



Artigo

O Assistente de Alfabetização como face exposta do trabalho docente precarizado

The Literacy Assistant as an exposed face of precarious teaching work

El Asistente de Alfabetización como exposición de la precaria labor docente

Elisandra Gozzi^{1*}, Olinda Evangelista^{2**}, Priscila Monteiro Chaves^{3***}

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Santa Catarina-RS, Brasil*

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina-RS, Brasil**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil***

Resumo

Neste estudo, foi analisado como se constituiu o Assistente de Alfabetização (AA), parte estruturante do *Programa Mais Alfabetização* (PMALFA), cujo intuito era o de melhorar os índices de alfabetização dos estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, razão pela qual integrou a Política Nacional de Alfabetização instituída em 2019. Desse modo, o objetivo geral foi compreender o sentido e os elementos de sustentação do PMALFA, pondo em evidência a constituição do AA. A documentação pertinente foi coligida e com ela uma análise documental. As categorias empíricas foram identificadas e posteriormente examinamos suas conexões internas e em relação às políticas educacionais no Brasil, além de suas articulações com orientações internacionais. Tematizamos o “combate à pobreza”, *slogan* do Banco Mundial, e o “atendimento às populações vulneráveis”, da Unesco, considerando o aporte da produção acadêmica. O Programa foi criado, alega-se, em razão dos baixos índices alcançados pelos alunos na Avaliação Nacional da Alfabetização, em 2016. Criou-se, então, o Assistente de Alfabetização para auxiliar, como trabalhador voluntário, na alfabetização no âmbito de uma estratégia focal subordinada à perspectiva gerencialista da avaliação. Ademais, o

¹ Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Concórdia (PMC). Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-6900-841X> E-mail: kikaedfisica@hotmail.com

² Professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Membro do Grupo de Investigação sobre Política Educacional (GIPE-Marx|UFSC). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-5360-2521> E-mail: olindaevangelista35@hotmail.com

³ Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Membro do grupo de pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social (Fepráxis|UFPeL), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Educação e Linguagens (Nepefil|UFES) e do Grupo de Investigação sobre Política Educacional (GIPE-Marx|UFSC). ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-3986-6157> E-mail: priscila.chaves.ufes@gmail.com

trabalho docente é precarizado, concretizando o abandono pelo Estado da tarefa educativa. A proposta ecoa o projeto hegemônico capitalista que atribui a docentes funções de gerenciamento dos poucos recursos públicos, abrindo caminhos para o empresariamento da solidariedade e do voluntariado e o crescimento de uma categoria profissional desprovida de direitos.

Abstract

In this study, it was analyzed how the Literacy Assistant was created, a structuring part of the More Literacy Program (BRASIL, 2018), whose aim is to improve the literacy rates of students in the 1st and 2nd years of Elementary School, which is why it is part of the Policy National Literacy instituted in 2019. Our general objective is to understand the meaning and the supporting elements of PMALFA, highlighting the constitution of AA. The relevant documentation was collected and with it a documentary analysis. The empirical categories were identified and we later examined their internal connections and in relation to educational policies in Brazil, in addition to their articulations with international guidelines. We deal with the "fight against poverty", slogan of the World Bank, and the "service to vulnerable populations", from UNESCO, considering the contribution of academic production. The Program was created, it is alleged, due to the low rates reached by students in the National Literacy Assessment, in 2016. Then, the Literacy Assistant was created to assist, as a volunteer worker, in literacy within the scope of a strategy focal subordinate to the managerialist perspective of evaluation. Furthermore, teaching work is precarious, making the State abandon the educational task. The proposal echoes the hegemonic capitalist project that assigns professors functions of managing scarce public resources, opening paths for the solidarity and voluntary business entrepreneurship and the growth of a professional category without rights.

Resumen

En este estudio analizamos cómo se creó el Asistente de Alfabetización, una parte estructurante del Programa Más Alfabetización, cuyo objetivo es mejorar las tasas de alfabetización de los estudiantes en el primer y segundo año de la escuela primaria, razón por la cual es parte de la Política Nacional de Alfabetización instituida en 2019. De esta forma, nuestro objetivo general es comprender el significado y los elementos de apoyo del PMALFA, destacando la constitución de AA. Se recopiló la documentación relevante y con ella un análisis documental. Se identificaron las categorías empíricas y luego examinamos sus conexiones internas y en relación con las políticas educativas en Brasil, además de sus articulaciones con las directrices internacionales. Nos ocupamos de la "lucha contra la pobreza", el lema del Banco Mundial y el "servicio a las poblaciones vulnerables", de la UNESCO, considerando la contribución de la producción académica. El Programa fue creado, se alega, debido a las bajas tasas alcanzadas por los estudiantes en la Evaluación Nacional de Alfabetización, en 2016. Luego, el Asistente de Alfabetización fue creado para ayudar, como trabajador voluntario, en la alfabetización dentro del alcance de una estrategia focal subordinada a la perspectiva gerencialista de evaluación. Además, el trabajo docente es precario, pues el Estado ha abandonado la tarea educativa. La propuesta se hace eco del proyecto capitalista hegemónico que asigna a los profesores funciones de gestión de recursos públicos escasos, abriendo caminos para el emprendimiento empresarial solidario y voluntario y el crecimiento de una categoría profesional sin derechos.

Palavras-chave: Assistente de Alfabetização, Trabalho docente voluntário, Política educacional, Precarização.

Keywords: Literacy Assistant, Voluntary teaching work, Educational politics, Precariousness.

Palabras clave: Asistente de alfabetización, Trabajo docente voluntario, Política educativa, Precariedad.

1. Introdução

A escrita deste artigo foi concluída no momento em que o Brasil beirava a marca dos 200 mil mortos pela pandemia de Covid-19. É na conjuntura de quarentena que discutimos outra face das tragédias provocadas pelo governo federal: aquela relativa às políticas educacionais que, alardeadas como soluções para problemas endêmicos da escola pública, a degradam ainda mais. A educação pública tem sofrido com a implementação de programas educacionais por parte do Ministério da Educação (MEC) que se valem da estratégia dos editais para sonegar recursos financeiros, lançam mão da adesão individualizada e são suspensos ao bel prazer do governo federal. Neste caso encontra-se o Programa Mais Alfabetização (PMALFA – 2018-2019), espremido entre o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic – 2013-2017) e o recém propagandeado Programa Tempo de Aprender (PTA – 2020-?).

Tanto o PMALFA quanto o PTA preveem profissionais ‘contratados’ segundo a lógica da prestação de serviço voluntário, denominados Assistentes de Alfabetização (AA). O trabalho voluntário vem se expandindo por meio de programas e projetos implementados nas escolas públicas brasileiras, principalmente, após os anos 2000. Nas instituições de ensino público a substituição do professor efetivo por professores voluntários resulta na desvalorização do docente, evidenciando, sobretudo, o progressivo abandono da responsabilidade do Estado com a Educação Básica. Não raro, o Estado promove políticas compensatórias nesse campo, cujo primeiro maior exemplo, a Comunidade Solidária, propunha um Programa de Alfabetização Solidária⁴ (1997) para os municípios com menor índice de alfabetismo segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), abrindo os cofres públicos para a iniciativa privada.

Após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, Michel Temer (2016-2018), então Presidente da República, lançou o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), instituído por meio de Portaria do MEC nº142, de 22 de fevereiro de 2018. O objetivo era o fortalecimento das “[...] unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2018a, p. 3). Entretanto, de fato o Programa configurava-se como estratégia para elevar os índices de alfabetização dos alunos sob as projeções das avaliações em larga escala. Ademais, consistia no recrutamento de voluntários, os AA, para atuar nas

⁴ Programa do final dos anos de 1990 que, além da atuação do empresariado, convocava a participação da pessoa física no combate ao analfabetismo de jovens e adultos nos grandes centros urbanos. Ficou conhecido pela esdrúxula propaganda “Debite um analfabeto no seu cartão”, parte da campanha “Adote um aluno”.

escolas públicas, municipais e estaduais, em conjunto com o professor alfabetizador e somente se por ele requerido.

