



# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS NO ATUAL GOVERNO

## EARLY BASIC EDUCATION TEACHERS' CONTINUOUS TRAINING: CHALLENGES AND CONFLICTS IN THE CURRENT GOVERNMENT

### ARTIGO

**Adrinelly Lemes Nogueira<sup>i</sup>**

Escola Municipal Professor Paulo Rodrigues – Uberlândia/MG

E-mail: [adrinelly@hotmail.com](mailto:adrinelly@hotmail.com)

**Maria Célia Borges**

Universidade Federal de Uberlândia

E-mail: [marcelbor@gmail.com](mailto:marcelbor@gmail.com)

### RESUMO

O artigo é um recorte da tese de doutorado defendida em uma Universidade pública Federal de Minas Gerais. O objetivo foi discutir a orientação do neoliberalismo e suas implicações para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no atual governo. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, com fundamentação em autores como Dardot e Laval (2016); Decker (2015); Evangelista (2016); Freitas (2014/2018); Libâneo (2016); Shiroma (2017); dentre outros. Na consulta a documentos recorreu-se a várias leis e resoluções e, na pesquisa de campo, a aplicação de questionários online. Pelas análises realizadas foi possível compreender que a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental tem sido determinada pelas diretrizes dos organismos internacionais, com princípios que fogem aos anseios dos professores, transformando-os em tarefas e despreparados para atender às demandas que lhes são impostas. Na busca por horizontes mais otimistas, depreendeu-se a necessidade do fortalecimento na luta contra políticas atuais que ameaçam conquistas alcançadas outrora, especialmente as políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores, pois estas também se encontram ameaçadas.

**Descritores:** Neoliberalismo; Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; Políticas Públicas.

### ABSTRACT

The article is an excerpt from a doctoral thesis defended at a public Federal University of Minas Gerais. The objective was to discuss the orientation of neoliberalism and its implications for the continuing education of teachers in the early years of elementary school in the current government. Bibliographic research was used, based on authors such as Dardot and Laval (2016); Decker (2015); Evangelist (2016); Freitas (2014/2018); Libâneo (2016); Shiroma (2017); among others. In the consultation of documents, several laws and resolutions were used, and in the field research, the application of online questionnaires. From the analyzes carried out, it was possible to understand that the continuing education of teachers in the early years of elementary school has been determined by the guidelines of international organizations, with principles that are beyond the expectations of teachers, transforming them into chores and unprepared to meet their demands. imposed. In the search for more optimistic horizons, the need to strengthen the fight against current policies that threaten achievements achieved in the past was inferred, especially public policies aimed at the continuing education of teachers, as these are also threatened.

**Descriptors:** Neoliberalism; Continuing Education of Teachers in the Early Years of Elementary School I; Public policy.

Editor deste número da RECS:  
Dr. Lucio Jose Dutra Lord  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
e-mail: [revistaedu@unemat.br](mailto:revistaedu@unemat.br)

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação básica é uma preocupação que vem sendo protelada há tempos no cenário educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/1996), em seu art. 62, prevê a formação de docentes em nível superior para o exercício do magistério, e defende, ainda, que deve ser oferecida formação continuada aos profissionais do magistério. No entanto, muitos professores que atuam hoje nas redes escolares não possuem formação compatível com sua atuação.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), traz na meta 16 “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência dele, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2014). Contudo, sabemos que a efetivação das metas do PNE (2014) estão longe de serem efetivadas uma vez que a concretização destas se torna inviável quando não há investimentos financeiros e nem interesse político na sua realização, assim a formação continuada de professores tem andado a passos lentos, sem grandes mudanças que podem vir a beneficiar os professores.

