

## A Formação de Professores Alfabetizadores na Escola Pública: uma análise crítica<sup>1</sup>

### The Formation of Literacy Teachers in Public School: a critical analysis

Lúcia Helena de Brito<sup>2</sup>  
Universidade Estadual do Ceará  
[lhelena.brito@uece.br](mailto:lhelena.brito@uece.br)

Sirneto Vicente da Silva<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Ceará  
[sirnetovicente@alu.ufc.br](mailto:sirnetovicente@alu.ufc.br)

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar o modelo de formação docente ofertado pelos programas de erradicação do analfabetismo infantil PAIC e PNAIC, com foco na experiência de sua implementação no município de Russas-CE. Para tanto, toma como método de análise o materialismo histórico-dialético, apoiando-se em uma pesquisa bibliográfica fundamentada com relevo em Marx, Saviani, Alves, Shiroma *et al.*, Giroux, Duarte, dentre outros; na análise dos documentos oficiais que definem as diretrizes para a formação dos docentes desses programas; e em pesquisa de campo. Os resultados permitem concluir que os testes padronizados condicionam o modelo de formação docente; ocasionam o estreitamento curricular; impedem em larga medida a autonomia pedagógica dos professores, que não se reconhecem na prática que desenvolvem; impõem uma rotina pedagógica e o uso de material estruturado nas aulas, elaborado por empresas, as quais desconsideram a totalidade na qual a escola, alunos e professores estão inseridos.

---

<sup>1</sup> Este artigo constitui-se parte da pesquisa de dissertação de mestrado concluída no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE).

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza-Ceará, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza-Ceará, Brasil.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais; Gestão por Resultados; Formação de Professores Alfabetizadores.

**Abstract:** This paper seeks to analyze the formation model offered by the programs of infant illiteracy eradication PAIC and PNAIC, with focus on experience of its implementation in the county of Russas-CE. For this purpose, the method of analysis applied is the historical-dialectical materialism, using the bibliographic research grounded mainly on Marx, Saviani, Alves, Shiroma *et al.*, Giroux, Duarte, among others; In the analysis of the official documents that define the directives for teaching formation of these programs; and in field research. The final results show that the standard tests leads to teaching formation; cause the curricular narrowing; prevent in a large scale the teachers' pedagogical autonomy, which they do not recognize in the craft they develop; imposes a pedagogical routine and the use of structured material in classes elaborated by companies that do not take into account the totality in which school, teachers and students are part of.

**Keywords:** Educational Public Policies; Management for Results; Formation of Literacy Teachers.

## Introdução

A alfabetização de crianças pequenas tornou-se o centro das políticas públicas educacionais a partir dos anos 2000, por parte do Estado, sobretudo através da implementação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o propósito de erradicar o analfabetismo infantil. A criação desses programas endossa o projeto neoliberal no campo educacional brasileiro desde o governo Collor (1990-1992), fortalecido com as reformas de Estado instituídas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Essas políticas educacionais buscam materializar as diretrizes que tratam sobre analfabetismo e aprendizagem, resultantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida no ano de 1990, em Jomtien, Tailândia, definidas para os países de economia periférica, como o Brasil – que, nessa década, estava entre os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). O investimento no campo da educação para a erradicação do analfabetismo infantil e o nível de aprendizagem dos estudantes foi proposto sob a justificativa da necessidade da demanda do desenvolvimento econômico e social.

A partir da Conferência de Jomtien, os países participantes realizaram reformas no Aparelho Administrativo do Estado e, conseqüentemente, na Educação, introduzindo a Gestão por Resultados (GPR) como parte do acordo estabelecido com os organismos multilaterais – Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros. No Brasil, foram editados documentos legisladores e reguladores da organização escolar e da ação didático-pedagógica dos professores, a saber: Relatório Educação: um tesouro a descobrir, também conhecido como Relatório Jacques Delors; Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); ensino fundamental em nove anos (Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegurada pela LDB de 1996 e posta como meta no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e outros. Para atender os requisitos propostos nos citados documentos, foram criados sistemas de avaliação do desempenho, quais sejam: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), como exigência dos empréstimos concedidos pelo Banco Mundial.

O objetivo deste artigo é pensar criticamente processos de operacionalização das determinações das políticas de Educação. O objeto de reflexão crítica é o modelo de formação docente ofertado pelos programas PAIC e PNAIC, a partir da sua implementação no município de Russas-CE. O eixo desta reflexão não se desloca da práxis educativa como categoria de análise da realidade pedagógica na escola pública municipal. Fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, método de análise de Marx (2016), com vistas à compreensão do objeto de estudo em sua totalidade, por considerar as múltiplas determinações da realidade objetiva.

Partimos da premissa de que a prática educativa tem sido orientada por parâmetros fundamentais da gestão por resultados (GPR), a introduzir na escola o princípio da *accountability* e evidenciar a concorrência e meritocracia como elementos no desenvolvimento da aprendizagem, aproximando o ato educativo e o espaço escolar aos princípios empresariais, à medida em que a ação didático-pedagógica é determinada por organismos externos formuladores de metas a serem atingidas nas avaliações padronizadas.

Nesses termos, os professores são induzidos a direcionar sua prática educativa adequando-as aos conteúdos e às metodologias apresentadas em suas formações com fins à utilização em suas aulas. Isso implica na perda da autonomia docente, pois sua prática assim modelada interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem, o que reverbera na perda da autonomia pedagógica e na alienação docente.