No atual governo, de Jair Bolsonaro (2019-2022), o programa integrou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019). Ainda sob a ótica de política focal, a PNA foi elaborada pelo MEC e um grupo de trabalho⁵ com o intuito de “[...] melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados” (BRASIL, 2019, p. 7). A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), que avalia o “[...] nível de alfabetização dos educandos, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2018b, p. 3-4), apresentava escores indesejáveis. Os dados estatísticos referentes ao ano de 2016, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontaram uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática). Na sua terceira edição, realizada entre 14 e 25 de novembro de 2016 em escolas públicas, em torno de “[...] 54,73% dos mais de 2 milhões de alunos brasileiros apresentaram níveis insuficientes de leitura e na escrita” (CAMINI; CHAVES, 2018, p. 1).

Diante desses dados e com os olhos postos na necessidade de formação da “mercadoria gente”, isto é, força de trabalho a ser negociada em acordos nacionais e internacionais, o governo federal reforçou o histórico e falso discurso de preocupação com a alfabetização dos alunos das escolas públicas e estabeleceu, por meio do PMALFA, o apoio adicional de um AA, de natureza voluntária⁶, para trabalhar como auxiliar do professor alfabetizador.

De outro lado – e não menos importante –, foi verificado na PNA o forte apelo às “evidências científicas” no trato com as crianças desde o final da Educação Infantil, desprezando-se o que historicamente foi produzido pelos principais grupos de pesquisa no país sobre alfabetização em diferentes abordagens. Alude-se à Neurociência e Psicologia Cognitivas e seus prolongamentos na Ciência Cognitiva da Leitura, tendo em vista levar seus *achados* para as escolas. Apoiado numa concepção bastante restrita tanto de ciência quanto de políticas de alfabetização, e sob o discurso da eficácia, Nadalim apostou em um “[...] conjunto vigoroso de evidências sobre **como** as pessoas aprendem a ler e escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” (BRASIL, 2019, p. 7, grifo nosso). Entretanto, esse como é mais precisamente como o cérebro de quem está aprendendo a ler funciona. Objetivando “[...] adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 17), o amparo dos aportes dessa concepção assumida pela secretaria de alfabetização do MEC se ancora em seis “[...] componentes essenciais [...] a saber: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos [e] [...] a produção de escrita” (BRASIL, 2019, p. 32).

⁵ O grupo de trabalho foi composto por representantes da Secretaria de Alfabetização (Sealf), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, do Inep, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2019, p.7).

⁶ Na forma da Lei no 9.608, de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998).

Além de desconsiderar a produção acadêmica acerca da inópia de “um método que alfabetize a todos”, essa tentativa de “unificação” favorece os grandes grupos do mercado editorial que produzem em larga escala materiais padronizados para fins didáticos nas redes públicas de ensino. A proposta da PNA e os encaminhamentos do atual governo manifestam a compreensão leitora bastante presa em elementos isolados e instrumentais, o que faz com que duvidemos da concepção de texto que ela apresenta bem como do salto que é dado de uns a outros elementos (MORAIS, 2019). Como bem lembra o autor, o campo da psicologia permanece falando de texto de maneira aligeirada, como se “[...] fossem ‘somatórios de palavras e frases’, transcritos da modalidade oral para a modalidade escrita da língua. Com essa lente estreita, não dialogam com as disciplinas linguísticas e com a didática da língua materna”, ignorando as noções de gêneros textuais e discursivos e, principalmente, negligenciando que sua apropriação está intimamente relacionada às “[...] oportunidades socioculturais específicas (de familiarizar-se com gêneros escritos reais) e não apenas com a ‘fluência de leitura em voz alta’, com o ‘desenvolvimento do vocabulário [...]’” (MORAIS, 2019, p. 69), preocupação que também incide sobre o elemento “produção escrita” (BRASIL, 2019, p. 34).

Conquanto as questões acima sejam fundamentais e contribuam para a compreensão do objeto de análise, não serão aqui discutidas diretamente. O escopo deste estudo é discutir um dos núcleos centrais do PMALFA, isto é, sua materialização por meio do trabalho voluntário do AA, que resulta, mas igualmente promove, na precarização e degradação docente. Desse modo, o objetivo geral é compreender o sentido e os elementos de sustentação do PMALFA, pondo em evidência a constituição do AA. Para tanto, foram analisados os principais documentos dessa política, tendo em vista ser parte de uma lógica na qual opera a política de Educação Básica no cenário brasileiro. Tal requer considerá-la como política social, fruto das relações sociais de produção capitalista, determinadas pela correlação de forças entre a classe burguesa e a classe trabalhadora neste momento histórico. É preciso lembrar que o PMALFA foi descontinuado, pondo-se em seu lugar o *Programa Tempo de Aprender*⁷. Entretanto, ambos funcionam com o trabalho voluntário, o que reforça a necessidade de análises como esta.

⁷ Instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020), na gestão do Ministro da Educação Abraham Weintraub, o *Programa Tempo de Aprender* atende crianças da pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Seu objetivo: “melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil”. Afirma-se que, entre os principais problemas, estão o déficit de formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais. Para solucioná-los: 1) Formação continuada de profissionais da alfabetização; 2) Apoio pedagógico para a alfabetização; 3) Aprimoramento das avaliações da Alfabetização; 4) Valorização dos profissionais de alfabetização (*sic*). Proveniente da PNA, em estreita afinidade com a BNCC, que preconiza o emprego de práticas de alfabetização baseadas em *evidências científicas estabelecidas*. Destaca-se nesse Programa a antecipação da alfabetização com crianças no último ano da Educação Infantil, com práticas fundamentadas em mecanismos cognitivos e neurobiológicos da aprendizagem, que apostam na automatização da leitura por meio de repetição regular e frequente.

Ainda falando do panorama em que se insere a política educacional em estudo, Souza (2017, p. 39) lembra que a virada do discurso de “qualidade da educação” se deu efetivamente nos anos de 1990, em meio à reforma da educação e a promulgação da nova⁸ Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Isso ocorre quando “[...] alguns grupos sociais e acadêmicos conferem qualidade à educação pública relacionada ao âmbito da gestão escolar e associada à promoção da gestão de ‘qualidade total’ [...]”, que tinha como proposta a gestão sob a lógica da meritocracia, produtivista e competitiva. Souza (2017, p. 39) notou que em meados da década havia a necessidade de “harmonização das relações capitalistas e de ajustes econômicos relacionados aos países periféricos num mundo globalizado, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), sob as bases neoliberais, realizou a reforma do aparelho de Estado”, buscando a materialização dos princípios da administração gerencial.

No tocante ao “[...] ensino inicial de leitura e escrita a crianças, essa meta se encontrava diretamente relacionada com um aspecto pouco visível ou pouco audível e, portanto, de difícil mensuração, que se encontra na caixa-preta da alfabetização escolar: o conceito de alfabetização” (MORTATTI, 2013, p. 24). Todavia, não se trata daquele conceito “neutralizado”, sob uma visão idealista, hegemônica e unilateral que garante ensinar da mesma forma a todos, como vimos acompanhando na atual Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

O modo indistinto de tratar da qualidade na educação e, conseqüentemente, da alfabetização respaldou que essa fosse abordada quase que somente quando “[...] traduzidas em dados quantificáveis e mensuráveis, ou em anúncios eloquentes e, portanto, como aspectos técnicos e politicamente ‘neutros’ [...]” (MORTATTI, 2013, p. 25). Dessa forma, os problemas da alfabetização no Brasil foram sendo justificados “[...] como resultantes de dificuldades do aluno em aprender, ou do professor em ensinar, ou de insuficiente envolvimento das famílias na vida escolar das crianças, ou de ineficiente atuação dos gestores da educação, ou de aplicação inadequada de investimentos financeiros” (2013, p. 25). Justificativas essas que, além de não tratar do problema em sua radicalidade, caíam como uma luva para os interessados em fazer desse espaço um nicho de mercado. Como bem sintetizou a autora, a alfabetização foi sendo discutida de modo que se propusessem “[...] soluções somente para problemas que, em âmbito sistêmico, conseguem se formular como tais e cuja formulação já contém as possibilidades de respostas disponíveis [...]” (2013, p. 25) e quase imediatas.