O artigo é um recorte da tese de doutorado defendida em uma Universidade pública Federal de Minas Gerais. O objetivo foi discutir a orientação do neoliberalismo e suas implicações para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no atual governo. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, com fundamentação em autores como Ball (2004/2005); Dardot e Laval (2016); Decker (2015); Evangelista (2016); Freitas (2014/ 2018); Libâneo (2016); Maués (2003), Shiroma (2017); dentre outros. Na consulta a documentos recorreu-se a várias leis e resoluções e, na pesquisa de campo, a aplicação de questionários online. Nessa perspectiva, buscamos os fundamentos para a presente reflexão, partindo de uma perspectiva crítico-dialética que explicita a visão crítica do mundo. Desse modo, volvemos nossos olhares para a realidade educacional contemporânea.

Na pesquisa de campo, os dados foram colhidos por meio de questionários online, aplicados a dez professores efetivos que atuavam no Ensino Fundamental I da rede municipal nomeados de P1 a P10, e a oito diretores das instituições escolares num município do Triângulo Mineiro, nomeados de G1 a G8. Os dados dos questionários foram categorizados e ponderados à luz da fundamentação teórica, segundo a categorização de Minayo (2012).

Na estruturação do texto primeiramente apresentamos os princípios do neoliberalismo que têm regulamentado as atuais políticas educacionais; em um segundo momento explanamos como tais orientações têm atingido a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Enriquecemos as análises e as discussões com enxertos das falas dos sujeitos entrevistados e, finalizamos com considerações a esse respeito.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 O NEOLIBERALISMO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No Brasil, vivenciamos, desde 1990, a internacionalização das políticas públicas por agências internacionais que formulam “recomendações” restritas aos critérios do mercado às políticas educacionais dos países em desenvolvimento ou emergentes. Essas recomendações sobre as políticas públicas foram implementadas visando cumprir os postulados da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, concretizada na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que tinha como foco a luta pela garantia do acesso e permanência de todos na escola. Compreendemos, que o poder público não é o único orientador das políticas públicas pois os organismos internacionais junto a governos e empresários disseminam diretrizes para elas e, por conseguinte, para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Essas “recomendações” têm como aporte o discurso de modernização e globalização para justificar as ações do Estado. Assim, o neoliberalismo passou a ser um fator determinante que influencia e condiciona as políticas públicas no Brasil. Essa doutrina fez surgir normas e instituições que comprimem a sociedade e é instaurada por poderes em nível nacional e internacional que se amparam uns nos outros, como multinacionais e grandes organismos econômicos internacionais.

Esses organismos internacionais criam estratégias ligadas à globalização da economia como

[...] empréstimos aos países emergentes para recuperar o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação; e transferência de serviços como educação e saúde para a gestão do setor privado (LIBÂNEO, 2016, p.44).

Essa extensão da lógica do capital é percebida nas políticas públicas educacionais, as quais reiteram que a educação é uma mercadoria. Assim, o projeto neoliberal, por meio do seu discurso doutrinário, provocou mudanças na estrutura das políticas públicas sociais, uma modelação dos sistemas e instituições educacionais baseadas nas expectativas dos organismos internacionais (LIBÂNEO, 2016). Nesse cenário a educação, segurança e pobreza foram a base das reformas educacionais na América Latina. E o Banco Mundial, um dos propagadores dos ideários capitalistas, considera que esses elementos são eficientes para a dominação dos países em desenvolvimento ou emergentes. Por isso ele dedica cada vez mais maior atenção à construção de instituições produtivas à era do mercado.

Na esteira deste cenário, julgamos ser pertinente indagar aos professores e gestores participantes do estudo, o que entendem por política pública: estes possuíam entendimento comum, que são ações e programas desenvolvidos para atender às necessidades e interesses do povo, ressaltaram que: “conjunto de ações entre o município, o estado e demais participantes para assegurar o bem comum, seja numa escola, num departamento público e demais entidades” (G8); “ações e programas do estado voltados para atender as demandas da sociedade atual” (P7). Entretanto, sabemos que as políticas públicas não têm atendido as necessidades de todos, mas sim, de uma minoria.

O Estado nesse contexto, busca terceirizar atividades, a favor da eficiência e da produtividade, passa a contar com entidades públicas não-estatais e a restringir sua atuação social, bem como a expandir seu financiamento ao capital, guiado pelos interesses da economia de mercado, afirmando, ainda, os interesses da classe dominante.

