **Estado: quem precisa dele?** Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo à teoria de transição.** São Paulo: Boitempo, 2009.

MORAES, Aline. Cristina de Assis. Análise do Programa Mais Alfabetização: precarização na formação e trabalho docente. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 5, n. 1, p. 109-126, Jan./Jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8336>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologias da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas.** São Paulo: Edições 70, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: Mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/69>. Acesso em: 20 nov. 2023.

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.

OLIVEIRA, Thays Rafaela Nunes de. **A política nacional de alfabetização**: o reducionismo do projeto de alfabetização baseado nas “evidências científicas”. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2023. Disponível em: <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/4831>. Acesso em: 1 jan. 2024.

OSÓRIO, Jaime. **O estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PRADO, Karina Durau do; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Programa Mais Alfabetização (PMALFA): uma análise político-pedagógica. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 7, p. 1-19, 2022. DOI: 10.5212/retepe.v.7.20641.009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/20641>. Acesso em: 20 nov. 2023.