⁸ A “década de 1960 constituiu um outro marco no que se refere às reflexões sobre a qualidade da educação, especialmente pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, e pelo desenvolvimento dos primeiros planos educacionais. Mas foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71, que a noção de ‘qualidade’ do ensino público sofria influência e se pautava na tentativa de imprimir na educação a solução para os entraves ao desenvolvimento econômico do país. Seu foco era a questão da universalização da educação básica e da educação profissional, privilegiando-se a lógica da formação de capital humano” (SOUZA, 2017, p. 38).

2. O Programa Mais Alfabetização

A criação do PMALFA foi divulgada em 25 de outubro de 2017, no governo de Michel Temer, com orçamento garantido para sua execução no ano de 2018, quando deveria atender cerca de 4,6 milhões de alunos. O Assistente de Alfabetização nele previsto trabalharia com o professor alfabetizador em sala de aula, estimando-se o atendimento a 200 mil turmas em todos os municípios brasileiros nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (INEP, 2017).

No dia 28 de março de 2018, o Presidente e o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, anunciaram o investimento de R\$ 523 milhões para os dois anos subsequentes e a liberação de R\$ 253 milhões, sendo R\$ 124 milhões de forma imediata para escolas de estados e municípios em todo o país. A segunda parcela foi liberada no segundo semestre de 2018, de acordo com o monitoramento e avaliação da execução do programa (BRASIL, 2018c). Em 2019, o MEC liberou para o país R\$ 149,6 milhões, porém, no final desse ano enviou ofício⁹ a secretários e diretores solicitando que os recursos não fossem executados em razão de “discrepâncias nos valores repassados” no pagamento da primeira parcela em 6.605 escolas. Segundo informações na página da Undime¹⁰, no ano de 2018, 42.446 escolas públicas haviam aderido ao Programa, representando um investimento de R\$ 138,6 milhões.

Inicialmente, foi necessário questionar por que motivo foi criado o PMALFA. As avaliações de dois Programas do MEC, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)¹¹ e o Programa Novo Mais Educação (NME)¹², revelaram que esses não haviam alcançado os fins desejados em termos do desempenho dos alunos em matemática e português, haja vista o resultado das avaliações da prova ANA (INEP, 2016), que apontou níveis insuficientes de alfabetização dos alunos ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental (EF) nas escolas públicas brasileiras.

O problema que deu origem à “[...] criação do Programa, de acordo com a equipe [...], foi a constatação de que o aprendizado de grande parte das crianças em idade de alfabetização não é suficiente para assegurar seus direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2018d, p. 16)¹³; cerca de 54% dos alunos

⁹ Comunicado nº 12/2019/COEF/DPR/SEB/SEB. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpJs5DSc_5dd2f419b9425.pdf. Acesso em: 31 maio 2020.

¹⁰ Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/16-09-2019-15-16-mec-repassa-verba-para-alfabetizacao-mas-depois-diz-para-escolas-nao-usarem->. Acesso em: 31 maio 2020.

¹¹ Datado de 2013, objetivava o aperfeiçoamento da alfabetização de todos os alunos matriculados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (EF), com foco na formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2013), a cargo de Universidades públicas federais e estaduais. No caso de Santa Catarina, a formação foi realizada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

¹² Criado em 2016, propunha melhorar o aprendizado em português e matemática dos alunos dos anos finais do EF por meio de atividades pedagógicas e recreativas no contraturno (na escola ou em outros espaços), realizadas por facilitadores, professores temporários e/ou voluntários (BRASIL, 2018d).

¹³ A reincidência de justificativas anódinas para a realização de programas como este, tanto no trato da alfabetização quanto da leitura de maneira mais geral, além de escamotear o aspecto estruturante de sustentação dos interesses do capital, dissimula o fato de que, desde o final do século passado, a iniciativa privada é estimulada a atuar junto ao MEC para minimizar distorções

apresentaram níveis insuficientes de desempenho em leitura e matemática ao final do 2º ano do EF. Outra justificativa para a origem do PMALFA é a de que os programas anteriores – PNAIC e NME – não foram suficientemente eficazes para elevar os índices de alfabetização dos alunos e, portanto, teria sido identificada por parte da equipe do MEC a “necessidade” de um Programa que abrangesse os anos iniciais, do que se originou o PMALFA e o Assistente de Alfabetização – apesar desses argumentos, rapidamente o Programa foi encerrado.

Em 2018, cerca de 49 mil escolas aderiram ao Programa, com o atendimento a 3,6 milhões de estudantes em 156 mil turmas do primeiro e segundo anos do EF, em escolas das redes estaduais, municipais e distrital do país. Em Santa Catarina, por exemplo, mais de cem mil estudantes de 1.361 escolas dele participaram, com um investimento anual baixíssimo de R\$ 5,3 milhões¹⁴. No estado, entre os municípios que mais receberam recursos do Programa estão Joinville, Florianópolis e Chapecó (BRASIL, 2018c).

A adesão ao PMALFA anualmente ocorria por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) do Ministério da Educação, indicando as unidades escolares que poderiam participar. Destaque-se que a transferência de recursos ocorria apenas às Unidades Executoras (UEx) representativas das unidades escolares, as Associações de Pais e Mestres, indicadas pelas secretarias de educação que confirmassem sua adesão no Sistema PDDE Interativo (BRASIL, 2018b). As escolas deviam estar com os dados cadastrais atualizados e sem pendências em prestações de contas anteriores para que o MEC efetivasse a liberação dos recursos. Cada uma assinalava no ato da adesão os componentes que desejava receber: apoio para o AA, para custeio e/ou para ambos.

O responsável pela construção do sistema de monitoramento do Programa foi o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)¹⁵, contratado pelo MEC para

idade/série, para aferir melhores resultados em avaliações em larga escala e até mesmo para “incentivar a leitura”. Estudos realizados entre 2003 e 2016 (TRAVERSINI, 2003; BARREYRO, 2005; COPES, 2007; GONTIJO, 2014; ÁVILA, 2016) apresentam exemplos e análises suficientes da autonomização dessas práticas.

¹⁴ Esse valor, para termos uma ideia, é inferior ao que **quatro deputados federais** tiveram, em 2018, disponível para gastar com secretários parlamentares em um ano. Cada deputado tinha R\$ 106.866,59 por mês para pagar salários de até 25 secretários parlamentares, ou seja, um deputado federal poderia gastar R\$ 1.282.399,08/ano. Assim, quatro deputados gastariam cerca de R\$ 5.129.596,32 anualmente para pagar até 100 sujeitos. Santa Catarina tem 16 deputados federais e o Brasil 513. Neste cálculo não estamos considerando os encargos trabalhistas como 13º salário, férias e auxílio-alimentação, pois esses são pagos por recursos da Câmara. Enquanto o Programa atingia com esse parco investimento cem mil crianças em Santa Catarina, quatro deputados destinavam esse mesmo valor a, no máximo cem pessoas, ou seja, 0,1% do total de crianças atendidas. Esses valores dão uma ideia do que significa a política de “valorização dos profissionais” da Educação Básica.

¹⁵ O CAEd/UFJF é uma “[...] instituição que atua na elaboração e desenvolvimento de programas das esferas federais, estaduais e municipais de modo a mensurar o rendimento acadêmico de estudantes das escolas públicas”. Podemos observar que essa instituição diz criar e promover cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação para vários Estados do Brasil, além de desenvolver *softwares* – caso do PMALFA – para a gestão de escolas

acompanhar o PMALFA em cada unidade escolar e rede de ensino em “tempo real”. O CAEd oferecia – terá dado tempo? – subsídio aos gestores da educação em tomada de decisões sobre o planejamento e cumprimento das metas destacadas pelo Programa. O coordenador era responsável pelo monitoramento do Programa, por prestar informações sobre a implementação na rede de ensino e realizar a devolutiva dos dados gerenciais obtidos por meio das avaliações formativas de aprendizagem dos alunos às unidades escolares. Esse era estrategicamente indicado pela SE para supervisionar e controlar o trabalho docente.