Assim, o setor privado mercantil tem influenciando a política educacional, criando “(...) parcerias entre instituições do terceiro setor e sistemas públicos de ensino, quando a coordenação de todo o processo educacional, desde a gestão até o currículo, passa a ser definida pela instituição privada” (FERNANDES; BRITO; PERONI, 2012, p.566-567). Conforme os autores, o setor vinculado ao mercado vem trabalhando arduamente para “que a “lógica” e o “espírito empreendedor” estejam na coordenação das políticas educacionais.

Dentro dessa perspectiva, o Estado, conforme os interesses neoliberais, desonera-se de suas obrigações para com as políticas educacionais. Para os neoliberais a gestão privada é mais eficaz que a pública “o setor privado é mais reativo, mais flexível, mais inovador, tecnicamente mais eficaz, porque é mais especializado, menos sujeito que o setor público a regras estatutárias [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.290), e, assim, tem ocorrido a descaracterização do Estado, e entrega das políticas educacionais aos setores privados.

Os encaminhamentos das políticas públicas, os programas e ações desenvolvidas em nosso país, e a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, seguem os ditames dos organismos internacionais que têm se alaistrado rapidamente, principalmente com o atual bloco de poder, que tem engendrado em todos ambientes educacionais seus cortes orçamentários.

Diversas reestruturações têm sido realizadas na atuação dos professores, visando qualificá-los para enfrentarem um mundo mais afinado com o mercado e para atender às demandas que lhes são impostas. Dentro dessa perspectiva o sistema educacional, performativo e transformado em empresa nos “interpela” como ou nos chama de um tipo particular de consumidores/pais, onde empreendimentos e competições são impulsionados, e compromissos como justiça social, equidade são deslegitimados (BALL, 2004).

Assim, o empresariado passa a assumir a direção do processo educativo, tentando “resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem com isso perder o controle político e ideológico da escola” (FREITAS, 2014, p.1091). Nesse contexto os professores passam a ser preparados para repassar esse controle ideológico e político aos seus alunos. E a formação continuada surge como benéfica

aos promotores do acesso ao conhecimento por possibilitar que estes invistam na preparação dos profissionais da educação para atender às suas demandas, sem, contudo, ter um gasto excessivo com sua execução.

E assim, a *accountability*<sup>1</sup> é reafirmada, com seu efeito mercantilizador na educação, rompendo com a confiança relacional entre a comunidade educacional e resultando em uma deterioração das relações. Nela se os estudantes aprendem, ou não, os professores são responsáveis e, caso os alunos não aprendam “ [...] os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno, ou os pais, ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais” (FREITAS, 2014, p.1099). E, assim, é adjudicado aos professores a responsabilidade pela aprendizagem dos seus alunos, o que impõe sobre eles uma pressão e responsabilização cada dia maiores.

Esse controle e regulação da formação docente resulta em ações tecnicistas. Nessa lógica a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental acaba se tornando espaço de questões administrativas para a organização de ações em busca de metas a serem alcançadas, assim perdendo seu sentido e relevância para os professores.

Os professores participantes da pesquisa quando indagados sobre as principais dificuldades que enfrentam no momento de participar da formação continuada em serviço, ressaltam que o encontro tem ficado atrelada a questões burocráticas: “Temas administrativos não são somente com nossos pares. Hoje em dia há mais reunião administrativa do que um momento de estudo” (P7). Aparecendo a denúncia do mau aproveitamento do tempo destinado a formação. No atual cenário educacional parte-se do entendimento que a formação continuada é um dos elementos básicos que compõem o receituário da formação de professores: “(...) “universitarização”/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências (...)” (MAUÉS, 2003, p.99).

Esses elementos, segundo a lógica neoliberal, garantem que os professores estejam preparados para atingir as metas que lhes são repassadas, “(...) os intelectuais do Banco propõem que a sala de aula seja a base para o treinamento docente e a prática, seu fim e meio. Assim, expressam o entendimento de que é suficiente ao professor o saber fazer – o que e como” (DECKER, 2015, p.37).

