

DAS PERFORMANCES À HUMANIZAÇÃO: O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

FROM PERFORMANCES TO HUMANIZATION: THE CURRICULUM AND CONTINUING EDUCATION OF LITERACY TEACHERS IN THE TIME TO LEARN PROGRAM

DE LAS PERFORMANCES A LA HUMANIZACIÓN: EL CURRÍCULO Y LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES DE ALFABETIZACIÓN EN EL PROGRAMA TIEMPO DE APRENDER

Kátia Cilene Amorim Gomes¹, Ilma Vieira do Nascimento²

DOI: 10.54899/dcs.v22i84.3721

Recibido: 01/10/2025 | Aceptado: 28/10/2025 | Publicación en línea: 04/11/2025.

RESUMO

Este artigo analisa como a performatividade docente se manifesta no contexto do Programa Tempo de Aprender, do Governo Federal brasileiro, em contraposição a uma prática pedagógica comprometida com a humanização. O estudo busca compreender os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores no âmbito da formação continuada, especialmente diante das exigências e contradições que atravessam as políticas educacionais contemporâneas. Fundamenta-se na análise documental da Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) e da Portaria n.º 280/2020, articulada a uma investigação bibliográfica sustentada em autores como Silva (2022), Ball (1998, 2004, 2005, 2013) e Saviani (2014, 2021). A reflexão evidencia que a lógica performativa, centrada em resultados e métricas de eficiência, tensiona o fazer docente e reduz o sentido formativo da alfabetização. Conclui-se pela urgência de um currículo que reafirme a humanização como princípio orientador da prática educativa e como fundamento ético-político da docência.

Palavras-chave: Currículo. Formação Continuada do Professor Alfabetizador. Programa Tempo de Aprender. Performatividade Docente.

ABSTRACT

This article analyzes how teaching performativity manifests itself in the context of the Brazilian Federal Government's Time to Learn Program, in contrast to a pedagogical practice committed to humanization. The study seeks to understand the challenges faced by literacy teachers in the context of continuing education, especially given the demands and contradictions that permeate contemporary educational policies. It is based on a documentary analysis of the National Literacy

¹ Mestra em Educação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: kamorimgomes@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2341-2097>

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, São Luís, Maranhão, Brasil. E-mail: ilma.vieira@ufma.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9764-9695>

Policy (PNA, 2019) and Ordinance No. 280/2020, combined with bibliographical research supported by authors such as Silva (2022), Ball (1998, 2004, 2005, 2013), and Saviani (2014, 2021). The reflection highlights that the performative logic, centered on results and efficiency metrics, strains teaching practice and diminishes the formative meaning of literacy. The conclusion is that a curriculum that reaffirms humanization as a guiding principle of educational practice and as an ethical-political foundation of teaching is urgently needed.

Keywords: Curriculum. Continuing Education for Literacy Teachers. Time to Learn Program. Teaching Performativity.

RESUMEN

Este artículo analiza cómo se manifiesta la performatividad docente en el contexto del Programa Tiempo para Aprender del Gobierno Federal de Brasil, en contraste con una práctica pedagógica comprometida con la humanización. El estudio busca comprender los desafíos que enfrentan los docentes de alfabetización en el contexto de la formación continua, especialmente dadas las demandas y contradicciones que permean las políticas educativas contemporáneas. Se basa en un análisis documental de la Política Nacional de Alfabetización (PNA, 2019) y la Ordenanza n.º 280/2020, combinado con investigación bibliográfica respaldada por autores como Silva (2022), Ball (1998, 2004, 2005, 2013) y Saviani (2014, 2021). La reflexión destaca que la lógica performativa, centrada en resultados y métricas de eficiencia, tensiona la práctica docente y disminuye el significado formativo de la alfabetización. La conclusión es que se necesita urgentemente un currículo que reafirme la humanización como principio rector de la práctica educativa y como fundamento ético-político de la enseñanza.

Palabras clave: Currículo. Formación Continua para Docentes de Alfabetización. Programa Tiempo para Aprender. Performatividad Docente.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar como a performatividade docente se manifesta no contexto do Programa Tempo de Aprender, do Governo Federal brasileiro, em detrimento a uma atuação pedagógica compromissada com a humanização, e a possível tensão entre esses dois aspectos na prática educativa, identificando os desafios que os docentes alfabetizadores enfrentam no âmbito da formação continuada.

Ao abordarmos a performatização e a humanização, estamos nos referindo a duas categorias distintas que serão trabalhadas no contexto desta escrita. No caso específico deste artigo, a performatização está associada à performatividade docente, que envolve a pressão por

resultados, métricas de desempenho e aspectos quantitativos da educação.