A implementação do Programa nos anos iniciais do EF ocorria por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do MEC, via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹⁶. O recurso financeiro era calculado em função de matrículas e número de turmas informados no Censo Escolar do ano anterior à adesão e correspondia a R\$ 15,00 reais por matrícula de 1º ano ou de 2º ano do Ensino Fundamental; R\$ 300,00 por mês, por turma, para o ressarcimento do AA nas unidades escolares vulgarmente classificadas “vulneráveis” e R\$ 150,00 por mês, por turma, para as demais unidades (BRASIL, 2018b). Cada AA poderia ter no máximo quatro turmas em escolas assim classificadas ou oito turmas em não vulneráveis, totalizando uma ajuda de custo de no máximo de R\$ 1.200,00 para 40hs – restrita a pagamento de alimentação, deslocamento e (ainda mais insolitamente) compra de materiais¹⁷.

Pautado na ação assistencialista, pretendia contribuir com a prevenção dos casos de evasão mediante assistência aos alunos de escolas localizadas nos bairros periféricos. Evidenciava-se então que esse era um problema dos “alunos vulneráveis” e não da lógica de organização social e econômica do sistema produtivo. A organização da carga horária do AA poderia ser definida pelo diretor escolar com base na organização do trabalho pedagógico. Segundo o *Manual Operacional* (MOp), as escolas consideradas vulneráveis eram aquelas:

- I – em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e
- II – que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2018b, p. 2-3).

públicas com o *slogan* “modernizar a gestão educacional”. Disponível em: <http://www.caed.ufjf.br/quemsomos>. Acesso em: 10 nov. 2019.

¹⁶ A Resolução nº 7, de 22 de março de 2018, “autoriza a destinação de recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, às unidades escolares públicas municipais, estaduais e distritais que possuam estudantes matriculados no 1º ano ou no 2º ano do ensino fundamental regular, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias - UEx, a fim de garantir apoio adicional ao processo de alfabetização, no que se refere à leitura, escrita e matemática, no âmbito do Programa Mais Alfabetização” (BRASIL, 2018c).

¹⁷ Em nenhum documento do Programa há indicação do tipo de materiais.

De acordo com Moraes (2019), o assistencialismo do Programa era revelado na primazia ao atendimento aos alunos que não atingiram os níveis de aprendizagem na prova ANA em razão de sua condição socioeconômica. Argumenta que era oferecido em lugares “mais pobres” e com “baixos índices” de aprendizagem, retratando a visão hegemônica da educação, pois suas “bases pedagógicas e estruturantes baseadas no assistencialismo, [retiram] do Estado a sua função de gestor da educação Pública” (MORAES, 2019, p. 117). No plano fenomênico, é possível observar que nas últimas décadas as políticas educacionais estão envoltas na criação de programas de atendimento aos “pobres”, articuladas às políticas do Banco Mundial de combate à pobreza, conduzindo a escola à procura de soluções para problemas sociais¹⁸, o que não lhe compete. A tendência a transformar a escola pública em palco de projetos assistencialistas configura o que Evangelista e Leher (2018) denominaram “virada assistencialista” da escola e aí se enquadra a figura do AA – seja no PMALFA, seja no PTA. Evidentemente, quanto mais se avança nesse caminho, mais vemos a perversa redução de investimentos na educação, a redução de contratação de professores efetivos nas redes públicas de ensino e o aumento das precárias condições de trabalho¹⁹.

O PMALFA se expandiu nas escolas públicas brasileiras sob a lógica dos novos modelos de gestão do trabalho escolar, instituído a partir da Reforma Gerencial do Estado, com a reorganização das políticas educacionais, estabelecendo metas, avaliações e percentuais de resultados, desempenho e produtividade. O apoio financeiro para cobrir as despesas do voluntário, o AA, vinha acompanhado da justificativa de que todos os alunos estariam alfabetizados (?) ao final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Políticas como essas têm sido lançadas com o argumento de melhorar a eficiência e a qualidade da educação no país, reforçando ainda mais o engodo meritocrata e empreendedor, velando a flexibilização de contratos, a precarização do trabalho docente, a ausência de formação consistente e a desvalorização do professor.

¹⁸ Pobreza; violência; fome; lazer; saúde.

¹⁹ Lidamos aqui com a distinção feita por Venco (2020): “[...] entre relações e condições de trabalho e não as concebo em um só bojo, como outros autores e autoras o fazem. Para mim, as relações de trabalho dizem respeito às formas de contratos e o que nelas se estabelecem. Enquanto condições de trabalho concernem tanto aos aspectos ergonômicos como ventilação, luminosidade, mobiliário adequado, quanto às formas de gestão do trabalho que ocasionam, por exemplo, diferentes formas de adoecimento ao solicitar metas impossíveis de serem cumpridas, práticas de assédio entre outras. Segundo a mesma autora (VENCO, 2020), a precariedade das relações e as condições de trabalho da categoria do magistério têm sido um “fenômeno articulado na tentativa do amoldamento da educação, do trabalho docente e da escola pública” ao capital. Analisando as políticas pós-1990, foi possível evidenciar que as mudanças no campo educacional, decorrentes da Reforma administrativa do Estado tem repercutido sobre o trabalho, a formação e a função docente, principalmente, dada a forma como as políticas educacionais têm instituído programas sob novas formas de gestão e de controle. Tais modelos baseiam-se no gerencialismo, orientados pela “racionalidade técnica/subjetiva marcada e incentivada por modelos de competição, aceleração das tarefas, flexibilização, participação, *accountability* e principalmente pela precarização nas condições de trabalho” (MACEDO, 2016, p. 8).

3. O Assistente de Alfabetização recrutado pelo PMALFA

O *Manual Operacional* (BRASIL, 2018b) do PMALFA é bastante preciso no que se refere às atribuições do AA para efetivação do Programa em conjunto com o professor:

Apoio na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental; [...] participação do planejamento das atividades juntamente com a Coordenação do Programa na escola; [...] cumprimento da carga horária de acordo com as diretrizes e especificidades do Programa; [...] auxiliar o professor alfabetizador nas atividades estabelecidas e planejadas por ele; [...] acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, inclusive efetuando o controle da frequência; [...] elaboração e apresentação à coordenação de relatório dos conteúdos e de atividades realizadas mensalmente; [...] acesso ao Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA digital para o cadastro das atividades pedagógicas desenvolvidas, para que o Professor ou o Coordenador da escola analisem e validem posteriormente; [...] cumprimento com responsabilidade, pontualidade e assiduidade de suas obrigações com o Programa; [...] participação nas formações (BRASIL, 2018b, p. 10).

Para ter direito a exercer todas estas funções, “[...] consideradas de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998” (BRASIL, 2018b, p.13), segundo o Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário, o AA formalizava adesão e compromisso de prestação de serviço voluntário e se declarava ciente de que o seu serviço “[...] não gerar[ia] vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim” (BRASIL, 2018b, p. 20). Isso porque os recursos repassados pelo programa para ajuda de custo aos voluntários “[...] não correspondem ou superam aqueles pagos no mercado” (VIEIRA; LAMOSA, 2017, p. 8).

Entre suas funções estava a de controle e fiscalização de atividades e resultados, cujos dados deveria lançar no “[...] Sistema de Monitoramento inserindo a carga horária de cada atividade, descrevendo a atividade e associando-a às habilidades [...] trabalhadas” (BRASIL, 2018f, p. 5) e aos alunos atendidos na semana. Caso não comparecesse ao trabalho (falta, feriado, atestado), poderia repor as horas e o pagamento seria parcial (BRASIL, 2018 f).