Diante dessas leituras compreendemos que as atuais reformas educacionais consideram que a formação contínua é parte integrante de um *kit* reforma, tendo caráter de acomodação/assimilação dos professores às exigências do mercado e, assim, ela reafirma um dos princípios dos organismos internacionais, “(...) tornar a educação um dos motores do crescimento econômico, precisando aproximá-la do modelo empresarial, a fim de que ela corresponda à lógica do mercado (...)” (MAUÉS, 2003, p.107-108).

Como destaca Evangelista (2016), o professor brasileiro se encontra em areia movediça no que tange à sua formação, ao seu trabalho e à sua atuação política

[...] jargões empobrecedores – professor tutor, voluntário, gestor, empreendedor, empoderado, orientador, eletrônico, protagonista, comunitário, inclusivo, multifuncional, socioemocional, pesquisador, inovador, flexível, de resultados, performático, monitor, oficineiro, eficaz, aprendiz, responsabilizado, treinado, em obsolescência – adjetivam-no e pretendem desconstituí-lo no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica do conhecimento histórico e socialmente produzido, ademais de tornar fragmentado e gelatinoso seu campo de trabalho com consequências degradantes para sua carreira (EVANGELISTA, 2016, p.3-4).

E assim, por meio de *slogans*, a sociedade reafirma a desqualificação do professor, “instando-o a assumir sua inferida incapacidade e, por consequência, uma proposta de mudança

---

<sup>1</sup> Pode-se explicar brevemente que a partir dos anos 1980, e com a democratização do acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC), tem ficado cada vez mais difícil esconder as ações dos agentes públicos ou atos da gestão pública. Portanto, de acordo com Spinoza (2012), o termo *accountability* está relacionado ao controle, vigilância, fiscalização, responsabilização, ou ainda prestação de contas.

que aparentemente o traria de volta a um reconhecimento usufruído no passado [...]” (EVANGELISTA, 2016, p.7) e, diante desta realidade, constrói incertezas sobre o trabalho docente, contribuindo, ainda mais, para a perda de atratividade da carreira.

Tão logo assumam essas propostas, os professores acabam inseridos na busca pelo alto empenho, tentando corresponder aos novos imperativos da competição e do cumprimento de metas. Dentro dessa perspectiva a “prática da sala de aula é cada vez mais “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia (BALL, 2005, p. 548)”, que devem conquistar ou ultrapassar metas que lhes são dadas.

Esse processo seria a desintelectualização do professor, a constituição de um aprendiz treinável, um “(...) tarefeiro, executor de técnicas e estratégias centradas na prática com conhecimentos teóricos restritos, desenvolvendo um trabalho que, ao que vemos e pelo que quer fazer crer, qualquer um pode desempenhar (DECKER, 2015, p.154)”. Exemplo disso é a reforma do ensino médio do ex Governo Temer, que autorizou profissionais com “notório saber”, reconhecido pelos sistemas de ensino, possam ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, instituído pela Medida Provisória nº 747/2016 e mantido na Lei nº 13415/2017.

Esse é o projeto de formação docente que tem sido vinculado pelas atuais propostas no qual o professor se reduz a mero tarefeiro. Por isso é importante que os professores compreendam o que está por trás dessas novas exigências feitas a eles e, assim, se conscientizem sobre como essas cobranças descaracterizam a docência por serem ligadas ao sistema de produção vigente e participem da formulação das políticas de formação continuada, pois muitos ainda não se posicionam.

Os gestores participantes da pesquisa, ao serem indagados se participam da formulação da política de formação continuada na rede pública de ensino, foram unânimes e responderam que participam dessa formulação, junto a outros profissionais da educação. Já os professores, sete disseram que participam, uma disse que é apenas ouvinte e duas que apenas a Secretaria da Educação é que formula tais diretrizes. Entendemos que os professores devem compreender que sua participação na formulação dessas políticas é crucial, pois são eles que devem apresentar suas necessidades e organizar ações significativas.