Por outro lado, a humanização é o processo pelo qual os indivíduos se apropriam do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, transformando-se em sujeitos ativos na sociedade. Esse processo se dá por meio da educação, que deve ir além das experiências imediatas e espontâneas, garantindo o acesso aos saberes científicos e culturais que permitem a superação das condições alienantes impostas pelo sistema capitalista.

Apresentamos, de forma sintetizada, as diferentes perspectivas no campo do currículo, o Programa Tempo de Aprender e os princípios da performatividade docente, conceito posto em evidência no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do Governo Federal, lançado para concretizar a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a).

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo delinea os procedimentos adotados para a condução da pesquisa, assegurando rigor, transparência e coerência entre os objetivos e as estratégias de investigação. O estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter analítico e interpretativo, combinando análise documental e pesquisa bibliográfica. A análise documental incide sobre os textos normativos centrais da Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019b) e da Portaria nº 280/2020 (Brasil, 2020), visando identificar suas orientações, pressupostos e implicações para a formação docente. Paralelamente, a pesquisa bibliográfica ancora-se em referenciais teóricos consolidados no campo do currículo, da performatividade e da humanização, notadamente Silva (2022), Ball (1998; 2004; 2005; 2013) e Saviani (2014; 2021).

Essa combinação metodológica possibilita uma leitura crítica e dialógica das políticas educacionais, articulando o exame dos textos oficiais às reflexões teóricas que problematizam suas bases epistemológicas e ideológicas. O percurso metodológico, portanto, sustenta-se na perspectiva de que compreender as políticas de alfabetização requer não apenas descrever suas diretrizes, mas também interpretar as relações de poder, sentido e disputa que as constituem, evidenciando as tensões e contradições que permeiam a formação de professores alfabetizadores no contexto brasileiro contemporâneo.

ENTRELAÇANDO VISÕES: MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS NO CAMPO CURRICULAR

As perspectivas de currículo se apresentam de formas diversas no contexto escolar, sendo a mais comum ao professor associar currículo à estrutura curricular, à grade curricular, na organização das disciplinas, tempos e espaços escolares. Percebemos, nesse contexto, o currículo como um artefato (Silva, 2022), o qual, no processo educativo, corresponde a uma prescrição.

As teorias de Bobbitt, desenvolvidas no início do século XX, marcaram uma abordagem tecnicista e mecanicista do currículo. Ele propôs que o currículo fosse uma espécie de "linha de produção" educacional, na qual os estudantes seriam processados como produtos. Seu foco estava na eficiência e na padronização, refletindo a lógica da industrialização que dominava o pensamento da época. Para Bobbitt, o currículo era um caminho predefinido a ser seguido, com objetivos claros e resultados esperados, ou seja, a aprendizagem seria o "produto final" desse processo educativo (Silva, 2022).

Diante de uma perspectiva reducionista, que privilegiava a transmissão mecânica do conhecimento, surgiram críticas e questionamentos pautados na complexidade crescente das sociedades. A concepção de que os estudantes deveriam trilhar um caminho predeterminado e linear foi amplamente contestada, o que possibilitou a emergência de novas abordagens e a atuação de pesquisadores que almejavam repensar as práticas pedagógicas tradicionais.

Tyler, em sua obra “Princípios Básicos de Currículo e Ensino” (1949), reconheceu a importância de um planejamento eficiente do currículo, mas introduziu a ideia de que os objetivos deveriam ser estabelecidos com base nas necessidades dos estudantes e da sociedade, não apenas em uma lógica de produção. Embora ainda se mantivesse dentro de uma perspectiva técnica e voltada para a eficiência, Tyler (1949) trouxe maior flexibilidade e consideração das necessidades contextuais, o que representou uma evolução em relação ao modelo de Bobbitt. Ele acreditava que a educação deveria ser organizada para garantir tanto a eficácia quanto a eficiência, porém levando em conta um planejamento mais elaborado e direcionado para resultados específicos.

Com o passar do tempo, essa abordagem também começou a ser vista como insuficiente, especialmente diante das mudanças sociais e políticas surgidas nas décadas seguintes. A Nova Sociologia da Educação (NSE), impulsionada por Michael Young na década de 1970, foi uma resposta crítica a essas concepções tecnicistas. A NSE começou a explorar as relações entre currículo, estrutura social, poder e ideologia, questionando a neutralidade dos currículos

tecnicamente elaborados e apontando que o currículo é, de fato, uma construção social. Young e outros teóricos da NSE destacaram ser o currículo um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, ao perpetuar relações de poder e controle social por meio do conteúdo ensinado nas escolas (Moreira e Silva, 1999).

Assim, a NSE, que ampliou o debate sobre o currículo, ao situá-lo no contexto das relações sociais e de poder, marcou uma virada crítica no campo do currículo. De acordo com Silva (2022), essas propostas teóricas foram denominadas de teorias não críticas, deflagradas no contexto do movimento industrial e do tecnicismo. Dessa forma, as proposições da Administração de Henry Taylor (1914) com as defesas de Tyler (1949) estão bem próximas.

Segundo Silva (2022), o estruturalismo althusseriano, o modelo separatista entre ricos e pobres de Bourdieu e Passeron, e os pressupostos dualistas de Baudelot e Establet demarcaram a “escola como um aparelho ideológico do Estado”, com a função principal de reprodução das relações sociais, econômicas, e culturais de classe, particularizando os espaços educativos destinados à camada dominante e à camada trabalhadora. Nesse cenário, o campo do currículo se reconfigurou diante de teorias críticas, pois o currículo proposto, o desenvolvido nos espaços educativos, e o próprio espaço científico foram reconhecidos como esferas de disputa (Silva, 2022).

Silva (2022) apresenta uma discussão interessante relacionada a teóricos do pensamento crítico, ou seja, a “Pedagogia do oprimido versus a Pedagogia histórico-Crítica”. Em relação a Paulo Freire e Demerval Saviani, no campo educacional brasileiro, notamos que há uma divergência entre as duas percepções, pois se opõem por demarcarem princípios filosóficos diferentes, embora ambos concebam tal processo partindo de um eixo central, ou seja, o homem. Contudo, em que pese um eixo central, há perspectivas díspares em relação às concepções sobre o papel da educação e o desenvolvimento humano, que refletem diferentes formas de compreender a transformação da realidade.

Saviani (2021), fundamentado no materialismo histórico-dialético, entende o ser humano como um agente ativo que transforma a natureza e a sociedade por meio do trabalho. Para ele, a educação deve se orientar pela crítica das relações de produção, buscando formar sujeitos capazes de intervir de maneira consciente nas estruturas sociais e históricas. O ato educativo, nesse contexto, não é neutro: é intencional e profundamente conectado às condições materiais e às contradições sociais que permeiam a realidade. Dessa forma, a educação, segundo Saviani, possibilita a apropriação crítica dos conhecimentos acumulados pela humanidade,

instrumentalizando o indivíduo para uma ação transformadora e revolucionária no cenário social.

Por seu turno, Paulo Freire (2020) enfatiza o caráter inacabado do ser humano, que está sempre em processo de construção e busca de humanização. Freire defende que a educação deve ser libertadora e dialógica, promovendo a conscientização dos indivíduos sobre sua incompletude. O processo educativo, para ele, deve partir da experiência concreta dos educandos, estimulando-os a refletirem criticamente sobre sua realidade, de forma que essa reflexão os leve a uma ação transformadora tanto no mundo quanto em si mesmos. Freire coloca a educação como um processo que possibilita a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, permitindo que os sujeitos atuem de forma autônoma e emancipatória.

Essas abordagens em contraste impactam as práticas curriculares. Saviani propõe um currículo centrado nas necessidades históricas e materiais da sociedade, orientado para a compreensão crítica dos mecanismos de opressão que sustentam as desigualdades. O currículo, sob essa perspectiva, é um meio de garantir que os educandos se apropriem dos conhecimentos necessários para entender e transformar sua realidade.

Por outro lado, Freire (2020) propõe um currículo construído a partir do diálogo com os alunos, centrado em suas experiências de vida e necessidades imediatas, com o objetivo de desenvolver uma consciência crítica, que fomente a transformação social por meio da educação libertadora.

Nesse antagonismo das teorias críticas surgem as teorias pós-críticas com o intuito de contrapor as abordagens tradicionais e críticas por sua tendência a universalizar a experiência humana, marginalizando as questões voltadas para a identidade, cultura e poder. As teorias anteriores, em particular as críticas, são apontadas pelo fato de focarem predominantemente nas dimensões econômicas e de classe social, desprezando os marcadores sociais de diferença como gênero, raça, etnia e sexualidade, o que resulta em uma perspectiva reducionista, invisibilizadora de sujeitos historicamente marginalizados e perpetuadora de relações de poder dentro do ambiente escolar.

As teorias críticas são consideradas inadequadas por assumirem uma postura de normatização, na qual a educação é vista como um processo que influencia os indivíduos para se adequarem a uma determinada visão de sociedade, o que as pós-críticas contestam, quando enfatizam a pluralidade e a subjetividade na construção do conhecimento.

No âmbito da prática pedagógica e da seleção de conteúdos, as teorias pós-críticas defendem uma flexibilidade, sugerindo a construção do currículo a partir da diversidade de

experiências e vozes presentes na escola, o que se reflete na inclusão de temas relacionados à identidade, diferença e diversidade, e incentiva uma prática pedagógica que valorize o diálogo e a problematização das relações de poder e conhecimento. Com isso, as teorias pós-críticas desafiam as hierarquias tradicionais do conhecimento e defendem uma educação mais inclusiva e plural, que permita a expressão e a valorização de múltiplas perspectivas e saberes.

A partir da década de 1990, a perspectiva pós-crítica alcançou seu potencial ao intervir na educação e, conseqüentemente, no currículo. As premissas iniciais dessa abordagem destacam que as teorias curriculares críticas elucidam as relações sociais e individuais, concebendo a história como uma organização temporal. Os pós-críticos, por sua vez, fundamentam-se na existência de propostas sociais e na possibilidade de transformação, promovendo uma reflexão mais profunda sobre as práticas educacionais e suas implicações sociais.

Nesse contexto e diante dessas concepções, a categoria de classe social torna-se ultrapassada, pois esta seria mais um termo descontextualizado para os novos ares de desenvolvimento. Dessa forma, surgem os grupos sociais em lugar das classes sociais. As narrativas e o relativismo tomam o espaço do conhecimento científico como forma de conhecimento da realidade. Contrapondo-se à perspectiva histórica do processo social, valorizam-se o presentismo e o imediatismo. As teorias sociais, históricas, dos sujeitos e da ciência, bem como das instituições a elas ligadas - mais especificamente a escola - entram em crise, diante da luta por projetos coletivos de identidade social, que acabam sendo traduzidos em projetos individuais.

PROGRAMA TEMPO DE APRENDER E OS PRINCÍPIOS DA PERFORMATIVIDADE DOCENTE

A performatividade, no contexto das políticas neoliberais, emerge como um mecanismo de controle e padronização da educação, refletindo a lógica de mercado que valoriza resultados mensuráveis e eficiência. Essas políticas promovem uma narrativa que prioriza metas e indicadores, transformando a prática pedagógica em um processo orientado para o cumprimento de métricas estabelecidas, desconsiderando as necessidades contextuais e subjetivas dos educadores e educandos. Na formação continuada, essa ênfase na performatividade afeta diretamente os professores, os quais são pressionados a se adaptarem a essas demandas em detrimento de um desenvolvimento mais crítico, reflexivo e emancipatório, limitando a

autonomia docente e a capacidade de inovar e responder às reais necessidades educacionais.

Dentro desse quadro, observamos uma corrida das redes de educação, especialmente nas escolas públicas, para implementar projetos de formação continuada em atendimento às novas exigências impostas pelo capitalismo contemporâneo e, mais especificamente, àqueles que atuam na área da educação. As representações construídas pelos pensadores neoliberais sobre a qualificação dos professores têm consequência direta na prática pedagógica, influenciando a forma como a formação continuada é concebida e implementada.

Essa abordagem neoliberal, ao enfatizar a performatividade e a eficácia, influencia as práticas educacionais e, conseqüentemente, as propostas de formação continuada para professores, reforçando um modelo que prioriza resultados mensuráveis em prejuízo de uma abordagem mais holística e crítica da educação.

Assim, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996) e a elaboração de documentos oficiais em decorrência dessa lei, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, PCN (Brasil, 1997); Referenciais para a Formação de Professores – RFP (Brasil, 1999) e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, DCFP (Brasil, 2019c), entre outros, com propostas de formação profissional pautadas no paradigma das competências, o que implica uma formação com ênfase no

caráter técnico-instrumental do trabalho docente, dentro de uma concepção utilitária e fragmentada do conhecimento, da ciência. Nesse quadro, a preocupação com o que e o como ensinar passou a ser o eixo da formação a ser desenvolvida em contraposição ao debate sobre os fins da educação, seu papel e significado histórico (Silva, 2007, p. 57).

De modo sintético, Ball (2013) observa que, a partir da década de 1990, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o sistema educacional brasileiro passou por um processo de reforma orientado por uma nova agenda política. Com a promulgação da LDB de 1996 e outras medidas, instaurou-se um movimento de descentralização e novas formas de governança, que transferiram responsabilidades administrativas a estados, municípios e escolas, ao mesmo tempo em que o governo federal manteve o controle por meio de políticas de avaliação e monitoramento, configurando uma recente centralização sob novas bases.

O Estado brasileiro foi redefinido pelo atual projeto capitalista, caracterizado pela reestruturação econômica, globalização, neoliberalismo e a Terceira Via (Peroni, 2010). Nesse cenário, as pesquisas realizadas por Ball (2004; 2005) sobre as reformas liberais destacam que a

implantação bem-sucedida de políticas públicas está fortemente ligada à criação de uma cultura de performatividade docente.

Caracterizada pela ênfase em resultados quantificáveis e avaliações padronizadas estimuladas por políticas neoliberais, a performatividade docente na formação de docentes alfabetizadores trata a educação como um produto. Diante desse contexto, conceitos como "*accountability*" e "eficiência" direcionam as práticas pedagógicas voltadas para a execução de metas e indicadores de desempenho em desfavor de uma formação integral e humanizadora.

O Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020) se insere exatamente nesse contexto, refletindo as diretrizes neoliberais e as demandas do capitalismo contemporâneo. Ao buscar implementar políticas que põem em relevo a eficiência e a mensuração de resultados, o programa promove uma cultura de performatividade no ambiente escolar.

Dessa forma, a qualificação dos professores e a efetividade do ensino são avaliadas com base em critérios de desempenho aferíveis, alinhando-se às exigências das reformas liberais descritas por Ball. O Programa Tempo de Aprender, portanto, é um exemplo concreto de como as políticas educacionais no Brasil estão sendo influenciadas por essas tendências, que priorizam a eficácia e a medição de resultados como elementos centrais para o sucesso da formação continuada de professores e para a melhoria da prática pedagógica.

Essa cultura de desempenhos, impulsionada por avaliações e metas, é parte de um modelo maior de "democracia de consumo", no qual a educação é tratada como um produto que deve atender a expectativas de eficiência e produtividade, pautadas por princípios de competitividade e individualismo.

A LDB nº 9394/1996 traz a narrativa de que competência se refere a algo que está relacionado à função em sua profissão. Essa mesma compreensão está posta nos Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 2019c, p. 61), quando é feita a referência a "competência como a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais, os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho".

De acordo com Dutra e Melo (2016), o discurso oficial, focado nos resultados das avaliações educacionais, tem atribuído a responsabilidade pelo desempenho dos alunos exclusivamente aos professores, ao mesmo tempo em que ignora a necessidade de uma capacidade política educacional para enfrentar os problemas da educação. Essas políticas, orientadas pelo neoliberalismo, realçam a produção de resultados como forma de garantir uma

educação de qualidade, contribuindo para a desprofissionalização dos docentes ao não reconhecerem a complexidade e a diversidade do processo educativo.

A performatividade docente se manifesta na formação continuada de professores alfabetizadores no cumprimento de metas e indicadores de desempenho, distanciando-se do desenvolvimento crítico e humanizador, com a negação de conhecimentos historicamente acumulados para os professores. Políticas educacionais, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019b) e seu Programa Tempo de Aprender, instituído pela portaria nº 280/2020 (Brasil, 2020), condicionam a subjetividade docente quando impõem uma visão tecnocrática e gerencialista da educação.

Ao focar predominantemente em resultados imediatos, essas políticas geram um ambiente de trabalho estressante para os professores, que se veem pressionados a "ensinar para o teste" e a priorizar conteúdos que assegurem melhores desempenhos em avaliações externas. Essa dinâmica transforma o currículo da alfabetização, reduzindo-o aos conteúdos exigidos por esses "testes padronizados", comprometendo a qualidade do processo educativo e a formação integral dos alunos.

As políticas de performatividade docente promovidas pelo Programa Tempo de Aprender têm um impacto na prática pedagógica e nas condições de trabalho dos professores alfabetizadores. A centralização em resultados imediatos e avaliações padronizadas leva o docente alfabetizador a uma pressão intensa para que alcance metas específicas, frequentemente vinculadas a indicadores de desempenho.

E quais as consequências disso? A prática pedagógica fica reduzida a um conjunto de métricas quantitativas que negligenciam aspectos qualitativos e mais complexos do processo educativo. Como resultado, os professores se veem forçados a adotar estratégias de ensino que supervalorizam o cumprimento de requisitos e a obtenção de resultados rápidos, desconsiderando uma abordagem mais profunda e crítica, facilitadora do processo de apropriação do conteúdo, portanto essas estratégias comprometem a qualidade do ensino e a capacidade dos docentes de atender às demandas educacionais.

As avaliações padronizadas e com enfoque em resultados mensuráveis não levam em conta as dimensões humanas e contextuais da alfabetização, essenciais para uma prática pedagógica humanizadora. A alfabetização não se restringe apenas ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas envolve também o desenvolvimento emocional, social e cultural dos alunos. Alfabetização, segundo Gontijo (2002, p. 41), "é o processo pelo qual os indivíduos tomam para

si o resultado do desenvolvimento histórico-social (linguagem escrita), a fim de desenvolver as possibilidades máximas da humanidade [...]”.

Na Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2019b), percebemos diversos pontos de divergência entre a proposta governamental e as concepções pedagógicas articuladas neste artigo, pois enfatizamos a importância da formação teórica e prática dos professores com a valorização do ensino como processo de formação humana integral e a crítica à visão tecnicista da educação.

A PNA (Brasil, 2019b) não evidencia a formação continuada dos professores de forma plena, pois se centra mais em estratégias e métodos de ensino. Nesse contexto, a formação continuada é mais voltada para resultados imediatos de alfabetização, relegando o papel do ensino na construção de cidadãos críticos e participativos, por uma ênfase excessiva em métodos padronizados de alfabetização, em detrimento da diversidade de realidades e necessidades das escolas e comunidades e do desenvolvimento das máximas possibilidades humanas.

Para alcançar o objetivo, o Programa Tempo de Aprender sustenta-se, em suas ações, em quatro eixos, “a formação docente e de gestores; materiais e recursos para professores e alunos; acompanhamento da evolução das aprendizagens dos alunos por meio de avaliações; e valorização dos profissionais da alfabetização” (Brasil, 2020, p. 01).

As formações previstas para os profissionais são organizadas nos formatos virtual e presencial. No formato on-line, os vídeos dos módulos 1,2,3 disponibilizados na plataforma do curso foram analisados. Dessa forma, percebemos que a organização da formação concentra-se nas concepções teórico-metodológicas voltadas para o contexto de alfabetização e direcionadas ao professor alfabetizador, com um currículo de caráter prescritivo.

O formato presencial, por seu turno, é ofertado apenas para alguns profissionais, futuros multiplicadores dos conteúdos, estruturados a partir das categorias competências e habilidades no processo de alfabetização de crianças. Como aponta a portaria do Programa Tempo de Aprender, a intenção é possibilitar ao professor a aquisição de conhecimentos que os ajudem a enfrentar as adversidades postas pelo ciclo de alfabetização (Brasil, 2020). Com essas proposições, fica perceptível uma abordagem mercadológica subjacente ao Programa Tempo de Aprender, a qual transfere a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da alfabetização para o docente alfabetizador.

Esse enfoque ignora as condições e contextos individuais das crianças, inserindo-as numa lógica que enfatiza a eficiência e a quantificação de resultados. As avaliações de fluência

realizadas nas práticas educativas refletem essa abordagem, ao exigir que as crianças realizem avaliações mecânicas com palavras descontextualizadas e em alta velocidade.

O Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020) impulsiona as escolas públicas a seguirem pela vereda de uma educação gerencialista, que traduz, em sua essência, uma ótica neoliberal, tornando o sistema de ensino “competente, eficiente, produtivo e de qualidade”. Compreendemos, então, que a organização dos eixos do Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020) revela uma performatividade docente, segundo a qual o professor deve gerenciar objetivos e metas, e dinamizar o processo com poucos recursos didáticos, elaborando suas aulas com a ausência de elementos constituintes da mediação, para uma repetição de experiências preestabelecidas, desqualificando o trabalho docente com atividades estéreis, no sentido de realizar uma avaliação na busca por resultados.

A performatividade no Programa de Formação do Professor Alfabetizador é conduzida por mecanismos de avaliações externas, que forçam o professor a trabalhar com conteúdo sem considerar as condições objetivas para a apropriação do conhecimento. De forma sintética, pode-se afirmar que, segundo Tardif (2013), estudos da OCDE indicam uma intensificação do trabalho docente, marcada pela exigência de maior produtividade com menos recursos, pela redução do tempo dedicado aos alunos, pela ampliação e diversificação das funções, pela obrigatoriedade do trabalho coletivo, pela complexa gestão de alunos em dificuldade e pelas crescentes demandas políticas que tratam o professor como um trabalhador flexível, eficiente e de baixo custo.

Ante ao exposto, apresentamos alguns pontos de distanciamento entre performatividade e princípios humanizadores na formação continuada de professores alfabetizadores. A performatividade do Programa Tempo de Aprender ressalta a eficiência e a mensuração de resultados, restringindo a necessidade de desenvolvimento profissional à execução de técnicas, sem envolvimento com a humanização do processo educativo. Saviani (2021) segue outra rota: a formação docente deve ser concebida como um processo em permanente evolução e não se circunscrever em ciclos fechados, ou seja, em “eventos formativos”, antes deve postular um aprimoramento constante e crítico.

Em resposta a essa abordagem, a Associação Brasileira de Alfabetização manifestou-se criticamente sobre o programa Tempo de Aprender. Entre as críticas, podemos destacar a implementação unilateral do programa, que menosprezou o diálogo e o debate com diferentes grupos de pesquisa, universidades brasileiras e entidades envolvidas na elaboração e discussão sobre políticas públicas para avanços da alfabetização no país. Vale ressaltar que “existem 95

grupos de pesquisa em alfabetização distribuídos por diversas universidades brasileiras” (Schwartz; Frade; Macedo, 2019).

A escassa referência à produção acadêmica brasileira pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) e pelo Programa Tempo de Aprender revela um desconhecimento do desenvolvimento ocorrido no país ao longo das últimas quatro décadas ou, alternativamente, uma afronta deliberada à comunidade científica especializada em alfabetização. Macedo (2019) argumenta que, instituindo a PNA, o governo de Jair Messias Bolsonaro, nesse contexto, ignora os avanços que as investigações sobre alfabetização no Brasil conquistaram nesse período.

Os fundamentos orientadores do Programa Tempo de Aprender estão alinhados à Proposta Nacional de Alfabetização (PNA), cuja metodologia resulta em um ensino automatizado e uniforme em todo o território nacional, favorecendo abordagens repetitivas e desprovidas de significado na alfabetização.

Diante das políticas e programas de formação do professor mencionados aqui neste trabalho, percebemos que os professores precisam deixar de ser executores de programas preestabelecidos e passar a “ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino” (Giroux, 1997, p. 162).

Em um cenário no qual os professores são vistos apenas como executores, a educação corre o risco de se tornar uma prática tecnocrática, desprovida de criticidade. Nesse contexto, Giroux (1997) sugere que os professores precisam ser formados para reconhecer e questionar as estruturas de poder e as relações sociais influenciadoras do ambiente educacional.

No contexto da alfabetização, a articulação entre teoria e prática, conforme a Pedagogia Histórico-Crítica, envolve a integração crítica do conhecimento e da prática pedagógica. Saviani (2021) destaca que essa abordagem se diferencia da visão crítico-reprodutivista por buscar uma orientação pedagógica crítica, para além da simples reprodução de conteúdos. Assim, como afirma Saviani (2021), para que o professor seja um bom alfabetizador, é fundamental combinar o domínio da língua com uma compreensão profunda do processo pedagógico, essencial para facilitar a transição dos alunos da condição de analfabetos para alfabetizados.

A apropriação da escrita pelas crianças requer que os docentes alfabetizadores atuem como elos mediadores, promovendo atividades conscientes relacionadas ao conhecimento da linguagem. Assim, a alfabetização deve ser contextualizada nas condições sociais, culturais e econômicas dos estudantes, como destaca Smolka (2012), que enfatiza a importância da

constituição de sentido na escrita. Para a criança, a prática da escrita deve ser permeada por um desejo e um propósito, envolvendo sempre um interlocutor que contribua para a construção de significado.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o processo de alfabetização vai além da mera decodificação mecânica de símbolos gráficos, sendo compreendido como uma atividade complexa que envolve não apenas a aprendizagem da língua escrita, mas também a compreensão e a apropriação da realidade social.

Nesse contexto, Gontijo (2002) destaca que os significados atribuídos às palavras e à linguagem são construções que refletem contextos sócio-históricos específicos. Portanto, para que a criança internalize de forma significativa esses significados, é necessário um processo educativo no qual indivíduos detentores desse conhecimento atuem como mediadores, auxiliando-a, de maneira consciente, na aquisição da linguagem escrita e na compreensão dos significados a ela associados.

A alfabetização é entendida como um ato político e cultural que visa formar indivíduos críticos e conscientes de seu papel social. Segundo Saviani (2021), a escola tem o objetivo de proporcionar o acesso ao conhecimento elaborado e seus fundamentos, estruturando o currículo com base no saber sistematizado. Para Saviani, a cultura letrada, que inclui a leitura, a escrita e o conhecimento das linguagens dos números, da natureza e da sociedade, é essencial para a estruturação do currículo na educação básica.

Diante desse escopo, a alfabetização promove a emancipação, ao proporcionar aos indivíduos as ferramentas necessárias para reflexão crítica e para o acesso ao conhecimento, formando-os para a compreensão da realidade e, conseqüentemente, para a transformação da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar criticamente as implicações das políticas públicas de alfabetização, em especial o Programa Tempo de Aprender, sobre a formação e a atuação docente, evidenciando os tensionamentos entre a performatividade e a humanização no contexto educacional brasileiro. Verificou-se que a apropriação do conhecimento, concebida como processo dialético, não se efetiva plenamente em um modelo formativo que dissocia teoria e prática, reduzindo o trabalho docente à execução de tarefas técnicas e mensuráveis.

As políticas baseadas em resultados e indicadores de desempenho contribuem para a intensificação e mercantilização do trabalho do professor alfabetizador, limitando sua autonomia pedagógica e esvaziando o sentido humanizador da educação. Nessa lógica performativa, a docência se distancia de sua dimensão criadora, ética e política, subordinando-se às exigências produtivistas e à racionalidade capitalista.

Em contraposição, a perspectiva histórico-crítica propõe uma educação que valoriza o ser humano como sujeito histórico, capaz de compreender e transformar a realidade social. Tal visão implica reconhecer a escola como espaço de resistência e de emancipação, no qual o conhecimento sistematizado se articula à experiência concreta dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento integral, crítico e reflexivo.

Diante desse cenário, torna-se urgente que os professores reafirmem sua função social e política, reivindicando práticas educativas que resgatem o sentido humanizador do ato de ensinar. É necessário construir uma formação docente comprometida com a transformação social, ancorada na articulação entre teoria e prática, e orientada por uma racionalidade crítica e emancipatória.

Assim, superar a lógica tecnicista e performativa requer compreender a educação como prática social e política, capaz de promover a crítica ao sistema vigente e de possibilitar a apropriação consciente dos saberes historicamente produzidos pela humanidade. Nessa direção, a escola e a formação docente podem tornar-se espaços de resistência e de práxis transformadora, nos quais professores e alunos se reconhecem como sujeitos históricos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 121-37.

BALL, Stephen. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-26, set./dez. 2004. Disponível em <https://doi.org/10.1590/%20S0101-73302004000400002> . Acesso em 01 de junho de 2024.

BALL, Stephen. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. V. 35, n. 126, p. 539-64, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acesso em 01 de junho de 2024.

BALL, Stephen. J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, ago. 2013.

<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5114>. Acesso em 01 de junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765 de 11/04/2019b**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm Acesso em 20 de ago. 2024.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização (2019). **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: <http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/visualizar>.

BRASIL. Ministério da Educação (2020). **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431 Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 de ago. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 20 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf> Acesso em 20 de ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019c**. 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: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 20 de ago. 2024.

DUTRA, Rosyane de Maria Martins. MELO, Maria Alice. Prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil: um olhar sobre a formação continuada de professor. In: NASCIMENTO, Ilma Vieira do Nascimento. MELO, Maria Alice. MORAES, Lélia Cristina Silveira. BONFIM, Maria Núbia Barbosa. (Orgs.). **Formação Continuada de Professores: múltiplas faces**. São Luís: EDUFMA, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 64. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São

Paulo: Martins Fontes, 2002.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 63-65, 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/356> Acesso em 20 de ago. 2024.

MOREIRA, Antonio F. B. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. Currículo, sociedade e cultura. São Paulo: Cortez, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal. As redefinições na relação público/privado e as implicações para a democratização da educação. **Revista Inter Ação**. Goiânia, v. 35, n. 1, p. 1-17, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v35i1.13148>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/13148> Acesso em 20 de ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em ago.2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12ª edição. Campinas: Autores associados, 2021.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; FRADE, Isabel Cristina da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Grupos de pesquisa em alfabetização no Brasil: diálogos com redes de pesquisa**. Roteiro, v. 44, n. 3, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20502> Acesso em ago. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. A formação de professores na Universidade Federal de Uberlândia: trilhas e tramas. In: SOUZA, João Valdir Alves (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57-72.

SMOLKA, Ana Maria Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. In: **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: Cedes, v. 34, n. 123, abr-jun./2013, p. 551-572. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt> Acesso em ago. 2024.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da administração científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1990. (Obra original publicada em 1911).

TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://blogs.ubc.ca/ewayne/files/2009/02/tyler_001.pdf