De acordo com o modelo de Edital de processo seletivo do MEC, poderiam participar da seleção indivíduos que cumprissem os seguintes critérios: a) ser brasileiro(a); b) ter idade mínima de 18 (dezoito) anos, no ato da inscrição; c) estar em dia com as obrigações militares, para o sexo masculino; d) ser pedagogo(a), professor (nível médio com magistério ou superior) ou estar cursando Pedagogia; e) ter experiência em docência de no mínimo de 6 (seis) meses. Poderiam participar, também, professores alfabetizadores das redes com disponibilidade de carga horária; professores das redes com disponibilidade de carga horária; pedagogo(a), professor (nível médio com magistério ou

superior) ou estar cursando pedagogia; pessoas com conhecimento comprovado na área de apoio à docência, preferencialmente em alfabetização. Essas orientações, entretanto, não se transformaram em exigências de fato e os editais foram simplificados, realizando-se um recrutamento flexível de voluntários para AA, ignorando-se a histórica luta da classe trabalhadora por direitos trabalhistas e, nesse caso, educativos.

O AA, para cumprir o *rol* de funções previstas no MOp, não precisaria comprovar nenhuma qualificação ou conhecimento em alfabetização, posto que as funções técnicas que desenvolveria, em tese, não o exigiriam. De fato, foram secundarizadas as ações pedagógicas inerentes à sua atuação e negligenciados os conhecimentos específicos com os quais, direta ou indiretamente, trabalharia – ainda que no contexto da Base Nacional Curricular Comum, bastante criticada pelos pesquisadores em relação à concepção de alfabetização que porta.

Seu recrutamento exigia apenas que municípios e estados publicassem um edital de processo seletivo com o perfil e a formação dos candidatos à vaga, com “[...] autonomia para a escolha do modelo de seleção a ser utilizado, contanto que, obrigatoriamente, este seja informado nesse sistema” (BRASIL, 2018b, p.17). O PMALFA sugeria o recrutamento de alunos e ex-alunos do ensino superior, “preferencialmente” das licenciaturas, com ênfase sobre a de Pedagogia. Uma rápida consulta em *sites* de buscadores possibilitou observar a fragilidade e a falta de critérios consistentes para a seleção do AA, haja vista que a maioria das Secretarias de Educação lançaram editais simplificados permitindo a qualquer indivíduo se candidatar. Assim, quem tivesse minimamente uma formação ou experiência em docência se candidataria à vaga de Assistente e se tornaria voluntário; a escola tornava-se espaço de colaboradores. O processo seletivo simplificado poderia utilizar, por exemplo, análise de currículo, entrevista, prova escrita, dentre outros (BRASIL, 2018d). Ainda segundo o MOp (BRASIL, 2018b), o coordenador do Programa das secretarias seria responsável por acompanhar a sua implementação e monitorar sua execução, bem como pela realização do processo seletivo simplificado para a contratação do AA “primando”, segundo a orientação do PMALFA, pela “qualidade técnica” dos candidatos.

Deparamo-nos, neste caso e no caso do Tempo de Aprender, com o recrudescimento da precarização do trabalho nas escolas públicas, além do reforço no senso comum da ideia de que não é necessário que todos aqueles que atuam com alunos tenham formação específica e que não caberia ao Estado garantir, minimamente, a formação e subsistência de todos os profissionais envolvidos na escolarização da população. Na prática, o Programa se assentava sobre a ausência de direitos, conquistados historicamente pelo movimento sindical da categoria, além de desvalorizar o trabalho docente, concretizando uma das formas mais precarizadas do trabalho do quadro do magistério. Estamos frente à contratação de um profissional às custas da espoliação intensificada do seu próprio trabalho, lançando mão de um contingente de pessoas em situação de desemprego, para as quais não há outra saída a não ser aceitar que seus direitos sejam violados.

É oportuno ressaltar que as responsabilidades que competiam ao professor articulavam-se implicitamente ao gerenciamento e monitoramento do

Programa, ou seja, o professor recebia novas atribuições. Para Leandro (2014), o professor é levado a adotar técnicas de gerenciamento para administrar as metas do Programa, a exercer outras funções além do ato de lecionar, “[...] descortinando o interesse perverso em desqualificar o professor, reduzi-lo a ‘mais um’ e retirar-lhe sua especificidade profissional [...]”, qual seja, ensinar por meio do “conhecimento sistematizado” (LEANDRO, 2014, p. 96).

As atividades desenvolvidas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental pelo professor alfabetizador e Assistente de Alfabetização deveriam ser digitalizadas no sistema para que o gestor da unidade escolar, coordenador da rede estadual ou municipal e secretário de educação pudessem ter acesso a qualquer momento. Os últimos atuaram no gerenciamento e no monitoramento, afim de identificar se a execução das atividades desenvolvidas pelo professor e AA estavam respondendo aos testes aplicados e, desse modo, cumprindo as metas estabelecidas pelo Governo Federal.

Para cumprir suas metas, deveria integrar a “[...] política educacional de sua rede de ensino e as atividades previstas no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar [...]” (BRASIL, 2018b, p. 9), pois, segundo a coordenadora geral de Ensino Fundamental da Educação Básica do Ministério da Educação Aricélia Ribeiro do Nascimento, a “[...] alfabetização é uma questão de gestão” e, portanto, a parceria de “todos os atores” seria essencial nesse processo (CONVIVA, 2018). Significa dizer que o processo de alfabetização dos alunos é uma questão simples, que não demanda saberes específicos e que qualquer “um” teria condições de alfabetizar. Uma afronta aos professores alfabetizadores, ao trabalho docente e à luta pela formação mais ampla da área de linguagens nos cursos de pedagogia,

A face subjacente a essa política, não revelada *a priori*, vai além da precarização do trabalho, encontrando seu sentido último na parca formação da força de trabalho, ainda infantil, que estará disponível à exploração no futuro, em 2030, segundo Organizações Multilaterais²⁰. Isso silencia ainda mais a discussão sobre o que deve efetivamente ser problematizado, além de favorecer a imutabilidade dos espaços em que se perpetuam e se “[...] cristalizam conceitos operantes (pela repetição inconsciente) nas relações de ensino-aprendizagem escolar da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2013, p. 31). É possível inferir isso, pois, se os AA não estão, garantidamente, apropriados dos saberes teóricos atinentes à atividade, restará a eles, além do trabalho burocrático, operar com um conjunto de memórias não sistematizadas que têm sobre o que seja alfabetização. Além disso, quando se adota uma concepção reducionista da compreensão leitora – que confunde aspectos comuns e indistintos de diferentes processos mentais (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 174) –, é muito difícil que professores e Assistentes possam questionar o que cobram as avaliações em larga escala. Isso dificulta a apreensão da sua atividade de

²⁰ De acordo com Triches (2010, p. 21), as Organizações Multilaterais são “instituições internacionais que interferem na definição de políticas educacionais no Brasil”, [...] constituídas por “intelectuais e representantes de Estados de diferentes países, abrangem uma multiplicidade de áreas e locais de atuação e atuam em parceria com os Estados nacionais”. Dentre elas, a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

mediação²¹ nesse processo, assim como cria obstáculos para que a atividade docente, no seu cotidiano, seja possível espaço de formação de consciência humano-genérica.

Outro aspecto a ser considerado é que dentre os objetivos do PMALFA a “[...] formação do professor alfabetizador, do Assistente de Alfabetização, das equipes das unidades escolares e das secretarias de educação, [seria] elemento indissociável do Programa” (BRASIL, 2018a, p. 3). A formação foi ajustada dentro do sistema de monitoramento por meio do *link* “formação profissional”, por meio de dois cursos *online*, um de práticas pedagógicas e sequências didáticas para os professores e AA; outro curso tinha como tema a gestão para os coordenadores, diretores e demais servidores interessados (BRASIL, 2018d).