No município de Russas-CE, assim como em todos os municípios cearenses, a formação de professores passou a ser desenvolvida através das orientações do PAIC desde o ano de 2007, e do PNAIC<sup>4</sup>, a partir de 2013. Observa-se, como parte da estrutura desses programas de erradicação do analfabetismo infantil, uma formação continuada de professores pautada no desenvolvimento de atividades que priorizam as habilidades e competências de leitura, escrita e matemática, cobradas nas avaliações padronizadas.

Inferimos que as formações continuadas de professores da Educação Básica fundamentam-se no construtivismo, o qual apresenta estreita relação com o pragmatismo, a teoria do professor reflexivo, a racionalidade técnica, a pedagogia de projetos, a pedagogia das competências, dentre outras, denominadas por Duarte (2008) como pedagogias do “aprender a aprender”. Estas negam a perspectiva da totalidade; baseiam-se no relativismo epistemológico e cultural, em que o conhecimento depende do ponto de vista do indivíduo e apresenta como princípio pedagógico a diversidade cultural, relegando os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Ao defender o ensino de conteúdos utilitários e pragmáticos, tal orientação das políticas educacionais, irmanadas com uma gestão por resultados, reduz o currículo ao

---

<sup>4</sup> Desenvolvido entre 2013 e 2018 e substituído pela Política Nacional de Alfabetização, decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019.

conjunto de conteúdos cotidianos, sob a lógica pragmática da urgente necessidade de atualização curricular às exigências da sociedade moderna (interpretada por alguns autores como sociedade pós-moderna). Ao se considerar suficientes esses conteúdos por supostamente contribuírem para a resolução de problemas do dia-a-dia, valoriza-se o conhecimento tácito em detrimento ao conhecimento científico, teórico e acadêmico. A nosso ver, a lógica pragmática compromete a perspectiva criativa e crítica da ação educativa que aponte para superação da sociedade capitalista, ao excluir possibilidades de uma prática educativa emancipatória que permita compreender o mundo e a si mesmo a partir da categoria da totalidade e da complexidade (LAVOURA; MEIRELES, 2013, p. 93-94).

Com base nos princípios dessas pedagogias pragmáticas as atividades desenvolvidas nos encontros de formação docente objetivam instrumentalizar os professores para a preparação dos estudantes diante das metas de alfabetização previamente definidas a serem atingidas, cujo parâmetro mensurado pelos resultados das avaliações padronizadas instituídas pelos sistemas de avaliação de desempenho.

O artigo está organizado em duas seções: a primeira discute a influência do modo de produção capitalista no contexto da educação, especificamente na formação docente; a segunda analisa o modelo de formação de professores ofertado pelo Estado a partir dos programas de erradicação do analfabetismo infantil PAIC e PNAIC.

## **A Influência do Modo de Produção Capitalista para a Formação Docente**

Para compreendermos as bases epistemológicas e pedagógicas que fundamentam a formação docente ofertada pelo Estado através dos programas PAIC e PNAIC, partimos das reformas realizadas no campo educacional ao final do século XX, sob a influência das diretrizes oriundas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, buscando compreender as relações entre trabalho e educação, mormente a partir da década de 1990.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi convocada pela Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM), e contou com a participação de 155 governantes que firmaram compromisso em assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Ressalta-se que tal compromisso aliava-se ao contexto da crise econômica iniciada nos anos de 1970, para a qual a educação tornou-se a mediação sugerida como estratégia para minorá-la.

Ao seguir o conjunto de recomendações aos países da América Latina, oriundo do Consenso de Washington ocorrido nos Estados Unidos em 1989, coordenado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e outros órgãos, e as orientações determinadas na Conferência de Jomtien, a exemplo de governos neoliberais, como Pinochet no Chile (1973-1989), Ronald Reagan nos Estados Unidos (1981-1989) e Margareth Thatcher na Inglaterra (1979-1990) – o Brasil iniciou a Reforma do Aparelho Administrativo do Estado, ainda no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), fazendo “[...] irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com

amargas consequências aos brasileiros” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 46). No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a Reforma Administrativa brasileira ganhou força apoiando-se, por um lado, na ideia de direitos sociais como privilégio e, por conseguinte, obstáculo ao desenvolvimento econômico; por outro, promovendo “[...] a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização das empresas estatais, a abertura do mercado aos investimentos transnacionais, dentre outras medidas” (SILVA, 2003, p. 71).

Com a implementação de políticas neoliberais, o Estado brasileiro adotou o modelo de administração gerencial, cujas características estão assentadas na competição entre os prestadores de serviços, na medição de resultados dos investimentos realizados, na definição dos usuários dos serviços como clientes, e na preferência por mecanismos de mercado. Desse modo, o Estado redefine sua área de atuação, cabendo-lhe, em linhas gerais, apenas legislar, regular, definir e fomentar políticas sociais visando a redução de gastos do Estado com serviços voltados para a população. Abre-se caminho para o livre mercado, favorecendo, desse modo, espaço para as relações de reprodução do capital. Percebe-se, portanto, “[...] o caráter classista do Estado que, ao mesmo tempo que se torna Estado mínimo para as políticas sociais e de distribuição de renda, configura-se como Estado máximo para o grande capital” (PERONI, 2003, p. 33).