Nas propostas do atual governo, sua preocupação tem sido formar um professor “(...) competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas (...)” (SHIROMA, 2017, p.10), avaliações estas, que serão publicadas em formas de *rankings* e os levariam a recompensas. Um professor que compreende esses pressupostos, tem ainda o entendimento que deve lutar para que essa visão seja superada, e nesse contexto o espaço de formação continuada, contribui para que o coletivo aprenda a lutar.

O impacto da influência dos organismos internacionais na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental acarreta um processo que dificulta a formação integral desses sujeitos. Logo os professores se veem encruzilhados frente a tantas demandas e sem nenhum respaldo que lhes auxilie, por isso sua participação na formulação das políticas de formação continuada deve ser efetiva.

## **2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS – PROGRAMAS E DIRETRIZES FORMATIVAS.**

Com a reforma neoliberal muitas transformações ocorreram no panorama da educação brasileira e na profissão professor, a qual se reduziu a uma atividade meramente técnica, o que ocasionou um sentimento de ineficiência nos professores, já que a performatividade “atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor (...) informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimento de orgulho, culpa, vergonha e inveja” (BALL, 2005, p.550). Os professores se auto avaliam, culpando-se por todas as falhas, por aquilo que foi imposto e não conseguiram realizar, mas, deveriam se lembrar que grande parte dos problemas da educação são frutos de ordem econômica e social.

Tendo em vista esse cenário educacional explanado, podemos entender porque é tão difícil ser professor atualmente. Eles têm sido alijados das discussões educacionais, as propostas têm sido impostas de forma vertical, programas têm tido como pressuposto a busca por eficiência e resultados mensuráveis. O sistema é caótico. O neoliberalismo “(...) quer a escola

à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados” (FREITAS, 2018, p.921). Assim ele utiliza os professores como executores de suas propostas para a manutenção dos interesses do capital e a formação continuada como momento de preparação desses profissionais.

Após o golpe de 2016, o *Impeachment* da presidenta Dilma, os cortes e medidas contra a educação foram muitos: cortes de verbas da Educação Superior, Reforma do Ensino Médio, Reforma da Previdência, a Proposta de Emenda à Constituição nº 241, a PEC 241, renomeada no Senado Federal com o nº 55/2016, que institui o Novo Regime Fiscal. Tais propostas afetaram a sociedade como um todo e comprometeram o cumprimento das metas do PNE (2014); logo, a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental (SILVA; BRITO; NUNES, 2019).

A Proposta de Emenda à Constituição de número 241 na Câmara dos Deputados e 55 no Senado Federal, que se tornou a EC 95, de 15 de dezembro de 2016, instituiu um Novo Regime Fiscal no país e que prevalecerá, inicialmente, por 20 anos, “congelará as despesas primárias e liberará os pagamentos relativos ao mercado financeiro. Estarão, portanto, limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira” (AMARAL, 2017, p.6), impossibilitando a ampliação e melhoria da formação inicial e continuada de professores. No que tange a meta 16 do PNE (2014-2024) que é “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência dele, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2014), não será cumprida diante do novo regime fiscal.

O cenário educacional atual é desolador porque a formação docente e a formação continuada dos professores estão ameaçadas pela descontinuidade das políticas educacionais, diante dos cortes nos investimentos da educação, pelo novo regime fiscal. Cremos que a PEC 241/55 irá decretar a morte do PNE (2014-2024) e provocará um “[...] imenso retrocesso na pirâmide social brasileira cuja base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social” (AMARAL, 2016, p.671).

Os educadores mal comemoraram a efetivação do novo PNE (2014-2024) e o novo golpe de Estado o tornou letra morta. Decorridos sete anos de vigência do PNE, o retrocesso político do momento impede que suas metas sejam concretizadas e o marco histórico da educação brasileira perderá seu caráter de mobilização. Nesse contexto a formação continuada tem sido atrelada a ações pontuais de caráter provisório, o que para nós não resolverá os problemas educacionais. Para alcançar o objetivo traçado pela meta 16, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado na vigência do PNE (2001), por meio do Decreto nº 5.800/2006, foi reafirmado e continua ocorrendo no atual governo, o programa almeja a promoção da formação inicial e continuada de professores, dirigentes, gestores e trabalhadores que atuam na educação básica utilizando metodologias de educação a distância.