Dessa forma, os envolvidos no Programa, quando realizados os cursos de formação *online*, estariam formados e capacitados. Os “[...] diretores e técnicos responsáveis pela gestão escolar, uma vez que tenham realizado as capacitações à distância, possuem formação para gerir sua escola [...]”, seus professores, assistentes e alunos das turmas de alfabetização (BRASIL, 2018d, p. 20). Da mesma forma, os professores alfabetizadores e os AA, “[...] depois de formados por meio das atividades à distância, [...] teriam a formação adequada para adaptar as sequências às necessidades dos alunos” (BRASIL, 2018d, p. 20). Com isso, o MEC esperava que os coordenadores, diretores, professores e AA utilizassem o material da formação para planejar as atividades pedagógicas, assim como, as SE estaduais e municipais utilizassem dessa ferramenta para planejar as redes escolares.

No que compete à participação dos alfabetizadores, evidentemente, o caminho que vinha sendo trilhado de produção leitores que atendessem, não importa como, a condições formais bastante elementares de leitura, se reforça com essa espécie de formação oferecida aos participantes do Programa. Além de uma aparente possibilidade de engajarem-se em algum projeto e de garantir um mínimo sustento, não é possível esperar uma atividade que ultrapasse o aprendizado instrumental de habilidades de leitura.

A desvalorização do docente, patrocinada pelo Estado e desejada pela burguesia, associa-se a intervenções que têm em vista sua despolitização como categoria profissional e a estratégias de docilização com a perda de sua capacidade de se opor. Envolvido o AA em condições precárias de trabalho, na ausência de remuneração e direitos trabalhistas, no aumento das atribuições do professor alfabetizador e, ainda, sob pressão emocional em razão das metas a atingir, que chances teria de perceber as determinações de sua própria servidão? As relações capitalistas de produção – que demandam um trabalho docente o mais passivo possível e a ausência de sólida formação, às custas da ausência de financiamento, para se perpetuarem – são obscurecidas por *slogans*

²¹ Falamos aqui da necessidade de superação da imediatividade, de romper “[...] a relação imediata, utilitarista ou ativista, [...] permitindo o entendimento da vida cotidiana como instância particular que articula as situações singulares com a totalidade social” (MONTAÑO, 2010, p. 268-269). Tratamos aqui da função ideológica encoberta, que se relaciona de modo um tanto ingênuo com o “[...] real fenômeno em questão, [...] sua funcionalidade e instrumentalidade para com o projeto neoliberal, tudo isso comparece para escamotear a necessária visão crítica sobre este processo” (MONTAÑO, 2020, p. 268).

que atestam, neste caso, que está o AA acumulando experiências para, quem sabe no futuro, reunir as condições para conseguir um trabalho formalizado e com alguns direitos.

Ressalta nos editais simplificados que a formação docente não era o requisito mais importante dessa política. A não exigência de formação ao AA colaborava – não por sua vontade – para aumentar a prestação de serviços educacionais por profissionais menos especializados e, portanto, menos preparados para auxiliar na alfabetização em qualquer perspectiva que fosse.

Na pesquisa realizada em um município do interior de Santa Catarina, quase todos os que se candidataram à vaga eram professores formados na modalidade de Educação a Distância. Quando foi aberto edital para AA, os processos seletivos de rotina do município tinham ocorrido, “sobrando” o AA. Mesmo para a seleção de professores “a caráter temporário” (ACT) é necessária a consecução de uma prova teórica cuja média classificatória tem que ser igual ou superior a cinco. Os profissionais com menor nível de capacitação se tornam “iscas fáceis” à manutenção das estruturas materiais de reprodução social, política e, sobretudo, econômica vigentes. É evidente, a reposição da hegemonia burguesa e a necessidade de perpetuação do capitalismo na contemporaneidade têm apostado fortemente na flexibilização do trabalho e na exploração do trabalhador sob a roupagem da solidariedade e da falsa valorização dos esforços individuais daqueles que “fazem a escola”.

Certamente, não se estabelece aqui uma crítica ao AA individualmente, pois a necessidade de sobrevivência está em primeiro plano, mas à política educacional que impõe o trabalho precarizado nas escolas. Essa impele os sujeitos a tais condições e reforça uma concepção de alfabetização que vai do instrumental ao funcional (UNESCO, 2006), com a fetichização da técnica e a promessa de empreendimento futuro de atividades tecnológicas básicas pelos sujeitos escolarizados.

É relevante lembrar que a partir do final dos anos 1980, e de modo mais ostensivo na virada do século, a Unesco (2006, 2009) demonstrou sua preocupação com as competências em TIC tanto para professores quanto para os filhos da classe trabalhadora. Isso fez com que a concepção de alfabetização mais presente em suas diretrizes fosse modificada visando a atender tais demandas. Suas metas políticas incluíam “[...] melhorar as habilidades básicas de alfabetização, inclusive a alfabetização tecnológica” (UNESCO, 2009, p. 9). Fazia parte do seu objetivo central “[...] contribuir para um sistema de ensino de maior qualidade que possa, por sua vez, produzir cidadãos mais informados e uma força de trabalho altamente qualificada, assim impulsionando o desenvolvimento econômico e social do país” (UNESCO, 2009, p. 5).

O brocardo “garantia de qualidade” na educação é universal e a ele se liga umbilicalmente as proposições de formação. No *Manual Operacional* (BRASIL, 2018a, p. 3) consta, a exemplo, que a “formação do professor alfabetizador, do Assistente de Alfabetização, das equipes das unidades escolares e das secretarias de educação, será elemento indissociável do Programa”. No entanto, na plataforma do PMALFA, no *link* “formação profissional”, havia somente a oferta de cursos *online*, disponíveis durante a vigência do Programa para quem tivesse interesse. De que se trata? De uma

formação aligeirada para que os professores e AA aprendessem o conteúdo e aprimorassem suas práticas pedagógicas; quando finalizado, os matriculados “estariam formados e capacitados” a desenvolver atividades com os alunos em sala.

A capacitação proposta pelo MEC²² tinha carga horária de 40hs, em três módulos, com avaliação ao final de cada um. Elaborado pelo CAED/UFJF, o curso objetivava, segundo Raph Gomes Alves, diretor de currículos do MEC, “preparar os profissionais que trabalham com alfabetização para avaliar o resultado das ações desse processo, a construir planos de ação” (BRASIL, 2018b) para cumprir suas metas. Assim, o Programa reforçava seu foco no gerenciamento do sistema e no controle de resultados, desprezando o processo pedagógico e os saberes fundamentais ao processo de alfabetização.

4. Trabalho voluntário, precarização e esvaziamento da ação docente

No que concerne aos aspectos históricos, o trabalho denominado voluntário no Brasil sempre manteve caráter assistencialista ligado ao Terceiro Setor. Em geral, esteve ligado à caridade cristã e à criação de entidades com vistas à resolução de problemas de ordem social setoriais, progressivamente articulado às mudanças globais provocadas pela reestruturação produtiva (HARVEY, 1992). De outra parte, foi incorporado como estratégia assistencial pelo Estado que, simultaneamente, retirava direitos da classe trabalhadora e apostava em soluções baratas em termos de investimentos sociais (SOUZA, 2008).

A flexibilização das relações de trabalho tornou-se prioridade do Estado e do capital. A alegada “necessidade de reduzir gastos” conduziu ao repasse das responsabilidades do Estado para Organizações Não Governamentais (ONG) de todo tipo, tais como cooperativas, fundações, associações, muitas das quais de natureza filantrópica. Essas organizações conseguiram manter a oferta de atividade com um menor recurso financeiro, porém, à “[...] custa da desregulamentação do serviço público, da precarização das condições de trabalho e de remuneração do servidor público, em função do quadro de redução progressiva dos postos de trabalho [...]” (SOUZA, 2008, p. 55), além de baixar salários e desempregar.