Nesse quadro, a educação passa a ser compreendida como complexo responsável pela formação e qualificação da força de trabalho, no âmbito da empregabilidade, com ênfase na geração de capital humano como suposta solução para as demandas do desenvolvimento econômico e social em crise. Cabe ressaltar que a crise econômica de 1970 culminou na substituição do modelo de produção fordista pelo toyotista, que se apoia

[...] em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade (SAVIANI, 2013, p. 429. Itálicos do original).

Conforme explica Saviani (2013), o modelo de produção capitalista determinou um novo tipo de trabalhador para suprir as necessidades do mercado, definindo uma formação escolar voltada a preparar o educando com perfil necessário às habilidades e competências demandadas pelo trabalho flexível, quais sejam, preparar um trabalhador flexível, polivalente, individualista, competitivo e proativo.

No discurso neoliberal a inserção do indivíduo no mercado de trabalho dependia, em grande medida, de sua capacidade de desenvolver habilidades. Esse discurso penetra na educação escolar associando o desemprego à falta de qualificação, ocultando-se “[...] o protagonismo das políticas neoliberais na promoção das desigualdades sociais, da precarização do emprego, enfim, da degradação das condições de vida” (SILVA, 2003, p. 65). Na relação educação, estado e políticas públicas, ocultam-se ainda a busca exacerbada

do capital pelo lucro, a expropriação da força de trabalho e a naturalização das relações capitalistas de produção.

Para Alves (2011), o novo modelo de estruturação produtiva – o toyotismo – tem por princípio envolver os trabalhadores e empregados nas operações do sistema de produção a se desenvolver no âmbito da ideia do trabalho em cooperação mútua, onde a flexibilidade das funções torna-se mediação para o desempenho de cada trabalhador cuja mensuração disciplinar aparece como uma responsabilidade introjetada pelo indivíduo, a observar a si e aos seus companheiros de trabalho. O envolvimento nos procedimentos técnicos e organizacionais no processo de produção de mercadorias no modelo Toyota requer do trabalhador não apenas habilidades e competências polivalentes, mas também ações capazes de gerar no indivíduo o sentimento de significação para si daquilo que opera na sua função – seria o reconhecimento, por parte do trabalhador, da sua “subjativação” no produto que realiza – apropriando-se, cada um, da ideologia do empreendedorismo recompensado.

A introjeção, pelo trabalhador e pelo empregado, da ideia de controle e disciplina como fator individual a depender do envolvimento subjetivo (e até afetivo) do trabalhador diante da maquinaria e diante do outro, e da ideia de que o controle do espaço e do tempo na operação fabril é um elemento diretamente resultante da subjetividade do trabalhador, Alves (2011) denomina de “captura” da subjetividade do trabalhador, inserido que está no sistema de produção de modelo Toyota, como numa relação orgânica. Para o autor, o toyotismo estrutura-se na “[...] constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento de operários e empregados em conformidade com a racionalização da produção” (ALVES, 2011, p. 111).

No toyotismo o trabalhador é encorajado a pensar proativamente, buscando antecipar soluções para supostos problemas no processo produtivo. Por isso, o trabalho em equipe e o trabalho em rede são fundamentais para se cumprir as metas de produção exigidas. Além do saber fazer, modelo toyotismo também captura a disposição intelectual-afetiva dos trabalhadores, visando obter a sua colaboração, visando otimizar a valorização do capital.

A captura da subjetividade requer o controle do trabalho vivo, isto é, que as ações dos operários sejam controladas. Alves (2011) explica que o controle e a disciplina ocorrem através da implementação da administração *by panopticum* e por meio de elementos mediativos como salário (remuneração flexíveis), equipes de trabalho (ou trabalho em equipes) e engajamento estimulado. A administração *by panopticum* traduz-se pelo controle com os olhos, que se torna mais sofisticado no toyotismo. Diferentemente do taylorismo-fordismo, o controle não será dirigido por um olhar de fora, mas por um olhar interno, traduzido “[...] na figura do ‘inspetor interno’ que perscruta, com seu olhar, as tarefas do trabalho de si e dos outros” (ALVES, 2011, p. 115. Grifos do original). Desse modo, o trabalhador é levado a acreditar ser patrão de si mesmo e dos outros, uma vez que é colocado na posição de inspetor do seu próprio trabalho e do trabalho dos demais membros da equipe, visando correspondência entre o produto final e o resultado esperado.

Além do recurso da “administração pelos olhos”, a captura da subjetividade humana se dá por mecanismos de contrapartida salarial, o qual corresponde a novas formas de pagamento do salário dos trabalhadores e pela gestão da organização do trabalho, caracterizada pelo trabalho em equipe. Com o modo

de produção toyotista e a exigência de um novo trabalhador, surgiu também novos sistemas de pagamento ao trabalhador com o objetivo de reforçar a competição entre os operários, como a introdução dos bônus por produtividade ou participação nos lucros e resultados da empresa. Assim, a subjetividade do trabalhador é capturada a partir da avaliação de desempenho individual, premiação da performance individual, incentivando o espírito de concorrência (ALVES, 2011).