Segundo dados atualizados em janeiro de 2018, no site da Capes o sistema possui 109 “Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ofertando 800 cursos em 771 polos” e os polos são mantidos em regime de colaboração por estados e municípios. A novidade apresentada na Política de Formação de Professores, do ex governo de Michel Temer, foi um novo edital com a oferta de 250 mil vagas, com uma reserva de 75% para a formação de professores para 1ª e 2ª licenciaturas, com aprofundamento em conteúdos TICs<sup>2</sup>, matemática e português (CASTRO, 2017), o programa ainda está em vigência no governo Bolsonaro.

A UAB não é uma Universidade física, pois constitui-se em um consórcio de instituições públicas de ensino superior, faz alusão a uma rede nacional experimental voltada à pesquisa e à educação superior (formação inicial e continuada) e segue a filosofia da *Open University*, que tem no termo “aberta” uma forma de pensar a universidade virtual para todas as classes econômicas (SANTOS, 2011).

A UAB é formada por universidades públicas que utilizam de diferentes formas as TICs com cursos superiores 100% virtuais, existindo, também, a modalidade semipresencial, cursos de extensão e pós-graduação, sendo que toda a carga teórica é realizada a distância. A estrutura normativa da UAB pode vir a se tornar um exemplo de massificação e precarização da formação do sujeito na Educação Superior. Desse modo, se por um lado a UAB oferece maior acesso e oportunidade de formação, por outro, dentro da lógica mercantil, utiliza a EAD a seu serviço, naturalizando a precarização da formação docente, por meio de uma formação barata e

---

<sup>2</sup>Tecnologias da Informação e Comunicação

aligeirada.

Um programa que foi criado no governo Dilma, que visava o aperfeiçoamento dos professores foi, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, com o objetivo de criar estratégias para que todas as crianças fossem alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O Pacto possuía cinco objetivos, entre os quais está a formação docente: “[...] IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores [...]” (BRASIL, 2012, p. 23).

Para alcançar seus objetivos, as ações do Pnaic se apoiaram em eixos de atuação e o seu 1º eixo é a formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. O Pnaic foi revogado em 07 de julho de 2017, pela Portaria nº 826, extinguindo as verbas e bolsas para a formação dos professores e para aquisição de material pedagógico para as escolas; entretanto, o governo afirma manter seu principal objetivo de alfabetizar as crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, até 8 anos de idade, e de reduzir a distorção série-idade.

O Pnaic posteriormente, foi reformulado por meio do “Art. 3º - Fica instituída a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME, criado por meio da Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática” (BRASIL, 2017, p.1). A partir das novas reformulações do documento, passou-se a ter mais flexibilidade e respeito à autonomia das redes, pois elas poderiam utilizar materiais próprios. Em relação às bolsas, elas eram concedidas desde 2013, mas, a partir de 2017, foram retiradas.

Dentro dessa perspectiva, a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2018) foi efetivada, apoiada em um conjunto de iniciativas que dialogam entre si, com cinco bases estruturantes: 1) PMALFA; 2) BNCC; 3) Política Nacional de Formação de Professores; 4) Apoio ao protagonismo das redes; e 5) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como era uma proposta de governo e não de Estado, as restrições de verba foram inviabilizando a proposta do Pnaic até a sua extinção. O PMALFA foi firmado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, com três eixos estruturantes: gestão, formação e material.

Orientando a formação continuada de professores, foi lançada em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, que encontraram muita resistência, não sendo efetivadas, sendo promulgada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019), que representa um grande retrocesso, pois, eliminou as diretrizes relativas à formação continuada e à valorização dos profissionais do magistério.