A década de 1990 foi marcada pela Reforma do Estado, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que, segundo Vieira e Lamosa (2017), impactou diversos aspectos da educação escolar, dentre eles, a ideia de que o modelo de parcerias público-privadas seria a única forma de atender ao aluno da sociedade contemporânea, sobretudo, pelas desigualdades sociais. Destacaram que, desde então, a difusão de projetos e programas na educação escolar para atendimento desses alunos estavam baseados na realização de “[...] parcerias entre as escolas públicas e o setor privado (empresas, ONGs, igrejas), não raramente renomeado como ‘sociedade civil’” (2017, p. 4).

Conforme fala Coutinho (2007), à medida que as ideias neoliberais ganhavam força, foi-se adotando um “conceito asséptico de sociedade civil”,

²² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/46201>. Acesso em: 19 nov. 2019.

expressão que faculta a falsa ideia de um aglomerado quase que homogêneo de interesses comuns, minimamente destoantes em um hipotético plano individual. Nas palavras de Montañó (2010), desponta a ideia de “[...] uma sociedade civil, um corpo articulado, organizado relativamente homogêneo e auto-identificado [...] e com isso equaliza-se, numa mesma categoria, um conjunto heteróclito e contraditório de setores, não apenas diversos, mas fundamentalmente antagônicos” (p. 274).

O chamado “terceiro setor” estaria situado para além do Estado e do mercado. Isso significa que, ao invés de um campo de luta e de conflito, a sociedade civil se tornara reino do bem, do voluntariado e da filantropia; o Estado, o reino do mal, da ineficiência e da coerção. Essa “[...] nova formulação serviu à proposta neoliberal e privatista de desmonte do Estado, não sendo casual o seu emprego e valorização nas propostas de combate à desigualdade formuladas pelo Banco Mundial” (COUTINHO, 2007, s/p)²³.

Para Montañó (1999), as políticas sociais, ao serem providas pelo Terceiro Setor, assumem um caráter mercadológico de obtenção de lucro, uma vez que se apropriam dos recursos do Estado – do fundo público – ou de doações filantrópicas das empresas como isenção de impostos, por meio de parcerias público-privadas para a prestação de serviços assistenciais, principalmente na área da saúde e da educação. A nosso ver, a parceria entre instituições públicas e o setor privado estabelece a forma como a iniciativa privada consegue adentrar na educação pública, por meio da implementação de políticas públicas que estimulam a descentralização da execução de atividades de ensino, promovendo um tipo específico de educação para os considerados “excluídos”, quais sejam, os “pobres”, filhos da classe trabalhadora.

No que concerne à Reforma do Estado, as estratégias de privatização, descentralização e a elaboração da noção de “público não estatal”, do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, contribuíram para a “materialização do Terceiro Setor ao estimular parcerias nos sistemas públicos de ensino [...]” (COSTA; MATTEUS, 2018, p. 128) por meio de políticas sociais. Com isso, os serviços que deixaram de ser exclusivos do Estado foram incorporados por instituições sociais, abrindo novos nichos mercadológicos abrigados por legislação específica. Assim, a Sociedade Civil transformou-se em âmbito desprovido de contradições sendo referida, em geral, como “sociedade civil organizada” e não como Sociedade Civil, no interior da qual existem as formas organizativas de interesses distintos e relativos aos conflitos de classe. Precisamente a parceria entre esse tipo de organização e o Estado contou com a estratégica entrada do trabalho voluntário.

Entretanto, o AA não se enquadra nessas formas anteriores, pois é “contratado” diretamente pelo Estado, sem mediação de outras organizações. Sua posição econômica relaciona-se ao que Antunes (2011) afirma: a partir do século XX, o trabalho estável (trabalho regulamentado) vem sendo substituído por formas diversas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”. Para o autor, a crescente expansão dessas

²³ Disponível em: <https://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=781>. Acesso em: 25 abr. 2020.

modalidades é “[...] motivada sobretudo por formas de trabalho voluntário, abarcando um amplo leque de atividades, com predominância assistencial” (ANTUNES, 2011, p.108). A inserção do trabalho voluntário, além de destruir e aumentar as condições de precarização da classe trabalhadora, se configura como:

[...] formas ocultas e dissimuladas de trabalho, permitindo a proliferação, nesse cenário aberto pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva, de distintas formas de precarização do trabalho, frequentemente sob o manto da “flexibilização”, seja salarial, de horário funcional ou organizativa (ANTUNES, 2011, p. 108)

Esse modo de tratar a existência da classe trabalhadora oferece categorias fundamentais para pensarmos o campo educacional atualmente, dado que a flexibilização dos contratos de trabalho atinge os profissionais da educação, especialmente nas últimas décadas, intensificando e precarizando as relações de trabalho, conduzindo à “desvalorização e desqualificação” do trabalho do professor. A “[...] flexibilidade das leis trabalhistas no Brasil e suas consequências sobre o mercado de trabalho podem ser vistas como uma das faces da precarização do trabalho, inserida na grita neoliberal, parte imperialista do capital [...]” (SEKI *et al.*, 2017, p. 14), principalmente após 1990.

Nos dias que correm, o trabalho voluntário vem se tornando permanente nas escolas públicas brasileiras, sendo o segmento que mais cresceu no período entre 2011 e 2015, em torno de 14% (SEKI *et al.*, 2017). Essa estratégia estava presente na implementação de políticas educacionais, como o PMALFA e NME, e permanece no Tempo de Aprender, cuja materialização se dá na função de Assistente de Alfabetização. O espectro de tarefas do AA era grande, como vimos, dentre elas a divisão do trabalho pedagógico com o professor alfabetizador, porém, desprovido de remuneração formal e direitos: não tinha contrato, não tinha salário, não tinha direito a décimo-terceiro, férias, recebia por horas trabalhadas no mês e seu vínculo com a escola poderia ser rompido à sua revelia. Para Fontes (2006, p. 431), esse trabalhador está sendo sujeitado à “servidão voluntária”²⁴. Os voluntários – involuntariamente – estão substancialmente associados aos processos da expansão do capitalismo nas últimas décadas e às mudanças decorrentes das reformas educacionais que ao capital se subordina. Os trabalhadores são “premidos pela necessidade de

²⁴ Fontes (2006, p. 432) assinala que compreender questões ligadas ao processo pedagógico e à formação dos trabalhadores é uma condição fundamental para a análise do processo educativo atual, dado que o “[...] não reconhecimento do trabalho como ‘objetividade-subjetividade’ é uma armadilha ideológica e, em nome dela, a produção da subjetividade dos trabalhadores vem sendo orientada no sentido da servidão voluntária”. Desse modo, os “[...] procedimentos que integram a relação social fundamental da extração do sobretrabalho sob a forma capitalista se recompõem em diferentes momentos históricos, apesar de modificados em sua aparência. Ainda que muitos de seus arautos procurem apresentar alguns aspectos como se fossem profundamente inovadores ou radicalmente ‘transformados’, ‘modernizados’, essa modernização apenas repõe, de forma atualizada, a forma especificamente capitalista de ‘subalternizar’ os trabalhadores e, portanto, de extrair sobretrabalho a partir da reprodução de trabalhadores livres” (FONTES, 2006, p. 432).

sobreviver”, milhões de pessoas desempregadas acabam “impulsionadas ‘voluntariamente’ à servidão” para assegurar a sua própria subsistência (FONTES, 2006, p. 437).

Desse modo, o trabalho voluntário expressa uma “[...] atividade sem remuneração regular, sem direitos associados ao trabalho, evidenciando a extrema necessidade na qual se encontra a maioria dos trabalhadores” (FONTES, 2006, p. 438). A configuração desse quadro não poderia deixar de atingir a educação pública; o AA não apenas expressa esse movimento na escola pública, como expressa – ao lado de inúmeras outras formas de degradação – o movimento do capital no sentido de assegurar suas condições de reprodução material e espiritual.

5. Conclusão

O PMALFA – assim como seu substituto Tempo de Aprender – estão vinculados ao projeto hegemônico capitalista, assumindo funções de gerenciamento de recursos públicos, abrindo caminhos para o empresariamento da solidariedade e do voluntariado e para a formação de uma nova categoria de trabalhadores desprovida de direitos. O incentivo ao trabalho voluntário na educação, além de reduzir a função instrucional-formativa da escola, reforça a adequação ideológica da escola pública à lógica capitalista (LEANDRO, 2014). Foi um Programa que se assentou sobre a ausência de direitos, na flexibilização de contratos, na ausência de formação consistente, na desvalorização docente, se concretizando como uma das formas mais precarizadas de trabalho no magistério público.