Outro elemento mediador da captura da subjetividade do trabalhador decorre da gestão da organização do trabalho caracterizada pelo trabalho em equipe e engajamento estimulado. No trabalho em equipe há uma pressão coletiva sobre cada um dos trabalhadores, a qual é exercida por todos os membros da equipe de trabalho, tendo em vista as metas impostas à equipe. Nessa lógica, cada trabalhador é ao mesmo tempo membro da equipe, supervisor de si mesmo e dos demais trabalhadores, culminando na exploração do trabalhador pelo trabalhador. Assim, a “[...] constituição das equipes de trabalho é a manifestação concreta do trabalhador coletivo como força produtiva do capital” (ALVES, 2011, p. 125).

A lógica de produção capitalista no sistema toyotista, ao apresentar-se envolvente e participativa, torna-se consensual e esconde a supervisão do olho externo, sendo a ‘captura’ da subjetividade um meio manipulatório no processo de produção de mercadorias. Porém, contraditoriamente, ao incentivar a disputa entre os trabalhadores com premiações a exemplo do bônus salarial, o sistema de avaliação de desempenho tem como elementos mensuradores a cooperação e a comunicação, o trabalho em equipe, para não comprometer o resultado final.

Podemos afirmar que a captura da subjetividade humana pelo capitalista transforma o trabalhador em uma mercadoria cada vez mais precarizada ao aprofundar o processo de alienação excluindo do processo de produção toda e qualquer subjetividade do trabalhador. Como argumentou Marx (2010, p. 80), “Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”.

No capitalismo o trabalhador é explorado e expropriado relativamente ao tempo socialmente necessário para produzir mercadorias de valor nunca equivalente ao valor monetário do seu salário. Sob tais condições, o salário representa “[...] uma consequência imediata do trabalho estranhado, e o trabalho estranhado é a causa imediata da propriedade privada” (MARX, 2010, p. 88).

O capitalista encontra na captura da subjetividade um novo modelo para extração de mais valor, bem como para realizar a alienação do trabalhador por meio da apropriação do saber e do fazer do trabalho, sob a aparência de que não há separação entre quem planeja e quem executa, uma vez que o trabalhador é convocado a se envolver técnica e psiquicamente (ou afetivamente em cooperação) com a empresa e o trabalho que nela realiza.

Vimos, sinteticamente, que o sistema capitalista, para reverter a crise de superprodução evidenciada a partir dos anos de 1970, impôs reformas administrativas aos países, sobretudo aos de economia periférica, interferindo diretamente na educação ofertada, ao implementar nas escolas um projeto de educação baseado na Gestão por Resultados (GPR), sob o princípio da *accountability*. Tais reformas na educação, ao mesmo tempo promovem o esvaziamento curricular a partir das pedagogias do “aprender a aprender”, visto que o “[...] objetivo é desenvolverem-se as habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível” (PERONI, 2003, p. 101). Nesse contexto, o modelo

de produção flexível (toyotismo) atinge as políticas de educação e o modelo de formação docente definido pelas políticas públicas de erradicação do analfabetismo infantil e, por meio de distintos mecanismos de manipulação e ideologias empreendedorista, concorrencial e meritocrática, expropria a autonomia dos professores e contribui para a sua alienação, conforme discutiremos no tópico a seguir.

## **Formação de Alfabetizadores, perda da Autonomia Pedagógica e Alienação Docente**

As reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir dos anos 1990, resultantes das orientações dos organismos multilaterais, têm como objetivo “[...] a negação das formas clássicas de educação escolar e de transmissão do conhecimento elaborado” (LAVOURA; MEIRELES, 2013, p. 91), o combate à denominada educação tradicional. Para tanto, as pedagogias do “aprender a aprender”, fundamentadas na teoria interacionista-construtivista de Jean Piaget, que “[...] adota o modelo biológico de adaptação do organismo ao meio ambiente por meio dos processos de assimilação e acomodação” (LAVOURA; MEIRELES, 2013, p. 91), ganham força ao serem apresentadas como alternativas ao ensino tradicional, então considerado ineficiente. Como esclarece Rossler (2005, p. 10): “[...] o ideário construtivista vem sendo utilizado, atualmente, na tentativa de legitimação científica de uma série de políticas e propostas de reformas na educação, em vários países do mundo, com vistas a uma suposta melhoria da qualidade de ensino”. O construtivismo apresentava-se como um modelo teórico capaz de formular uma pedagogia nova a superar a pedagogia tradicional.

No tocante às pedagogias do “aprender a aprender”, Saviani (2013, p. 431) pondera que estas têm suas bases no escolanovismo de John Dewey e acrescenta que tais pedagogias deslocam “[...] o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade [...]” e a ação docente passa a ser secundária, pois o professor assume função de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem ao atuar como mediador na construção da aprendizagem pelo aluno a partir de situações-problema. O novo papel que é atribuído ao professor com as pedagogias do “aprender a aprender” retira sua autonomia pedagógica, contribuindo para a alienação docente, o que é perceptível quando analisamos a formação ofertada aos professores pelo Estado através das políticas educacionais PAIC e PNAIC, como podemos observar nos depoimentos dos professores de 1º, 2º e 3º anos de uma escola municipal de Russas-CE e dos formadores da Secretaria Municipal de Educação, por nós entrevistados.

Inicialmente, percebemos o quanto o pragmatismo constitui a marca dos programas e da formação ofertada: “Eram formações muito boas, ajudaram bastante em nosso trabalho em sala de aula, porque além da teoria eles também passaram práticas que a gente aplicava na sala de aula e que auxiliavam bastante na aprendizagem dos alunos” (PROFESSORA A<sup>5</sup>. Entrevista realizada em 21.02.2018). Depreende-se a ênfase

---

<sup>5</sup> A pesquisa empírica se deu através de entrevistas semiestruturadas e contou com 7 formadores da Secretaria Municipal de Educação que acompanham o PAIC e o PNAIC e ministram formações continuadas de Língua Portuguesa e Matemática, e 4 professores que participam das formações e lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em uma escola pública municipal em Russas-Ceará, nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa

atribuída à prática como subsídio relevante para as aulas, tendo em vista esperar-se dessas formações um aprendizado acerca da ação didática para obtenção de resultados satisfatórios quanto ao objetivo de alfabetizar todos os alunos na idade certa – até os 8 anos de idade, como preconiza o Programa. Nesse sentido, a Formadora A acrescenta:

[...] como a gente teve aquele momento muito forte do PNAIC, no início que foi muita coisa teórica<sup>6</sup>, quando a gente chegou mais para o final, já foi muita coisa prática, porque a preocupação deles era fazer com que ajudasse a gente na sala de aula, né, como a gente trabalhar, realmente, para desenvolver aquilo, porque a gente sabe que a teoria é importante pra gente, claro, mas e assim, a prática, a vivência, o que os outros faziam nas outras escolas, levava para lá pra apresentar as experiências exitosas, né... Isso enriquecia os encontros e as nossas aulas também, porque a gente pegava ideias de um do grupo, de outro e assim ia crescendo, né, o conhecimento para poder ir ampliando (FORMADORA A. Entrevista realizada em 22.02.2018).

A declaração da professora formadora retrata o objetivo das formações do PNAIC e de outros programas que têm na avaliação a concretização do produto final. Os conteúdos pragmáticos, cotidianos, para esses programas educacionais, são ensinados como sendo conhecimentos científicos, caracterizando-se como o *saber fazer*, ou, no caso, saber aplicar uma atividade prática aos alunos, de modo que estes demonstrem que estão aprendendo os conteúdos mínimos de leitura, escrita e matemática ensinados. Observa-se o professor como aquele que resolve “[...] problemas práticos por meio da aplicação de teorias e instrumentos técnicos”, a partir de uma racionalidade instrumental, técnica (SERRÃO, 2012, p. 174).

É o que acontece com os professores dos programas de alfabetização analisados: são considerados como gestores da sala de aula, devem aplicar o que lhes é “ensinado” nas formações e acompanhar a “aprendizagem” dos alunos por meio de diagnósticos, sempre com vistas ao produto final mensurado pelas avaliações standardizadas. As avaliações diagnósticas, por sua vez, cumprem o papel de regular o trabalho do professor, servindo como uma autoavaliação das estratégias didáticas por eles utilizadas. Os professores são treinados e treinam seus alunos, com foco no processo de aprendizagem imposto pelos testes padronizados, para que o produto, predeterminado através de metas, seja alcançado.

Isso posto, compreende-se que, embora as formações continuadas do PNAIC contemplem estudos teóricos, a prática e as metodologias de ensino têm papel relevante na formação dos professores alfabetizadores, cuja consequência reduz sua prática educativa a uma atividade eminentemente técnica, tornando-os reprodutores de estratégias pedagógicas descritas em manuais ou colhidas nas trocas de experiências ocorridas nas próprias formações. Isso porque o objetivo da formação é a instrumentalização

---

assinaram um Termo de Autorização para uso de depoimento e, objetivando manter o anonimato, serão identificados pelos nomes Professor(a) ou Formador(a), acompanhados de letras do alfabeto.

<sup>6</sup> Provavelmente, o PNAIC é classificado como sendo mais teórico pelo fato de que na primeira etapa da formação os professores realizaram mais estudos em grupos, de textos que argumentam e orientam a prática docente. Outra hipótese é o fato de o material estruturado do PAIC trazer a discussão teórica sobre alfabetização e letramento somente no início do manual de orientação didática, enquanto todos os cadernos do PNAIC iniciam com textos teóricos para depois apresentarem as atividades práticas.

do professor para o produto final – a aprendizagem dos alunos a ser mensurada pelas avaliações padronizadas.

Para tanto, a formação docente propõe formar o “professor reflexivo”, categoria que define a ação educativa como reflexiva na medida em que o professor seja capaz de pensar sobre a sua ação didático-pedagógica, no momento da ação, procurando identificar e solucionar problemas que possam surgir como obstáculo à aprendizagem dos alunos.

Esse arcabouço conceitual do “professor reflexivo” e da “reflexão na ação” como fundamento da prática educativa nos permite fazer injunções, ainda que conceituais, ao modo de produção toyotista, que concebe o local de trabalho como “[...] um local de aprendizagem contínua que requer da equipe ou time (*team*) inteligência instrumental e atitude pró-ativa na resolução de problemas” (ALVES, 2011, p. 66). Nessa esteira, podemos perceber o quanto os professores perdem sua autonomia, uma vez que sua ação pedagógica se constitui em aplicar pacotes de aulas prontas e acompanhar a evolução do nível de leitura e escrita dos alunos com vistas às avaliações padronizadas, que determinam a ação docente.