E posteriormente apenas em 26 de outubro de 2020, foi homologado o Parecer 14/2020, instituindo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”, dando a formação continuada papel de complementaridade da formação inicial, e não de articulação. A ação visa alinhar a formação inicial e continuada de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como objetivo a implementação eficaz da base, pois acreditam que os professores serão agentes ativos na implantação dela.

Esses fatos reforçam como as políticas educacionais no Brasil têm ficado à mercê dos organismos internacionais, e como o projeto político de formação docente tem procurado reconverter os professores para que atendam a essas demandas, em troca de

[...] parco salário, de suas precaríssimas condições de exercício profissional e de seu adoecimento, o Estado Maior do capital pretende impor ao professor a responsabilidade de construir no futuro trabalhador uma consciência submissa ao desiderato do capitalismo aliada à sua subalternização política. Em curtas e rápidas palavras: pede-se que o professor seja o sujeito de sua própria alienação (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p.13-14).

Mediante as ideias aqui expostas, entendemos que a mercantilização implantada em nossas escolas é voltada para o individualismo, competição, sistemas de bonificação e que todas as atitudes convergem no sentido de alcançar metas, sejam elas internas ou externas nas escolas. Há, dessa forma, a intensificação do trabalho docente e a redução dos salários. A

jornada diária é extrapolada, a formação continuada é descaracterizada e a valorização dos professores é suprimida. Uma gestora quando indagada sobre “o que é formação continuada?”, ressaltou que “é onde professores, direção e pedagogos têm espaço e tempo que garantam que sua formação seja específica em sua área, seja cultural” (G8), ou seja, os professores precisam de espaço e tempo para se formarem e exercerem sua profissão com qualidade, aspectos que não tem sido considerados.

Vislumbramos a problemática da instabilidade e descontinuidade dos programas lançados pelas políticas educacionais que interfere negativamente nos resultados, promovendo a ingerência na administração dos recursos, gerando o desperdício de dinheiro público, além de deixar os professores e estudantes inseguros e sem esperança. Entretanto, a lógica neoliberal assegura que a sociedade delegue aos professores a culpa pelas mazelas da educação. Essa ideia é infiltrada na mente desses sujeitos a ponto de ser por eles adotada como verdade, o que conduz à frustração diante do controle e precarização a que têm sido submetidos.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores não é o único condicionante às mudanças na educação e está somente ocorrerá caso haja investimento na educação como um todo. Pelas análises aqui referidas é possível compreender que a formação de professores, no caso específico aqui discutido, a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, tem sido determinada pelas diretrizes dos organismos internacionais, com seus princípios que fogem aos anseios dos professores, transformando-os em tarefeiros e despreparados para atender às demandas que lhes são impostas a contragosto, por desconhecimento ou despreparo para esse entendimento.

A lógica capitalista, de orientação neoliberal, tem impregnado critérios ilógicos para a avaliação dos professores, provocando a solidificação de programas de formação de professores que visam apenas atender a uma massa cada vez maior, não se atendo à qualidade desses cursos, e muito menos à incisão destes sobre a prática, de modo que o verdadeiro objetivo da formação é prejudicado, pois não parte de debate prévio por aqueles que detêm as verdadeiras necessidades. Nessa perspectiva são guiados por princípios que buscam apenas a fortificação dos detentores de poder como aqueles que possuem raízes profundas do saber e, assim, apenas eles podem ser identitários na sociedade, delegando aos demais, professores e sujeitos “desfavorecidos”, o papel de proletariado e propagadores dessa hierarquia avassaladora, culminando com a reprodução do sistema. Na busca por horizontes mais otimistas, ou em outra direção, acreditamos ser necessário o fortalecimento na luta contra o atual governo e, mais, especificamente, na luta para manter conquistas alcançadas outrora, especialmente na formação continuada dos professores, uma vez que essas também se encontram ameaçadas.

### REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBPAAE**, [s.l.], v. 32, n. 3, p. 653 – 673, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262/39677>. Acesso em: 31 jan. 2019.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809449Xrbedus141324782017227145.pdf> Acesso em: 31 jan. 2020.