Com caráter cada vez mais assistencialista e focais, as políticas educacionais destinadas à escola pública configuram um mecanismo para instrumentalizar a classe trabalhadora com uma formação massificada, submetida aos interesses das frações da burguesia. Ademais de impor uma variedade de responsabilidades de gestão por meio de programas que sequer se mantêm vivos, atribuem aos profissionais a responsabilização pela solução de problemas que extrapolam o âmbito escolar.

O deslocamento perverso operado – atribuir às escolas a produção da desigualdade socioeconômica – obscurece que tal desigualdade deveria ser resolvida no campo da materialidade econômica, pois nela é produzida. Assim, a escola sofre alterações quanto ao seu papel, com o ensino cada vez mais voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, subordinando-se às demandas de produção de escores nas avaliações externas. A soma de escolarização com assistencialismo focal – abandonando-se qualquer perspectiva de atendimento digno e universalizado – resulta da abstenção, por parte do Estado, das responsabilidades para com as questões sociais, dentre elas, a alfabetização. Entretanto, há aqui mais do que o abandono pelo Estado da formação do magistério nacional e da classe trabalhadora. A política educacional, de fato, pauta a conformação da escola pública como âmbito de produção e reprodução das relações capitalistas de produção, atingindo em cheio a escola e a formação da classe trabalhadora no Brasil.

Trata-se, pois, do capital educador, do projeto das classes dominantes, da burguesia, de suas frações. Nada do que acontece nas escolas públicas, de qualquer que seja o nível de escolarização, está infenso a esses interesses. Nada, na escola pública, escapa à saga da tentativa de produção e reprodução das condições de manutenção da hegemonia burguesa. O PMALFA, cuja existência foi meteórica, é um exemplo cristalino dessa intencionalidade: desqualificar o professor pela não exigência de formação; degradar o professor pela imposição do trabalho voluntário; precarizar o trabalho docente pelo excesso de atribuições; expropriar o professor com a extração de seus direitos.

Entre tantos assaltos contra nós, sumamente agravados neste momento pela COVID-19, permanecemos em luta, pois onde há capital lá estamos nós, seu anátema!

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ÁVILA, Keissiane M. G. **A ideologia do capital nas políticas públicas de incentivo à leitura:** uma análise da política de incentivo à leitura do município de Francisco Beltrão-PR (2005-2015). 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

BARREYRO, Gladys B. **Políticas sociais e educação:** o Programa Alfabetização Solidária e a participação das instituições de ensino superior na sua implementação. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL. **Portaria no 142, de 22 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa Mais Alfabetização. Brasília, 2018a.

BRASIL. **Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA,** Brasília, 2018b.

BRASIL. **Governo Federal anuncia a liberação de R\$ 253 milhões para o Programa Mais Alfabetização.** 2018c. Disponível em: [https://www.fnede.gov.br/index.php/area-de-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/11559-governo-federal-anuncia-libera%C3%A7%C3%A3o-de-r\\$-253-milh%C3%B5es-para-o-programa-mais-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o](https://www.fnede.gov.br/index.php/area-de-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/11559-governo-federal-anuncia-libera%C3%A7%C3%A3o-de-r$-253-milh%C3%B5es-para-o-programa-mais-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **PMALFA: Modelo Lógico.** Assessoria Estratégica de Evidências – MEC. Volume I. 2018d. Disponível em: https://evidencias.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/RELATORIO_MaisAlfa_VFfinal.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. **PMALFA: Modelo Lógico.** Assessoria Estratégica de Evidências – MEC. Volume I. 2018d. Disponível em: https://evidencias.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/RELATORIO_MaisAlfa_VFfinal.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. **PMALFA: Perguntas frequentes.** 2018f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86481-perguntas-frequentes-2-pmalfa-20042018/file>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CAMINI; Patrícia; CHAVES, Priscila M. Análise das Estratégias do Plano Municipal de Educação de Porto Alegre (2015-2025) para Implementação da Meta 5 do PNE (2014-2024). 2018. Eixo Temático 07 - Alfabetização e Letramento. **Anais...** ANPEd. ISSN: 2595-7945. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/>. Acesso em: 10 out. 2019.

COLOMER, Tereza; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONVIVA. **Como está o Programa Mais Alfabetização?** Bate-papo com Aricélia Nascimento. 2018. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/649. Acesso em: 28 out. 2019.

COPEs, Regina J. **Políticas públicas de incentivo à leitura**: um estudo do Projeto “Literatura em minha casa”. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Ciências Humanas, Letras e Artes da UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR, 2007.

EVANGELISTA; Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, ano 10, n. 15, p. 1-29, 2012.

FONTES, Virgínia. Da atualidade da servidão voluntária. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 2, p. 431-440, 2006.

GONTIJO, Cláudia M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

LEANDRO, Karine de S. **Programa Educação Integral**: escolarização ou custódia? 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MACEDO, Jussara M. de. Reforma Gerencial do Estado e seus impactos na gestão do trabalho docente. **XVIII ENDIPE**. Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, 2016.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTAÑO, Carlos. Das lógicas do Estado às lógicas da sociedade civil: Estado e Terceiro Setor em questão. **Revista Serviço Social & Debate Espaço Público, Cidadania e Terceiro Setor**. N. 59, Ano XX, março, 1999.

MORAES, Aline C. A. Análise do Programa Mais Alfabetização e Precarização na formação e trabalho docentes. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.5, n.1, p. 109-126, Jan./Jun., 2019.

MORAIS, Artur G. Análise crítica da PNA (política nacional de alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. Belo Horizonte, MG. v. 1 | n. 10 (Edição Especial). jul./dez. 2019, pp. 66-75.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um Balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v.33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

GOZZI, E.; EVANGELISTA, O.; CHAVES, P. M. *O Assistente de Alfabetização como face exposta do trabalho docente precarizado*. Dossiê Formação de professores alfabetizadores: políticas, saberes e práticas

SEKI, Allan K.; SOUZA, Artur G. de; GOMES, Filipe A.; EVANGELISTA, Olinda. Professor Temporário: Um Passageiro Permanente na Educação Básica Brasileira. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. set./dez. 2017.

SOUZA, Silvana A. de. **Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa**: “amigos da escola” e outras formas de participação. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, [s.n.], 2008.

SOUZA, Rebeca M. **A cruzada do capital pela hegemonia do chão da escola**: a ideologia da qualidade da educação e a Gestão Integrada da Escola (GIDE) como mecanismos de controle do mercado (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, p. 224. 2017.

TRAVERSINI, Clarice S. **Programa Alfabetização Solidária**: o governo de todos e de cada um. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 218p., 2010.

UNESCO. **Education pour tous**: l'alphabétisation, un enjeu vital; rapport mondial de suivi sur l'EPT. Paris: Edições Unesco, 2006.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores**: diretrizes de implementação. Paris: Edições Unesco, 2009.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. **Cadernos De Saúde Pública**, v. 35, p. 592-610, 2019.

VIEIRA, Nívea S.; LAMOSA, Rodrigo de A. C. A pedagogia política do capital financeiro: educação ambiental, parceria público-privada e trabalho voluntário. **IX EPEA** -Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Juiz de Fora - MG 13 a 16 de agosto de 2017.

Contribuição dos autores

Autor 1: Elaboração da revisão bibliográfica, levantamento de dados, discussão, interpretação e análise dos resultados.

Autor 2: Orientação do trabalho, contribuição para interpretação dos dados, concepção e análise, e revisão final.

Autor 3: Coorientação do trabalho, contribuição para interpretação dos dados, concepção e análise, e revisão final.

Enviado em: 20/dezembro/2020 | Aprovado em: 08/setembro/2021