No município pesquisado, o PNAIC é desenvolvido em consonância com o PAIC, do governo do estado cearense, existente há quase 15 anos, tendo sido modelo para o programa em nível nacional. A política de formação continuada, no município de Russas-Ceará, buscou conciliar as orientações dos dois programas: “A gente sempre procura trabalhar a teoria que é orientada no PNAIC, muita teoria, com a junção da prática associando à rotina do PAIC. [...] ele [o PAIC] dá, ele cobra esse suporte em termos de material, formação de professores [...]” (FORMADORA B. Entrevista realizada em 22.02.2018). Ao comparar os dois programas, a Formadora B enfatiza que o PNAIC, embora contribua com a teoria nas formações repassadas por ela ao grupo de professores, o PAIC apresenta continuidade ao fornecer uma estrutura composta por suporte material, formação de professores e rotina pedagógica que, segundo ela, colaboram para a eficácia do trabalho docente.

A rotina pedagógica consiste em uma organização das atividades a serem desenvolvidas pelo professor, em cada horário de aula, mediante a determinação do material estruturado, elaborado por especialistas externos à escola, previamente enviado pelo Estado aos municípios. A rotina pedagógica é considerada pelos professores e formadores pesquisados como elemento essencial para que o programa tenha êxito, pois “organiza” a ação docente, para que o professor otimize o seu tempo pedagógico. A rotina pedagógica pode ser comparada ao *just in time* do toyotismo, cujo “[...] objetivo é aumentar a produtividade por meio da eliminação do ‘desperdício da superprodução’” (ALVES, 2011, p. 51. Grifos do autor). No entanto, a rotina pedagógica delimita a ação didática do professor, o qual deve seguir rigorosamente o que está determinado para seu trabalho, visando a obtenção de resultados na alfabetização das crianças e, conseqüentemente, para a escola, conforme esclarece a Formadora C:

O professor deve usar a rotina, não é opcional. A rotina é orientada para que realmente seja utilizada como algo que é parte integrante do Programa. O Programa só vai ter o sucesso que a gente almeja se, realmente, a rotina for desenvolvida como dever ser. Tanto é que a gente percebe também que aquelas escolas que fogem um pouco da rotina, elas não têm o resultado esperado que se gostaria

que tivesse. Então, são essas escolas que a gente quer se aproximar mais para ver o que está acontecendo, o que está faltando para o uso dessa rotina para que, realmente, o resultado aconteça, porque as escolas que cumprem à risca a rotina do PAIC, elas têm um bom resultado (FORMADORA C. Entrevista realizada em 22.02.2018).

A ação docente, portanto, é induzida à reprodução mecânica das atividades de uma rotina preestabelecida. O professor torna-se um mero reproduzidor de uma prática a qual não planeja, visto que ele recebe pronto o pacote de aulas mensais a serem aplicadas sem modificação, sob pena de comprometer o aprendizado dos estudantes quanto aos conteúdos estabelecidos. Vemos mais uma vez indícios da perda da autonomia docente e da alienação do professor, posto que este não participa da elaboração do plano de sua aula, e não o reconhece como produto de seu trabalho.

Sobre a alienação do trabalhador, recorremos a Marx (2010, p. 82-83. Itálicos do original): “[...] o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruina o seu espírito”. Ao utilizarmos a assertiva de Marx para nossa análise, dois fatores podem ser intuídos: os professores não se veem no trabalho que desenvolvem; e, reduzidos apenas a atividades técnicas, – como técnicos – passam a executar uma ação pedagógica da qual não fizeram parte de sua formulação e/ou de seu planejamento.

Podemos observar a redução dos professores a meros técnicos e o modo como são levados a realizar sua ação didática através da rigidez com que a rotina pedagógica é implementada e seguida:

Às vezes acontece de ter uma atividade diferente que naquele dia não dá para fazer todos aqueles passos [da rotina], né, porque você sabe que a gente vive num processo muito grande em nosso município de avaliações, né... [...] Quando não dá para aplicar os passos da rotina num dia, aplica-se depois. Porque é assim: a gente já faz tudo bem planejado. Geralmente é muito difícil de acontecer da gente mudar o nosso plano por uma coisa inesperada que apareceu, só se for mesmo uma coisa em cima da hora, porque a gente planeja cada dia vendo realmente aquilo que tem que fazer mesmo naquela semana; se a gente estiver próximo do SMAEF<sup>7</sup>, por exemplo, a gente já determina aqueles dias para as coisas acontecerem. Outra coisa que a gente, dos 2º anos, sempre faz é a questão das oficinas do SPAECE [...] muitas vezes a gente não faz [a rotina] passo a passo, mas que não deixa de envolver a rotina porque tem todo aquele momento de leitura, de conversa, de debate, interpretação... que a gente acaba envolvendo tudo (PROFESSORA B. Entrevista realizada em 21.02.2018).

As atividades pedagógicas realizadas na escola são planejadas em torno da rotina que, em hipótese alguma, pode deixar de ser cumprida. Quando por algum motivo isso ocorre, as atividades da rotina pedagógica não realizadas naquele dia são aplicadas em outro dia, como pudemos perceber na fala da Professora B.

---

<sup>7</sup> Em 2010, o município de Russas-CE criou o Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF).

A ideia de que se a rotina pedagógica for fielmente seguida garantirá a aprendizagem eficiente de todos os alunos atinge a subjetividade dos professores e os motiva para que a execução do planejamento fornecido pelo material estruturado seja efetuada rigidamente: mesmo que a atividade proposta em sala de aula seja referente a um outro eixo da aprendizagem, o eixo da leitura – foco da avaliação padronizada – não pode ser excluído. A rotina não pode deixar de ser executada, expropriando, conseqüentemente, a autonomia do professor.

No 3º ano, embora a rotina aparente um caráter mais aberto, propiciando a escolha das atividades pelo professor, como coloca a Professora C, a rotina pedagógica ainda assim termina por engessar a prática do professor, uma vez que já são determinados quais eixos e em que dias da semana devem ser trabalhados, e quais orientações didáticas, mesmo que gerais, devem ser seguidas pelo professor.

[...] quando começou o PAIC [para o 3º ano] veio uma rotina: na segunda-feira vem a leitura, a predição, leitura individual... Na matemática, acho que têm duas semanas de números e operações, a terceira semana é espaço e forma e na quarta semana é grandezas e medidas [...] Quando eles dão essa rotina, dão somente os tópicos: leitura... Hoje você vai fazer produção individual... Uma das coisas que eu não gosto é das produções porque você faz uma produção coletiva, aí no outro dia você vai transcrever para o caderno, aí no terceiro dia tem aquela produção individual, então você leva para casa, faz a correção, olha quais foram os erros que ele teve e, depois, no outro dia, você passa para o aluno transcrever. Então, não vem um plano feito, vem somente o que você deve fazer, entendeu? (PROFESSORA C. Entrevista realizada em 20.02.2018).

Embora as atividades complementares à rotina pedagógica venham em aberto, é do material estruturado que os professores devem retirar as atividades que irão compor sua rotina semanal. Percebe-se a insatisfação da Professora C em relação ao tempo destinado à produção escrita, pois, de acordo com a determinação prescrita na rotina pedagógica, ela só pode realizar uma atividade por dia, o que demonstra o engessamento da prática do professor e a retirada de sua autonomia. Para a docente entrevistada, o trabalho de produção textual poderia ser realizado de outra forma, por isso a sua insatisfação. Vemos aqui uma contradição: ao invés de o material estruturado e de a rotina pedagógica – cuja estrutura para a formação fundamenta-se nas categorias de “professor reflexivo” e “reflexão na ação” – contribuírem com a ação didático-pedagógica do professor ampliando sua capacidade de acertos no processo de ensino e de aprendizagem, acaba por apropriar-se de sua prática, expropriando sua autonomia e criatividade, transformando-o em um executor de aulas, ao reproduzir na prática uma orientação pedagógica planejada e formulada por instituições externas, sem a sua participação.

O monitoramento da implementação das orientações fornecidas nas formações continuadas e do uso da rotina pedagógica pelos professores ocorre através do Acompanhamento Pedagógico semanal, realizado pelos Assistentes Técnicos-Pedagógicos (ATP), do envio de relatório para a SME e também de grupos de *WhatsApp* e e-mail, conforme descrito pelo professor formador:

Nós aplicamos a formação e nós temos o momento de acompanhamento em sala de aula, em que a gente pode observar se o professor está aplicando. Também temos grupos de *WhatsApp* onde eles colocam as fotos do que é orientado nas formações, principalmente na parte prática, a gente consegue muito na questão da visualização. Através de relatórios que eles enviam, também, de atividades e trazendo também para a formação, como disse, essas experiências exitosas. A proposta para 2018 é que cada formador não vai ter uma escola específica. Cada formador vai acompanhar suas turmas. No meu caso, eu irei acompanhar todas as turmas do 2º ano, com mais intensidade, levando o instrumental em que a gente vai observando os pontos e a partir do que for positivo ou negativo, a gente fazer as intervenções necessárias e, acima de tudo, os encaminhamentos. Depois retornar para que possamos perceber se aqueles encaminhamentos surtiram efeito ou não (FORMADORA B. Entrevista realizada em 22.02.2018).

Esse modelo de acompanhamento pedagógico imprime, de certo modo, constrangimento à liberdade e autonomia do professor em sua prática em sala de aula, e disso decorre a garantia, pelo ATP, de estar o professor cumprindo as orientações fornecidas pelo PAIC e PNAIC. O ATP, além de acompanhar as atividades do professor em sua ação docente, atua como observador das diretrizes dos referidos programas visando a corrigir “desvios” e a propor encaminhamentos para situações adversas com posterior retorno a verificar se as práticas sugeridas estão sendo efetuadas na aula.

Esse esforço de atuação do ATP tem por finalidade garantir o êxito dos alunos nas avaliações externas, visando um resultado que ateste aprendizagem suficiente para dar resposta exitosa ao modelo pedagógico instituído e mensurado pelas ditas avaliações. Nesse contexto, o ATP ao mesmo tempo que faz parte do grupo de formadores da Secretaria de Educação, é também visto como responsável pelo trabalho pedagógico dos professores. E, sendo ele parte da equipe, se a escola for premiada com o 14º salário, conforme consta no Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos integrantes do magistério de Russas-CE (Lei Municipal nº 1285/2010) o ATP também será contemplado.

Novamente percebemos uma situação que nos permite fazer injunções ao modelo do toyotismo a se reproduzir na atividade pedagógica das escolas básicas públicas – a remuneração flexível, como premiação do resultado do trabalho que, presume-se, realiza-se em equipe.

Para recorrer ao termo utilizado por Alves (2011, p. 65), “a captura” da subjetividade do trabalhador, através do incentivo das “[...] habilidades cognitivo-comportamentais pró-ativas e propositivas no sentido adaptativo aos constrangimentos sistêmicos”, comparece em nossa análise sobre a inferência do PAIC e PNAIC na vida profissional do docente na escola.

O processo de alienação do professor atravessa a estrutura organizativa dos programas em tela, os quais predeterminam toda a ação docente, tornando-a mecanizada, de acordo com o que vimos discutindo. O modelo de ensino, marcado pelo uso de uma rotina didática pautada em atividades práticas, cujos conteúdos prioritários ensinados aos alunos são em primeiro lugar a leitura e a escrita, depois a matemática, reflete as habilidades e competências mensuradas nos testes padronizados, pois “[...] o comportamento dos professores precisa ser controlado tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e

populações de alunos” (GIROUX, 1997, p. 160). Eis por que a formação continuada tem como base teórica a epistemologia da prática, fundamento do modelo de ensino a reforçar as atividades práticas realizadas nas formações continuadas dos professores: os conteúdos práticos (habilidades e competências), apresentados para serem ministrados, já estão todos escolhidos e descritos em um manual.

Mesmo neste contexto, o professor deve ser concebido como um intelectual transformador que assume a responsabilidade de sujeito frente às questões que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, como afirma Giroux (1997, p. 162):

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas.

Nesses termos, o professor assume o papel de intelectual, resistindo e ultrapassando as condições que lhe são impostas, comprometendo sua autonomia e o direito de planejar, elaborar, construir coletivamente os projetos pedagógicos em virtude das necessidades que identifica na sua práxis docente, observando as múltiplas determinações inseridas na comunidade, na escola e na vida dos estudantes, consciente de que “[...] as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de seres neutros” (GIROUX, 1997, p. 162). Assumir o papel de intelectual transformador exige conceber o aluno no contexto da coletividade, compreendendo que sua ação pedagógica não pode ser engendrada fora da esfera política. Isso configura-se no âmbito das contradições gestadas sob o modo de produção capitalista em sua inerente e permanente ingerência na Educação e nas escolas públicas estaduais e municipais. No que se refere ao problema ora debatido, o PAIC e o PNAIC são faces das contradições nas quais se insere o trabalho docente e sua luta pelo direito à autonomia formativa componente do processo de ensino e aprendizagem.

## **Considerações Finais**

Ao longo deste estudo, buscamos argumentar que o modo de produção capitalista influencia diretamente no modelo de educação desenvolvido em nossa sociedade a partir dos anos 1990. Assim como no modo de produção toyotista, no campo educacional os professores são submetidos à “captura” da sua subjetividade através do modelo de gestão empresarial (GPR) implementado e das teorias e modelos pedagógicos introduzidos nas escolas, sob os fundamentos da epistemologia da prática a orientar sua prática docente e que, em entrelinhas, alguns dos seus pressupostos encontram-se presentes nas orientações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Desse contexto, ressaltamos que a formação docente ofertada pelos programas de erradicação do analfabetismo infantil – PAIC e PNAIC – é determinada pelos sistemas de avaliações padronizadas que se propõem a mensurar o nível de aprendizagem dos alunos a partir do modelo de formação fundamentado

teoricamente nas pedagogias do “aprender a aprender”. Estas advogam um ensino centrado nos interesses dos estudantes, priorizando conteúdos pragmáticos, saberes cotidianos, que pouco agregam ao seu desenvolvimento intelectual, por configurarem-se como um currículo que articula os conteúdos mínimos a serem ensinados aos alunos visando as avaliações do SAEB, SPAECE e SMAEF.

Afirmamos que as formações ofertadas pelo PAIC e PNAIC expropriam a autonomia dos professores, uma vez que sua ação didático-pedagógica é engessada pela rotina e pelo material estruturado e formulado externamente à comunidade escolar, no qual os professores não se reconhecem, por não participarem de sua elaboração. A função do professor nessas políticas educacionais se restringe a aplicar o pacote de orientações planejado e imposto pelo Estado, gestando as circunstâncias propícias ao processo de alienação do trabalho do professor, uma vez que favorece, em grande escala, o estranhamento entre os professores, em sua práxis docente, e os conhecimentos prontos em seus fundamentos e conteúdos curriculares, a serem compulsoriamente ministrados. A exclusão do professor na formulação de políticas públicas para educação gera um processo de alienação e impotência do professor, dada a sua ausência na seleção, organização dos conteúdos, planejamento das aulas e avaliação da aprendizagem dos alunos, retirando-lhe o controle sobre o seu trabalho.

## Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do trabalho)

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 5-16. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

GIROUX, Henri A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

LAVOURA, Tiago Nicola; MEIRELES, Andrea Cunha. O “aprender a aprender” pedagógico e a reprodução da alienação na educação escolar. In: SANTOS, Cláudio Félix (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador. EDUNEB, 2013. p. 83-113.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Maria Helena Barreiro Alves. 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: \_\_\_\_\_. **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil nos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

RUSSAS. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal N. 1.285, de 28 de junho de 2010**. Institui o novo Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos Integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação e do Desporto Escolar do Município de Russas, revogando a Lei N. 887 de 16 de maio de 2003 e dá outras providências.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 103)

*Submetido: 01/09/2021*

*Aceito: 30/03/2022*