BALL, Stephen John. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000400002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000400002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 26 jan. 2020.

BALL, Stephen John. **PROFISSIONALISMO, GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE**. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci\\_abstract&lng=p t](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci_abstract&lng=p t). Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. **Portaria nº - 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf). Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: [pne.mec.gov.br/](http://pne.mec.gov.br/). Acesso em: 15 jun. 2017

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_27464570\\_PORTARIA\\_N\\_826\\_DE\\_7\\_DE\\_JULHO\\_DE\\_2017.aspx](http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx). Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o programa Mais Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: [https://www.lex.com.br/legis\\_27617156\\_PORTARIA\\_N\\_142\\_DE\\_22\\_DE\\_FEVEREIRO\\_DE\\_2018.aspx](https://www.lex.com.br/legis_27617156_PORTARIA_N_142_DE_22_DE_FEVEREIRO_DE_2018.aspx). Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. **CNE/CP nº Parecer 14/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Portaria nº 882, de 23 de outubro de 2020 - DOU 26/10/2020, Edição 205, Seção 1, Página 57. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-882-de-23-de-outubro-de-2020-284736247>. Acesso em: 05 dez. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: Ensaio sobre a sociedade

neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DECKER, Aline Inácio. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Florianópolis, SC, 2015. 234 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169522>. Acesso em: 21 jan. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. de. ESCOLAS APRISIONADAS EM UMA DEMOCRACIA APRISIONADA: anotações para uma resistência propositiva. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4 [78], p.906-926, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8654333/19019/>. Disponível em: 25 fev. 2020.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Silvia Helena Andrade de.; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/02.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

EVANGELISTA, Eneida Oto; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, [s.l.], Ano 10, nº 15, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6865>. Acesso em: 21 fev. 2019.

EVANGELISTA, Olinda. **FACES DA TRAGÉDIA DOCENTE NO BRASIL**. XI Seminário Internacional de La Red Estrado. 2016. Disponível em: [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf) 2016. Acesso em: 21 jan. 2020

LIBÂNIO, José Carlos. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-15900038.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. REFORMAS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março/ 2003 p. 89-117. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742003000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 jan. 2020.

SANTOS, Hellen Thaís dos *et al.* A formação continuada do docente no ensino fundamental. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 8, n. 1, p. 47-52, jan/jun 2011. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/doaj/16796470/2011/00000008/00000001/art00008;jsessionid=f9pfos80gj532.x-ic-live-02>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de.; NUNES, Cláudio Pinto. Valorização docente na conjuntura dos pós impeachment de 2016 no Brasil. **Revista Cocar**. V.13. N. 26. Mai./Ago./ 2019 p. 408-427. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/download/2518/1194>. Acesso em: 01 out. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. **O eufemismo da profissionalização**. 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/359543730/SHIROMAOEufemismoDaProfissionalizacao>. Acesso em: 21 jan. 2020.

---

í Sobre autores:

**Adrinelly Lemes Nogueira** (<https://orcid.org/0000-0002-0311-0737>)

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Uberaba-MG desde 2016 na Escola Municipal Professor Paulo Rodrigues.

**Maria Célia Borges** (<https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>)

Graduação em Pedagogia na Faculdades Integradas de Uberaba. Especialização (lato sensu) em Metodologia do Ensino Superior, Psicopedagogia e Fundamentos da Educação. Mestrado em Educação pela UFU. Doutorado pela PUCSP no Programa de Educação/Currículo. Pós-doutorado em Educação pela FEUSP, no programa do Dpto. Filosofia da Educação e Ciências da Educação. Atualmente é Professora ASSOCIADA na Universidade Federal de Uberlândia, FACED, em Uberlândia-MG.

**Como citar este artigo:** NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e enfrentamentos no atual governo. Revista Educação, Cultura e Sociedade, vol. 12, n. 1, p. 96 – 106, 25ª Edição, 2022. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

**Indexadores:** DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR