

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PAULO VINÍCIUS BRITO DOS SANTOS OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RETRATO DO  
PROGRAMA “MAIS ALFABETIZAÇÃO” EM TEIXEIRA DE FREITAS –  
BAHIA**

SÃO MATEUS

2020

PAULO VINÍCIUS BRITO DOS SANTOS OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RETRATO DO  
“PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO” EM TEIXEIRA DE FREITAS –  
BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito final para a obtenção de título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

**Orientador:** Prof.<sup>o</sup> Franklin Noel dos Santos.

SÃO MATEUS

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

O48f Oliveira, Paulo Vinícius Brito dos Santos, 1986-  
A formação continuada e prática pedagógica: : Um retrado do programa &quot;Mais Alfabetização&quot; em Teixeira de Freitas - Bahia / Paulo Vinícius Brito dos Santos Oliveira. - 2020. 191 f. : il.

Orientador: Franklin Noel dos Santos.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Formação de professores da Educação Básica. 2. Formação continuada de professores da Educação Básica. 3. Alfabetização e letramento. 4. Financiamento público na Educação Básica. 5. Programa Mais Alfabetização. I. Santos, Franklin Noel dos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

---

**PAULO VINÍCIUS BRITO DOS SANTOS OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM  
RETRATO DO PROGRAMA “MAIS ALFABETIZAÇÃO” EM  
TEIXEIRA DE FREITAS-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 22 de maio de 2020.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Franklin Noel dos Santos**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**Orientador**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Regina Santana**  
**Pereira**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

**Prof. Dr. Décio Bessa da Costa**  
**Universidade do Estado da Bahia**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**PROTOCOLO DE ASSINATURA**

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por FRANKLIN NOEL DOS SANTOS - SIAPE 1796571

Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES Em 25/06/2020 às 13:05

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/33441?tipoArquivo=O>

A todos que sabem que não salvaremos o mundo, mas agiremos em todos seus espaços de contradição, como forma de socialização do conhecimento e de lutas de classe. O conhecimento que nos faz entender o mundo e nos reconhecer como sujeitos históricos e que, portanto, pensa, reflete, analisa e age pela transformação social.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha esposa, Aline dos Santos Oliveira Brito por confiar em mim e ter me dado o suporte necessário para que eu chegasse até aqui.

Agradeço às minhas filhas, Maria Helena Oliveira Brito, Lavínia Brito Battisti e Alice Battisti Brito pela paciência, nos momentos em que eu não podia responde-las por estar fazendo algum trabalho acadêmico, como também nos momentos que me distraíram, tornando menos “pesado” e mais prazeroso todo o processo de pesquisa e escrita da presente dissertação.

Especialmente ao meu orientador, Franklin Noel dos Santos. Um homem de garra, disposição e sabedoria invejáveis. Agradeço pelos momentos de estudo, de acompanhamento, de cansativas leituras e revisão de texto, de viagens em busca das “bibliografias”, pelos conselhos intelectuais e pessoais, pelos passeios em busca de café, pelas palavras de confiança quando eu pensei que não conseguiria, ou simplesmente, por existir na minha vida.

Agradeço às entrevistadas pela confiança de partilhar conosco parte das suas histórias como alfabetizadoras.

Aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Teixeira de Freitas - Bahia, que sempre me deram atenção e foram extremamente acolhedores. Em especial, à professora Karine (coordenadora do PMALFA local) que não poupou esforços para colaborar com minhas observações e levantamento de dados.

## **RESUMO**

Temos o objetivo de apresentar na presente pesquisa o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) do Governo Federal-Ministério da Educação, fazendo articulação com relatos de experiência apresentados por professoras e assistentes de alfabetização durante encontro de formação ofertado pelo PMALFA na cidade de Teixeira de Freitas - Bahia. Na explanação da dissertação, buscou-se contextualizar épocas vividas pela educação, bem como, o contexto atual pelo qual o assunto educacional se apresenta no século XXI, assim sendo, tratamos também de algumas metas da educação, objetivos dos quais, o programa em tese, contribui para a realização. Nesse percurso, abordamos uma discussão ampla sobre a proposta defendida pelo programa de alfabetização. Ações e estratégias do programa foram e são bem-vindas e fundamentais para a realização do desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança, para o cumprimento das metas elencadas no projeto político pedagógico da escola e afins. Os procedimentos do estudo foram a pesquisa bibliográfica, nos documentos de referência do programa e da Política de Alfabetização, no tocante a formação inicial e continuada do profissional docente, relação trabalho e alfabetização, além da entrevista semiestruturada e da pesquisa participante. A análise realizada nos levou à ideia de que a Alfabetização não pode estar alienada às leis do mercado, precisa ser pensada como uma das etapas mais importante da formação da criança, num espaço e tempo deve apropriar-se de aprendizagens que permita exercer seu pleno domínio como cidadão através dos trabalhos de produção e leitura de textos que contribuem nas práticas de formação histórico social do indivíduo.

**Palavras-chave:** Programa Mais Alfabetização, Educação Básica, Criança, Formação Docente, Financiamento Educacional.

## **ABSTRACT**

We aim to present in the present research the More Literacy Program, articulating with experience reports presented by teachers and literacy assistants during a training meeting offered by PMALFA in the city of Teixeira de Freitas - Bahia. In explaining the program, we sought to contextualize times lived by education, as well as, the current context in which the educational subject presents itself in the 21st century, therefore, we will also address some goals of education, objectives of which, the program in thesis, contributes to the achievement. Along the way, we will address a broad discussion on the proposal advocated by the literacy program. The program's actions and strategies were and are welcome and fundamental for the development of the child's learning process, for the fulfillment of the goals listed in the school's pedagogical political project and the like. The study procedures were bibliographic research, in the reference documents of the program and the Literacy Policy, with regard to the initial and continuing education of the teaching professional, work relationship and literacy, in addition to the semi-structured interview and the participant research. The analysis carried out led us to the idea that Literacy cannot be alienated from the laws of the market, it needs to be thought of as one of the most important stages of the child's education. as a citizen through the production and reading of texts that contribute to the individual's social and historical formation practices.

**Keywords:** More Literacy Program, Basic Education, Children, Teacher Education, Educational Financing.



## **LISTA DE FIGURAS**

<b>1. Figura 01 - Termo de compromisso entre estado e MEC para participação no PMALFA .....</b>	<b>125</b>
<b>2. Figura 02 - Termo de adesão e compromisso voluntário para assistentes de alfabetização .....</b>	<b>129</b>
<b>3. Figura 03 - Cálculo de plano de atendimento às escolas participantes do PMALFA .....</b>	<b>130</b>
<b>4. Figura 04 - Planilha de descrição de pagamento realizado pelo PMALFA à Escola Municipal Paz e Bem .....</b>	<b>131</b>
<b>5. Figura 05 - Planilha de descrição de pagamento realizado pelo PMALFA à Escola de I Grau D. Pedro II – Núcleo 03.....</b>	<b>132</b>
<b>6. Figura 06 - Planilha de descrição de pagamento realizado pelo PMALFA à Escola Municipal Vereador Genivaldo Bispo de Oliveira .....</b>	<b>133</b>
<b>7. Figura 07 - Planilha de descrição de pagamento realizado pelo PMALFA à Unidade Escolar EM Joaquim Muniz de Almeida Neto .....</b>	<b>133</b>
<b>8. Figura 08 - Planilha de descrição de pagamento realizado pelo PMALFA à Escola Municipal José Félix Correia.....</b>	<b>133</b>

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Educação Básica
DF	Distrito Federal
EC	Emenda Constitucional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GESTAR	Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar

HEM	Habilitação Específica de 2º Grau para o Exercício do Magistério de 1º Grau
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
INAF	Índice de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPM	Instituto Paulo Montenegro
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
ITCMD	Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação
ITR	Imposto Territorial Rural
LDBEN 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Programa de Educação Continuada
PIB	Produto Interno Bruto
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNAIC	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa

PNE	Plano Nacional de Educação
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e à Escrita
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEx	Unidades Executoras
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1. Apresentação .....	04
2. Caminhos metodológicos .....	12
3. Fundamentação teórica: Formação de professores e a alfabetização .....	19
3.1. Formação inicial docente: uma breve contextualização histórica .....	29
3.2. Formação continuada no Brasil: conceitos e contextualização histórica.....	47
3.3. Modelos de formação continuada: conceituando a temática .....	56
3.4. Políticas de financiamento da educação e os investimentos em formação continuada de professores/as .....	64
3.4.1. A política sobre o financiamento na educação brasileira: rememorando legislações.....	66
3.4.2. Do FUNDEF ao FUNDEB: mudanças, avanços e perspectivas sobre aspectos vinculados à formação continuada. ....	81
3.4.3. Políticas de formação continuada de professores da educação básica na atualidade .....	88
3.5. Alfabetização e letramento: conceitos e relações possíveis .....	94
3.5.1. As mudanças sociais e os desafios de alfabetizar: a formação docente nesse contexto .....	102
3.5.2. Programa mais alfabetização: criando táticas para o exercício alfabetizador. ....	116
3.5.3. PMALFA: do aspecto financeiro aos processos avaliativos.....	130
4. Resultados e discussões.....	136

<b>4.1.</b> Discursos de profissionais sobre a prática alfabetizadora em sala de aula: significados atribuídos à proposta de formação docente do PMALFA nas entrevistas.....	136
<b>4.2.</b> As quatro fases do processo alfabetizador e os discursos docentes acerca da alfabetização .....	140
<b>4.3.</b> Formação continuada: (re)aprendendo e/ou (re)significando práticas alfabetizadoras.....	144
<b>4.4.</b> Fase de observação: relatos das profissionais em alfabetização no encontro de formação do PMALFA .....	152
Considerações finais .....	158
Referências Bibliográficas .....	163
Anexos .....	175
Apêndice .....	182

## 1. APRESENTAÇÃO

Como profissional da educação, atuando na rede pública da educação básica, na função de professor, constatou-se o atendimento à necessidade de atualização e complementação de estudos de professores, pela via da formação continuada, também chamada de formação em serviço. Porém, as iniciativas vivenciadas muitas vezes restringiam-se a formatos que nem sempre chegam ao resultado desejado.

As leituras sobre formação de professores levaram ao instigamento para aprofundar o estudo sobre o tema. Pretendendo analisá-lo, ao entrar no mestrado ocorreu o descobrimento com várias propostas de pesquisas e até a inclinação para a possibilidade de mudança do objeto de estudo, mas diante do desafio que é alfabetizar uma criança optou-se por dar continuidade àquilo que era o foco inicial, ou seja, a formação continuada do profissional docente com vistas a alfabetização/letramento plenos de uma criança que passa pelas turmas de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental.

A partir de então, em busca de uma melhor compreensão acerca das dúvidas sobre o tema ao qual ocorreu certa inclinação, houve uma priorização por analisar o Ensino Fundamental, em sua fase inicial (restringindo-se ao público alvo do Programa Mais Alfabetização, qual seja, 1º e 2º Anos), quando a criança recebe a formação que a ensinará a progredir na educação, a exercer a cidadania e a se desenvolver plenamente. O avanço é o passo natural após a conclusão da Educação Infantil e representa mudanças significativas na vida escolar do sujeito

A escola enquanto espaço instrucional, institucional e educativo vem se constituindo ou se formando há cerca de quatro séculos (TARDIF; LESSARD, 2013). Esse espaço que para alguns é considerado apenas como lugar de reprodução social, também é visto por outros como um ambiente dialético que pode tanto promover a transformação quanto a reprodução da sociedade existente. Levando-se em consideração a escola como espaço transformador, esta, dentro da sua autonomia possível, possui o poder de criar ambientes

favoráveis à promoção do bem-estar de todos, a partir do momento em que propicia a transformação individual e coletiva, ampliando sua função de ensinar, adquirindo um emprego social, mostrando através de suas ações socioeducativas a qualidade de vida que cada um pode ter, bem como de poder construir.

Versando sobre a educação enquanto função social, Tardif (2002) defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Há que “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16). Nesse contexto é importante se pensar que, se almejamos a redução das desigualdades oriundas da sociedade, faz-se necessário um investimento na formação intelectual daqueles que carregam sobre si, grande parte da responsabilidade da formação do sujeito que ingressa na escola.

Diante disso, Veiga (2008) preconiza a necessidade da formação do educador, e salienta que é preciso compreender o papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que capacite o educador a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que deve ser baseada na reflexão e crítica, que torna-se o centro de uma formação continuada que resultará em uma aprendizagem significativa.

Outra característica básica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, reconfigura saberes procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico<sup>1</sup> e senso comum<sup>2</sup>, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e

---

<sup>1</sup> Um novo tipo de abordagem do problema do conhecimento desenvolveu-se a partir do século XV... Já o método de investigação difundido por Galileu é mais do que simples indução ou dedução. Compreende uma série de procedimentos para testar criticamente e selecionar as melhores hipóteses e teorias para explicar a realidade. (ARAÚJO, apud. GRESSLER, 2003, p.27)

<sup>2</sup> É um conhecimento produzido e aprendido por intuição, acidente ou observação causal, mas pode ser também resultado de um esforço deliberado para a solução de um problema. É um



prática (VEIGA, 2008, p 14). Não queremos eximir com isso, as demais intervenções necessárias para a construção da escola enquanto espaço de formação de sujeitos com a capacidade de intervenção na sociedade em que vivem, mas enfatizar que sem dúvida, o professor tem a condição intelectual de exercer grande influência sobre o curso que a escola pode tomar (VEIGA, 2008).

Com isso, compreendemos que a formação continuada dos profissionais da educação é um mecanismo primordial no qual, são desencadeadas mudanças significativas na práxis educativa. Através dela, a categoria docente pode não apenas discutir temas e solucionar problemáticas, que implicam diretamente em sua atuação/formação, mas ressignificar suas concepções sobre a educação como um todo.

Perrenoud (1993) salienta que para formar um profissional reflexivo é preciso acima de tudo formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes mais ou menos profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências. Nesta perspectiva de proporcionar o desenvolvimento de competências reflexivas, de ressignificação dos discursos e dos saberes, a formação continuada apresenta-se como sendo uma condição imprescindível para a ruptura, o desenvolvimento da recontextualização dos saberes adquiridos durante a formação inicial, mas também representa-se como um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando em alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre equipes pedagógicas, docentes e alunos (PERRENOUD, 1993).

Analisar e pesquisar sobre esta temática possibilita uma reflexão sobre quais saberes estão sendo incorporados pelos docentes através dos diversos cursos de formação, e como eles têm interferido na constituição dos educadores. Para tanto, também se faz necessário estar atento às questões econômicas e políticas relativas ao processo educativo, visto que aos setores que detêm o

---

conhecimento limitado, pois “não é sistemático, nem eficiente e não permite identificar conhecimentos complexos ou relações abstratas. (ARAÚJO, apud. GRESSLER, 2003, p.27)

poder político e econômico interessa o domínio das políticas e, por consequência, das diretrizes educacionais. Estes, por sua vez interferem diretamente na emancipação ou não do sujeito que pode manter ou romper com o círculo político-ideológico existente.

Verifica-se que durante os últimos anos, muitos profissionais docentes têm buscado a qualificação e a formação profissional, na tentativa de acompanhar o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9394/96, sobre o desenvolvimento na carreira docente. Em contrapartida, a União, os estados e os municípios têm promovido programas para incentivo à formação inicial e continuada (PIBID, PARFOR, PRODOCÊNCIA).

Assegurado pela lei, os educadores têm caminhado na busca pela própria formação, fazendo cursos de pós-graduação, participando de palestras e entre outros (FERREIRA, 2003). Da mesma forma, possivelmente<sup>3</sup> há uma atuação cada vez maior das secretarias municipais de educação junto ao MEC - Ministério de Educação e às secretarias estaduais de educação na busca por programas que ajudem o profissional da área de ensino a melhorar sua prática em sala de aula e também no meio social em que o mesmo está inserido.

Cabe ao Ministério da Educação, através do CNE (Conselho Nacional de Educação) implementar a política nacional de educação, assegurando a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade, articulando ações com o que é proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (PORTAL MEC, 2019). Constata-se, também, que a Constituição Federal determina que a União aplique de suas receitas, no mínimo, 18% para educação e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25%. É da esfera federal que provém a maior soma de recursos para o ensino superior, enquanto os Estados e Municípios os destinam mais para a educação básica<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup>BRASIL. Formação continuada para professores. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4298guia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4298guia&Itemid=30192)> Acesso em: 12 set. 2019.

<sup>4</sup> BRASIL. Escola de Gestores. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/fin\\_edu\\_basica.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/fin_edu_basica.pdf)> Acesso em: 12 set. 2019.

Tais recursos, em parte, são destinados para a realização de programas que auxiliam numa melhor formação do profissional docente. Programas, tais como o **PARFOR** (Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica); o **PNAIC** (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa); o **PRALER** (Programa de Apoio à Leitura e à escrita, destinado à capacitação de professores alfabetizadores das séries iniciais da Educação Básica); o **GESTAR** (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar, destinado à capacitação de professores, em exercício, em Matemática e Língua Portuguesa). E o Programa Mais Alfabetização – **PMALFA** -, pois este será o foco da presente pesquisa. Trata-se de programa instituído por meio da Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, numa estratégia do Ministério da Educação, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º Ano e 2º Ano do Ensino Fundamental<sup>5</sup>.

O Ministério da Educação institui ainda que o programa será implementado por meio do fortalecimento da gestão das secretarias de educação e das unidades escolares e do monitoramento processual da aprendizagem. Ressalta também que as formações do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias são elementos indissociáveis do Programa. Mas com que finalidade(s) e objetivo(s) essas formações têm sido promovidas? Como se dá o processo de formação continuada a partir do diálogo entre o MEC, a Secretaria Municipal de Educação de Teixeira de Freitas – Bahia e os professores locais? Foi a busca pela resposta a esses e alguns outros questionamentos que motivaram o desenvolvimento da presente pesquisa.

No Ensino Fundamental de nove anos<sup>6</sup>, implementado em 2006 em todo o Brasil, o tempo de permanência na escola aumentou um ano (antes, eram oito

---

<sup>5</sup> BRASIL. Programa Mais Alfabetização, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>> Acesso em: 12 set. 2019.

<sup>6</sup> BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 12 Set. 2019.

anos) para aprimorar a qualidade da educação. Ao concluir o período, a expectativa (que é ainda maior quando se observa a gama de cursos de formação/capacitação adotados pelas Secretarias de Educação visando uma maior e melhor qualificação do docente para lidar com o alunado) é que o estudante esteja completamente alfabetizado, saiba realizar interpretações e fazer cálculos. Ainda, quando o aluno termina o Ensino Fundamental, ele deve compreender o ambiente natural e o social, o sistema político, as artes, a tecnologia e os valores da família. Dessa forma, é possível complementar o conhecimento em todas as áreas durante os anos seguintes, no Ensino Médio.

Ocorre que, a realidade da qual nos deparamos muitas das vezes é completamente diferente, com alunos que saem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II tendo dificuldades na leitura, na escrita ou em cálculos - operações básicas de adição, subtração, multiplicação e subtração - (GATTI; BARRETTO, 2009).

Por consequência do que foi destacado anteriormente, a situação tende a piorar quando esse mesmo aluno sem base sai do Ensino Fundamental II e passa para o Ensino Médio causando uma grande preocupação, pois o que tem ocorrido na prática em diversos momentos dentro da Educação Básica, e em particular no Ensino Fundamental em seus anos iniciais (objeto dessa pesquisa) são casos de alunos que progridem nos anos escolares sem terem um pré-requisito necessário para que essa promoção aconteça (GATTI; BARRETTO, 2009).

Tendo como cenário a ser alcançado, uma melhor qualidade na educação básica brasileira, objetiva-se com a presente pesquisa: **verificar de que maneira a formação continuada com vistas à alfabetização/letramento dos discentes, mais especificamente a partir do Programa Mais Alfabetização – PMALFA, adotado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas – Bahia desde o ano de 2018, tem possibilitado aos docentes conhecimentos que serão partilhados com seu público alvo (crianças de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental), considerando os discursos que permeiam a construção da identidade do profissional.**

Para tanto, alguns caminhos precisam ser percorridos, tais como: 1) Pesquisar sobre a relação teórica e prática voltada ao fazer pedagógico docente a partir de sua formação inicial e de sua formação continuada; 2) Identificar a relação entre o PMALFA adotado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas – Bahia e os discursos dos profissionais alfabetizadores em relação a esta formação, buscando identificar os saberes ressignificados e recontextualizados; 3) Analisar a importância da formação continuada do profissional docente através dos discursos destes, valorizando a historicidade profissional; e 4) promover reflexões, a partir dos resultados obtidos referentes ao Programa Mais Alfabetização dentro do município de Teixeira de Freitas – Bahia, destacando pontos que podem ser aperfeiçoados na busca por uma melhor qualidade na Educação Básica local.

Dentro daquilo que a pesquisa pretende elucidar, necessário se fez primeiramente uma análise dos conceitos de formação inicial e formação continuada além dos modelos deste segundo item trazidos ao longo dos anos em diferentes documentos que foram e são base das políticas públicas educacionais. Para isso, as primeiras páginas dessa pesquisa trazem, juntamente com a fundamentação teórica da formação de professores, uma breve análise histórica do tema a partir de documentos oficiais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, proposta de formação de professores proposta pelo MEC (2009), e o Plano Nacional de Educação (2000).

Num segundo momento foram expostas algumas considerações sobre as políticas educacionais de financiamento da educação nacional dentro de um contexto histórico, chegando até a legislação vigente, bem como um trabalho de elucidação acerca de como foram efetivados, por parte do Estado Brasileiro (dividindo tal responsabilidade entre União, estados e municípios) os investimentos em formação continuada dos profissionais da educação. Para tanto, mais uma vez documentos oficiais foram analisados, tais como: FUNDEF, FUNDEB, PNE; além de teóricos sobre o assunto, a exemplo de: Duarte (2010), Menezes (2005), Teixeira (2011) e Bello (2001).

Completa a pesquisa a análise da relação entre educação básica municipal de Teixeira de Freitas – Bahia, com foco nas turmas de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental e a sua Secretaria de Educação e Cultura a partir do estudo sobre a formação continuada dos docentes locais, mais precisamente através do Programa Mais Alfabetização - PMALFA. A opção se mostrou necessária, uma vez que se optou por observações do ambiente de formação continuada dos professores junto à SEC. Cabe ressaltar ainda que o PMALFA em seus documentos oficiais não dispõe de referenciais teóricos que nos levem a um estudo mais direcionado logo de início, por isso se faz necessário quando da análise do mesmo que o pesquisador procure entre os teóricos sobre a alfabetização aquele que mais se “encaixa” dentro da proposta do **“MAIS ALFABETIZAÇÃO”**.

## 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao identificarmos que um dos principais objetos de análise da presente pesquisa está situado em como ocorre o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização que lidam com crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas do município de Teixeira de Freitas – Bahia, estruturamos meios que possibilitassem as respostas à essa investigação. Inicialmente, foi apresentada a pesquisa para a coordenadora local do Programa Mais Alfabetização e ao Secretário de Educação do município em questão.

Em seguida, iniciou-se a análise dos documentos oficiais utilizados para se implementar o PMALFA em Teixeira de Freitas – Bahia. Durante esse momento, também se aproveitou para realizar a entrevista com a coordenadora local do Programa com perguntas voltadas à aplicabilidade do PMALFA e seus posteriores resultados com o público alvo.

Além disso, houve a necessidade de se recorrer às professoras alfabetizadoras e assistentes de alfabetização por meio de entrevista gravada, a fim de que estas esclarecessem aspectos práticos da formação na qual participaram e de indicar quais mudanças ocorreram em suas práticas na sala de aula após a formação.

Cabe ressaltar que visando atingir os objetivos estabelecidos para a presente pesquisa, foram necessários organização e planejamento do caminho a ser percorrido. Portanto, foi preciso compreender o que é pesquisa e definir qual metodologia seria utilizada para sua realização.

De acordo com Minayo (2002, p. 17), a pesquisa é uma

[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Assim, uma pesquisa está relacionada a um questionamento que emerge de alguma questão social ou de uma prática, nesse caso, a prática pedagógica.

Para que se pudesse chegar às respostas acerca dos questionamentos levantados no presente trabalho, optou-se por realizar um levantamento de informações e estudo a respeito do Programa Mais Alfabetização (PMALFA) adotado pela Secretaria de Educação de Teixeira de Freitas – Bahia, programa esse que tem por objetivo **fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental** focando a formação/capacitação dos profissionais da educação na Rede local (PMALFA, 2018).

A opção pela pesquisa qualitativa se deu entre outros fatores pelo fato de essa abordagem estar ligada às questões humanas, sociais e, conseqüentemente, educacionais. Além disso, a pesquisa qualitativa perpassa pela dimensão do relacionamento, por meio do envolvimento entre o pesquisador e o ser pesquisado, obedecendo aos limites éticos pré-estabelecidos. Faz também parte desse tipo de pesquisa, a constante confrontação da teoria com a prática e, por isso, os instrumentos de pesquisa são considerados fontes de coleta de dados importantes.

Ainda segundo Minayo (2002, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]”. Chama a atenção do pesquisador para a sensibilidade de perceber os dados e as motivações que estão por trás de cada resposta, seja ela oral ou escrita. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa visa compreender e interpretar os dados coletados e não apenas quantificá-los.

Considerando o problema de investigação proposto – Os programas de formação continuada contribuem para a aquisição do suporte teórico e prático, para o desenvolvimento da prática docente? -, a delimitação do contexto para o desenvolvimento desta pesquisa (anos de 2018 e 2019) – Secretaria Municipal de Educação de Teixeira de Freitas – Bahia, que oferta o curso de formação continuada para o profissional docente –, bem como a identificação dos sujeitos para a mesma – professor e assistente de alfabetização atuantes nas



turmas de 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental –, optamos por um conjunto de técnicas de coleta de dados e instrumentos, a saber: **Revisão Bibliográfica, Análise Documental e Entrevista Narrativa.**

Segundo Moresi (2003), revisão bibliográfica ou revisão de literatura é o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica, evidenciando autores que já pesquisaram sobre o assunto e o que foi publicado, definindo os assuntos já abordados e os quais ainda precisam ser pesquisados. “Literatura” cobre todo o material relevante que é escrito sobre um tema: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos. A presente pesquisa trabalha com a análise de alguns desses tipos de escritos a partir de teóricos, tais como, Cury (2001), Demo (2003), Freire (1989), Monlevade (2012) e Saviani (2009).

Além da revisão bibliográfica, temos também na presente pesquisa a análise documental. Esta é uma técnica de coleta de dados que se utiliza de documentos, os quais podem incluir leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. A análise documental é uma técnica importante de abordagem de dados qualitativos, podendo constituir-se em complemento às informações obtidas por outras técnicas ou mesmo desvelando aspectos novos de um problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

No caso desta pesquisa a análise documental cumpriu a finalidade mencionada no parágrafo anterior e os documentos utilizados para tal foram os mais diversos, a exemplos de: legislação educacional em esfera nacional, projeto do Programa Mais Alfabetização, Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento planos de aula do professor sujeito, Roteiro de Análise e Apropriação de Resultados, Matriz de Referência para Avaliação Diagnóstica, Relação de Unidades Executoras – UEx – (MEC, 2018).

Utilizamos a análise documental para evidenciar o que a legislação atual tem tratado sobre a formação e em especial a formação continuada de professores, relacionando documentos atuais com legislações passadas.

Outro instrumento que utilizamos durante as observações foi à realização de entrevistas gravadas em áudio e, posteriormente, suas transcrições, conforme nos orienta Alberti (1990), com o objetivo de garantir a apreensão dos relatos do professor e do assistente de alfabetização sobre suas experiências durante a formação e depois, quando se fez necessário colocar em prática tudo aquilo que estes vivenciaram durante as reuniões do PMALFA, passando por questões como aspectos socioculturais e pedagógicos do perfil destes, formação inicial e continuada, tempo de exercício na docência, tempo na alfabetização, conceito de alfabetização, dentre outras. Os sujeitos participantes das entrevistas foram professoras alfabetizadoras e assistentes de alfabetização que trabalham na rede municipal de educação de Teixeira de Freitas – Bahia, nas turmas de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental. Optamos por esses agentes, uma vez que tais profissionais são os focos da capacitação oferecida pelo Programa Mais Alfabetização. Foram entrevistadas cinco professoras e assistentes de alfabetização de um total de 28 que trabalham em instituições de ensino público no município de Teixeira de Freitas – Bahia e que participaram da formação do PMALFA no ano de 2018. Tais entrevistas serão mais bem destacadas no terceiro capítulo da presente pesquisa. Como forma de sigilo da fonte as mesmas serão nomeadas como professoras A, B, C, D e E.

Além das falas das docentes, também se fez necessário recorrer através de entrevista semiestruturada aos relatos da Coordenadora local do Programa Mais Alfabetização, além das professoras e assistentes de alfabetização anteriormente destacadas. Esta técnica de recepção de informações “além de permitir uma obtenção mais direta e imediata dos dados, serve para aprofundar o estudo complementando outras técnicas de coleta de dados” (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 120). A entrevista do tipo semiestruturada de acordo com Triviños (2008, p. 146) diz que esta, “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o

informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Faz parte da presente pesquisa a observação assistemática que ocorreu durante o encontro de formação dos profissionais alfabetizadores. Conforme Marconi e Lakatos (1999, p. 91), admitem que se caracteriza como uma atividade não estruturada e conhecida também pelas seguintes denominações,

[...] espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental [e] consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais [...] mais empregada em estudos exploratórios [sem] planejamento e controle previamente elaborados.

E que depende do observador, da sensibilidade em captar os fenômenos do entorno, de sua “[...] perspicácia, preparo e treino, além de ter uma atitude de prontidão [...]” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 91-92), em outras palavras, saber o que vai ser observado, aproveitar a ocasião, mas sem deixar de atentar para a importância do uso das informações (ótica de investigador) e ter o cuidado de manter os registros o mais próximos da realidade observada.

O local onde parte da presente pesquisa se desenrolou foi a Secretaria de Educação e Cultura do Município de Teixeira de Freitas – Bahia, localizada à Rua Doutor Rafael de Castro, nº 260, Bairro Ouro Verde. Nesse local também funciona a Coordenação Municipal do Programa Mais Alfabetização, a quem recorreremos em diversos momentos tanto para a obtenção de documentos oficiais do PMALFA quanto da lista de professores que participaram da formação realizada no ano de 2018. Atualmente o Secretário da Pasta é o Sr. Hermon Lopes de Freitas<sup>7</sup>.

Durante a análise documental foi obtido o Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento com foco em conhecer de forma mais aprofundada as diretrizes que norteiam o Programa e um documento criado

---

<sup>7</sup> Formado em Letras com licenciatura plena em Português e Inglês pela UNEB de Teixeira de Freitas, Hermon Freitas é mineiro da cidade de Ipatinga-MG e mora em Teixeira de Freitas desde 1997. Já foi proprietário da LFG Cursos para Concursos e OAB e Diretor proprietário da Faculdade Uniasselvi, atualmente está na direção da Faculdade Fael, com polos em vários municípios do Extremo Sul da Bahia. Ressalta-se que no início do ano de 2020 o citado secretário de educação foi exonerado do cargo, sendo substituído pelo Sr. João Carlos Vieira da Silva.

Fonte: <https://www.teixeiradefreitas.ba.gov.br/educacao-e-cultura/>

pela Coordenadora Local que trata das particularidades acerca dos perfis das escolas e planos de aulas, visando um trabalho conjunto entre professores alfabetizadores, assistentes de alfabetização e coordenação municipal do PMALFA e a Secretaria de Educação e Cultura.

Em seguida, já com tais dados em mãos, o objetivo era a análise do objeto de estudos através da pesquisa participante, a partir da apreciação/vivência da formação dos assistentes de alfabetização que aconteceria nas dependências da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Porém, para que isso ocorresse era necessário que a verba do Programa fosse enviada em tempo hábil, ou seja, até o final do mês de Maio de 2019, uma vez que a formação estava prevista para ter início nos primeiros dias do mês de junho do ano em questão. Ocorre que até o final do mês de setembro o MEC – Ministério da Educação – não havia destinado o valor para tal finalidade. Em reportagem veiculada no dia 15 de julho em diversas mídias de comunicação dá para se ter uma ideia do descaso ao qual programas de assistência à educação básica estão sendo postos. Em texto intitulado “Governo corta repasse para educação básica e esvazia programas” o Jornal Folha de São Paulo em sua edição eletrônica afirma:

O governo de Jair Bolsonaro esvaziou no primeiro semestre deste ano ações voltadas para a educação básica. Foram afetados, por exemplo, repasses de apoio a educação em tempo integral, construção de creches, alfabetização e ensino técnico. [...]

O MEC só executou até agora a modalidade básica do PDDE, previsto para pequenas obras e compras. Esses repasses somam R\$ 343 milhões, 18% do previsto para todo o programa no ano. [...]

Em maio, o próprio Bolsonaro disse em entrevista que a etapa educacional (educação básica) seria privilegiada. “A gente não vai cortar recurso por cortar. A ideia é pegar e investir dinheiro na educação básica”, disse. A primeira ação do governo na educação foi lançar uma nova política de alfabetização. Até agora, porém, só houve publicação de um decreto.

Iniciativas para o tema foram praticamente extintas. Nenhum repasse foi feito para as escolas dentro da Mais Alfabetização, criado em 2018 para ações como a adoção de professor extra. O Brasil Alfabetizado, de bolsas para jovens e adultos, parou. Em 2018 foram atendidos 114 municípios. Neste ano, só um – e por decisão judicial. (FOLHA DE S. PAULO, 2019)

Diante de tal entrave, não mais foi possível vivenciar a formação dos alfabetizadores da maneira que havia sido planejada inicialmente, fazendo com que houvesse uma mudança nos rumos da pesquisa o que nos levou à coleta de informações através de entrevistas com alguns professores – cinco no total – que participaram do Programa no ano de 2018, além de participação em um encontro presencial (isso porque houve apenas uma reunião com professoras e assistentes de alfabetização) que ocorreu no mês de novembro de 2019.

Portanto, o estudo é focado a partir da relação estabelecida na formação continuada de professores da educação básica da rede municipal de Teixeira de Freitas – Bahia (professores de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental), através do Programa Mais Alfabetização, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura em parceria com o Ministério da Educação - MEC.

O levantamento de dados para a pesquisa seguiu a seguinte temporalidade:

- visitas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas - Bahia para conhecimento da proposta da instituição;
- estudo de abrangência da instituição, visando a analisar quais são, de fato, as suas obrigações;
- visita à Secretaria Municipal de Educação e Cultura com o objetivo de coletar informações sobre a formação continuada realizada pela instituição no município, assim como a visão da referida Secretaria sobre esta relação, objetivando, dentro das opções ofertadas, definir qual seria o foco principal (optamos pelo Programa Mais Alfabetização);
- aplicação de entrevistas semiestruturadas às professoras da rede municipal de ensino e coordenadora local do PMALFA, a fim de analisar as impressões, necessidades e expectativas das mesmas frente à relação teoria/prática que perpassa a formação continuada.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FORMAÇÕES DE PROFESSORES E A ALFABETIZAÇÃO.

Ao se falar sobre a formação de professores, dois momentos são considerados: a **inicial** e a **continuada**. Porém, atenta-se para o fato de que ambas, embora tenham o mesmo objeto e os mesmos sujeitos envolvidos, se colocam em diferentes momentos históricos da vida profissional do professor. As duas têm sua importância na qualidade do desenvolvimento deste docente, cada qual com suas especificidades. Assim sendo, a formação continuada será tomada como fator de atualização, enriquecimento e complementação, com intenções claras. Já em 1998, a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) apresentava uma tentativa de definição deste tipo de formação. Embora possa ser complementada e atualizada, essa concepção traz princípios importantes que servirão de base metodológica para a atual pesquisa:

[...] um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial é vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998).

Soma-se a esta consideração à necessidade de pensar este processo de formação como ação coletiva, para que não seja reduzida aos sujeitos individualizados da escola, pois se assim for, a formação será fragmentada, não tendo, na maioria das vezes, efetividade prática enquanto um projeto maior de escola. Conforme defende Veiga (2008, p. 16-17): “é uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada. Não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada”.

Assim, justifica-se a necessidade do professor estar em constante formação, estudo, reflexão sobre sua prática, pois a cultura humana está em movimento e o professor deve ter acesso e domínio de tais conhecimentos para que possa,

de fato, e com qualidade, realizar a função social da escola, que é a democratização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Como bem nos salientou Freire (2003, p. 72):

Entre “pacotes” e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação. É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora revela como o autoritário teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo.

E para evitar esse imobilismo, à escola ainda cabe à função de que esta apropriação aconteça com toda a população, incluindo a classe mais desfavorecida economicamente e privada deste acesso historicamente, objetivando a elevação cultural das massas, como defende Antônio Gramsci (2004).

Soares (2003, p. 26) discute a formação de professores no contexto da sociedade capitalista:

Portanto, discutir a questão da formação de professores implica primeiramente, entendê-la no contexto da sociedade capitalista, procurando compreender quais relações sociais, econômicas e políticas a determinam, quais exigências o desenvolvimento do sistema capitalista impõe para a formação dos educadores hoje, bem como, quais as contradições presentes e quais possibilidades estão latentes. A sociedade capitalista se desenvolveu historicamente tendo por base a produção de bens materiais (mercadorias) voltada à obtenção de lucro (mais valia). Este processo que não é natural, só se realiza na medida em que uma determinada classe social (hegemônica), detentora do capital e dos meios de produção explora a força de trabalho de outra classe social (a classe trabalhadora) e desapropria esta classe, material e culturalmente, dos bens que ela própria produz. Sob a aparência de uma relação simples de troca de mercadorias (o capitalista compra a força de trabalho do trabalhador por uma determinada quantia X, correspondendo ao salário do trabalhador), se constituem relações de exploração e dominação, pois cada mercadoria produzida esconde relações sociais de desigualdade.

A desigualdade citada pode ser vista na educação pelo acesso diferenciado das classes sociais aos bens culturais. Como exemplo, considere-se a questão da tecnologia moderna: é notável que esta não se estende à maioria da população, mesmo que seus membros façam parte do processo de produção. Embora possa parecer utópico, uma das funções da educação, referindo-se aqui principalmente à educação pública, é a crítica a estas relações de

privação, exploração e exclusão (FREIRE, 2014). Cabe à educação instrumentalizar os alunos de forma que eles se entendam como sujeitos históricos, compreendam como se dão essas relações e possam questionar o caráter natural como elas são difundidas na ideologia capitalista (SOARES, 2003).

Gramsci (2004, p.86) via a necessidade de fortalecimento das massas como forma de organizá-las para questionar o modelo capitalista e promover a transformação social. Conforme escrito por ele, em 1916: “É através da crítica da civilização capitalista que se formou ou se está formando a consciência unitária do proletariado, e crítica quer dizer cultura e não evolução espontânea e naturalista”.

Portanto, refletir o papel da educação – da escola pública - hoje, pressupõe entender que a mais-valia, se dá na exploração da força de trabalho pelos donos dos meios de produção. E ainda, para que este trabalhador possa vender seu trabalho, o que é uma necessidade de sobrevivência no modo de produção capitalista, deve ter se apropriado de um mínimo de conhecimento para a realização das tarefas. Partindo deste pressuposto, cabe analisar de que tipo de formação se está falando. Considerando ainda que a educação não é a mesma para todos nesta sociedade, poder-se-ia perguntar: quem define o modelo de formação e a quem cabe proporcioná-la?

Quando Gramsci escreveu sobre a diferenciação da educação conforme as classes sociais, defendeu:

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir princípios gerais que servem para o desenvolvimento do carácter. Uma escola humanista, em suma, como a entendiam os antigos e os mais recentes do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica. Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a coletividade. (GRAMSCI, 2004, p. 101).



Considerar-se-á na presente pesquisa a necessidade de uma escola desinteressada, no sentido “Gramsciano”, o que não quer dizer neutra, pelo contrário, mas uma alternativa clara de alfabetizar e, por conseguinte desenvolver os alunos para além dos interesses do mercado e das classes dominantes, e que dê base aos sujeitos para entenderem a realidade em todos seus determinantes históricos, políticos, ideológicos, culturais, econômicos, para que daí possam optar e lutar pela transformação social, colocando-se como sujeitos históricos deste processo. Porém, cremos este não seja um caminho fácil, afinal, hoje a classe trabalhadora, ou seja, todos aqueles que vivem de sua força de trabalho, não se vê com uma identidade comum, pois se divide em subgrupos. Portanto, este tipo de educação, como momento importante para se repensar as relações de poder, do capital e do trabalho, com base nos conhecimentos que localizam e dão subsídio para que o sujeito se entenda como ser histórico, necessita de organização, de exercício do planejamento, de coletividade e ação.

Saviani (1994) analisa esta mesma questão da função da escola como contradição advinda da generalização da escola básica pela burguesia. Nesta forte diferenciação de modelos de escola para tipos de sujeitos, ele descreve em outras palavras o que Gramsci chama de escola “incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão”: “as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida em que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais” (SAVIANI, 1994, p.159), enquanto que as escolas de elite se destinam à formação intelectual. É a maniqueísta divisão dos que pensam e dos que executam. Sabe-se que durante a história da humanidade, a escola foi diferenciada sim, até por questões econômicas. Cabe discutir se é esse caminho que deseja ser seguido contemporaneamente.

Historicamente, a implementação do capitalismo industrial no Brasil – a partir de 1930 - determinou uma nova organização das relações políticas, econômicas, culturais, sociais, além de mudanças estruturais como, por exemplo, a ampliação do papel do Estado. Como consequência, este processo concebeu, não linearmente, o surgimento de novas exigências educacionais.

As transformações nas relações de produção e a concentração cada vez maior de população na cidade tornaram fundamental uma nova formação para o mercado de trabalho, além do fornecimento de instruções básicas à população, até pela necessidade do consumo que essa produção requer (SAVIANI, 1994). Portanto, as exigências da referida fase de produção ocasionaram forte modificação na forma de conceber a educação, sendo que as políticas educacionais teriam, a partir de então, o Estado como seu principal fomentador. Entretanto, de modo geral, a necessidade de formação profissional não está ligada à necessidade de formação geral para todos. Para Saviani (1994, p. 159):

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu as diferenças entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica, ou, na medida em que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais.

Assim sendo, a sociedade capitalista pretende definir um mínimo de formação geral para os trabalhadores (SOARES, 2003, p. 31), e superior a isso, a necessidade dos homens em assimilar o saber é que determina o processo educativo historicamente, pois esta é uma condição de humanização, como se refere Saviani (1994): “é pela via do conhecimento, do trabalho educativo que o homem se humaniza e cria sua segunda natureza.” Mas este processo de humanização não se dá pelo acesso a qualquer saber, ou partes mínimas do saber, é todo o trabalho educativo produzido historicamente.

Diante de tal quadro, cabe o questionamento: **que formação de professores e alunos é a necessária, pensando na maioria da população?** Continuar considerando o acesso à educação básica como limite da igualdade de classes ou ir além do mínimo estipulado historicamente e apregoado hoje pelo modo de produção capitalista? Como fica a formação dos professores neste contexto capitalista? Até onde sua formação inicial lhe dá instrumentos para que possa questionar junto aos alunos as relações sociais existentes? Qual seria a formação do professor necessária para alcançar este intuito? Uma formação

por necessidade do modo de produção ou uma formação que considere um movimento de transformação da sociedade? Queremos alfabetizar crianças que desenvolvam um senso crítico e construtivo de sociedade, que saibam interpretar e compreender o mundo ao seu redor ou crianças submissas, que não questionam e aceitam tudo de maneira pronta e acabada?

Como já foi dito anteriormente, é uma tentativa de agir na contradição, no questionamento, em busca da elevação cultural das massas, tendo como objetivo a transformação da atual ordem social. Saviani (1994, p. 160) ainda complementa que “na sociedade moderna, o saber é força produtiva. A sociedade converte ciência em potência material”, ou seja, quem detém o poder, os meios de produção, nesta lógica teria direito ao acesso ao conhecimento, enquanto, a maioria da população não, pois “na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção”. Porém, este pensamento não é, na maioria das vezes, transformado em ações concretas. Uma delas seria uma formação inicial e continuada de qualidade dos professores da rede básica pública, pois é na escola que os futuros – e atuais - trabalhadores têm acesso aos conhecimentos. Uma formação continuada, conforme nos indica Dourado (2015) que “compreenda dimensões coletivas, organizativas, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolva atividades de extensão, grupos de estudos e reuniões pedagógicas”.

Tais aspectos, de busca por uma superação de currículos estanques e técnicos, devem pautar a discussão da formação inicial e continuada. Na educação continuada, Mészáros (2005) entende como importante a autogestão:

A “autoeducação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados - das funções vitais de processo metabólico social é um empreendedorismo progressivo - e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada. Não pode ser “vocacional” (o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas a funções

utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório), tampouco “geral” (que deve ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as “habilidades de pensamento”). Essas noções são arrogantes presunções de uma concepção baseada numa insustentável separação das dimensões prática e estratégica. Portanto, a “educação continuada”, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão. (MÉSZÁROS, 2005, P. 74-75).

Esta formação continuada defendida por Mézáros traz a argumentação da educação como direito social de todos, seja qual for o nível ou modalidade. Neste pensamento somente o sujeito pode se privar de ir em frente na sua vida educacional, não podendo ser esta privação feita pelo Estado ou instituições de ensino (MÉSZÁROS, 2005).

Ao Estado cabe não a privação e sim a oferta e o incentivo constante para que o profissional da educação capacite-se continuamente. Nesse sentido, documentos oficiais tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o extinto Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), além do atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), entre outros documentos apontam para este caminho.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), por exemplo, é possível identificar que a formação continuada de professores é anunciada como um dever do Estado, cujas instâncias federais, distritais, estaduais e municipais seriam responsáveis por promover e garantir, em regime de colaboração.

Já no FUNDEB (BRASIL, 2007), outros pontos referentes à valorização do profissional docente e de sua constante formação incentivadas pelo Estado são destacados. No artigo 22, deixa-se claro que no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (professores e profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico, tais como: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) em efetivo

exercício na educação básica pública. Ainda no mesmo documento, em seu artigo 40, institui-se que os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão implantar planos de carreira para os profissionais da educação - capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino, além de uma remuneração condigna a estes.

Dentro dessa oferta de formação continuada executada pelos diversos entes da federação, Gisi e Rubido (2006) contribuiram com a presente pesquisa ao relatarem que, se as justificativas para a proposição de formação continuada têm sido constantes e apoiadas por diferentes argumentos, seu entendimento tem sido diverso, abrigando desde cursos mais rápidos (de extensão) até aos ofertados em programas de pós-graduação *stricto sensu*, inclusive com mudança na modalidade de sua oferta, sendo cada vez mais frequentes cursos à distância, muitos desses coordenados pelo governo federal com a contribuição de estados, Distrito Federal e municípios, através de suas secretarias de educação.

Destaque ainda, para as palavras de Gatti (2008) que coloca essa formação continuada como “suprimento a uma formação inicial precária pré-serviço e nem sempre de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos”, perdendo, dessa forma a sua essência principal, qual seja, os avanços, as renovações e as inovações em cada área do conhecimento. É nesse rol de programas de formação continuada – que muitas vezes são ofertados para preencher lacunas - oferecidos pelo Estado brasileiro que se encontra o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), foco de nossa análise.

Pensar em novas estratégias para se conseguir a alfabetização e o letramento plenos do discente é primordial diante do cenário educacional atual da alfabetização no país, através de propostas capazes de subsidiar as práticas educativas estabelecendo conexões de pensamento crítico, valores e aprendizagens significativas para atender as demandas sociais da vida dos homens. Alfabetização essa que é vista por Soares (1998) como um processo de aprendizagem de habilidades necessárias para os atos de ler e escrever, e

o letramento como o estado ou a condição do sujeito que incorpora as práticas sociais de leitura e escrita.

A autora ainda ressalta:

[...] alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

Quando Soares cita o termo “especificidade do processo de alfabetização”, se refere à apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico, que demanda uma série de conhecimentos e reflexões do sujeito sobre a língua. Sobre a relação entre alfabetização e letramento a autora ressalta que:

[...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Outra fonte para os nossos estudos sobre a alfabetização foi Emília Ferreiro (1999) a qual define essa fase como “não um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”.

A autora defende que, de todos os grupos populacionais as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis (cabe aqui lembrar que o público alvo do **PMALFA** são crianças matriculadas nas turmas de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental) e estão em processo contínuo de aprendizagem, enquanto que os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar. Ferreiro (1999, p. 23) ressalta ainda que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita.

Seja para a criança que está na escola “apenas” para terminar o processo de alfabetizar, seja para as que necessitam da escola para dar início ao processo de apropriação da escrita, um ponto é fundamental em ambos os casos: o **MÉTODO**. De acordo com Ferreiro (2000, p.29), tradicionalmente, as decisões a respeito da prática alfabetizadora têm-se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados. Métodos analíticos contra os métodos sintéticos, fonéticos, contra global, entre outros.

A metodologia normalmente utilizada pelos professores parte daquilo que é mais simples, passando para os mais complexos. Para Ferreiro & Teberosky (1985, p.18) a preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do melhor ou do mais eficaz dos métodos, levando a uma polêmica entre dois tipos fundamentais: método sintético e método analítico, que serão explicitados dentro da presente pesquisa. E para além do que seja o melhor ou mais eficaz dos métodos que o profissional alfabetizador irá utilizar em sua prática na sala de aula, procuramos na presente pesquisa lançar mão do papel que este alfabetizador e esta alfabetizadora assumem para com suas crianças, através das ideias de Soares e Pinto (2001), os quais defendem um profissional incentivador, mediador das ideias apresentadas pelos alunos, tornando essas crianças produtivas, pensantes, críticas, a partir, por exemplo, de atividades lúdicas.

Por conta disso, também procuramos abordar, ainda que de maneira superficial as ideias de Piaget (1998), o qual defende que atividades lúdicas não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual e, Vygotsky (1984) que em seus estudos realizados define que a criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento.

Nas palavras de Vygotsky (1984, p. 97):

“A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a

orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz”.

Portanto, tendo a colaboração como uma prática recorrente tanto da família, quanto da escola (subsidiada por políticas públicas afirmativas) é que se constrói não só a criança plenamente alfabetizada, quanto o caráter do cidadão consciente que buscamos ter hoje em nossa sociedade, pois a educação passa pela família e depois pela escola mostrando seus reflexos na sociedade.

### **3.1 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

As reformas educativas, especificamente, as propostas para formação de professores da educação básica, o que tem sido pensado com relação a essa questão, partem de um contexto histórico de transformações. Isso significa afirmar que é necessário entender o quão fundamental se torna assinalar que, cada sociedade, cada tempo estrutura um modelo escolar que lhe é próprio, atravessado por interesses diferenciados (VIEIRA, 2000). Assim sendo, cabe a nós entendermos como tais reformas se concretizaram ao longo do tempo, analisando alguns aspectos como as mudanças sociais e os desafios que tais metamorfoses vêm impondo à educação, em especial à formação docente dentro do Brasil. Arroio (2000) destaca que para o professor entender o real significado do seu trabalho, é necessário que saiba mais sobre sua identidade e a história de sua profissão.

Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora [...] Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história (ARROIO, 2000, p.29).

Fazendo uma correlação com esse ponto de vista, não se pode deixar de destacar e valorizar os fenômenos histórico-sociais presentes na atividade profissional do professor. Nessa perspectiva, jamais poderá ser compreendido o trabalho individual do professor desvinculado do seu papel social, dessa forma estar-se-ia descaracterizando o sentido e o significado do trabalho docente.



A fim de compreendermos tais processos, voltaremos ao século XIX, mais precisamente após a independência do Brasil (07 de Setembro de 1822) em relação a Portugal, quando se cogitou a organização da instrução popular. A partir daí, Saviani (2009, p.143-144) ao examinar a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, assim definiu os seguintes períodos na história da formação de professores em nosso país:

“1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).”

Levando em consideração a citação anterior, buscaremos compreender de forma mais detalhada cada uma das etapas da formação docente na história do Brasil, destacadas por Demerval Saviani. A começar pelos ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Saviani (2009) afirmou que até esse período não havia uma manifestação explícita com a questão da formação de docentes. Segundo o autor:

É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem

a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais (SAVIANI, 2008, p.144).

É a partir desse dispositivo dentro do Ato Adicional promulgado pela Regência Trina Permanente, composta por Francisco de Lima e Silva, José da Costa Carvalho e João Bráulio Muniz em 1834 que as mais diversas províncias, a constar, Rio de Janeiro (1835); Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF<sup>8</sup>) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890, passam a adotar a prática de formação de professores, porém de forma intermitente, abrindo e fechando periodicamente.

As Escolas Normais preconizavam uma formação específica, no intuito de preparar o professor para as escolas primárias. Sendo assim, deveriam guiar-se pelas ordenações pedagógico-didáticas. No entanto, seguindo a contramão dessa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras (SAVIANI, 2009). O currículo das escolas normais<sup>9</sup> era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de Primeiras Letras<sup>10</sup>. Portanto, o que se

---

<sup>8</sup> No dia 31 de agosto de 1763, a cidade do Rio de Janeiro tornou-se a capital do Brasil, tirando o posto que antes pertencia a Salvador. O Rio se manteve como capital até 1960, quando a sede do governo foi transferida para Brasília.

<sup>9</sup> A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835. O Curso Normal criado em 1835 tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário. Desde então o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, mas não obstante a isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país.

**TANURI, L. M. Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil.** Pesquisa e planejamento. São Paulo, v.13, dez.1970, p. 7-98.; **VILLELA, H. O. S.** A primeira Escola Normal do Brasil. In: Clarice Nunes. (Org.). O passado sempre presente. São Paulo: Cortez, 1992, p. 17-42.

<sup>10</sup> A primeira lei de educação do Brasil, foi a Lei de 15 de outubro de 1827, a qual determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras, a qual deveria ser implantada em cidades, vilas e

pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. Em outras palavras, “prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica.” (TANURI, 2000, p. 65).

A partir da implementação do sistema republicano no Brasil (15 de Novembro de 1889), a formação inicial dos professores passou a ser vista com mais atenção. Segundo Souza (1998), foi nesse período que escola e ensino passaram a ser vistos como objetos de estudo da pedagogia:

O ritmo incessante de revisão e produção de novas concepções pedagógicas imprimiu novas dimensões ao exercício do magistério, provocando mudanças na condução do trabalho docente. Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico (SOUZA, 1998, p.206).

É também neste momento que há o estabelecimento e a expansão do padrão das escolas normais (1890-1932). Pode-se considerar que este modelo de organização e funcionamento das escolas normais é fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada à prática em 1890 (SAVIANI, 2009). Segundo os reformadores do período sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz. Mestres assim qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (REIS FILHO, 1995, p. 44). Portanto, uma vez que a escola normal então existente no estado não satisfazia as exigências do trabalho docente a que se destinava, “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (SAVIANI, 2009, p. 144, apud SÃO PAULO, 1890), era forçoso reformar o seu plano de estudos.

Aqui, cabe ressaltar que a formação docente a partir da década final do século XIX não era uma tarefa exclusiva do Estado brasileiro, mas também contava

---

locais populosos, e adotar o método intitulado ensino mútuo. O conteúdo a ser oferecido pelos professores deveria ser leitura e escrita, operações básicas de aritmética, gramática nacional e os princípios da moral cristã. Apesar deste último quesito, a primeira lei de educação do Brasil visava difundir o conhecimento básico em todos os povoados (SAVIANI, 2001, p. 128).

com o apoio da Igreja Católica (que durante boa parte do período colonial deteve o monopólio do saber, só o perdendo durante o governo do Marquês de Pombal a partir da segunda metade do século XVIII) que de diversas formas contribuiu dentro do campo educacional (QUEIROZ, 2016). Sobre tais contribuições, Queiroz (2016, p. 85) afirma que:

“Motivadas pela secularização dos estados europeus, congregações católicas vieram para o Brasil dos anos 1890 até a segunda metade do século XX, trazendo conhecimentos técnicos em áreas como educação, saúde, produção editorial e arquitetura. No campo educacional, as congregações ofereceram conhecimento e experiência no ensino, tanto na elaboração de material didático quanto no desenvolvimento organizacional das escolas e na formação de professores. Durante longo período da história republicana, o Estado brasileiro se apoiou nos serviços da Igreja para cumprir algumas de suas obrigações.”

Ressalta-se a partir da citação anterior que a contribuição da Igreja Católica quanto à educação não ficou restrita à formação docente, como também em outros aspectos, tais como “criação de instituições de ensino e mesmo material didático” (QUEIROZ, 2016).

Voltando à reforma da instrução pública do estado de São Paulo, esta foi marcada por dois eixos principais: **enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores**; e **destaque nos exercícios práticos de ensino**, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma. De fato, foi por meio dessa escola de aplicação que o modelo pedagógico-didático se tornou a referência para a formação de professores propiciada pelas escolas normais. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática não se estaria, em sentido próprio, formando professores.

Essa reforma da escola normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados do país que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas. Dessa forma, o

padrão da escola normal centrado no modelo pedagógico-didático de formação docente tendeu a se firmar e se expandir por todo o país (SAVIANI, 2009, p. 146).

Ainda que o modelo pedagógico-didático se tenha fixado a partir da reforma paulista, após os dez primeiros anos de República o ímpeto reformador se esfriou. E a expansão do modelo não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do modelo até então dominante centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos (SAVIANI, 2009, p. 146).

Uma nova fase se abriu com o advento dos Institutos de Educação, concebidos como espaços de cultivo da educação encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal que foi concebido, estruturado e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo implantado, em 1933, por Fernando de Azevedo. Ambos, sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p. 145).

Com a reforma instituída pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava como o “vício de constituição” das escolas normais que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, p.79-80). Para esse fim transformou a Escola normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante a observação, a experimentação e a participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a Escola de Professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária, que

funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) Instituto de Pesquisas Educacionais; c) Biblioteca Central de Educação; d) Bibliotecas escolares; e) Fimoteca; f) Museus Escolares; g) Radiodifusão.

O Instituto de Educação de São Paulo seguiu, sob a gestão de Fernando de Azevedo, um caminho idêntico com a criação, também aí, da Escola de Professores (MONARCHA, 1999, p. 324-336).

Pelo que foi explicitado até o presente momento, percebe-se que os Institutos de Educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente, rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas escolas normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p.72).

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram ambos elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o Instituto de Educação paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934 e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 (SAVIANI, 2005). E foi sobre essa base que se organizaram os Cursos de Formação de Professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939 que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o padrão resultante do Decreto-Lei 1.190 se estendeu para todo o país compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias. Os segundos formavam os

professores para exercer a docência nas escolas normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema, isto é, três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou os cursos de matérias, na expressão de Anísio Teixeira; e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2005).

No que se refere ao ensino normal prevaleceu a mesma orientação citada no parágrafo anterior com a aprovação, em âmbito nacional, do decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Na nova estrutura o Curso Normal, em proporção com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha a duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. “Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação” (SAVIANI, 2009). Estes, além dos cursos citados, contariam com Jardim de Infância e Escola Primária e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de educação especial, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

Se os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua semelhança com os ginásios, tinham um currículo marcado pela predominância das disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas escolas normais, tão criticadas, “os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930” (SAVIANI, 2009, p. 146). Ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratórios. Com isso, a força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos não deixou de se impor mesmo ante a presença do modelo pedagógico-didático. Essa situação, especialmente no

nível superior, se expressou numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o modelo pedagógico-didático a uma extensão de menor importância representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p. 147).

O Curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele envolvido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos, antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir como um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, “foi incorporado sob o escudo, ainda, do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Com o golpe militar de 1964 havia a necessidade (na visão daqueles que se encontravam à frente da administração do Estado Brasileiro) de mudanças na legislação educacional até então existente. E essa mudança viria através da lei federal nº. 5.692/71, que entre outras alterações, modificou os ensinos primário e médio, alterando inclusive sua denominação para respectivamente primeiro grau e segundo grau. Na visão de Trojan (2008, p. 33), a referida lei no que se refere à formação de nível médio:

“[...] ao invés de significar avanço, esta reforma do ensino, significou desqualificação e descaracterização do Curso Normal, uma vez que o ensino de 2º Grau, de início obrigatoriamente profissionalizante, transformou a formação dos professores em uma habilitação entre outras – a chamada habilitação Magistério”.

Houve, a partir daí o desaparecimento das Escolas Normais, substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Além disso, o parecer nº 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972) definia que:

No Artigo 30 são fixados três esquemas de formação para o exercício de Magistério:

a. Habilitação específica do 2º grau, que permite lecionar da 1.ª à 4.ª série, se os estudos forem equivalentes a três anos;



b. Habilitação específica de grau superior. Licenciatura plena obtida 1.º grau obtida em curso de curta duração, que permite exercer o Magistério da 1.ª à 8.ª série;

c. Habilitação específica de grau superior. Licenciatura plena obtida em curso superior, em duração média de 4 anos letivos, possibilitando o magistério em todo o ensino de 1.º e 2.º graus.

Os professores formados em estabelecimentos de 2.º grau que realizarem estudos com duração correspondentes a 4 anos estarão habilitados a lecionarem até a 6.ª série de ensino de 1.º grau. De acordo como o § 1.º do artigo 3.º, os professores que realizarem o curso em três anos também poderão lecionar nas 5.º e 6.º séries, desde que acrescentem estudos adicionais correspondentes a um ano letivo, que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

Além disso, havia um currículo mínimo que compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, “reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Com o agravamento nas condições de formação do professor em âmbito no decorrer da década de 1970, a queda nas matrículas da HEM e o descontentamento relativamente à desvalorização da profissão levariam a um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação frequentemente denominados de “revitalização do ensino normal”, propiciando iniciativas por parte do Ministério de Educação e de Secretarias Estaduais no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado. Estas iniciativas na visão de Trojan (2008, p.33) “ainda que não acompanhada das condições materiais e pedagógicas necessárias, constituiu-se num grande avanço no processo de formação, em nível médio, de professores para atuar nas séries iniciais”.

Entre as propostas do MEC, destaque-se primeiramente a referente ao projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições

adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a “torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais” (SAVIANI, 2009). O projeto foi implantado inicialmente em 1983, com apoio técnico e financeiro do Ministério, em seis unidades da Federação: Rio Grande do Sul, Minas, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, num total de 55 Centros. Em 1987, por intermédio do projeto “Consolidação e Expansão dos CEFAMs”, os Centros foram estendidos a mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, de modo a atingir 120 unidades em 1987 sendo 89 unidades apenas no estado de São Paulo. Porém, na visão de Trojan (2008, p. 34) apesar dos bons resultados obtidos por tal projeto, não houve continuidade do mesmo e nem o aproveitamento dos profissionais da educação formados pelos centros nas redes escolares públicas.

A década de 1980 foi palco de um grande movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, adotando o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003). Baseados no princípio exposto e na esperança de que com o fim do Regime Militar os problemas em relação à formação docente seriam mais bem administrados é que os profissionais da educação entram na década de 1990 (SILVA, 2003).

Para se pensar na reforma educacional da década de 1990, antes se faz necessário levar em consideração toda a mudança de mentalidade gerada com a consolidação do sistema capitalista em escala global e em especial no Brasil, uma vez que o grande objetivo de tal preceito se tornou a preparação de mão de obra qualificada (ou não) para o mercado de trabalho. Neste sentido, Shiroma e Evangelista (2003, p. 84) afirmam:

O projeto proposto pela Cepal (CEPAL e UNESCO, 1992), no início da década de 90, pretendia articular transformação produtiva com equidade, tendo como eixo das reformas a educação e o conhecimento. Seus mentores insistiam na defesa da competitividade autêntica como meta a ser alcançada, rechaçando a outra via, a competitividade espúria, pelo rebaixamento dos salários e da qualificação dos trabalhadores. Reconhecia-se que a complexificação dos processos decorrente do avanço das forças produtivas havia

transformado a divisão do trabalho e a desqualificação do trabalhador em entraves ao optimum da valorização.

Obviamente que o contexto exposto acima necessitou redefinições por parte do sistema capitalista. Assim, os trabalhadores deveriam ter acesso às informações, como forma de produzir mais e melhor, mas de forma que o indivíduo, assim como seu coletivo, continuasse inofensivo. Eis aqui alguns princípios das reformas da década de 1990, que construíram uma noção de crise educacional, para basear uma formação que se esgotasse em si mesma.

No Brasil, a década de 1990 é por muitos considerada como época de reformas das mais diferentes ordens. Não foi o contrário no que se refere às políticas públicas educacionais. Neste período utilizou-se um discurso de que a escola pública não estava cumprindo com sua função social<sup>11</sup>, e consequentemente, um dos pontos levantados foi à questão da qualificação docente. Assim, no contexto das reformas educacionais elegeu-se a profissionalização docente como chave das mudanças pretendidas.

Ressalta-se, que o sentido proposto para essa formação docente, chamada de profissionalização, trazia um cunho de centralidade no professor, pelo Estado. Assim, as ações estariam vinculando a figura deste profissional: “à solução de problemas não só educacionais, mas ampliados para a esfera da economia e da política” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 82).

Acontece que a nova LDBEN promulgada não correspondeu na prática a toda expectativa que lhe foi depositada (BORGES, 2013). A lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as “diretrizes e bases da educação nacional”, em vigor, a partir de sua publicação no Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996, acabou por não incorporar dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira. Nas palavras de Saviani:

---

<sup>11</sup> A escola não estava cumprindo sua função social, principalmente, porque os dados, que eram tomados de forma isolada, mostravam que faltava a eficiência e a eficácia. Conceitos estes imprescindíveis na lógica empresarial, prezando a quantidade à qualidade. Este pensamento se apoia nas empresas que, bem sucedidas, superaram as crises, superando níveis de produtividade.

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 148).

Ou seja, a mesma LDBEN que determinou a formação em nível superior de todos os professores, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores de Educação e os seus cursos normais superiores como os locais preferenciais para essa formação. Nas situações de hierarquia em que isto se apresenta, pode significar uma reacomodação da desvalorização profissional.

Para Scheibe (2001), a universidade brasileira, que já não demonstrava grande interesse pela formação de professores e pelo seu potencial de socialização e integração do conhecimento das várias áreas ao longo de sua história, privilegiando o bacharelado, no espírito de uma sociedade colonizada, mais uma vez, é colocada em situação de não se responsabilizar pela formação de professores ao determinar que o lócus de sua institucionalização seja preferencialmente os Institutos Superiores de Educação.

No Título VI - **“Dos profissionais da Educação”**- a LDBEN (Lei 9.394/96) define os fundamentos, delimita os níveis e o lócus da formação docente e apresenta os requisitos para a valorização do magistério. É importante, neste momento proceder, a análise de alguns artigos. Portanto, analisa-se alguns destes pontos:

Art.61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

O artigo menciona a “formação de profissionais da educação”, sugerindo uma preocupação com a formação dos profissionais que trabalham na área educacional, mas deixa lacunas como: Quais profissionais? Qualquer um? O inciso I não deixa claro que a associação entre teorias e práticas deva ter

ênfase na formação inicial, embora a palavra “*inclusive*” possa incluir tal formação, mas, mesmo assim, a ênfase do legislador parece recair sobre a capacitação em serviço.

Considerando que a formação inicial é momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional, essa determinação é desqualificadora para a profissionalização docente no país (SCHEIBE, 2001, p.65).

E prosseguindo com a análise de outros artigos da LDBEN que focam na formação docente, temos:

Art.62- A formação de docentes para atuar na educação básica superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação, admita, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Para Gomes (2003), o referido artigo determina que a formação de docentes para a educação básica se dê no nível superior, por meio de licenciatura plena, em universidades ou institutos superiores de educação, mas admite que seja precedido da formação mínima de nível médio, na modalidade normal. E acrescenta:

Art.63- Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

O artigo refere-se aos “institutos superiores de educação”, prevendo: a manutenção de cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, referente à formação de docentes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries); programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação

básica; programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis (o qual será o foco principal da presente pesquisa).

Segundo Minto e Muranaka (2002), o artigo é preocupante, pois, não existe a necessidade de deslocar a formação das instituições superiores. O importante é garantir a boa qualidade dessa formação, e o deslocamento em si não dará esta garantia. A qualidade dos programas para egressos dos cursos que não as licenciaturas plenas, sendo que a própria licenciatura não dá conta, que dera cursos desvinculados desta; e a preocupação com o fato de sequer garantir-se a pesquisa nas universidades, função esta que, ao criar novos saberes, propicia uma formação crítica e atualizada para os profissionais das diversas áreas do conhecimento.

Já o artigo 64 da LDBEN nº. 9394/96 abre possibilidade para a formação do pedagogo também em pós-graduação, e não exclusivamente.

Art 64- A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

A expressão a **“critério da instituição de ensino”** deixa brechas de intenções, que podem possibilitar a propagação da comercialização do ensino sem qualidade por parte das instituições educacionais. O artigo 64 não está garantindo, portanto, que o profissional da educação para estas funções tenha uma visão ampla e profunda do sistema escolar a ponto de transformá-la no sentido da educação preconizada pelas pesquisas recentes, que levam em consideração o indivíduo e seus ambientes/ contextos de aprendizagem.

Passando ao artigo 66 da LDBEN observa-se um trato específico acerca da formação de professores para a educação superior. Eis o texto:

Art.66- A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único - O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996)

Fica aqui uma preocupação na especialização para o magistério de nível superior como ascensão ao título acadêmico, já que sua qualidade não é questionada e a comercialização dos títulos pode se propagar com interesses no lucro financeiro e não da formação de qualidade.

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/nº 9.394/96) reforça a importância da valorização do professor como fator para oferta de uma educação escolar com qualidade. Assim, o artigo 67 assegura:

Art. 67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho.

V - período reservado a estudos, planejamento, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

O artigo contempla as reivindicações históricas dos profissionais da educação, mas se restringe, em alguns pontos, ao magistério público, como é o caso do item II, que prevê licenciamento periódico para fins de aperfeiçoamento. É perceptível, por meio de inúmeras formas, a complexidade e a polêmica que envolve a política que está sendo engendrada no campo de formação docente, repetindo aqui, a situação de épocas passadas.

Ressalta-se ainda, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as quais foram instituídas em 2002, com preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para os docentes que atuarão na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a constituição de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro

professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Postularam ainda que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. No artigo 6º, reafirmou a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência (BRASIL. MEC/CNE, 2002).

As Diretrizes orientaram, ainda, que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e explicitaram: que “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Apontaram, também, os seis eixos articuladores para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, a saber: 1) os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) o da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) o da formação comum com a formação específica; 5) o dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) o das dimensões teóricas e práticas.

Na visão de Gatti e Barreto (2009), entende-se que essa Resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência. Entretanto, nota-se que, embora os projetos pedagógicos dos cursos formadores de professores adotem essa referência, nem sempre, na prática, concretizam-na em seus currículos. O que se vê nos currículos das licenciaturas diversas é um peso enorme de disciplinas fragmentadas em horas-aulas, com pouca integração com as disciplinas pedagógicas.

Além disso, no ano de 2009 foi instituída a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, posta em prática pelo Decreto presidencial nº. 6.755/2009, dispondo sobre a atuação da CAPES



(Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta foi “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (art. 1º). Objetivou apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. E pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III).

Outra inovação de tal política foi a orientação para a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, com representantes de várias instituições, para articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, assim como acompanhá-los e avaliá-los. Os secretários estaduais de Educação devem presidir esses fóruns em seus respectivos estados. O Ministério da Educação (MEC) terá a incumbência de aprovar o plano estratégico, apoiando as ações de formação por meio de concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas, como também dando apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos.

O Decreto propôs, ainda, ações formativas, no sentido de prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino da educação básica e a participação dos discentes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, com projetos pedagógicos, fomentados pela Capes, que proponham a inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisa que impactem a formação de docentes (arts. 10 e 11).

Há, nesse aspecto, uma orientação normativa de articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de educação básica, para propiciar a

prática e a experiência com a vida escolar; porém, essa iniciativa ainda se faz tímida nas instituições formadoras.

Como se pode também perceber, as mudanças na política educacional ocorrem de acordo com o ideal político de cada gestão governamental. Assim, a cada mandato político, o governante muda a política educacional, se não totalmente, em grande parte, realizando remendos, apresentando-se mudanças que nem sempre são significativas, mas, sim contraditórias e por vezes retroativas, não analisando os progressos e retrocessos dos feitos anteriores. Corroborando com tal afirmativa, Saviani (2009, p. 148) afirma:

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

É dentro deste cenário que encontram-se inseridas as políticas públicas da educação brasileira, tanto no que diz respeito à formação inicial, quanto na sua formação continuada, esta segunda temática que será assunto a ser tratado de maneira aprofundada a seguir.

### **3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

Na visão de Imbernón (2000) compreende-se a formação continuada como um “espaço onde os saberes e práticas vão sendo ressignificados, redimensionados favorecendo a produção de novos conhecimentos, trocas de experiências, de repensar e refazer a ação docente”.

Já Ferreira (2003) ao citar Marin (1990) diz:

A educação continuada como geradora de mudanças insere-se num quadro político prospectivo, em que formação é idealmente participar do futuro a partir do presente, e assumir o risco para formar é mudar de forma que pode implicar deformar! Mas o que devemos considerar de vital importância é ter sempre presente que a formação continuada não é apenas transmissão de conhecimentos científicos, mas, também, de atitudes em relação à utilização desses conhecimentos. (FERREIRA, 2003, p. 68, apud, MARIN, 1990, p. 27)

É um processo dinâmico e integrado ao cotidiano dos(as) docentes e da própria instituição escolar. A mesma Ferreira (2003, p. 19-20) ao analisar sobre a temática em questão aborda outros conceitos, tais quais:

“Por isso, este movimento de educação de adultos assume, nos dias atuais, uma outra configuração que abarca todas as dimensões do conhecimento humano, com responsabilidades e compromissos que ultrapassam a concepção que o gerou. A “formação continuada” hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências / desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam.”

O que se depreende acerca da citação anterior é que para se viver e produzir em meio a uma sociedade tão complexa como a atual, que se impõe com toda a sua evolução, torna-se imprescindível que a educação e sua gestão necessitam assumir, construindo e reconstruindo coletivamente uma política educacional que priorize o humano através de um processo de formação ininterrupta. Ainda, segundo as palavras de Ferreira (2003, p. 28) complementando a fala anterior sobre o tema defende a tese de que,

“O estatuto e a formação continuada não poderão se reduzir e se circunscrever a programas de “educação de adultos”, de “formação continuada de professores” e de “educação compensatória”, como os que têm sido desenvolvidos, mas deverá se constituir de todos os elementos e recursos que permitam ao novo cidadão ter possibilidade de trânsito entre as culturas dos diferentes povos, com a compreensão democrática de respeito a todas as diferenças e com a permanente possibilidade de acesso aos recursos necessários a essa formação.”

Assim sendo, a formação continuada deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, e pensada de forma mais humana e menos mecanizada por parte daqueles que a concebe, uma vez que tal prática contribui para a evolução constante do trabalho do docente e por consequência no desenvolvimento crítico/social dos outros atores partícipes deste processo. Além disso, ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas. Da mesma forma que o mundo evolui de forma rápida e a tecnologia assume uma relevância cada vez maior no processo de aprendizagem, a formação de professores também precisa estar integrada a essa evolução.

Fato é que dentro da dinâmica atual não cabe mais pensar num professor aos “moldes” que Rios (2012, p. 91-92) descreveu:

“Durante um longo período, os professores não se preocupavam em prestar contas à comunidade e eram vistos como detentores do saber. A má remuneração e a falta de interesse e de condições de estudo levaram o professor ao desprestígio social. Muitos consideram que o domínio da matéria que ensinam é suficiente para o exercício de sua profissão, desconsiderando a necessidade de uma visão ampla em relação ao conhecimento e ao saber para que possam interagir adequadamente com o espaço local e global”.

Numa visão contrária ao que foi destacado anteriormente por Rios, Charlot (2002, p. 108), afirma que:

“A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas [...] prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional numa perspectiva de formação permanente”.

Para que se haja um melhor entendimento sobre a formação continuada nos dias de hoje, suas conquistas, propostas e desafios, faz-se necessário estabelecer uma contextualização histórica. E nesse sentido, num aspecto mais amplo Rios (2002, p. 93) em seus escritos tece a seguinte crítica:

“Historicamente, as políticas educacionais brasileiras atestam que, a rigor, o setor educacional nunca mereceu da parte do poder legislativo, tratamento à altura da sua importância para o país. De acordo com os dispositivos legais, há uma intenção em favorecer a carreira do magistério em nosso país. Contudo, as nossas leis não saem do papel”.

Prova disso é observar que a “preocupação” com o aperfeiçoamento permanente do trabalho dos professores no ensino básico é muito posterior à sua formação inicial, e certo ponto, recente, além de ser um tanto quanto discutível qualitativamente (SAVIANI, 2002).

Entretanto, Souza (1998) relata que em 1908, José Lourenço Rodrigues, então inspetor geral do ensino, mencionou pela primeira vez a necessidade de que o Estado de São Paulo se dispusesse a seguir o modelo de aperfeiçoamento de professores adotado em outros países. Destaca, assim, a importância de que os professores acompanhem a evolução e aperfeiçoamentos da arte de ensinar, salientando que ao deixar a Escola Normal e entrar na vida prática, o

profissional estava arriscado a cair na rotina devido à carência de instituições que pudessem ampliar seu preparo profissional.

O que se observou na prática durante a velha República foi que isto não se consolidou. Apesar disso, as escolas normais pioneiras no Estado de São Paulo inspiraram a criação de outras em diversos estados (SOUZA, 1998). Com o decorrer do tempo, as críticas, em relação ao reduzido caráter profissional e ao excesso de conteúdos voltados para cultura geral das escolas normais, foram criando corpo e eram cada vez mais enfatizadas. No final dos anos 20, as escolas normais haviam aperfeiçoado seu ensino, mas não de forma significativa, com a inclusão de matérias e práticas relacionadas ao movimento da escola nova:

[...] a escola normal chegou, ao final da 1ª República como um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo (TANURI, 2000, p.72).

De 1946 até 1971 prevaleceu o modelo de escola normal dividido em ciclo ginásial e ciclo colegial do curso secundário. O primeiro com intuito de formar regentes e o segundo, professores. Com o golpe militar de 1964 e as consequentes legislações sobre o ensino (1968 e 1971), a sistematização da educação brasileira mudou. O ensino básico foi reorganizado em primário e médio e as escolas normais desapareceram (Lei nº 5.692 de 1971). Para substituí-las foi instituída habilitação específica de segundo grau para atuação no magistério (1972) em primeiro grau. Segundo Saviani (2005), a formação dos professores foi “reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade”.

Já para Bittencourt (2003, p. 70) o aumento da demanda para a escola básica no Brasil durante o período citado no parágrafo anterior, pelo incentivo e obrigatoriedade deste nível de ensino, trouxeram pelo menos “duas mudanças de alta visibilidade: o aumento do número de alunos e o ingresso de um outro professor na escola, diferente daquele conhecido até então”. Na visão da autora tais mudanças não vieram acompanhadas de um maior investimento no setor educacional brasileiro. Mesmo com a política de democratização do acesso, em alguns casos, pesquisas mostram a redução destes orçamentos

(MELLO, 1979, apud MELCHIOR, 1997). Porém, não se pode afirmar que a democratização da educação básica tenha sido totalmente desarticulada, pois fez parte de um processo histórico das políticas educacionais. Mesmo sem o investimento adequado, esta ação culminou com a criação de faculdades isoladas para a demanda de formação de professores necessários, podendo inclusive ser questionada a qualidade destas formações aceleradas. Os efeitos têm impacto, aos poucos, nos anos que seguem.

“Com uma formação rápida, muitas vezes improvisada, para atender ao mercado escolar crescente, o que era garantido pela filosofia empresarial vigente nas escolas de ensino superior privadas, os professores chegam às escolas públicas e são contratados de forma precária, desdobram-se em vários locais de trabalho, para complementar uma carga horária docente que lhe dê um salário minimamente decente. O resultado completo dessa operação vai aparecer uma década mais tarde quando, todos, inclusive os poderes públicos, constatam que a qualidade da escolarização já não é nem mesmo a que se tinha nas já empobrecidas escolas públicas dos anos 1960/70” (BITTENCOURT, 2003, p. 71).

Dentre as diversas deficiências apontadas, destaque para “falta de mecanismos que assegurem reciclagem periódica do professor de habilitação”. Neste sentido, Saviani (2005) relata que durante a década de 1970 o governo federal por meio do Ministério da Educação idealizou um processo de formação inicial e continuada para professores do pré-escolar e das primeiras séries de primeiro grau. Os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foram implantados inicialmente em seis estados e, em seguida, estendidos a outros nove.

Apesar dos resultados positivos no intuito de revitalizar a escola normal, o projeto não teve continuidade, assim como os professores formados não foram contratados para atuação no ensino público. Esta iniciativa, encerrada em 1991, sem atingir todos os estados da federação, foi uma das primeiras políticas voltadas para formação continuada dos docentes, reflexo da menção a essa necessidade na Lei nº 5.692 de 1971, que em seu parágrafo primeiro do Artigo 11 diz:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como

desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva. (BRASIL, 1971)

Considerando que o parágrafo em questão está inserido no Artigo 11, que trata do período letivo, a questão da formação continuada ainda não era latente nos discursos de formação de professores. Mesmo em seu Artigo 38, direcionado para esse fim, não teve um caráter incisivo

art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação. (BRASIL, 1971)

Destaque nesse artigo para o aperfeiçoamento e atualização constantes que os profissionais da educação deveriam passar, porém com a falta de um decreto que regulamentasse o modo de realização desses aperfeiçoamentos.

Na visão de Ferreira (2003), o problema é que ao invés de ser entendida como direito do cidadão - uma vez que faz parte das condições de trabalho (e dever do Estado) seja por meio da IES ou Secretaria de Educação -, a formação continuada passa a ser entendida como responsabilidade quase que exclusiva do professor. Nas palavras do referido autor:

Prova da existência de uma cultura de formação nos é dada [...] pela frequência de ações creditadas por percentagens não negligenciáveis de professores que já não tinham necessidade de créditos para progressão na carreira ou ainda pela frequência de curso de pós-graduação por docentes de todos os graus de ensino, não carecendo de créditos. Prova ainda da existência de uma cultura de formação é o testemunho de numerosos projectos de investigação-formação ou de investigação-acção, realizados com a colaboração de muitos docentes, com empenho e sacrifício dos seus tempos de lazer, projectos em geral de longa duração. (FERREIRA, 2003, p. 49)

Percebe-se que são esses projetos, centrados em problemas sentidos pelos docentes que acabam originando mudanças mais significativas, porém não sendo a regra e sim a exceção (FERREIRA, 2003). O que se observa em maior grau é a existência de instituições que colocam à disposição desta 'clientela' diversos cursos de formação aligeirados, inclusive na modalidade à distância. Dessa maneira nas instituições públicas, parece então continuar o entendimento de que a formação continuada oferecida aos professores da educação básica pela universidade restrinja-se ao oferecimento de cursos e palestras, como extensão universitária ou prestação de serviços e, ainda, como

ações isoladas de professores e grupos de pesquisa, e não como política institucional. Essa foi uma das causas que desencadeou estudos e análises críticas das formações continuadas, questionando a distância estabelecida entre a produção de conhecimento e a transmissão e sua, conseqüente, transformação em senso comum (RIOS, 2002). É a desvalorização dos saberes, assim como dos sujeitos que historicamente os produziram. Exemplo disso é a análise feita na década de 1990, sobre os Institutos Superiores de Educação:

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou electricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. (KUENZER, 1999, p. 20)

Aqui, cabe destacar que a conjuntura acima mencionada foi a base das políticas de formação de professores da década de 90, no Brasil, embora já sejam apresentados tímidos avanços nas políticas atuais, mas na época, a implantação dos institutos gerou medidas,

de ataque às instituições consolidadas como local da formação de professores. O objeto principal do ataque da política federal será a universidade, especialmente as universidades públicas federais. A tentativa de retirar a formação de professores do âmbito das universidades, favorecer uma formação aligeirada e de acesso a qualquer profissional de nível superior que se disponha a fazer cursos rápidos, vem alicerçada pelo argumento do alto custo da formação universitária e da idéia (*sic*) de que, para ensinar, não precisa ser profissional, é preciso simplesmente querer. (BITTENCOURT, 2003, p. 74)

Queremos deixar claro que, embora não seja objetivo desta pesquisa aprofundar a discussão sobre os saberes docentes, é essencial expor que a compreensão destes conhecimentos e a forma como os mesmos serão considerados nos processos de formação continuada são questões, antes de políticas, de opção de método. Assim sendo, esta opção epistemológica também dá suporte à compreensão do que seja a formação continuada, por



isso justifica-se a diversidade de conceitos (caráter já abordado em parágrafos anteriores) para explicar a ação de formar um profissional após sua formação inicial.

Retomando nossas análises sobre a contextualização histórica acerca da formação continuada do profissional docente no Brasil, chegou-se à década de 1990, período em que foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9394/96, a qual pouco define sobre a formação continuada dos profissionais da educação básica, deixando para que as próprias instituições ou Planos de Cargos e Carreiras dos professores da rede pública planejem e discutam sobre tal responsabilidade. São dois os artigos que aqui serão destacados quanto à formação continuada dos profissionais da educação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

II- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço; [...] (BRASIL, 1996).

Esse artigo é regulamentado pelo Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999<sup>12</sup> o que afirma:

Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:

IV - articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada. (BRASIL, 1999)

Uma interpretação possível do inciso IV, do Artigo 2º, é de que a lacuna existente entre a formação inicial e continuada de professores pode ser minimizada, por meio da articulação entre os cursos de formação inicial e os programas de formação continuada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 também regulamenta a atuação dos institutos superiores de educação atendendo o previsto no Artigo 63:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

---

<sup>12</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

Esse Artigo evidencia o lócus privilegiado da formação continuada segundo a Lei nº 9394/96. Ainda, o Artigo 67, em seu inciso II, aborda a formação continuada como uma das maneiras de promover a valorização dos profissionais da educação:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 1996)

Para atender aos dispositivos legais o Ministério da Educação, por meio da SEB (Secretaria de Educação Básica) dispõe de dois programas voltados à formação continuada dos professores da escola básica, a saber, o Pró-letramento e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

O Pró-letramento<sup>13</sup> é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental (MEC). Já a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica<sup>14</sup>, criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, é composta por Universidades que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (MEC).

Outro documento de caráter nacional a trazer uma abordagem sobre a formação continuada de professores é o PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024, com foco nas Metas 15 e 16, por tratarem da questão da formação inicial e continuada de professores. O texto corrobora com questões discutidas nos documentos acima mencionados ao optar por modelos de formação docente que “valorize[m] a experiência prática”, como expresso na estratégia 15.3, retomando a lógica de valorização dos “saberes da experiência” em detrimento de conhecimentos da área de atuação profissional.

---

<sup>13</sup> <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>

<sup>14</sup> <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>

O processo de formação continuada presente mais largamente nas Metas 15 e 16 encontram-se organizadas na primeira em 13 estratégias, buscando:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

E, na segunda em seis estratégias voltadas para:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Juntas, essas Metas propõem diversas ações, legislando sobre os modelos de formação inicial e continuada, a valorização da carreira do magistério, o processo de mercantilização da formação para o trabalho docente, além disso, conforme apresentam Magalhães e Azevedo (2015, p.23, apud Piccinini, 2014, p. 1586):

[...] abrem caminho para que novas diretrizes curriculares sejam postuladas a partir de antigos, e de novos interesses expressos no Plano. A definição de áreas prioritárias para os investimentos e processos de formação, por exemplo, permite antever tensões e embates sobre o sentido da formação para o trabalho docente.

Se de fato tivermos um investimento no processo de formação docente, há de se ter como consequência a “escola como um espaço de construção de identidades, tornando-a uma organização democrática e participativa, aberta ao meio e dotada de um sentido de comunidade e da sua relação com a comunidade” (FERREIRA, 2003). Afora isso, cabe destacar na visão de Rios (2012, p.97, apud Nóvoa, 2002) as “diversas formas e modelos de formação contínua de professores”, que será objeto de análise no próximo tópico.

### **3.3 MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITUANDO A TEMÁTICA**

As pesquisas desenvolvidas sobre a formação continuada de professores revelam que este tema não é recente, sendo uma questão emergente quando se fala em formação docente (IMBERNÓN, 2010). O referido autor aponta que ao analisar a maioria dos estudos sobre formação de professores nas últimas décadas, podem-se constatar muitos textos sobre a formação continuada, sobretudo devido ao auge e à propagação dos cursos que contribuíram para a prática docente. Neste sentido, Imbernón (2010, p. 14) afirma que:

Durante os anos de 1980, 1990 e 2000, realizaram-se centenas de programas de formação continuada de professores, cuja análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentam novas propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro dessa formação.

Partindo da ideia de que muitos são os programas de formação continuada de professores e que alguns acabam por não serem “chancelados”, cabe, pois compreender as concepções e percepções de Nóvoa (2002), quando alerta para a deficiência desses programas de formação contínua, os quais têm como objetivo o desenvolvimento do sistema educativo e não o desenvolvimento da profissão docente, pois são programados e executados com base numa lógica de adaptação, de atualização do professor, como se eles não tivessem nenhum saber. Visam atingir o professorado a nível individual, desprezando o âmbito coletivo e institucional, tão essenciais ao processo educativo (RIOS, 2012). Tem, portanto, um carácter disciplinador, no sentido de prepará-los para a atualização e execução dos novos modismos impostos pelas reformas educacionais, validadas pelas autoridades centrais do Estado e tendem a reforçar a tutela burocrática administrativa sobre os professores (RIOS, 2012).

No Brasil as orientações para a formação de professores do Ministério da Educação (BRASIL, 2018) partem do princípio de que a formação continuada deve atender tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício. Porém, sabe-se que projetos desta natureza como, por exemplo, a formação entre pares, são ainda muito escassos, pois a individualidade que impera na prática docente dificulta qualquer ação de cunho colaborativo (FERREIRA; HENRIQUE; COSTA, 2015).

Pacheco e Flores (1999) caracterizam três tipos de necessidades que a formação continuada deve atender: **as necessidades pessoais, as profissionais e as organizacionais**. A primeira vai ao encontro da necessidade pessoal de desenvolvimento profissional e da aquisição de novos conhecimentos que elevem o grau de competência e de sabedoria. A segunda visa atender as demandas profissionais, individuais ou de grupos, enquanto a terceira, relativa ao ambiente organizacional, se orienta para as demandas institucionais e para além do contexto escolar, focando nas demandas da sociedade em geral (PACHECO; FLORES; 1999).

Nóvoa (2002) aborda as diversas formas e modelos de formação contínua de professores, baseados nas pesquisas de Kenneth Zeichner<sup>15</sup> (1983) e de Lise Demailly<sup>16</sup> (1990), destacando dois grandes grupos, que considera mais viáveis e importantes: os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, escolar, organizados previamente e aplicado aos diversos grupos de professores) e os modelos construtivistas (personalista, investigativo, interativo-reflexivo, que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem de programas), posicionando-se a favor dos modelos construtivistas (RIOS, 2012).

Segundo Rios (2012, p. 98), ao se explicar melhor cada um dos modelos acima, temos:

- a) O behaviorístico, que se caracteriza por uma formação não reflexiva, descontextualizada e prescritiva, em que os professores são meros executores de tarefas, colocados a serviço do Estado. Nessa perspectiva, a formação é centrada na transmissão de conteúdos pré-determinados, sem considerar os propósitos e consequências do ensino, tendo como fim a constituição de educadores burocratas e submissos.
- b) O personalístico: fundamento na teoria cognitiva psicológica; privilegia a habilidade do professor para reorganizar as percepções e crenças sobre o ensino, conhecimentos e habilidades específicas. É também

---

<sup>15</sup> O professor Kenneth M. Zeichner, da Universidade de Washington-Seattle, Estados Unidos, é um dos mais importantes pesquisadores e estudiosos do campo da formação de professores. Suas pesquisas e publicações, desde a década de 1970, tratam de diferentes aspectos da formação de professores, focalizando a compreensão das trajetórias históricas de diferentes abordagens de formação docente e a elaboração de pressupostos subjacentes a modelos de formação que respondem aos princípios de justiça social.

<sup>16</sup> Lise Demailly foi sucessivamente professora de sociologia na IUTB Lille III, professora de universidades na IUFM Lille (diretora adjunta de pesquisa e treinamento de instrutores) e professora da Universidade de Lille. Atualmente é professora emérita e membro do CLERSE UMR-CNRS 8019.

descontextualizado, centra-se na pessoa, no indivíduo adulto, no processo de preparação do professor para as atividades de ensino; aceita o status quo como dado fora do domínio social e prepara o professor para adequar-se à escola que já existe.

- c) O artesanal, tradicional: considera os professores como artesãos, semi-profissionais, que desenvolvem competências por meio da experiência. É um modelo que não favorece a visão crítica. Visa aprendizagem de técnicas de ensino, sem uma visão ampla do que sejam o ensino e a educação. A formação acontece num contexto sócio-político imutável. Não contribui para a luta pela democracia nem pela justiça social. Não focaliza a dimensão política de ensinar.
- d) O orientado para a pesquisa: enfatiza o cultivo de habilidades de investigação sobre o ensinar e os contextos multidimensionais que o preocupam; favorece a construção de uma identidade profissional, alicerçado na produção do conhecimento e capaz de produzir alunos pesquisadores e possibilita problematizar a prática pedagógica, a escola e a sociedade. Valoriza o diálogo, a participação e a sensibilidade para o pluralismo e a diversidade. Tem uma visão ampla de formação, de modo contextualizado, crítico e reflexivo.

Já Garcia (2002, p. 165-167), partindo de um modelo observado nos estudos de Chang e Simpson (1997), descreve da seguinte forma os quatro modelos de formação continuada:

O primeiro é estruturado por meio de Cursos que compreendem o aprender de outros. Baseia-se na aplicação de conteúdos elaborados por especialistas em algum campo do conhecimento disciplinar. Embora os cursos sejam realizados em reuniões grupais, a aprendizagem é sempre individual.

Os Seminários e grupos induzem ao aprender com os outros, e são processos formativos de aprendizagem grupal, com fins colaborativos. Este tipo de aprendizagem não precisa necessariamente ser presencial, pois este processo baseia-se na realização de metas e de objetivos de aprendizagem comuns ao grupo.

O terceiro modelo possui como característica a Autoformação representando o aprender sozinho. Considera que os processos de aprendizagem podem ser administrados por qualquer profissional. A autoformação é aberta, possibilitando ao profissional determinar suas próprias metas de aprendizagem de acordo com sua experiência de vida profissional. Une a experiência vivida e a reflexão constante sobre a prática. É importante, neste tipo de formação, considerar a experiência dos professores como fator essencial no processo de desenvolvimento da reflexão e da aprendizagem.

O quarto modelo é a Aprendizagem informal, desenvolvida por meio de informações ocasionais e de experiências entre pares. É considerado um modelo de formação aberto e informal, mas não deixa de ser um tipo de aprendizagem importante para o desenvolvimento profissional.

Como mecanismo auxiliar de formação, Garcia (2002) ainda apresenta o termo Teleformação para designar os recursos tecnológicos desenvolvidos para

suprir alguns empecilhos da formação continuada. Esta modalidade caracteriza-se como uma formação a que se recorre, por exemplo, para uma formação de caráter distancial, semipresencial ou presencial, com necessidade de contatos reais entre formadores e formandos ou à distância mediante videoconferências. Sustenta-se nas diversas ferramentas tecnológicas, de telecomunicação, materiais multimídia, etc, denominadas TICs. A internet e suas possibilidades viáveis de conhecimento são utilizadas como principal mecanismo de acesso às informações.

Retomando nossa análise acerca dos objetivos da formação continuada através dos seus diferentes modelos, Nóvoa (2002) sugere uma nova visão paradigmática de formação contínua, que contemple o investimento na pessoa e na experiência do professor, o investimento na sua profissão e nos seus saberes e o investimento na escola e nos seus projetos, produzindo assim, a vida, a profissão e a escola. Afirma, ainda, que é necessário que os programas de formação propiciem aos professores um espaço de reflexão que os possibilitem: “Saber relacionar e saber relacionar-se. Saber organizar e saber organizar-se. Saber analisar e saber analisar-se [...]. Caso contrário, continuaremos reféns da demagogia e da ignorância” (NÓVOA, 2002, p. 23-29).

Sabe-se, porém que os modelos de formação continuada estão atrelados à maneira como estas são concebidas e aos objetivos de que tipo de profissional a sociedade quer ter. Pode-se buscar uma formação adaptativa à sociedade ou que forneça instrumentos para que se possa compreender a sua realidade, os seus movimentos e desvelar as suas contradições para transformá-la qualitativamente a partir de mudanças quantitativas. Assim, a formação de professores é concebida de diversas formas a depender da perspectiva dos vários autores que produzem sobre a temática. (LAGAR, 2011).

Fato é que a formação de professores tem o papel de formar profissionais de ensino para ensinar e da pesquisa para analisar o que está ocorrendo na escola e na sociedade. Nesse sentido Janz (2015, p. 04) assim afirma:

É necessário afirmar também, que as pesquisas mais recentes na área da educação comprovam que os professores desempenham

uma atividade eminentemente teórico-prática. Este fato corrobora com o pressuposto de que urge formar docentes com o hábito do estudo e da pesquisa vinculados às suas experiências cotidianas coletivas e individuais, com o intuito de pensar a prática pedagógica, a carreira, a profissão, suas condições de trabalho, enfim sua identidade profissional.

Depreende-se com tal afirmação que o desenvolvimento profissional dos professores envolve pensar num projeto pedagógico que contemple a formação continuada e que priorize os aspectos técnicos e pedagógicos da profissão concomitantemente com as dimensões pessoais e culturais do professor. Cursos, palestras, seminários, congressos e leituras fazem parte da atualização profissional da docência, porém, pensar na formação continuada do professor é também procurar espaços de formação em serviço que possibilitem trocas de experiências coletivas e reflexões sobre as ações pedagógicas, buscando a conexão entre a teoria e a prática, que unidas possibilitam ao educador compreender o contexto social mais amplo em que o ato de ensinar transita.

As práticas pedagógicas e o professor têm sido objetos de análises constantes, por estudiosos da área, tais como Emília Ferreiro, António Nóvoa, Edgar Morin, e entre outros. Vários autores pesquisam o trabalho da docência e demonstram que, de acordo com perspectivas metodológicas voltadas para o ensino como prática social, a visão tradicionalista de ensino segundo a qual o professor era visto apenas como transmissor do conhecimento está superada. Menga Lüdke (2001, p.5), tratando sobre o tema da formação de professores, afirma que

O desenvolvimento profissional só poderá acontecer no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativas, num diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional e tendo em vista o aprimoramento da sociedade no seu conjunto.

A mencionada autora refere-se aos estudos de D. Schön<sup>17</sup> para apontar a imagem do professor prático reflexivo, ou seja, “do professor engajado na

---

<sup>17</sup> Donald Schön foi um pedagogo e estudioso sobre a educação e a aprendizagem profissional e foi pioneiro no desenvolvimento do conceito de "ciência-acção", uma abordagem de investigação da gestão para lidar com problemas e erros nas organizações. Schön é considerado também um dos principais teóricos da 'sociedade em aprendizagem' e um dos autores que mais contribuiu para o debate em torno deste tema. Lecionou Filosofia na UCLA e na universidade do Kansas antes de integrar, em 1957, a conhecida empresa norte-americana de consultoria Arthur D. Little onde formou o 'Grupo de Novos Produtos' na Divisão de



prática docente, com uma atitude de reflexão sobre a prática pedagógica, não apenas antes, em sua preparação, mas durante o seu desenrolar e depois dele, procurando elementos que ajudem a melhorá-la” (Lüdke, 2001, p.11). Refere-se, também, ao pesquisador estadunidense Keneth Zeichener, da Universidade de Washington-Seattle, que ao longo da década de 90 publicou inúmeros trabalhos nos quais debateu o movimento do professor prático-reflexivo, buscando demonstrar que a prática reflexiva é o mesmo que prática orientada pela pesquisa. Este pesquisador alerta para a necessidade de se desenvolver uma reflexão voltada para o compromisso do professor com a emancipação social, com o fim da exploração e das desigualdades. Propõe a pesquisa colaborativa entre a universidade e os docentes, num processo de formação permanente, cotidiana e centrada nos coletivos da escola onde se desenvolvem as práticas pedagógicas, garantindo assim, reflexões envolvendo questões estruturais escolares e sociais.

A concepção de professor competente aparece nos estudos de Perrenoud<sup>18</sup>, citado por Gabardo (2006, p.41), segundo a qual a atuação deste profissional indica o “professor como reflexivo, pesquisador, crítico e participativo”. Para ele, o professor reflexivo analisa e avalia continuamente a sua experiência pedagógica de acordo com o contexto social, buscando novas alternativas para a solução de problemas e superação de dificuldades. Perrenoud afirma a necessidade de uma fundamentação teórica consistente e contínua na formação do professor, que lhe permita ser um pesquisador com o propósito de analisar o resultado do seu trabalho, a fim de apresentar uma participação

---

Pesquisa e Desenvolvimento; mais tarde, em 1963, trabalhou no Departamento de Comércio dos Estados Unidos da América, onde permanece até 1966. Em 1968 torna-se professor no MIT, onde chegou a presidente da Organização para a Inovação Social e Técnica. Da sua vasta obra escrita, destacam-se os livros "Organizational Learning: A Theory of Action Perspective" (1978) e "Theory and Practice: Increasing Professional Efficiency" (1974).

<sup>18</sup> Philippe Perrenoud, sociólogo, nasceu em 1954. Ele tem um doutorado em sociologia e antropologia. De 1984 a 2009 foi professor na Universidade de Genebra, em seguida, em 1994, professor no campo do currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação. Ele e Monica Gather Thurler, fundou e dirigiu o Laboratório de Pesquisa em Inovação na Formação e Educação (LIFE). Seu trabalho sobre a produção do fracasso educacional desigualdade e levou-o a focar o papel de alunos, práticas pedagógicas, formação de professores, currículo, de operação de escolas, mudanças no sistema políticas de educação e ensino. Professor Honorário desde outubro de 2009 ele foi nomeado em 2010, como professor visitante na Cátedra Internacional para a Universidade de Ensino da Universidade de Liege.

crítica ao longo do seu empenho profissional. Nesse sentido, afirma Garcia (1999, p.22) que

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola.

Essas proposições se encaminham para a mesma direção. Atribuem ao professor um papel de permanente atuação no próprio processo de desenvolvimento profissional e defendem um espaço coletivo na escola para realizar a articulação entre a teoria e a prática na formação continuada de docentes. O desenvolvimento profissional dos professores deve, portanto, priorizar os aspectos técnicos e pedagógicos da profissão, concomitantemente com as dimensões pessoais e culturais do professor, pois o processo de formação não deve ser entendido como um acúmulo de cursos, palestras, seminários e congressos. A participação do professor nestes eventos é de suma importância para o crescimento profissional, porém, por vezes, não considera as necessidades cotidianas do docente na escola. De acordo com Nóvoa (1992, p.13):

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento.

Sendo assim, podemos considerar a escola como um espaço de formação a ser construído, espaço este democrático, onde se oportunize aos professores o diálogo, a interação, a discussão das suas práticas pedagógicas, a sua própria formação, as suas referências de âmbito social, cultural, político, ideológico, o seu conhecimento, as suas experiências, enfim a sua vida, o seu trabalho. Portanto, espaço privilegiado de produção do conhecimento, no qual teoria e prática devem se integrar, num processo dialético de reflexão. E a partir de tal processo, objetivar uma prática pedagógica que seja ao mesmo tempo refletida e discutida enfatizando a importância do professor compreender os fundamentos epistemológicos da sua atuação. Logo, não há condições de pensar o fazer pedagógico articulado somente com o cotidiano imediato, no

sentido pragmático, desvinculado dos pressupostos teóricos que contribuam para fundamentar uma nova ação.

A partir desta premissa, a formação continuada busca o fazer pedagógico amparado pelo conhecimento, subsidiando o professor na teoria e na prática, para que efetivamente ele avance na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Para Libâneo (2002, p. 42)

O professor deve ser visto, numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar [...] assim as transformações das práticas docentes, só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Na visão de Libâneo (2002) a formação continuada no espaço escolar permite ao professor, portanto, adquirir maior consciência das suas ações e, amparado pela ciência, ampliar o seu nível de reflexão e análise que o ajude a compreender os contextos socioculturais e históricos nos quais sua prática pedagógica está inserida.

Cabe destacar nesse momento, que seja qual for o modelo de formação continuada adotado nas diferentes instituições, deve-se ter em mente de que esse é um direito do professor, e como tal precisa ser possibilitado pelos agentes responsáveis por garanti-los (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), e sobre o qual os docentes têm o direito de reivindicar para si.

Na visão de Freitas (1999), compreender a formação docente continuada como direito implica uma ação política, uma vez que, na atual conjuntura capitalista neoliberal, existem discursos sobre formação de professores que a sugerem como sendo uma responsabilidade exclusiva do professor. Assumi-la, portanto, como um direito, implicaria na defesa de que a formação docente continuada é um dever do Estado, e para que esse direito seja plenamente garantido fazem-se necessários investimentos para a sua adequada aquisição e manutenção. E visando compreender mais e melhor sobre o aspecto financeiro da formação continuada dos professores, é que trataremos deste assunto no capítulo a seguir.

### **3.4 POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E OS INVESTIMENTOS EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS**

Este tópico visa trazer algumas considerações sobre as políticas educacionais de financiamento da educação nacional dentro de um contexto histórico, chegando até a legislação<sup>19</sup> vigente, bem como conhecer como foram efetivados, por parte do Estado Brasileiro (dividindo tal responsabilidade entre União, estados e municípios) os investimentos em formação continuada dos profissionais da educação.

O primeiro item deste capítulo versa sobre os marcos legais no financiamento da educação no Brasil desde o período colonial até os tempos atuais, para viabilizar a compreensão dos investimentos na área educacional, analisando o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação<sup>20</sup>) comparando-o com o extinto Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério<sup>21</sup>). Sobre esses dois fundos de manutenção para a educação básica Duarte (2010, p. 64/72) assim os caracterizaram:

“Em 1996, a mesma Emenda Constitucional – EC nº 14/1996 -, que desobrigou União, estados e municípios de investirem 50% dos recursos vinculados para eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental na Educação Básica de adultos, criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do

---

<sup>19</sup> Conforme parecer do CNE/CEB Nº 4/2015, aprovado em 06 de maio de 2015.

<sup>20</sup> Foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006.

É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

<sup>21</sup> Foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Magistério – FUNDEF. Este novo dispositivo constitucional alterou a distribuição dos recursos vinculados pela Constituição à MDE e introduziu o critério de divisão pelo número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. Este fundo, de natureza contábil e com previsão de duração de 10 anos, subvinculava, no âmbito de cada estado federado, aproximadamente 15% dos 25% dos recursos de transferências já vinculados à educação, à aplicação obrigatória no Ensino Fundamental. Desse modo, induzia governos estaduais e municipais a ampliarem a matrícula na etapa obrigatória da Educação Básica à época – considerada como direito público subjetivo – sob pena de perda proporcional nos recursos transferidos.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, criado para substituir o FUNDEF, começou a vigorar em janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Esse fundo redistribui os recursos vinculados à educação entre todas as etapas da Educação Básica (acresceu a Educação Infantil e o Ensino Médio) e modalidades de ensino (como a educação de jovens e adultos – EJA -, a educação indígena e quilombola, entre outras). No entanto, o FUNDEB introduziu uma diferença importante para a transferência dos recursos a ele vinculados.

Posterior aos dois fundos de financiamentos explicitados são tecidas considerações a respeito das perspectivas dos recursos para a educação, com aumento no percentual do Produto Interno Bruto (PIB) com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). Em seguida haverá uma abordagem sobre a lei orçamentária, buscando a compreensão de seu funcionamento, e para isto exhibe-se também o processo de elaboração do orçamento da Rede Municipal de Educação de Teixeira de Freitas - Bahia (RME), como é feito o planejamento, as previsões e ações financeiras para o Programa **Mais Alfabetização** antes mesmo dos investimentos serem efetivados.

### **3.4.1 A POLÍTICA SOBRE O FINANCIAMENTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: REMEMORANDO LEGISLAÇÕES.**

O Sistema Educacional Brasileiro atual estrutura-se sob base federativa, onde os 5.564 municípios, os 26 estados subnacionais, o Distrito Federal e a União dispõem de autonomia político-administrativa para a aplicação de recursos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), respeitados os dispositivos constantes na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 70 e 71, na Lei 9.394 de 1996), na legislação que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – e a que ordena a utilização dos recursos públicos (DUARTE, 2010).

Os valores destinados para educação proveem de um mecanismo misto de financiamento, no qual percentuais arrecadados por um ente federado são transferidos a outros, que por sua vez, dispõem de fontes próprias de receita. Repasses financeiros diretos para as escolas públicas são, quando ocorrem, efetuados segundo critérios diferenciados e estabelecidos pelo poder público concedente, seja ele municipal, estadual ou federal (DUARTE, 2010). Para um melhor entendimento sobre as atuais bases do financiamento na educação brasileira, necessário se faz uma breve revisão histórica sobre este.

Na visão de Monlevade (2000) a história do financiamento na educação do Brasil se confunde com a própria história do país logo após a chegada dos portugueses e da Companhia Jesuítica. De acordo com o referido autor, o financiamento da educação ficou sob a responsabilidade dos jesuítas (sistema de autofinanciamento jesuítico) que utilizava a conversão dos indígenas em mão de obra escrava para o trabalho na colônia. Corroborando com a tese de Monlevade, Menezes (2005, p.5) assim afirmou:

Em termos educacionais, esse período teve início com a concessão de escolas, pelo Rei de Portugal, aos padres jesuítas, os quais, por mais de 200 anos, praticamente monopolizaram a educação no País. O primeiro período foi marcado pela chegada do Pe. Manoel da Nóbrega que, junto com mais cinco membros da Companhia de Jesus, logo depois de instalados, inauguraram, já em 1551, o primeiro colégio público, em Salvador.

O esquema de financiamento daquela ordem religiosa, encarregada de fornecer uma educação católica, pública e gratuita, previa a dotação de duas fontes de recursos por parte da Coroa: uma para instalação e outra para custeio. Para a instalação dos Colégios, o Rei forneceria à Companhia uma quantia suficiente para sua construção e aquisição de equipamento inicial. Já para o custeio da subsistência dos religiosos e de seus alunos, comprometeu-se com uma pequena dotação mensal em espécie.

Segundo Teixeira (2011, p. 77), “a educação escolar da época era a educação dos jesuítas, isto é, uma educação destinada a formar um pequeno grupo de instruídos para o serviço de direção, por eles orientada, de sociedade”. Esses instruídos seriam os sacerdotes e alguns leigos, a serviço dos senhores e da Igreja.

De acordo com Bello (2001), a Educação no Brasil ficou mais de duzentos anos entregue a Companhia de Jesus. Durante esse período o grupo atrelado à Igreja Católica Apostólica Romana acumulou uma grande riqueza, além de ter o monopólio do ensino, tinha grande influência política, cultural e econômica, motivos pelos quais no século XVIII a Coroa Portuguesa passa a questionar tamanho controle por parte do clero católico, culminando com a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal, registrando o primeiro período de incertezas para com a educação no Brasil. Sobre tamanha influência exercida pela Igreja no campo educacional, sua posterior expulsão a mando de Sebastião José de Carvalho e Melo, bem como a estrutura educativa deixada pelo clero católico, Romanelli ao citar Rezende Pinto destaca:

Sobrepondo-se às dificuldades financeiras que inicialmente afetavam a sua ordem religiosa, os jesuítas, partindo das pequenas dotações iniciais recebidas da Coroa - mas contando com uma significativa capacidade administrativa que incluía dentre suas estratégias reinvestir os lucros nas suas próprias atividades econômicas e educacionais e desenvolver seus negócios a partir de terras que lhe eram doadas - multiplicaram seu capital e, por ocasião da sua expulsão do Reino e de suas colônias, a mando do Marquês de Pombal, quase todas as vilas dispunham de escolas de primeiras letras e o País contava com cerca de 17 colégios jesuítas que “forneciam ensino de nível médio, preparando a elite local para o ensino superior em Portugal e formando quadros, em nível superior, para a própria Companhia de Jesus” (ROMANELLI apud REZENDE PINTO, 2000, p.46).

A aliança entre a Coroa e os jesuítas foi rompida quando da ascensão do Marquês de Pombal ao cargo de primeiro-ministro, o qual, na tentativa de enfrentar as dificuldades que novamente assombravam o Reino (incluindo aí o esgotamento do ouro das Minas Gerais), “voltou seus olhos para o Brasil, procurando reformar as relações entre a Metrópole e a Colônia, de modo a propiciar o reerguimento do Reino” (REZENDE, 2000, p.2). Dentre os motivos oficiais para a expulsão dos jesuítas, conforme consta no Alvará Régio de 1759, citado por Rezende Pinto (2000), alegam-se causas de natureza pedagógica, enfatizando que o ensino das “letras humanas”, base de todas as ciências, havia decaído no período em que fora confiado àqueles religiosos. E mais, afirmava que os alunos após terem sido conduzidos por oito ou mais anos sob a responsabilidade daqueles religiosos, achavam-se:

[...] tão ilaqueados nas miudezas da Gramática como destituídos das verdadeiras noções das línguas latina e grega para nelas falarem sem um tão extraordinário desperdício de tempo, com a mesma facilidade e pureza que se têm feito familiares a todas as outras nações da Europa que aboliram aquele pernicioso método [...] [Assim] Sou servido privar inteira e absolutamente os mesmos religiosos em todos os meus domínios, dos estudos que os tinha mandado suspender, para que do dia da publicação deste em diante se hajam, como efetivamente Lei, por extintas todas as classes e escolas, como se nunca houvessem existido em meus Reinos e domínios, onde têm causado tão enormes lesões e tão graves escândalos (REZENDE PINTO, 2000, p. 47).

Pombal justificou a expulsão, dizendo que a Igreja era um “Estado dentro do Estado” e que os jesuítas tinham muito poder de influência e de manipulação, atrapalhando o Estado (MONLEVADE, 2001).

Ao final do estudo do primeiro período do financiamento da educação no Brasil, percebe-se que, à exceção de uma pequena dotação inicial concedida aos jesuítas - que mantinham em suas classes alunos brancos e, em menor quantidade, indígenas, a Coroa, por meio da “concessão” à Companhia de Jesus da responsabilidade pela implantação da educação formal pública no país, se fez dispensar de investir seus tributos no financiamento da educação da Colônia (MENEZES, 2005). A Coroa não impôs obstáculos a que, também, outras ordens religiosas, senhores de engenhos e comerciantes financiassem a educação pública no País (MENEZES, 2005).

Nesse período, as concepções iluministas permeavam o pensamento do Marquês de Pombal (1º Ministro de Portugal à época) que “traduzia o espírito crítico das Luzes e dos princípios do despotismo iluminado, defendia a renovação da atividade científica e a propagação da instrução pública para os seus cidadãos” (FERREIRA, 2002, p.02). Inaugura-se a partir de então o 2º período do financiamento da educação pública no Brasil.

Este momento estende-se desde a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias – entre elas, o Brasil - até o final da República Velha<sup>22</sup> e tem na Independência do País (1822) um marco de uma pequena reorientação da

---

<sup>22</sup> A Primeira República ou República Velha teve início com a Proclamação da República (1889) e encerrou-se ao final do governo de Washington Luís (1926-1930), deposto pela Revolução de 1930 (Costa, 2002).



trajetória educacional que vinha se delineando. No que tange ao financiamento da educação, a proposição a ser defendida é que foi caracterizado ora pela busca de fontes autônomas de financiamento, ora por deixar a educação por conta das dotações orçamentárias dos governos estaduais e das câmaras municipais. Pode-se observar que o governo central procurou definir e designar fontes de financiamento para a educação – iniciativa privada, estados e municípios – afastando-se ele, ou seja, o Estado de tal responsabilidade (MENEZES, 2005).

Para substituir o ensino ministrado pelos religiosos foram instituídas, já em 1759, as “Aulas Régias”, um sistema de ensino não seriado, constituído de unidades isoladas, em que os professores eram nomeados diretamente pelo rei, em cargo vitalício (REZENDE PINTO, 2000). Este sistema de aulas, que perdurou até 1834, correspondia ao ensino primário e secundário, e tinha como características o caráter centralizador, a falta de autonomia pedagógica e o acesso à educação de uma parcela reduzida da população (FERREIRA, 2002, p.02).

Com a intenção de buscar financiar as aulas régias e sem poder contar com o auxílio dos jesuítas, algumas câmaras municipais, órgãos sobre os quais efetivamente recaiu a responsabilidade para com tal financiamento, viram-se obrigadas a lançar mão de taxas sobre produtos que não apresentassem isenção especial (carne, sal, aguardente, entre outros) (REZENDE PINTO, 2000). Essas taxas, em função de a economia estar centrada basicamente na autossuficiência da propriedade rural, resultaram numa baixíssima arrecadação, contribuindo para que, num contexto permeado pela escassez de respaldo financeiro e pela falta de professores (cuja remuneração resultava muito baixa), poucas fossem as aulas instaladas (MENEZES, 2005).

A partir da década de 1770, analisando o alto índice demográfico, em contraste com a baixa escolarização de grande parte da população brasileira, além da necessidade de mão de obra mais qualificada (o que significava melhor nível de escolaridade), surgiu um indício de que a Coroa iria se preocupar um pouco mais com a educação pública: foi a partir daí instituído o Subsídio Literário

(MENEZES, 2005). Este tributo foi assim definido pela Carta Régia de 10 de Novembro de 1772, para a América e a África:

Mando que para a útil aplicação, do mesmo ensino público, em lugar das sobreditas coletas até agora lançadas a cargo dos povos, se estabeleça, como estabelecimento o único imposto, a saber: [...] na América e na África: de um real em cada arratel [arratel = 429 g] de carne que se cortar no açougue; e nelas e na Ásia, de dez réis em cada canada [2.622 litros] de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer que se lhe dê ou venha a dar (ALMEIDA apud REZENDE PINTO, 2000, p.8).

Aos provedores nas comarcas caberia o lançamento do registro e arrecadação desse imposto. A situação de precariedade com que eram cobrados tais subsídios não permitiu a subvenção regular e permanente dessa primeira tentativa de criação de um financiamento eficiente voltado à rede pública de ensino (MENEZES, 2005). Afora a questão do pequeno/precário montante de recursos, segundo dados levantados por Almeida e apresentados por Rezende Pinto (2000), o Subsídio Literário, que perdurou até 1816, sofreu os reveses de constantes fraudes e malversações, de tal forma que, nos últimos anos de sua existência, no Rio de Janeiro, capital da Colônia, seu numerário mal cobria o salário de trinta professores.

A vinda da família Real para o Brasil, de certa forma impulsionou a cultura e a educação nacionais. Cursos (a exemplo dos Cursos Superiores de Medicina, Cirurgia, Matemática, além do Ensino Profissional com Cursos de Agricultura, Desenho e Química) de que até então não existiam foram criados em áreas diversas. Com o curso médico, iniciou-se um período novo para o ensino superior público, pois até então só havia o ensino superior religioso. A propósito, Boaventura (2009) ao citar Luiz Antônio Cunha (1986, p. 67), ao analisar o ensino superior no Império (1822 a 1889), observou que, em 1808, emergia o Estado Nacional e houve necessidade de imprimir mudanças no ensino superior que vinha do período colonial. Criaram-se “cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos, como subproduto, formar profissionais liberais” (BOAVENTURA, 2009, p. 130, apud CUNHA, 1986, p. 67). Tratava-se de cursos que preparavam os funcionários públicos com as Academias Militar e de Marinha e cursos de Medicina, Cirurgia, Matemática, Agricultura e outros.

Observa Cunha (1986, p. 76) que o núcleo do ensino superior nasceu com D. João VI e edificou-se tal como se tem até os nossos dias: “O ensino superior atual nasceu, assim, junto com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste”. Em Portugal, até a época de Pombal, e no Brasil, até a vinda da corte, o ensino era público e religioso (CUNHA, 1986, p. 79). Foi com D. João VI que passamos à secularização do ensino público.

Durante o período em que ele esteve no País, o Brasil passou de Colônia a Reino Unido, portanto D. João VI foi também rei do Brasil. Boaventura (2009) ao citar Pedro Calmon (1943) com este título, deu-nos ***O rei do Brasil: vida de D. João VI***, limitando-se

[...] a transformar a sua caricatura deplorável, tão popular nos dois mundos, numa fiel imagem do anafado, esperto e atribulado soberano, que reinou, até morrer, a despeito da Espanha e França, da mulher endiabrada e de Napoleão [...] (BOAVENTURA, 2009, p. 130, apud CALMON, 1943).

Quanto ao ensino profissional, foi criado o curso de Agricultura, aula de Desenho e cadeira de Química, na Bahia. A cidade do Rio de Janeiro recebeu a maior atenção com as academias militares, cadeiras de Botânica, Matemática e Música. Uma de suas significativas iniciativas foi a missão francesa que possibilitou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. O conjunto da obra educativa foi formado por academias, cursos e aulas régias, a exemplo da aula de Economia destinada a José da Silva Lisboa, além do apoio da Biblioteca Pública, Museu, Jardim Botânico (BOAVENTURA, 2009).

O movimento de Independência do País, que consistiu na substituição do grupo de portugueses nascidos em Portugal pelo grupo de portugueses nascidos no Brasil e que por isso “conservou a monarquia, o rei, a aristocracia e a escravidão, o sistema administrativo e fiscal e a mesma estrutura de poder e de educação de elite”, manteve limitadas as oportunidades educativas da população da nação independente (MENEZES, 2005). Mudanças um pouco mais significativas no cenário da política educacional advieram do movimento de ideias ligadas à Constituinte de 1823, mas que, em função do projeto de

criação das universidades, teve o “projeto de um plano geral ou de um tratado de educação relegado a um segundo nível, sem qualquer diretriz oficial da Constituinte” (CHIZZOTTI, 2001, p. 43). O único dispositivo legal direcionado à instrução primária foi a Lei de 20 de setembro de 1823, que “permitia a qualquer cidadão abrir uma escola elementar, sem os trâmites legais de autorização prévia e sem licença e exame do requerente” (Ibidem, p.43-44), vindo a contribuir para que a educação básica ficasse relegada à iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834. Esta alternativa para o financiamento da educação nacional encontrava-se, mais uma vez, fora dos cofres do Império, os quais devido: (1) ao vultuoso saque promovido por D. João VI ao recém criado Banco do Brasil e (2) ao dispêndio com as guerras de Independência, encontravam-se na penúria (LINHARES, 1990).

Com a Constituição de 1824, pós-Independência do País, o Império se comprometeu em assegurar a “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (art.179, inciso XXXII). Esta determinação constitucional foi reforçada pela lei de 15 de outubro de 1827 que estabeleceu a “criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, envolvendo as três instâncias do poder público” (BRASIL, 2002, p.01). Segundo o texto anteriormente citado, caso tivesse sido implementada, esta se teria tornado a “Lei Áurea” da educação básica (MENEZES, 2005).

A combinação entre a determinação da gratuidade da instrução primária (posta na Constituição do Império) e a criação de escolas de primeiras letras nos locais mais populosos do Brasil (regulada pela Lei de 1827), subsidiaram a pressão dos liberais que reclamavam maior responsabilização do erário imperial para com a educação no País (MENEZES, 2005). Neste sentido, o Ato Adicional de 1834, lei que reformou a Constituição de 1824, constituiu-se numa das primeiras tentativas legais de descentralizar a instrução pública no Brasil. O Ato transferiu grande parte da pressão pela expansão do número de escolas, anteriormente exercida à administração imperial, para as províncias, delegando a essas a prerrogativa de legislar e, por conseguinte, “a obrigação de manter o ensino primário e secundário, ficando o governo central com a competência

normativa apenas nas escolas da capital do Império e sobre o ensino superior” (REZENDE PINTO, 2000, p.50).

As consequências do Ato Adicional de 1834 no financiamento da educação revelaram-se na contraposição entre os investimentos das províncias e o investimento do governo central:

Enquanto as províncias, em 1874, aplicavam em instrução pública quase 20% de suas parcas receitas, o governo central não gastava, com educação, mais de 1% da renda total do Império. No que dizia respeito à instrução primária e secundária, o governo não dava um ceitel às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica gratuita a toda a população (SUCUPIRA, 2001, p.66).

Ainda, segundo Sucupira (2001), durante os anos que se sucederam à promulgação do Ato (1834) e à Proclamação da República (1889), nada foi feito de concreto (mesmo que a título de ação supletiva) no sentido de promover uma maior participação financeira por parte do governo central no esforço de universalização da educação primária em todo o País. Para o autor, esse descaso da União adveio do desinteresse das classes dirigentes em relação à educação popular, classes administradoras essas que acreditavam que o Estado deveria cuidar do ensino superior e cuja ação já estava determinada no Ato de 1834.

Com a proclamação da República em 15 de Novembro de 1889 e posteriormente a promulgação da Carta Magna em 1891, esboçou-se uma distribuição de competências entre as instâncias públicas de administração e, mais, evidenciou-se a “figura de um ensino oficial, normatizado e regulamentado, a partir do Distrito Federal ou do Congresso Nacional” (CURY, 2001a). Nesse sentido, as discussões travadas no âmbito da Constituinte de 1890-1891 marcaram alguns contornos incipientes da necessidade de uma política de maior responsabilização do governo central para com o financiamento da educação (MENEZES, 2005). Essas discussões também estiveram presentes nos debates que envolveram a Revisão Constitucional de 1926 e foi durante as conversações sobre tais questões que o deputado Afrânio Peixoto, por meio da emenda de nº 5, de sua autoria, propôs a

vinculação constitucional de um fundo para a educação com a seguinte redação:

3º: Prover à orientação nacional do ensino primário e regular e democratizar o ensino secundário, dirigidos e custeados pelos Estados, mediante o fundo de educação creado por leis especiaes, ajudando o desenvolvimento delles em todo o território do paiz onde se mostrem deficientes (Revisão, II, p.422 apud Cury, 2001b, p.90).

Ainda segundo Cury (2001b), Afrânio Peixoto ao finalizar o discurso que defendia a sua emenda, chamou o Estado à sua responsabilidade ressaltando que o “direito” do povo à educação faz-se associar a um “dever” do poder público.

Concluído esse momento, observou-se que as legislações que nortearam a educação corresponderam às tentativas de resposta à necessidade de ampliação do seu atendimento. No entanto, as leis que buscavam um aporte financeiro capaz de lhe fornecer suporte alicerçavam-se em tributos, a cargo dos estados e municípios, de baixíssima arrecadação (MENEZES, 2005).

Foi durante o Primeiro Governo de Getúlio Vargas (1930-1945) que mais uma vez houve uma análise quanto ao financiamento à educação no Brasil, mais precisamente dentro da Constituição promulgada em 1934, Magna Carta essa tida como bastante avançada para a época, que se começou a ter algo de sistemático sobre educação e os direitos sociais nas Cartas Constitucionais (MENEZES, 2005).

A Carta de 1934 trouxe consigo muitas das questões defendidas pelos então denominados renovadores<sup>23</sup> que tinham como substrato político da sua ação no campo educacional a busca por uma “educação universal, tanto no acesso como na capacidade de seleção e qualificação do ensino. Portanto, na crítica à incapacidade da República em realizar o seu fundamento jurídico-político de Estado laico, neutro e universal aos seus cidadãos” (ROCHA, 2001, p.122).

Três temas educacionais, tratados naquela legislação e defendidos pelos renovadores: o direito à educação, gratuidade do ensino primário nas escolas

---

<sup>23</sup> Para Rocha (2001), os renovadores constituíram-se nos atores político-educacionais modernos no contexto da Constituinte de 1933-1934.

públicas e a aplicação dos recursos públicos em educação. A Carta mostrou-se inovadora quando, para além da enunciação do direito à educação, indicou um fundo financeiro para efetivá-lo, uma vez que “não basta a afirmação do direito, como também o estabelecimento dos meios garantidores do direito público através dos fundos especiais e de índices orçamentários fixos destinados à educação” (ROCHA, 2001, p.125). A efetivação do direito público à educação - aspecto discutido e proposto pelos renovadores e pela maioria das Constituintes que se seguiram - requer a efetivação de mecanismos constitucionais que viabilizem os direitos pela universalização e gratuidade do ensino público, os quais têm na vinculação constitucional de recursos um dos alicerces de sustentação dessa política educacional.

A concepção de que o Estado não podia mais se ausentar da aplicação de recursos públicos em educação norteou os debates e as reivindicações dos renovadores, fazendo com que a Carta de 1934, em seu artigo 156, apresentasse, pela primeira vez, a vinculação constitucional de recursos para a educação.

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Outro ponto relativo ao financiamento da educação, decorrente da Constituição de 1934, que merece destaque, foi a brecha deixada para a aplicação dos recursos públicos no ensino privado. Conforme Anísio Teixeira, citado por Rocha (2001, p.129), se no momento da Constituinte as escolas privadas “resistiam vivamente a qualquer intromissão do Estado... [Elas] pensariam em tudo, menos em pedir recursos para o Estado”, em momentos subsequentes o sistema de bolsas de ensino destinado a alunos carentes e os empréstimos subsidiados tornaram-se exemplos de atrativos que fizeram com que as instituições particulares deixassem de se preocupar com a interferência do Estado para ir ao encalço da verba pública.

Posterior à Carta Magna de 1934, a Constituição de 1937 revogou a vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação, afirmando que “o direito à educação constituía-se num dever da família, para o qual o Estado concorria num papel secundário”. Foi a partir da Carta Magna de 1946 que houve a retomada da deliberação da Constituição de 1934, mantendo os índices ali apresentados para a União, Estados e Distrito Federal e ampliando a participação dos municípios para “nunca menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (art. 169). A Carta de 1946, seguindo uma linha de descentralização, ao ampliar o percentual de repasses da União para o Fundo de Participação dos Estados (FPE) e Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dos quais se exigia o investimento de, no mínimo, 20% na educação, contribuiu para que o governo central também tivesse sua participação reforçada no financiamento da educação nacional (MONLEVADE, 2001).

Esteve presente na Constituinte de 1946 a discussão referente à necessidade de se estipular um *quantum* que possibilitasse o efetivo cumprimento da vinculação por parte dos entes federados. Inicialmente, a vinculação estipulada para as três esferas administrativas foi de 20%; no entanto, ante a impossibilidade de a União cumprir tal preceito, sua participação financeira para com a educação foi estipulada “em pelo menos 10%” (OLIVEIRA, 2001).

Se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4.024/61 ampliou a vinculação de recursos da União para 12%, subvinculando esse percentual aos Fundos Nacionais de Ensino Primário, de Ensino Médio e de Ensino Superior, no Congresso Constituinte de 1966-67, pós-golpe de 1964, o acesso ao financiamento para a área da educação era difícil. Apesar de ter sido nomeada uma comissão de juristas para elaborar o anteprojeto da nova Constituição - a qual manteve praticamente inalterados os dispositivos inerentes à educação presentes na Carta de 1946<sup>24</sup> -, um novo projeto originário do Executivo

---

<sup>24</sup> Foi dedicado à educação o Capítulo II do Título VI – Da Família, Da Educação e Da Cultura. Foi retomada a vinculação obrigatória de parte do orçamento, conforme disposto no art. 169:

Art. 169 - Anualmente, a união aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.



abandonou totalmente o anteprojeto daquela comissão. Este último - que contemplava as “contribuições pessoais” do ministro da Justiça, Carlos Medeiros Silva, e sugestões do Conselho de Segurança Nacional - foi encaminhado ao Congresso (HORTA, 2001, apud MENEZES, 2005, p. 20). O financiamento da educação e, mais especificamente, a vinculação constitucional de recursos para a área educacional foi defendida por alguns congressistas com argumentos respaldados na teoria do “capital humano”, tendo como cenário a correlação entre educação e desenvolvimento (MENEZES, 2005). No entanto, mesmo com tentativas de manutenção de uma sustentação financeira constitucional para a educação, a Carta de 1967 revogou a vinculação de recursos sob a alegação de que a mesma era “incompatível com a sistemática orçamentária introduzida pela nova Constituição” (HORTA, 2001, p.219, apud MENEZES, 2005, p. 21) que proibia, na parte relativa ao orçamento, qualquer vinculação entre receita de impostos e despesa.

Já a emenda Constitucional de 1969, voltou a garantir a educação como um direito de todos e um dever do Estado<sup>25</sup>. Em tempos de Ato Institucional número 5<sup>26</sup>, o governo central resguardou para si e para os estados o direito de não vincular parte de seus recursos para a educação (MENEZES, 2005). No entanto, a Emenda manteve a vinculação para os municípios em, pelo menos, 20% da sua receita tributária para o ensino primário (art.15, §3º,f). A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692/71, acrescentou àquela determinação que os municípios aplicassem no ensino de 1º grau pelo menos 20% das transferências recebidas do Fundo de Participação (art. 59, parágrafo único).

O período ditatorial no Brasil, mais precisamente dentro da década de 1970, foi marcado por grandes dificuldades no setor educacional. A expansão das matrículas - desencadeada pela migração campo-cidade e pela Lei nº

---

<sup>25</sup> Emenda Constitucional nº1/1969, título “Da família, da educação e da cultura”.

Fonte: <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/emenda-constitucional-n-1-1969>

<sup>26</sup> O AI-5, de 13 de dezembro de 1968, foi revogado com a Emenda Constitucional 11, de 13 de outubro de 1978.

5.692/71, que determinava a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos - relacionou-se de forma inversa aos gastos com educação, especialmente por parte da União (Melchior, apud Rezende Pinto, 2000). Nesse período, chegou-se a ter cinco turnos escolares (alguns com jornadas inferiores a três horas) e o achatamento salarial dos professores foi contundente, ao mesmo tempo em que “leis proibiam greves e manifestações” (REZENDE PINTO, 2000, p.55).

Ao se chegar na década de 1980 – período de redemocratização do Brasil – houve uma luta pela melhoria na educação pública (MENEZES, 2005). Neste sentido, a aprovação da Emenda Constitucional nº 24, de 1983, de autoria do senador João Calmon, resgatou a vinculação constitucional, determinando que a União aplicasse pelo menos 13% e os estados, Distrito Federal e municípios 25%, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino - MDE. Os debates que ensejaram a Emenda Calmon encontraram na vinculação constitucional de recursos espaço propício para a construção paradigmática da relação direta entre financiamento da educação e a universalização e democratização do ensino no País, que viriam a se fortalecer, a partir dos debates da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988.

A partir de 1988 com a promulgação da Constituição Cidadã, a questão do financiamento na educação, foi abordada nos seguintes artigos:

**Art. 211.** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

**§ 1º** - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

**Art. 212.** A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

**§ 4º** - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

**§ 5º** - A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

**§ 6º** - As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

**Art. 213.** Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

**I** - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

**II** - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

**§ 1º** - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

**§ 2º** - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

**Art. 214.** A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

**VI** - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

De acordo com a Constituição brasileira, a União exerce, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Desse modo, o Governo Federal não se vê obrigado com a oferta de serviços que asseguram o direito à Educação Básica, mas com o exercício de uma atuação subsidiária e redistributiva (DUARTE, 2010, p. 30).

O mesmo não ocorre com os demais entes federados. Estes, por sua vez, devem aplicar percentual de 25% de sua receita de impostos e transferências na manutenção e desenvolvimento do ensino, com o objetivo de assegurar a oferta de ensino obrigatório, em sua área prioritária. Para o cumprimento desse dever, os estados e os municípios têm, como fonte de arrecadação própria, tributos que oneram o patrimônio ou o consumo (DUARTE, 2010, p.31).

A referida autora ainda afirma que são quatro os mecanismos responsáveis pela formação de recursos públicos destinados ao financiamento da Educação Básica no Brasil, são eles:

“O primeiro decorre da determinação constitucional de vinculação e subvinculação do percentual dos impostos diretamente arrecadados pelos entes federados, no âmbito de sua competência tributária (art. 212, CF), à manutenção e desenvolvimento do ensino. O segundo mecanismo de formação dos recursos para a Educação Básica provém das transferências (constitucionais obrigatórias) entre os entes federados. [...]

O terceiro mecanismo refere-se aos recursos provenientes da contribuição social do salário-educação utilizados, principalmente, para financiar programas de assistência ao educando. Essa contribuição social é recolhida pelas empresas através do cálculo de 2,5% sobre o total de remunerações pagas ou creditadas, a qualquer título, aos empregados [...].

O quarto mecanismo de formação de recursos para educação, por sua vez, traz em si, como característica central, o fato de ser formado por fontes de recursos cujos valores dependem, em grande medida, de negociações, o que torna a estimação de seus valores futuros um processo submetido a incertezas. (DUARTE, 2010, p. 31-32).

Acerca do segundo mecanismo – recursos oriundos das transferências entre os entes federados -, dois fundos serão mais bem explicitados nos parágrafos a seguir: o **FUNDEF** e o **FUNDEB**.

#### **3.4.2 DO FUNDEF AO FUNDEB: MUDANÇAS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS.**

A qualidade da educação tem estado na pauta de discussões acadêmicas e dos gestores da educação com ênfase a partir da década de 1990. Ao lado da preocupação com a universalização da educação, tarefa posta pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988) – quando reconhece a educação como

direito público e subjetivo –, instala-se o desafio de que à permanência e ao sucesso dos alunos na escola corresponda certa qualidade.

A política educacional mais recente do Governo Federal, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), criado no âmbito do Fundescola, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o Governo Brasileiro e o Banco Mundial, tem como objetivo primordial proporcionar um salto de qualidade na educação nacional. Articula ações já existentes do MEC (Ministério da Educação), agregando-as à novidade do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que passa a ser a medida de qualidade da educação, por meio da associação dos resultados da Prova Brasil com o rendimento escolar (relativo ao tempo médio de conclusão de uma série) nas escolas e redes de ensino brasileiras. Ao lado disso, também foram organizados mecanismos de financiamento da educação básica regulando a distribuição desses recursos desde 1996, a saber: o **FUNDEF** e posteriormente o **FUNDEB** (DUARTE, 2010).

O FUNDEF completou no ano de 2006 dez anos de vigência legal<sup>27</sup>. Sua aprovação, em setembro de 1996, por intermédio da EC nº 14, trouxe expectativas da comunidade educacional, sobretudo quanto à elevação do padrão de atendimento no ensino fundamental e à valorização dos docentes desse nível de ensino. Embora sua criação não tenha significado aporte de novos recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, relativamente àqueles já estabelecidos pela CF/1988, a definição de novos mecanismos de distribuição dos recursos já existentes vai instituir, legalmente e de fato, um novo padrão de gestão da educação básica. Essa inovação ocorre basicamente porque 15% de alguns impostos devidos aos estados e municípios são retidos numa conta única e repassados a esses entes federados proporcionalmente ao número de alunos matriculados no ensino fundamental das suas respectivas redes de ensino, considerando, no mínimo, o valor por aluno/ano definido nacionalmente.

---

<sup>27</sup> A Lei nº 9.424/1996 determinou a implantação obrigatória do FUNDEF a partir de 1º de janeiro de 1998 e facultativa a partir do ano de 1997. Portanto, sua vigência legal teve início em 1997 e completou dez anos em 2006 (Brasil, MEC, 2006b).

A ideia de que a universalização do ensino fundamental nos termos previstos pela CF/1988 havia sido obstaculizada pela ineficiência na gestão dos recursos constitucionalmente previstos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino foi o entendimento que levou à proposição do **FUNDEF** pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2008). Recentemente, já na vigência do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, o relatório que avaliou o FUNDEF no período compreendido entre 1997 e 2002 corroborou tal entendimento explicitando que as regras de financiamento definidas na CF/1988 revelaram-se limitadas para produzir as mudanças estruturais e qualitativas necessárias ao ensino fundamental, já que a legislação não contemplava mecanismos reguladores que fossem capazes de assegurar a efetiva aplicação das verbas destinadas à educação e, além disso, pela ausência de uma definição clara das responsabilidades a serem assumidas pelos estados e municípios no tocante à demanda pelos diferentes níveis de educação (DUARTE, 2010). Além disso, o relatório destaca, ainda, que as regras vigentes até a criação do FUNDEF também não garantiam equidade na alocação das despesas públicas em educação, uma vez que as diferenças regionais geravam disparidades na arrecadação que resultavam em "profundas desigualdades nos padrões de funcionamento e atendimento das redes estaduais e municipais de ensino" (Brasil. MEC, 2006, p. 4).

Sobre o contexto de formulação do FUNDEF, Duarte (2010, p. 65) destaca que,

“o Governo Federal achava-se pressionado por duas forças sociais: o crescimento de reivindicações por serviços que asseguram direitos sociais – educação escolar está incluída – após a democratização do país e a crise financeira, que demandava restrição da despesa pública para o pagamento da dívida. A redistribuição de recursos, aprovada no âmbito do FUNDEF entre os estados e seus municípios, permitiu direcionamento de volume maior de recursos para o Ensino Fundamental, sem aumento proporcional no montante do gasto público já previsto para educação e, também, a redistribuição no âmbito de cada estado federado dos recursos provenientes do ICMS para os entes com maior demanda de alunos.”

A referida autora ao citar Cruz (2009) afirma que o FUNDEF consistiu em uma resposta do Governo Federal a quatro tipos de problemas: 1) o não-cumprimento do pacto pela valorização do magistério; 2) o constrangimento causado pelo artigo 60, da CF referente à aplicação obrigatória dos 50%, no

mínimo, no Ensino Fundamental; 3) a pressão dos organismos internacionais para o focalização dos gastos sociais; 4) o problema da desigualdade de condições de oferta entre as redes de ensino nos estados. O maior impacto do fundo foi a municipalização do Ensino Fundamental, em que no intervalo de dez anos (1995 a 2006) teria ocorrido um acréscimo de 17% na matrícula nesta etapa da Educação Básica (DUARTE, 2010, apud CRUZ, 2009).

Com a reestruturação da gestão dos recursos financeiros destinados à educação, pretendeu-se que o FUNDEF trouxesse resultados, tais como universalização do ensino fundamental, equidade na distribuição de recursos entre os entes federados, redução das disparidades regionais, melhoria da qualidade na educação, valorização do magistério e participação da sociedade no processo de acompanhamento e aplicação dos recursos destinados à educação. Esses dois últimos resultados foram pretendidos principalmente por meio da subvinculação de 60% dos recursos do FUNDEF para a remuneração docente e da criação de conselhos de acompanhamento e controle social no âmbito dos municípios, estados e União (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2008).

Quanto às avaliações dos impactos do FUNDEF, se por um lado esse Fundo foi enaltecido pelas suas qualidades de promover transparência por meio da previsão de controle social e da correção das disparidades regionais pela definição de um dispêndio por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade, por outro lado tem sofrido críticas que denunciam a insuficiência dos seus recursos, a focalização no ensino fundamental em detrimento da educação básica e a iniquidade na proporção de recursos disponíveis em cada estado da federação (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2008, apud VERHINE; MAGALHÃES, 2003).

Corroborando com a afirmação anterior, Duarte (2010, p. 68) destaca que:

“Entretanto, os estudos sobre os resultados do FUNDEF são contraditórios. Relatórios do Ministério da Educação destacam o cumprimento dos objetivos pretendidos (MEC, 2006), [...] Vasquez (2007, p. 272), por sua vez conclui que a política de correção de desigualdades interestaduais propostas pelo FUNDEF foi limitada pela restrição orçamentária da União, que não permitiu alocação de recursos federais necessários para a complementação do fundo, sendo um caso exemplar de restrição imposta pela política econômica à eficácia de desenhos dos programas sociais.”

E levantando os resultados do FUNDEF em 12 municípios do Brasil, Oliveira; Teixeira (2008) ao citarem Verhine e Magalhães (2003) chegam à seguinte análise:

“Destacando resultados de um estudo comparativo realizado em 12 estados brasileiros sobre os impactos do FUNDEF no Brasil, Verhine e Magalhães (2003) desenvolvem perspectiva de análise diversa daquela apresentada pelo MEC, alertando para o fato de que o crescimento nas matrículas relativas ao ensino fundamental durante a vigência do FUNDEF não pode ser considerado real, em virtude do remanejamento de alunos da educação infantil e da educação de jovens e adultos para o ensino fundamental com a intenção de elevar a captação de recursos do FUNDEF. Afirmam, ainda, sobre a tendência de crescimento do valor aluno/ano, que o estudo realizado identificou evidências de incremento nesses valores pela inclusão na prestação de contas de despesas com educação infantil e/ou ensino médio. A elevação dos salários, embora identificada, não foi uma tendência linear, uma vez que houve inclusive redução significativa nesse valor em alguns municípios estudados.”

A principal fragilidade do FUNDEF, entretanto, foi reiteradamente apontada pela maioria dos especialistas como decorrência do fato de o Fundo financiar exclusivamente o ensino fundamental em detrimento da educação infantil e do ensino médio, etapas que integram a educação básica. Isso motivou, em 2005, a proposição pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva de um fundo para financiamento, em conjunto, dos diferentes níveis e modalidades da educação básica – o FUNDEB (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2008).

Em dezembro de 2006, a Emenda Constitucional nº 53, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), foi aprovada no Congresso Nacional. O modo de funcionamento do novo fundo não foi alterado significativamente. No entanto, algumas diferenças são destacadas, como: o aumento do volume de recursos, seja por meio da complementação da União, seja pela extensão de impostos e transferências a estados e municípios, e também pela diversidade de matrículas contempladas nos vários níveis, etapas e modalidades de ensino (DUARTE, 2010).

Em 2007, o governo federal operou o fundo por meio da Medida Provisória nº 339, aprovada em 28 de dezembro de 2006. A aprovação da Lei Regulamentar nº 11.494 ocorreu apenas em 20 de junho de 2007. Para regular os pormenores do dispositivo, ainda viria uma série de decretos e normas.



Segundo Limonti, Peres e Caldas (2014, p. 395) a composição dos recursos do Fundeb seguiu a estrutura do fundo anterior, e redirecionou a este parte dos impostos e transferências já vinculados pela Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Os novos impostos vinculados ao fundo — Imposto Territorial Rural (ITR), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD) — entraram na base de cálculo gradativamente nos três primeiros anos, e os impostos e transferências que faziam parte do Fundef ampliaram sua participação de 15% para 20%. Na visão dos autores o que mudou expressivamente do **FUNDEF** para o **FUNDEB** foram as regras quando,

“[...] no Fundef a União complementava os fundos estaduais que não atingissem o mínimo nacional, que era definido por decreto sem qualquer base de cálculo.

O novo método de cálculo da complementação do Fundeb definiu quantias fixas para os três primeiros anos de vigência, as quais sofreram reajustes para recompor a corrosão da inflação, e a partir do quarto ano a União contribuiria com 10% de toda a arrecadação dos Fundeb, ou seja, a soma dos 26 fundos estaduais mais o do Distrito Federal.” (LIMONTI; PERES; CALDAS, 2014, p. 395)

A distribuição de recursos dos Fundeb estaduais passou a considerar o número de matrículas de alunos da educação básica pública; assim, incluíram-se as etapas da educação infantil e do ensino médio, e, ainda, incorporaram-se as modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena e educação profissional para repartição dos recursos (DUARTE, 2010).

A inclusão de toda a educação básica criou uma série de ponderações para distribuição dos recursos, ou seja, o valor aluno anual é diferenciado por etapas, modalidade, tipos de estabelecimento e inclusive por ensino parcial e integral. Para cada ano de vigência do Fundeb novas ponderações balizaram o repasse de recursos. Estas ganharam importância com o novo fundo, pois são capazes de redirecionar grande montante de recursos ao alterarem o peso relativo das matrículas; assim, as ponderações representam um instrumento de disputa que vai além da oferta de matrículas de cada ente federativo (LIMONTI; PERES; CALDAS, 2014, p. 395 - 396).

Outro ponto relativo à Lei nº 11.494/07 que regulamentou o Fundeb, está em seu art. 22, o qual garante a remuneração dos profissionais de tal forma que, no mínimo, 60% (sessenta por cento); dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (professores e profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico, tais como: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) em efetivo exercício na educação básica pública (regular, especial, indígena, supletivo), e a parcela restante (de, no máximo, 40%), será aplicada nas demais ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública (BARBOSA; FERREIRA; FRANÇA, 2013).

Com a citada lei, a questão da valorização dos profissionais da educação continua central. Em seu art. 40 estabelece que:

Art. 40 Os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação, de modo a assegurar:

I – a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;

II – integração entre trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;

III – a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Em 16 de julho de 2008, foi aprovada a Lei nº 11.738/08, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional que tramitou por quase um ano no Congresso Nacional. A referida lei prevê que:

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, a Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, enfatizou que:

Art. 3º Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério devem pautar-se nos preceitos da Lei nº 11.738/2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394/96, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação (BRASIL, Res. 02/2009).

Dentre todos os insumos necessários, a qualidade da educação é, sem dúvida, mais diretamente dependente do perfil dos seus profissionais, especialmente dos professores, considerando sua qualificação e sua valorização profissional (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016). Tal qualificação perpassa diretamente no foco da presente pesquisa, qual seja, a formação continuada do profissional docente. Sobre essa questão o PNE 2014/2024 em sua meta 16, visa:

**Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Para que tal meta estabelecida possa ser alcançada, esforços precisam ser dispendidos por parte dos entes responsáveis, incluindo nesses empenhos a parte financeira (financiamento). Sobre tais esforços para a formação continuada dos professores da Educação Básica no Brasil, o tópico a seguir abordará ações atuais por parte do Estado brasileiro em prol da garantia de tais medidas.

### **3.4.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ATUALIDADE**

Conforme salienta Verdum (2010), as exigências do contexto atual (podemos resumi-la em três eixos principais: conhecimento, formação e capacidade de relacionamento entre os pares) têm colocado a formação continuada como condição *sine qua non* para o avanço econômico e social, principalmente para aqueles que lidam com o conhecimento, produzindo-o e reproduzindo-o: os

professores. Assim, embora não tenha sido alvo de grandes investimentos pelo poder público até a década de 90, a formação continuada passou, nos últimos anos, a receber uma maior atenção por parte do Estado em suas diferentes esferas, desdobrada, principalmente, em ações e intervenções legais, conforme visto anteriormente.

Gisi e Rubido (2016) ao citarem Collares, Moysés e Geraldi (1999) assim afirmam sobre a formação continuada do profissional docente:

“Como professores, todos nós, em algum momento, fomos chamados à ‘qualificação’, ora porque uma nova lei havia sido promulgada, ora porque um novo governo assumia para tudo mudar mantendo a mesmice da escola e suas mazelas, ora porque a formação inicial que tivemos era submetida a uma avaliação negativa, o que impunha que fôssemos mais bem preparados, ora porque os modelos metodológicos cientificamente embasados, tornados modismos, perdiam sua hegemonia.” (GISI; RUBIDO, 2016, apud COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999)

Na visão de Gatti (2008) o termo “formação continuada” pode restringir-se a cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério; ou pode ser tomado de maneira mais ampla, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (horas de trabalho coletivo nas escolas, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições, relações profissionais virtuais) enfim, tudo o que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Corroborando com tal afirmação, Cury (2014) caracteriza a formação do profissional docente como “[...] um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor” (CURY, 2014).

Gisi e Rubido (2016) ao citarem Dourado (2015) afirmam que nas últimas décadas, as proposições para a melhoria da formação inicial e continuada de professores, foram várias. Argumentam ainda que, se as justificativas para a proposição de formação continuada têm sido constantes e apoiadas por diferentes argumentos, seu entendimento tem sido diverso, abrigando desde

cursos mais rápidos (de extensão) até aos ofertados em programas de pós-graduação *stricto sensu*, inclusive com mudança na modalidade de sua oferta, sendo cada vez mais frequente cursos à distância. Acrescem-se a esses, aqueles sob a coordenação do governo federal<sup>28</sup> em regime de colaboração com estados e municípios, iniciativas de secretarias da educação, de instituições de educação superior (universidades, centros universitários, faculdades, institutos) e das próprias escolas de educação básica (GISI; RUBIDO, 2016).

Gisi e Rubido (2016) ainda destacam em suas pesquisas o trabalho realizado por Clímaco, Neves e Lima (2012) descrevendo ações relacionadas à formação inicial e continuada de professores e indicando as iniciativas para o planejamento de ações da DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes destinadas ao fomento e à indução de experiências inovadoras. Esses autores destacam como um dos programas para a valorização do magistério o “observatório da educação”, instituído pelo Decreto nº 5.803/2006.

No Brasil, com base na análise realizada por Gatti, Barreto e André pode-se dizer que a formação continuada de professores é indicada em diversas políticas, mas somente a partir de 2006 ganha impulso com a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB pelo Decreto n.º 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância ligada à CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. Ao ser atribuída à CAPES a coordenação desses dois programas federais de formação inicial e continuada, em 2009, o intuito foi o de favorecer uma maior qualidade da educação básica (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Quanto ao papel que essa formação continuada ocupa na esteira das pautas atuais, Gatti (2008) comenta que, embora essa tenha sido colocada, nas diferentes discussões internacionais, como uma forma de possibilitar o

---

<sup>28</sup> Para essa oferta, o governo federal implantou em 2004, uma “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica” na qual a participação do professor nos cursos oferecidos vincula-se ao plano de carreira (BRASIL, 2006).

aprofundamento e avanço nas formações profissionais, concretamente, no Brasil, ampliou-se esse entendimento, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. A autora ressalta que isso corresponde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação, assim, explica-nos:

“[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas.”(GATTI, 2008, p.58)

A referida autora vai além, ao afirmar que essa lógica compensatória que se colocou como principal papel da formação continuada, pode ser observada ao olharmos alguns dos programas de formação continuada implementados na segunda metade dos anos 90.

Para embasar a sua fala, Gatti (2008) cita alguns programas que segundo ela consistem em cursos especiais de formação em nível médio ou superior para docentes atuantes nas redes municipais e estaduais de educação, os quais seguem essa lógica. Tais cursos visam a uma formação complementar dos professores em exercício, formação essa que deveria ter sido dada nos cursos regulares, mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede. Trata-se de projetos elaborados sob a coordenação do poder público, oriundas de iniciativas estaduais, como as propostas do **PEC** (Programa de Educação Continuada, da Secretaria do Estado de São Paulo) e do **PROCAP** (Programa de Capacitação de Professores – Minas Gerais), as quais pretenderam capacitar um grande número de docentes, em áreas como: Português, Geografia, História e Matemática.

Além dessas iniciativas estaduais, citadas por Gatti (2008), temos também aquelas propostas oriundas do poder público federal, representado pelo MEC e suas secretarias, entre elas: o Programa de Formação de Professores em

Exercício (**PROFORMAÇÃO**), programa de formação a distância de professores, desenvolvido por iniciativa do **MEC**, oferecido em nível médio, com habilitação em magistério, inicialmente proposto para certificar professores leigos das regiões: Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país; o **Proinfantil**, que é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, destinada a professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, realizado em parceria do Ministério da Educação com os estados e os municípios interessados; o **Pró-Licenciatura**, programa que oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais.

Há ainda vários outros programas, tais como o **PARFOR** (Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica); o **PNAIC** (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa); o **PRALER** (Programa de Apoio à Leitura e à escrita, destinado à capacitação de professores alfabetizadores das séries iniciais da Educação Básica); o **GESTAR** (Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar, destinado à capacitação de professores, em exercício, em Matemática e Língua Portuguesa) e, em especial o Programa Mais Alfabetização - **PMALFA**, pois este será o foco principal da presente pesquisa.

O PMALFA foi instituído por meio da Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, numa estratégia do Ministério da Educação – MEC, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º Ano e 2º Ano do Ensino Fundamental<sup>29</sup>. Esta portaria institui ainda que o programa será implementado por meio do fortalecimento da gestão das secretarias de educação e das

---

<sup>29</sup> <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>

unidades escolares e do monitoramento processual da aprendizagem. Ressalta também que as formações do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias são elementos indissociáveis do Programa (PMALFA, 2018).

Partindo desse pressuposto, compreende-se que tais políticas educativas, como o **PMALFA** são meios sistemáticos que partem de problemáticas inerentes às questões da Educação. Por meio delas são estabelecidos mecanismos que valorizam o processo de trabalho do professor e da equipe de educação em geral. A partir de tal ótica, Maués (2003, p. 38), defende que:

“As políticas educacionais estão dentro do Marco da reforma do Estado e são consideradas na ótica do caráter instrumental, subordinadas a lógica econômica, tendo em vista, a necessidade de adequar os países as exigências impostas pela globalização e incluí-los na nova ordem econômica mundial. Nesse sentido, as políticas educacionais brasileiras, como políticas concedidas pelo governo em relação às exigências dos organismos internacionais tem colocado em destaque quatro eixos; gestão de qualidade, financiamento e aperfeiçoamento docente, entorno de cada eixo desenharam-se programas.”

O autor deixa claro da real utilização da política pública como fator interventivo na sociedade, e, em se tratando de educação, a implementação organizada dos membros da Instrução para a superação de índices de aprendizagem, ganha visibilidade e contribuição nos processos do trabalho educativo. E, a partir do aperfeiçoamento docente o Estado Brasileiro almeja atingir uma das finalidades do Programa Mais Alfabetização, qual seja: II – a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização<sup>30</sup>.

Diante do cenário educacional atual da alfabetização no país, se fez necessário repensar novas propostas capazes de subsidiar as práticas educativas estabelecendo conexões de pensamento crítico, valores e aprendizagens significativas para atender as demandas sociais da vida dos homens.

---

<sup>30</sup> <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>



Como todos os programas anteriores das políticas educacionais, o “Mais Alfabetização” foi anunciado pelo governo federal como algo “novo” que iria resolver os problemas encontrados pela comunidade escolar referentes aos resultados insatisfatórios da alfabetização constatados através de avaliações externas. Na visão de Soares (2018) essa foi apenas mais uma forma de relevar o fracasso na alfabetização:

“[...] nos anos iniciais do século XXI, apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo nas duas décadas anteriores, o fracasso em alfabetização persiste, embora este fracasso, agora, configure-se de forma diferente...” (SOARES, 2018, p. 23).

Perante os questionamentos feitos acerca do processo de alfabetização no Brasil, a seção seguinte terá como focos de análise o conceito de alfabetização e letramento, os desafios encontrados pelo profissional docente dentro do processo de alfabetizar e tornar letrados os indivíduos (com ênfase no analfabetismo e analfabetismo funcional), além da apreciação sobre a implantação do programa Mais Alfabetização pelo município de Teixeira de Freitas – BA, desde o seu financiamento realizado a partir de verbas destinadas pelo Ministério da Educação – MEC, passando pela formação dos profissionais da educação que serão preparados para trabalhar com as crianças de 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental (público alvo do programa) e suas percepções acerca da efetividade do **PMALFA** dentro do processo de ensino/aprendizagem dos educandos.

### **3.5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E RELAÇÕES POSSÍVEIS**

Sabe-se que alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, ele não só precisa saber o que é a escrita, mas também de que forma a ela representa graficamente a linguagem. Conforme afirmam Morais e Albuquerque (2007):

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de

fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Versando também sobre a definição de **alfabetização**, Franchi (1995, p. 22) assim afirma:

A alfabetização não é, pois, um processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas de representação; de fato, é preciso sempre considerá-la nesse quadro em que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo.

Considerando assim, a alfabetização como um processo de construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita e não apenas um sistema mecânico, o aluno precisa participar de situações desafiadoras, que oportunizem a reflexão sobre a língua escrita.

É por meio da interação com o objeto de conhecimento que as crianças vão construindo hipóteses de forma progressiva. São essas especificidades do processo de alfabetização que não podem ser esquecidas. Não basta apenas o convívio com o material escrito, é necessário ter uma direção e uma sistematização por meio de uma reflexão metalinguística, partindo de textos reais de vários gêneros que circulam socialmente. Na visão de Franchi (1995, p. 23) esse direcionamento se dá da seguinte forma:

[...], em uma primeira etapa, as crianças desenvolvem a hipótese de “um casamento monogâmico” entre sons e letras, isto é, de uma estreita correlação entre escrita e fala. Em uma segunda etapa, as crianças se dão conta da arbitrariedade nessa correlação e substituem generalizações da etapa anterior por sinais de insegurança e inquietação. Com uma nova hipótese, na etapa seguinte, resolvem parte desses problemas, estabelecendo que há certas regularidades contextuais entre fala e escrita, condicionadas por determinados ambientes ou oriundas da morfologia.

O trabalho do professor, então, não é o de contrariar as hipóteses iniciais insuficientes, mas oferecer, gradualmente, o material de fato necessário e as condições de trabalho satisfatórias para a construção, pelas próprias crianças, dessas hipóteses sucessivas, criando assim, o processo alfabetizador (FRANCHI, 1995).

Passamos a conceber a alfabetização como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida simultaneamente dentro e fora da sala de aula, em

processo interativo, que acontece desde os primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabética não se reduz apenas a um processo de associação entre letras e sons (SANTOS et al., 2016).

A convivência diária com rótulos de embalagens, símbolos, propagandas, cartazes, nomes de ruas, placas, avisos, bilhetes, receitas, cartas fichas, jornais, revistas, livros entre outros, faz com que o sujeito se familiarize com o texto escrito e estabeleça uma série de relações, levantando hipóteses e procurando compreender o significado. Elucidando melhor essa convivência diária Franchi (1989, p. 25) através de um estudo prático teceu a seguinte análise:

Santiago é filho único. [...] Quando ele tem 2 anos e 3 meses continua a pensar que, ao ler, alguém lê as figuras, mas começa a interpretar rótulos comerciais. Apontando para o rótulo da frente de uma garrafa de Pepsi-Cola ele fala: "Aqui diz Pepsi-Cola" (Aqui disse Pepsi-Cola). Então olha para o topo da garrafa e diz, "Aqui também diz Pepsi-Cola" (Aqui también disse Pepsi-Cola). Sua mãe pergunta-lhe onde se diz aquilo e ele responde: "Na parte azulzinha" (Em lo azulito) (as letras são azuis). Ela lhe pergunta sobre a parte em vermelho, onde não há texto algum, e ele responde: "Lá não diz nada" (Ahi no dice).

[...] Os fatos [...] fornecem o contexto dentro do qual pode ocorrer uma intervenção decisiva de um membro da família, intervenção essa que terá consequências no restante da evolução [...].

Depreende-se do excerto acima, que há o desenvolvimento da alfabetização a partir do ambiente social – no caso especificado, o ambiente familiar -. Ambiente esse defendido por Ferreiro (1989) em seus estudos, o qual ressalta que:

O desenvolvimento da Alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. Este é o significado profundo da noção de assimilação que Piaget colocou no âmago de sua teoria (FERREIRO, 1989, p. 24).

Isso implica dizer que mesmo antes de serem submetidas a um processo sistemático de alfabetização – mais comuns em salas de aula -, as pessoas convivem com determinadas situações de leitura e escrita que contribuem para o aperfeiçoamento de seu processo de letramento, através de um

procedimento de registrar/transformar as informações recebidas no intuito de uma melhor compreensão daquilo que lhe foi transmitido. A essa construção alfabetizadora, Lira (2006, p. 44) afirma:

Ferreiro e Teberosky, ao pesquisarem a psicogênese da língua escrita, revelam a maneira pela qual a criança e o adulto constroem seu sistema interpretativo para compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Mesmo quando ainda não escrevem ou lêem da forma convencionalmente aceita como correta, já estão percorrendo um processo que os coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita.

O indivíduo, independentemente da classe social, percorre os caminhos para se apropriar da língua escrita, passando por níveis estruturais de pensamento. Esses níveis foram intitulados por Emília Ferreiro (1989) de nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético.

As primeiras ideias infantis sobre a escrita referem-se a variadas hipóteses que “reinventam” o sistema alfabético. Inicialmente, as crianças descobrem que escrever não é a mesma coisa que desenhar. Segundo Ferreiro (1999), essa diferenciação entre desenho e escrita geralmente já acontece mesmo antes da criança entrar na escola, pois ela está inserida em uma sociedade grafocêntrica.

Para Ferreiro (2001, p.9) tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” da criança. Neste sentido, a criança tem o seu momento certo de aprender, isso nos leva a entender que nem sempre o momento de uma criança seja o mesmo momento de outra criança, levando em consideração os diferentes graus cognitivos/maturidade que cada uma tenha. Sobre essa diferenciação no processo alfabetizador, Teberosky e Tolchinsky (1996) em um estudo prático assim descreveram:

Não houve nenhuma dificuldade para reconhecer as figuras nem pronunciar as palavras. Mas, ao ser pedida a reiteração, algumas crianças diziam: *te, ele, efe, o, ene, o*. Em vez de pronunciar a palavra, ou alguma das suas partes, eles diziam o nome das letras. E não tinha nada escrito na figura! Outras crianças pronunciavam *teeleeeefone*. Ou seja, não chegavam a sedimentar a palavra, mas alongavam as vogais, às vezes as vogais e as consoantes; outras vezes baixavam o tom de voz de tal modo que quase não se podia escutar. Outras crianças ainda segmentavam a palavra, mas produziam igualmente todo tipo de alongamento como em *ssssaaa-*

*laaaa-mmmmmi*. A diversidade de respostas nos obrigou a proceder a uma análise por passos sucessivos (TEBEROSKY; TOLCHINSKY, 1996, p. 51).

Temos, a partir do excerto acima, a identificação dos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, algo de primordial importância no trabalho do alfabetizador, ou seja, saber lidar com os diferentes ritmos e adotar diferentes práticas que visem uma aprendizagem significativa.

Indo mais adiante, a criança e o adulto em fase de alfabetização usam a estratégia fonológica (escrever como se fala). Nesta fase, a leitura e a escrita apoiam-se em estratégias diferentes (SANTOS et al., 2016).

De acordo com Soares (2004, p. 07):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Na visão de Soares (2011), o termo letramento é uma tentativa de tradução do inglês Literacy, significando “o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita”. O letramento difere da alfabetização, que é o processo formal de ensinar a ler e a escrever. Soares (2004) afirma que no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento “se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”.

Kleiman citado por Lira (2006), diz que o letramento ocasiona mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas a partir da inserção dos indivíduos nas sociedades tecnológicas e, por isso, mesmo o analfabeto poderá ser letrado de acordo com seu convívio social. Portanto, o letramento extrapola o mundo da escrita.

Letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de materiais escritos” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 7). Ou seja, letramento é além de saber ler e escrever, entender o que se ler e se escrever, relacionando dessa forma com o contexto social, sua experiência cotidiana. Nas palavras de Ferreiro (1989) o letramento seria concebido como um processo de coordenação de informações de procedência diversificada

(com todos os aspectos que isso supõe) e cujo objetivo final é a obtenção de significado expresso linguisticamente.

Alfabetizar é muito mais do que codificar e decodificar o código alfabético, por isso letramento se soma com a alfabetização e, o educador precisa saber o momento certo para articular leitura e produção de texto, fazer as intervenções adequadas para o aluno progredir, pois é uma fase de libertação, aquisição da escrita e não pode ser entendida como um recurso memorativo, alfabetizar é oferecer ao aluno a oportunidade de se expressar dando a oportunidade do mesmo construir o seu próprio conhecimento (SANTOS et al., 2016).

Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia (FERNANDES, 2010, p.19).

Alfabetização e letramento apresentam uma relação muito forte, pois uma depende exclusivamente da outra, as duas ações são distintas, mas inseparáveis, não se pode alfabetizar sem letrar, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever de modo que a criança se torne ao mesmo tempo, alfabetizada e letrada, saber interpretar o que lê.

Nas palavras de Soares (2004, p. 14)

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

De acordo com Rios e Libânio (2009, p. 33) “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”. Corroborando com tal afirmação Soares (2004, p. 25) ressalta:

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver

no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Depois que o conceito de letramento começou a se expandir, a alfabetização acabou sendo reduzida a decodificação, ao simples ensinar a ler e escrever. Mas sabemos o quanto é importante ensinar a ler e escrever, porque o sistema alfabético é necessário para o indivíduo entrar no mundo da leitura e da escrita. Temos que valorizar a alfabetização relacionando a mesma com o letramento (SANTOS et al., 2016).

O letramento inicia-se quando a criança começa a **letrar-se** a partir do momento em que convive com pessoas que fazem uso da língua escrita, vive em ambiente rodeado de material escrito. Desta forma ela vai conhecendo e reconhecendo a prática da leitura e da escrita. E a alfabetização, por sua vez, começa quando a criança passa a frequentar a escola, concretizando o hábito e as práticas da língua escrita.

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos formado cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta (FERREIRO, 2004, p. 54).

Essa capacidade de leitura e produção as quais a citação aborda, tende a ser mais produtiva quando uma criança tem a oportunidade de viver em um ambiente com adultos que leem com frequência, que contam histórias, tem revistas, livros, enfim um ambiente onde a criança possa ter esse contato com o letramento. Conforme nos alerta Rojo (2006) “as crianças que participam, em casa, na escola ou em outros contextos, dessas práticas que envolvem contar histórias e lidar com escritos, de uma ou de outra maneira, estão construindo seus letramentos”.

Sabe-se que parte do trabalho de alfabetizar e tornar letrado o estudante é do professor e da professora (afirmamos “**parte**”, porque não se pode deixar de lado a obrigação que a família também possui nesse processo) e que

atualmente muito se exige da escola um avanço na questão da leitura e da escrita, pois somente o processo de “codificação” e “decodificação” não assegura que os estudantes sejam capazes de produzir e interpretar vários gêneros textuais. Nas análises de Santos e Mendonça (2007) tal objetivo será alcançado a partir do momento que se “oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, além de ser levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético” (SANTOS; MENDONÇA, 2007, p.98). Além disso, os autores citados defendem também que para que as aulas de alfabetização atendam às demandas necessárias, importante se faz um planejamento didático que preveja o convívio com diversos textos e o trabalho com as palavras desses textos, para que reflitam sobre o sistema alfabético e,

assim, acreditamos que, através da atividade de planejar, podemos refletir sobre nossas decisões, considerando as habilidades e os conhecimentos prévios dos alunos, e podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática e avaliando os resultados obtidos. (SANTOS; MENDONÇA, 2007, p. 76)

Todavia, planejar atividades pensando nas necessidades de cada criança, exige do docente tempo e empenho, pois não se trata apenas de elaborar exercícios, é necessário o estudo de cada nível da escrita e seleção de material de apoio. Além da disponibilidade para atender cada criança no desenvolvimento das atividades, tendo em vista que em uma turma existem situações de aprendizagem distintas de uma criança para outra. A exemplo da situação destacada por Rojo (2006, p. 43) em que,

“há crianças em cujas casas não há livros ou materiais escritos que sejam experimentados por elas em conjunto com os adultos. Também há crianças com que os pais não conversam muito, não solicitando narrativas de quaisquer tipos. Isso faz diferença para o desenvolvimento da linguagem oral da criança; além disso faz diferença também para o desenvolvimento de outros aspectos que também estão envolvidos nessas práticas.”

Partindo desse pressuposto, o tópico a seguir abordará os desafios vivenciados pelo educador na busca por um processo alfabetizador e de letramento com qualidade, visando desenvolver o educando conforme suas necessidades (SANTOS; MENDONÇA, 2007).



### 3.5.1 AS MUDANÇAS SOCIAIS E OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR: A FORMAÇÃO DOCENTE NESSE CONTEXTO

Entre os desafios que a escola pública continua a enfrentar no Brasil, a alfabetização das crianças das classes populares permanece destacando-se como algo que não se resolveu completamente. A alfabetização representa, sem dúvida, uma das questões sociais fundamentais em sociedades letradas, especialmente por suas implicações político-econômicas (MORAIS; ARAÚJO, 2007). Segundo Lemle (1995) para se vencer tais desafios o docente alfabetizador precisa

[..], além dos conhecimentos básicos, o alfabetizador precisa de outros dons para se sair bem. Ele deve ter respeito pelos alunos, evitar o papel de cúmplice de um sistema interessado em manter esmagada uma grande parte do seu povo, confiar na capacidade de desenvolvimento dos alunos e ter criatividade, inventividade, iniciativa, combatividade e fé em sua capacidade de tornar esse mundo melhor.

À medida que se sentirem mais seguros em sua preparação para o trabalho, os professores se sentirão seguros também para exigir maior consideração pela profissão e mais investimentos para a educação. E na medida em que aprenderem a respeitar seus educandos, ajudarão a promover um grande número de pessoas que até agora são atirados à marginalidade (LEMLE, 1995, p. 6).

Segundo Morais e Araújo (2007), embora os dados do MEC – Ministério da Educação - apontem a quase universalização da educação básica<sup>31</sup> na sociedade brasileira, os altos índices de insucesso escolar, principalmente na alfabetização, continuam revelando a face perversa do sistema educativo: recebe a quase todos, mas não é capaz de ensiná-los. Não apenas ensinar a ler e a escrever, como, também e, principalmente envolver o educando no contexto das práticas sociais de escrita conforme nos enfatiza Soares (1998, p. 46):

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem a competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita.

---

<sup>31</sup> Esses dados podem ser mais bem auferidos através do documento intitulado “Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018”, disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824-Anuario\\_Educacao\\_2018\\_atualizado\\_WEB.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite)

A interdição que, especialmente, as classes populares vivem ao processo de apropriação da leitura e da escrita encontra terreno em múltiplos aspectos internos e externos à escola: a falta de uma política educacional que garanta uma escola de qualidade, as más condições físicas e de segurança das instituições de ensino; a falta de professores, a falta de bibliotecas não só as escolares, como públicas nas cidades; as dificuldades de aquisição por parte da população de livros, jornais, revistas; o não acesso à informática (MORAIS; ARAÚJO, 2007).

Viver o processo de interdição não significa, porém, que as classes populares o aceitem passivamente. Pelo contrário, a História do Brasil é rica em exemplos que apontam as formas de resistência encontradas pela população em sua busca pelo direito ao saber. Neste sentido, podemos destacar alguns movimentos de luta exemplificados por Oliveira (1992), o qual deixa claro que os embates pela educação de qualidade para todos não se constitui como uma bandeira recente, mas representa uma luta histórica: desde as associações de operárias do século XIX, passando pelas escolas anarquistas do início do século XX, por toda a riqueza dos movimentos de cultura popular e de educação de base nos anos de 1950 e 1960 e, mais recentemente, pelo movimento das escolas comunitárias que se espalhou por várias regiões do Brasil (OLIVEIRA, 1992, apud MORAIS; ARAÚJO, 2007, p. 160).

Essa luta pelo acesso à educação também é compartilhada por Garcia (2000), ao afirmar que:

[...] embora nada garanta que a escolaridade seja caminho certo para a melhoria de vida, a luta coletiva pelo direito à escola, entre outros direitos historicamente negados, potencializa as classes populares para a conquista de uma cidadania ativa, para a autonomia, indicando avanços no sentido da democratização da sociedade. (GARCIA, 2000, p. 12)

A aposta que as famílias fazem na educação de seus filhos mostra que a escola é vista como lugar de potencialização e não apenas, como querem alguns, lugar de discriminação e exclusão (GARCIA, 2000).

De volta à questão central deste tópico, ou seja, a alfabetização e os desafios enfrentados pelos docentes neste nível de ensino, apesar de tantas discussões

sobre os múltiplos aspectos que contribuem para a produção do fracasso escolar na alfabetização, a ideia fortemente apregoada é de que este problema relaciona-se fundamentalmente aos métodos utilizados pelos professores. A ação docente deveria pautar-se, nesta perspectiva, na busca pelo método de melhor eficiência. A questão da alfabetização se reduziria, assim, a uma única questão: a do método (SANTOS; PESSOA; PEREIRA; SILVA, 2016).

A polêmica, durante bom tempo, tanto no meio acadêmico quanto nas escolas, reduziu-se a discutir se os métodos sintéticos seriam melhores que os métodos analíticos, sendo os primeiros àqueles que partem de unidades menores como letras ou sílabas (MORAIS; ARAÚJO, 2007). Segundo estudos levantados por Lemle (1995, p. 16-17), esse processo que parte de unidades menores se concebe da seguinte forma:

Quem já tentou ensinar alguém a ler e a escrever certamente teve a experiência de testemunhar um salto repentino no progresso do aprendiz. Há um dado momento em que parece ocorrer um verdadeiro estalo, após o que a pessoa faz rápidos progressos. Que estalo será esse?

A suposição mais plausível é que o estalo ocorre quando o aprendiz capta a ideia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. Uma vez agarrada a ideia, o problema reduz-se a lembrar que figura de letra corresponde a que tipo de som da fala.

A revelação inicial deve ser seguida de alguns ajustes, até que o alfabetizando conheça a verdade, menos límpida do que parecia inicialmente, do casamento um pouco defeituoso entre sons e letras.

Já os segundos partem da palavra ou unidades maiores que ela. Alimentando-se desta polêmica, podemos encontrar autores de cartilhas e donos de editoras, que asseguram, na venda desse tipo de material, boas somas de dinheiro, pois que a venda de cartilhas ainda constitui-se como um grande filão no mercado editorial (MORAIS; ARAÚJO, 2007).

Além da situação já destacada, o professor, na visão de Ferreiro (1989) também passará por outros desafios, tais como,

[...] alguns problemas cognitivos que parecem evidentes: por exemplo, que a criança enfrenta necessariamente problemas de classificação quando procura compreender representação escrita. Pensemos em todas as dificuldades inerentes à classificação do material gráfico como tal. Todos os nossos símbolos não-icônicos estão constituídos por combinações de dois tipos de linhas:

pauzinhos e bolinhas. Mas alguns são chamados de letras e, outros, de números. A mesma combinação (por exemplo, uma linha vertical com uma linha circular contígua) é chamada letra, como em “b” ou “d”, ou número, como em “9”. Não há nenhuma base conceitual clara para estabelecer tal distinção. Um pouco mais tarde no processo de desenvolvimento, quando esta distinção já foi estabelecida, surgem novos problemas de classificação: muitas formas graficamente diferentes recebem a mesma denominação e são consideradas equivalentes, embora não possam aparecer em contextos intercambiáveis (já que, por exemplo, as letras de imprensa não devem ser misturadas com as cursivas em uma mesma escrita). Há também problemas de classificação envolvidos na distinção dos objetos que são portadores de diferentes tipos de textos significativos, etc.

O que se depreende do excerto acima é que as crianças vivem cotidianamente movimentos onde ora confirmam ora põem em jogo os conhecimentos que produzem sobre a escrita, confrontando-os com outros saberes encontrados ao redor. Vão assim se aproximando das formas e usos que este sistema de representação possui em seu tempo e lugar. As crianças, assim, criam e recriam formas de ler e entender o escrito, pois estão em processo de permanente (re)construção de conhecimento, cabendo ao professor e professora o papel de guia-los nesse processo, tornando mais claro e acessível o conhecimento que lhe é proposto (MORAIS; ARAÚJO, 2007).

Miriam Lemle (1995) em seu livro “Guia Teórico do Alfabetizador” nos elucida ainda melhor sobre os desafios iniciais enfrentados por quem terá a missão de alfabetizar alguém. A autora cita os cinco problemas que deverão ser vencidos.

A primeira coisa que a criança precisa saber é o que representam aqueles risquinhos pretos em uma página branca. Esse conhecimento não é tão simples quanto parece a quem já o incorporou há muitos anos ao seu saber. [...]

Vamos ao segundo problema. As letras, para quem ainda não se alfabetizou, são risquinhos pretos na página branca. O aprendiz precisa ser capaz de entender que cada um daqueles risquinhos vale como símbolo de um som da fala. Assim sendo, o aprendiz deve poder discriminar as formas das letras. [...]

O terceiro problema para o aprendiz é a conscientização da percepção auditiva. Se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som. [...]

[...], o quarto problema para o alfabetizando: captar o conceito de palavra. Essa unidade palavra é tão natural, que sua depreensão quase não constitui problema para os aprendizes [...] O tipo de dificuldade na depreensão de unidades vocabulares que se observa

muitas vezes na prática do ensino [...] é a falta de separação onde existe uma fronteira vocabular.

Há outra unidade da estrutura da língua importantíssima na escrita: a unidade sentença, que é representada começando por letra maiúscula e terminando por ponto. Se considerarmos que o alfabetizando já precisa ser capaz de identificar, na corrente da fala, as partes que são sentenças, estabeleceremos como quinto problema para o alfabetizando o reconhecer sentenças. (LEMLE, 1995, p. 7-12)

Lemle (1995) deixa claro que os cinco conhecimentos básicos para a leitura e escrita identificados a partir das problemáticas anteriormente destacadas podem ser atingidos espontaneamente pelas crianças. Mas podem, também (e é aí que entra o trabalho do alfabetizador), ser estimulados a eclodir, para que o alfabetizando esteja preparado para o arranque.

A referida autora ainda nos alerta para outro saber que a seu ver é essencial dentro do trabalho da alfabetização: a compreensão da organização espacial da página, em nosso sistema de escrita – a ideia de que a ordem significativa das letras é da esquerda para direita na linha, e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo na página. Lemle (1995) enfatiza que isso precisa ser ensinado, pois dessa compreensão decorre uma maneira muito particular de efetuar os movimentos dos olhos na leitura.

Indo mais além em suas análises, a articuladora das ideias discorridas nos últimos parágrafos volta o seu olhar para os professores e professoras que alfabetizam em meios sociais menos privilegiados, afirmando que se estes quiserem investir alguma criatividade no trabalho, podem suprir a lacuna da falta de pré-escola e podem ajudar suas crianças a ficarem em pé de igualdade com as outras. Para isso, Lemle (1995, p. 13-15) enumerou mais cinco problemas com suas respectivas soluções.

#### **Primeiro problema: a ideia do símbolo**

Trazer para a escola exemplos de símbolos: escudos de times de futebol, bandeira de clubes e países, sinais de trânsito, apitos convencionais [...]

#### **Segundo problema: discriminação das formas de letras**

Exercícios de desenho de pequenas formas: círculos, traços, cruces, quadrados, ângulos, curvas, espirais, composições com várias unidades de formas diversas. [...]

#### **Terceiro problema: discriminação dos sons da fala**

Criar listas de palavras que começam com o mesmo som, de palavras que rimam (rimas perfeitas, rimas imperfeitas), de canções que apresentam repetições de sílabas. [...]

**Quarto problema: consciência da unidade *palavra***

Dizer o nome dos objetos que estão à vista. Aprender palavras novas [...]. Localizar a mesma palavra colocada em duas posições diferentes em duas sentenças diferentes. Contar quantas palavras há numa expressão [...]

**Quinto problema: a organização da página escrita**

Brincar de ler. Colocar pequenos textos na pedra, memoriza-los e recita-los de memória, apontando para as palavras correspondentes à medida que a recitação vai prosseguindo.

O que se quer com tal modelo de ensino é fazer com que meninos e meninas possam exercitar a leitura e a compreensão através de objetos que lhes são comuns ao dia a dia. É pensando sobre esses objetos textuais que as crianças, de todas as raças e credos, cores e cultura, elaboram e reelaboram explicações para si e para o outro sobre como funciona a escrita, cabendo ao professor e professora a tarefa de tornar esse conhecimento mais acessível (MORAIS; ARAÚJO, 2007). Conforme nos salienta Rojo (2010, p. 27),

[...]criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo - ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso dos telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam.

A tarefa então que se faz necessária, é pensarmos numa maneira de entender a alfabetização que a torne mais concretamente propícia a meninos e meninas. Partindo desse pressuposto, podemos citar Paulo Freire (1989) que aponta como tarefa fundamental da alfabetização “mostrar que a radicalização do princípio a leitura de mundo precede e acompanha a leitura da palavra”, entendendo que tem sentido ler e escrever se esse conhecimento possibilita uma compreensão maior da sociedade em que se vive e das estratégias das quais se pode lançar mão para torná-la melhor. De acordo com essa concepção defendemos que alfabetizar não se limita a ensinar técnicas de decifração e cópia. Alfabetizar implica criar condições para que as crianças ou adultos não alfabetizados possam apropriar-se da linguagem escrita, percebendo-a também como mais uma forma de compreensão e intervenção na realidade. Para tanto, a acessibilidade a determinados materiais de modo a

facilitar a leitura e a escrita deveria ser constante. Acontece que, conforme salienta Soares (2006):

[...] o que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível (SOARES, 2006, p. 58).

Assim sendo, alfabetizar e tornar letrada a criança e o adulto é oportunizar o acesso às mais diferentes fontes de leitura, com as mais diferentes estratégias e não compreender o aprendizado da língua escrita como um processo linear, cumulativo, hierarquizado — concepção que fundamenta grande parte das cartilhas — mas que representa, na verdade, uma visão simplificadora do processo de aprender a ler e a escrever que desintegra a complexidade do real, como explica Morin (1990), na medida em que a correspondência grafo-sonora não garante a compreensão do escrito. Ou seja, aprender a ler e a escrever não é se apropriar de um código de transcrição sonora. Pressupõe uma construção conceitual realizada pelos sujeitos a partir da interação com a própria língua escrita, que se dá a partir do contato com as mais diferentes fontes de escrita.

É preciso deixar que a criança vá exercendo o seu direito à curiosidade, deixando-se levar pelo exercício do pensamento. Deixando-as envolver pelo movimento de necessidade da descoberta, mesmo que rodeada de incertezas e caos. Levando em consideração o que dizia Prigogine (1997), de um caos, novas organizações surgem, pois que ordem não é o oposto do caos, mas seu elemento constitutivo. Caos/ordem, certeza/incerteza — como faces da mesma e única moeda (PRIGOGINE, 1997, apud MORAIS; ARAÚJO, 2007, p. 165).

Além do desafio de lidar com diferentes aspectos cognitivos do alunado, outro ponto a ser considerado diz respeito à formação profissional, seja inicial e/ou continuada. Ao se tratar sobre esse tema, necessário é falar sobre as políticas públicas para a educação no Brasil.

Para falar sobre as políticas públicas dentro da educação brasileira, destacamos Cury (2014) ao afirmar que mesmo estando com direitos previstos em lei, estes acabam entrando em choque com as adversas condições sociais

de funcionamento da sociedade ante os estatutos de igualdade política por ela reconhecidos. Cury (2014) ainda assegura que é inegável a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política vá acontecendo no sentido da redução das desigualdades e das discriminações.

Essas dificuldades encontradas na educação vão à contramão do que prega a maioria dos textos legais, ancorados na Constituição da República Federativa do Brasil (1988) - do que está disposto no marco legal -, os quais legislam a favor do direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação básica escolar.

Segundo Cury:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar. (BOBBIO, 1992, p. 75 apud, CURY, 2014, p. 19)

Decorre daí, que a todo o direito corresponde um dever (neste caso, o dever de ofertar a educação) da parte de outrem (o Estado), respeitando assim o que se encontra escrito na Magna Carta.

O atual esquema da educação básica brasileira reflete, em grande medida, às mudanças conferidas a partir das reformas dos anos de 1990, decorrentes da Constituição Federal de 1988 e, ainda, das demandas colocadas pelos organismos internacionais e multilaterais. Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96, um conjunto de alterações aconteceu. Novas propostas de gestão da educação, de financiamento, de programas de avaliação educacional, de políticas de



formação de professores, dentre outras medidas, foram implementadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país.

Com a publicação da LDBEN, verificou-se a ampliação da obrigatoriedade da educação básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a maior responsabilização do Estado pela educação pública. Após mais de duas décadas da aprovação desta Lei, verifica-se a quase universalização (cabe ressaltar que o tema do acesso à educação escolar já estava presente nos anos da década de 1980 e tem início no final deste período) deste nível de ensino.

Porém, este acréscimo quantitativo em termos de acesso não implicaria em uma melhora automática na qualidade do sistema.

A partir de então, as discussões acerca da qualidade da educação têm se tornado frequente entre os pesquisadores, gestores públicos, e demais entes interessados no tema em questão. Em seus estudos Oliveira, Dourado e Santos (2007, p. 01-04) trataram de identificar as condições, extensões e causas fundamentais de uma educação de qualidade. A partir daí, definiram que para a conquista de um ensino significativo são necessárias duas dimensões:

As dimensões extra-escolares que afetariam os processos educativos e os resultados escolares envolvem dois níveis:

1) a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos – concerne à influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, a necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência etc.;

2) a dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado – que faz referência à ampliação da obrigatoriedade da educação básica; à definição e garantia de padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; à definição e efetivação de diretrizes nacionais para os diferentes níveis etc.

Na visão de Oliveira, Dourado e Santos (2007) as dimensões intra e extra-escolares “afetariam de forma positiva o aprendizado dos alunos, o que exigiria a consideração dessas dimensões, de forma articulada, no trato das políticas educativas, programas de formação docente e gestão pedagógica”.

Ressalta-se em relação ao parágrafo anterior que a qualidade do ensino está diretamente articulada à formação docente. Sobre a qualificação do profissional na educação, Alarcão (2008) afirma, “queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional”.

Mas para que tal situação possa se concretizar são necessárias “políticas educacionais que incentivem a formação de professores e a redefinição da especificidade da educação, distribuindo responsabilidades e identificando o papel de cada ator social” (SANTOS, 2012). Corroborando com tal afirmação Santos (1994) afirma que a “formação do professor é um dos caminhos propícios para a concretização do alcance da qualidade na educação brasileira”.

Cabe lembrar, portanto, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394<sup>32</sup>, de 20 de dezembro de 1996, direciona papéis para os diferentes atores educativos, sendo o professor o profissional responsável pela aprendizagem e acompanhamento da frequência dos estudantes, assim como ter um planejamento adequado à turma em que leciona, estar em contato com os pais e/ou parentes para informar os resultados de cada estudante, zelar pela formação ética, política e social de cada um e acompanhar o desenvolvimento contínuo de seus alunos.

Acerca de todas essas responsabilidades delegadas ao docente, Brzezinski aponta que:

Apesar de, no discurso oficial, inclusive na nova LDB/96 e também no dizer dos detentores do capital, a importância da educação básica do brasileiro ter tomado lugar central, a educação escolar sofre consequências do descaso das ações sucessivas de desvalorização social e econômica dos profissionais da educação. (BRZEZINSKI, 1998, p. 147)

Neste contexto, os estudos de Veiga (2012) apresentam que a formação do professor deve possibilitar que este profissional tenha capacidade para atuar

---

<sup>32</sup> BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MEC.* Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

nos espaços educativos mediante as complexidades estabelecidas, tais como, desigualdade social, estrutura familiar, condições de trabalho, prédios sucateados, políticas de avaliação em larga escala, condições afetivas, psicológicas e educativas dos discentes. Acontece que, em termos práticos, o período de formação do professor não o prepara de fato para tais entraves, levando à ocorrência de um “abismo” entre teoria e prática. Seguindo essa linha, Gatti (2010, p. 1371) em um estudo feito junto à Fundação Carlos Chagas, com destaque ao curso de Pedagogia – mas também apresentando resultados nas licenciaturas em Matemática, Letras e Ciências Biológicas – afirmou:

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

[...] Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica.

Além dos aspectos citados anteriormente, outra situação que se percebe dentro da política de formação docente, é que os interesses hegemônicos da classe dominante possibilitaram que novas práticas fossem desencadeadas no contexto de formação, implicando, assim, uma constituição fragmentada, a qual contribuísse para o mercado de trabalho e construísse uma agenda de subordinados ao sistema emergente. Sobre essas novas práticas, Saul e Saul (2016, p. 22, apud FREITAS, 2014, p. 8) assim afirmam:

[...] interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas. [...] em discursos que relacionam, mecanicamente, a melhoria da qualidade da educação e a formação de professores, reduzida esta última, a um processo técnico de atualização dos docentes para o domínio de novos conhecimentos e tecnologias, agências e reformadores têm conseguido penetrar em diversas instituições formadoras e redes de educação, por meio de pesados financiamentos e/ou contratos de assessoria, principalmente nos países pobres e emergentes.

As políticas de preparação do educador na contemporaneidade destacam o processo de produtividade e resultados das escolas mencionadas nas políticas de avaliação. De acordo com Azevedo (2014), no âmbito da reforma do Estado – através das Diretrizes Curriculares Nacionais para Professores, de 2002, segundo as quais, na visão de Gatti (2010, p. 1357) “apesar de ajustes parciais, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a formação na área disciplinar específica, dando pouca ênfase para a formação pedagógica” - e das configurações das políticas educacionais, “as avaliações em larga escala são os principais mecanismos que caracterizam a qualidade da educação, sendo esta apontada apenas por provas anuais e/ou bienais”. Nessa perspectiva, o trabalho do professor é apresentar resultados (sobressaindo-se os quantitativos em relação aos qualitativos, mesmo que o discurso pregado dentro das instituições de ensino seja o contrário) preparando os estudantes unicamente para estes certames. Quando observamos o trabalho desenvolvido por Gatti (2010, p. 1365) focado na análise dos processos avaliativos realizados dentro dos cursos de Licenciatura (os cursos analisados foram Pedagogia – sendo este o único dentre os observados que dá uma ênfase maior aos trabalhos em grupo -, Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química), percebemos o quanto essa valorização do aspecto quantitativo em detrimento do qualitativo é algo que já ocorre dentro das Universidades e o que acontece nas instituições de ensino da educação básica nada mais é do que uma “reprodução” daquilo que o docente viveu quando do período em que se viu na posição de discente.

Quanto aos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores, nos cursos de Pedagogia predominam os trabalhos em grupo (50,4%), seguidos de provas escritas discursivas (31,7%), ao passo que nos outros cursos de licenciatura as provas escritas são, de longe, a modalidade de avaliação mais empregada (68,6%), em seguida, em bem menor proporção, dos trabalhos em grupo (19,1%).

Ao criticar essa “teoria da produtividade na educação”, Veiga destaca que:

A formação dos professores deve se configurar em um processo de reflexão contínuo e não de produtividade, pois a ação educativa é um artefato complexo e as problemáticas escolares necessitam de discussão, reflexão e autonomia para alcançar os objetivos de uma educação emancipatória, na qual viabilize oportunidades concretas de aprendizagens, uma significativa relação entre a escola e a

comunidade, e insira todos os segmentos nos processos decisórios/organizativos da escola. (VEIGA, 2012, p. 70)

A ponderação sobre a ação docente e a relação entre as políticas educacionais leva-nos a compreender os problemas da educação, os desafios da docência; no entanto, é possível realizar a defesa do papel do professor como agente social, o qual transforma a prática educativa por meio da ação-reflexão-ação, mediante uma formação permanente.

A formação continuada dos profissionais do magistério é um importante mecanismo que trabalha numa mão dupla de construção e reestruturação de paradigmas educacionais, onde um campo informa o outro. Nesse sentido, a formação continuada “[...] compreende dimensões coletivas, organizativas, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos e reuniões pedagógicas” (DOURADO, 2015). O trabalho coletivo na escola favorece oportunidade de aprendizagem mútua, de troca de experiência e aperfeiçoamento entre os profissionais envolvidos.

Ao discutir sobre a formação permanente e coerente do educador Freire afirma:

Entre “pacotes” e formação permanente o educador progressista coerente não vacila: se entrega ao trabalho de formação. É que ele ou ela sabe muito bem, entre outras coisas, que é pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores. Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora revela como o autoritário teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo. (FREIRE, 2003, p. 72)

Dentro da própria LDBEN – 9.394/96 fica nítido que a formação continuada dos profissionais da educação deve acontecer no âmbito da própria escola. Essa proposta fica nítida no Artigo 62-A, parágrafo único.

**Art. 62-A.** A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

**Parágrafo único.** Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Além disso, as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) compreendem a formação continuada nas seguintes etapas:

- I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II. atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III. atividades e/ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV. cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V. cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI. cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- VII. cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. (BRASIL, 2015)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação têm uma concepção de que a educação está imersa no contexto das políticas educacionais, portanto, é necessário vencer os desafios, tensões e barreiras que impedem a concretização de uma formação sólida dos profissionais da educação. Assim sendo, cabe ressaltar que a formação do professor, mesmo que continuada, também precisa ser manifestada em uma perspectiva reflexiva. Esta ação configura-se em um espaço dialógico, construtivo e interessante para os participantes. Enfim, diante das diversas funções que o docente desempenha, é relevante que as políticas de formação contribuam para que este possa desenvolver seu papel com notória satisfação, pois é também, dentro da escola com a participação ativa entre professores e alunos, que a luta pelo fim das desigualdades sociais e das discriminações de qualquer natureza, através da transmissão/compartilhamento de conhecimentos e de convivência social se

faz presente, abrindo espaço para outras modalidades mais amplas de emancipação. É dentro deste cenário, ou seja, de luta pelo fim das desigualdades que as linhas que se seguem nessa pesquisa focarão na análise do Programa Mais Alfabetização – **PMALFA**, uma ferramenta de cunho pedagógico que busca capacitar o profissional docente, atendendo as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação, isto é, a busca pela erradicação do analfabetismo.

### **3.5.2 PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: CRIANDO TÁTICAS PARA O EXERCÍCIO ALFABETIZADOR**

Desde a colonização portuguesa no Brasil, período em que a educação baseava-se em instrução pelos jesuítas, havia um método de ensino rígido e nada crítico no que diz respeito à emancipação por parte dos alunos (REZENDE, 2008). Nesse discurso, atualmente, há a predominância de um ensino mecanizado, repetitivo e descontextualizado, mesmo que estejamos vivendo numa sociedade múltipla e diversificada, em que as exigências sociais ganham cada vez mais força. Frente às novas demandas sociais, a educação fundamenta-se, ou, pelo menos, deveria se fundamentar em ação sistemática pelos seus integrantes para enquadrar-se à nova era globalizada.

Dentro do contexto entre o capitalismo e a nova conjuntura social inauguram novo tempo na educação escolar, o que marca, precisamente, também o acirramento das desigualdades sociais, entre forças dominantes e meios de produção, entre dominantes e dominados.

É nesse cenário que a Educação pública está inserida, uma vez que a história é dialética e a educação faz parte dela. Nesse conflito, a classe trabalhadora acena para acesso à democratização do conhecimento produzido pela humanidade e a outra classe da burguesia instrui à escolas e seus atores sociais como meros reprodutores técnicos de conhecimento fragmentado, negligenciando acesso ao saber integral.

Convergente com Duarte (2000, p.5), a educação a qual a burguesia institui para sociedade, é centrada no lema “aprender a aprender”, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos “o acesso a verdade”. Deixando à classe proletária o saber cotidiano e aprendizados superficiais e secundários.

Nesse espaço de reprodução e fragmentação do conhecimento, resultado de concepção burguesa expressa-se a política Neoliberal do Programa de formação e auxílio docente Mais Alfabetização, do governo Federal (2016-2018), objeto de análise neste texto.

O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental (PMALFA, 2018). De acordo com Weyll e Martins (2017, p. 3184):

A Alfabetização se dá nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e é uma etapa compreendida como alicerce, pois é nessa fase que ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita, habilidades essenciais para o desenvolvimento de toda a aprendizagem escolar futura, devendo ocorrer com qualidade e atendendo às necessidades dos educandos. [...] decorre daí que o alfabetizador procura criar condições que venham possibilitar ao alfabetizado, viver em uma sociedade letrada de forma ativa, refletindo sobre a escrita e o seu uso.

O Programa foi fomentado no ano de 2016, com estudos neoprodutivistas e resultados de convênios públicos privados, os quais detêm a educação como mercado de ação e resultado. Em 2017, índices são avaliados pelo Ministério da Educação, junto a Base Nacional Comum Curricular e resulta em Programa de auxílio e incentivo a alfabetização de 1º e 2º no Fundamental I, visto que professores não detinham competências, para “sozinhos”, cumprir árdua “missão de alfabetizar aqueles que mais precisam e nada sabem.” (TPC, 2017).

Como todo ideário neoliberal é baseado na ilusão de que tudo depende apenas do indivíduo, divulga-se a ideia de que o sistema social colocaria acima de tudo os interesses individuais e sua realização, sendo as relações entre os indivíduos reguladas apenas pelo mercado, que levaria, através da união de todos esses interesses distintos, a “harmonia social”. As desigualdades são vistas



como naturais e sua fonte vem do esforço de cada um de sua sorte e dom de aprender. (ARCE, 2005, p ,45).

O PMALFA deixa claro o reconhecimento de que a família<sup>33</sup>, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar com absoluta prioridade – a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade familiar e comunitária, nos termos do art. 227<sup>34</sup> da Constituição Federal, bem como reconhece que a responsabilidade pela alfabetização das crianças deve ser acolhida por docentes, gestores, pelas secretarias de educação e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa (PMALFA, 2018).

É mais que articulador, o fato de que o referido Programa fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, pois torna as metas educacionais embrincadas num processo correspondente com relação aos seus objetivos. Observa-se, também que o PMALFA “tenta” partir da Meta 5 do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014):

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Estratégias: 5.1. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio

---

<sup>33</sup> Segundo Costa (2018) a recomendação ideal é que, a cada etapa do PMALFA, ocorra uma reunião com a família, inicialmente, para a apresentação do Programa e por conseguinte a socialização dos resultados. É importantíssimo os familiares e/ou responsáveis obterem o retorno do resultado da aplicação desses instrumentos de coleta de dados/informações para fins de avaliação da aprendizagem do estudante. Isso possibilita um fortalecimento dos redirecionamentos da práxis pedagógica, das metodologias utilizadas.

<sup>34</sup> **Art. 227** É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.  
O referido artigo ainda é composto por parágrafos e incisos que referenciam de forma mais minuciosa cada um dos pontos destacados.

pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.

Em concomitância, na etapa da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2018) discorre:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo.” (BRASIL, 2018, p.55)

O Programa Mais Alfabetização surgiu como uma estratégia do MEC diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, ao fim do 3º Ano do Ensino Fundamental. Tais resultados apontaram para uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática) (BRASIL – Ministério da Educação, 2018).

O PMALFA dispõe de bases no reconhecimento de que os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os desafios do processo de alfabetização, garantindo a equidade na aprendizagem (PMALFA, 2018). Conforme ressalta Almeida (2012) essa diferenciação de acompanhamento pedagógico pode ser definida como a adaptação do currículo às particularidades de cada aluno/a, potencializando as suas aprendizagens. O ensino diferenciador, compreendendo e agindo estrategicamente perante cada situação, preocupa-se com o sucesso de cada um, buscando caminhos flexíveis, tarefas exequíveis, flexibilizando a organização dos grupos de acordo com os seus ritmos de aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, Pereira (2011, p.7) menciona que a diferenciação pedagógica é inclusiva, o que implica “aceitar que a diversidade é um recurso com o qual melhoramos a nossa prática educativa e ter um olhar diferente “não complacente”, acerca da riqueza que nos oferece ensinar o aluno que foge à norma”.

E a partir da importância que a Alfabetização possui para o desenvolvimento do educando, é que o PMALFA instituiu seus objetivos, quais sejam:

O objetivo do PMALFA é fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização – para fins de leitura, escrita e matemática – dos estudantes no 1º ano e 2º ano do ensino fundamental. Para isso o Ministério da Educação garantirá apoio adicional – prioritariamente no turno regular – do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis.

São os seguintes critérios estabelecidos para as unidades escolares vulneráveis:

I – em que mais de 50% dos estudantes participantes da SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e

II – que apresentem 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. (PMALFA – MANUAL OPERACIONAL DO SISTEMA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E MONITORAMENTO, 2018, p. 04-05)

O PMALFA tem como objetivo, “fortalecimento da alfabetização e assistência a população mais vulnerável, estimular a cooperação e fortalecer gestão pedagógica”. Destaca-se a questão da formação aligeirada e do voluntariado, uma vez que não fica estabelecido, conteúdos, formas básicas e consciência filosófica dessa alfabetização, ou seja, concepção “passiva e simplista” de alfabetização, sem levar a criança e o professor à compreensão de processo integral e fundamental dessa etapa. Segundo Saviani (1980),

Passar do senso comum a consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 1980, p. 2).

O PMALFA centra-se no auxílio à prática de alfabetização para as escolas vulneráveis e escolas mais centrais (parâmetro utilizado para quantificar reembolso dos voluntários assistentes de alfabetização), tendo em vista o ranking de avaliação Brasileiros nas séries iniciais de 1º e 2º ano, na ação de leitura, escrita e alfabetização. Trata-se de programa com medidas paliativas, frente à precária qualidade educacional da Educação Básica brasileira. Desenvolvido pelas Secretarias Municipais, nas escolas do ciclo I e financiado por organismos internacionais, junto ao fomento do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação - FNDE. A educação, em orientação neoliberal, desloca-se do plano social para o político e econômico, inserindo financiamentos privados.

Passando para o quadro das finalidades, o Mais Alfabetização destaca que buscará:

I – a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; e

II – a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização. (PMALFA – MANUAL OPERACIONAL DO SISTEMA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E MONITORAMENTO, 2018, p. 05)

Tendo como base as finalidades destacadas, é necessário nos atentarmos para os números oficiais do analfabetismo no Brasil. Em reportagem divulgada recentemente – 19/06/2019 -, o site Agenda Brasil<sup>35</sup> de posse dos números atualizados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) tornou pública a partir da reportagem intitulada “Analfabetismo cai entre 2016 e 2018 de 7,2% para 6,8%”, informações referentes à alfabetização no Brasil na qual destaca que em 2018 11,3 milhões de pessoas encontravam-se nessa condição. Ao comparar tais números com os de 2017, mostra que houve a queda de 0,1 ponto percentual corresponde a menos 121 mil analfabetos entre os dois anos. Ressalta ainda que de acordo com o levantamento, o analfabetismo no Brasil está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

Os dados levantados destacam que nas pessoas de 60 anos ou mais, a taxa declinou de 20,4% para 18,6%, o mais alto percentual entre as faixas de idade. A taxa de 2018 equivale a quase 6 milhões de analfabetos (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

---

<sup>35</sup> AGÊNCIA BRASIL. **Analfabetismo no Brasil cai entre 2016 e 2018 de 7,2% para 6,8%**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/analfabetismo-no-brasil-cai-entre-2016-e-2018-de-72-para-68> <Último acesso em: 05/07/2019>

O percentual de mulheres é maior (19,1%) que o dos homens (18%), mas quando a análise é entre 15 ou mais anos, as mulheres têm taxa menor (6,6%) do que os homens (7%). Segundo o IBGE, entre os mais velhos, o analfabetismo, em grande parte, ocorre por questões demográficas, como o envelhecimento da população. Já no que consiste à cor ou raça os números são: Em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais analfabetas eram brancas, enquanto as pessoas pretas ou pardas eram 9,1%. Com 60 anos ou mais, a diferença é ainda maior. As brancas são 10,3% e as pretas e pardas, 27,5% (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

Devemos aqui fazer uma ressalva aos dados levantados para o fato de que estes não abordam as pessoas em condição de analfabetismo funcional. Mas o que viria a ser isso? O Instituto Paulo Montenegro - IPM - é uma das instituições que mensura o analfabetismo funcional no Brasil, mantendo um programa chamado INAF – Índice de Analfabetismo Funcional – que alerta a dimensão e seu hercúleo efeito nas instituições nacionais. IPM (2010, p. 5) diz:

É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não tem as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional. [...] Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).

Campos (2002, p.7) compartilha desta visão. Para o autor, o analfabetismo funcional é:

[...] a incapacidade da pessoa compreender a palavra escrita. Ela consegue ler, mas não entende o que aquilo significa. Nota-se que os autores comungam da ideia de que os indivíduos, considerados analfabetos funcionais, conseguem ler e escrever, entretanto, não conseguem extrair a informação na sua plenitude o que, evidentemente, acarreta no empobrecimento do processo de implantação das informações colhidas.

Segundo Botelho (2008, p.1): “Eles sabem ler, escrever e contar, chegam a ocupar cargos administrativos, mas não conseguem compreender a palavra escrita. Bons livros, artigos e crônicas, nem pensar!”

Moreira (2006, p.08) complementa,

“São pessoas com limitada capacidade de compreensão de um texto escrito num mundo em que o texto escrito é a forma de apresentação das normas legais, das instruções de uso de equipamentos, medicamentos e procedimentos de segurança. E também um importante meio difusor de cultura.”

Assim, diante desta realidade, uma das questões a ser debatida é até que ponto as Instituições de Ensino estão, efetivamente, cumprindo sua missão magna de produzir e difundir conhecimentos, no momento em que, não mensuram e, principalmente, não combatem o analfabetismo/analfabetismo funcional. Mediante tal realidade o PMALFA elaborou suas diretrizes tendo como aspectos a serem destacados:

I – fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de atendimento às turmas de 1º ano e de 2º ano;

II – promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino;

III – integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico – PPP – da rede e das unidades escolares;

IV – viabilizar atendimento diferenciado às unidades escolares vulneráveis;

V – estipular metas do Programa entre o MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes, no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, considerando o disposto na BNCC;

VI – assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa;

VII – promover o acompanhamento sistemático pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental; (PMALFA – MANUAL OPERACIONAL DO SISTEMA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E MONITORAMENTO, 2018, p. 05-06)

Vale ressaltar, ainda, alguns aspectos, tais como: a participação no Programa Mais Alfabetização não exime o ente federado das obrigações educacionais estabelecidas na Constituição Federal – CF, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e no Plano Nacional de Educação – PNE; a participação no Programa Mais Alfabetização é voluntária e deve ser realizada mediante termo de compromisso assinado de forma conjunta – pelo governador do estado e pelo secretário de estado da educação, no caso da rede estadual e distrital, e pelo prefeito e pelo secretário municipal de

educação, no caso de rede municipal; o professor alfabetizador poderá optar pelo apoio do assistente de alfabetização em sala de aula, comunicando sua opção à direção das unidades escolares no momento da adesão ao Programa (PMALFA, 2018). Segue abaixo figura referente ao termo de compromisso assinado pelo Governo de estado que manifesta desejo em participar do PMALFA e observar todas as regras e disposições constantes da Portaria e demais leis que o regem.

## ANEXO I

### TERMO DE COMPROMISSO

O Governo de \_\_\_\_\_, neste ato representado por seu Governador(a), Sr./Sra. \_\_\_\_\_, portador(a) do RG nº \_\_\_\_\_, inscrito(a) no CPF/MF sob nº \_\_\_\_\_, doravante denominado Governo, e a Secretaria de Educação do Estado de \_\_\_\_\_, inscrita no CNPJ/MF sob nº \_\_\_\_\_, estabelecida na cidade de \_\_\_\_\_, Estado de \_\_\_\_\_, Rua/Av. \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, CEP \_\_\_\_\_, neste ato representada pelo seu Secretário, Sr./Sra. \_\_\_\_\_ portador(a) do RG nº \_\_\_\_\_, inscrito(a) no CPF/MF sob nº \_\_\_\_\_, doravante denominada SEE, tendo em vista a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Portaria MEC nº \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017 e a Resolução CD/FNDE nº \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018, todas relacionadas ao Programa Mais Alfabetização (Programa), pelo presente manifestam seu interesse em participar do Programa e comprometem-se a observar todas as regras e disposições constantes da Portaria e demais leis e atos relacionados.

Este governo se compromete a estabelecer a alfabetização como prioridade para a gestão e a dar publicidade aos recursos do Programa como procedência do Governo Federal em todas as suas comunicações, comprometendo-se também a divulgar a marca do Ministério da Educação e do Governo Federal.

A inobservância do disposto na Portaria e demais leis e atos relacionados ou o envio de informações incorretas ao Ministério da Educação - MEC, poderá(ão) implicar no cancelamento da participação do ente federado, da SEE, bem como de suas Unidades Escolares no Programa, sem prejuízo de outras penalidades previstas na Portaria e na legislação aplicável.

Local e data:

\_\_\_\_\_

[Nome do(a) governador(a)]

Governo do Estado de \_\_\_\_\_

[Nome do secretário(a)]

Secretaria de Educação do Estado de \_\_\_\_\_

**Figura 1:** Termo de compromisso entre estado e MEC para participação no PMALFA

**Fonte:** MEC (2018)



Observemos, então que o último aspecto levantado no parágrafo anterior refere-se a dois atores de fundamental importância dentro do PMALFA, são eles: o professor alfabetizador e o assistente de alfabetização. Segundo o Programa, os mesmos são responsáveis por:

I – Professor alfabetizador é responsável:

- Pelo planejamento, pela coordenação, organização e desenvolvimento das atividades na sala de aula; pela articulação das ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental regular;
- Pela interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento;
- Pela supervisão do trabalho do assistente de alfabetização e pela integração do Programa com o PPP da escola.

II – Assistente de Alfabetização é responsável:

- Pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão escolar;
- Pelo 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;
- Pela participação do planejamento das atividades juntamente com a Coordenação do Programa;
- Por auxiliar o professor alfabetizador nas atividades estabelecidas e planejadas por ele;
- Pelo acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, inclusive efetuando o controle de frequência;
- Pela elaboração e apresentação à coordenação de relatório dos conteúdos e de atividades realizadas mensalmente;
- Pelo acesso ao Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA/CAEd digital para o cadastro das atividades pedagógicas desenvolvidas, para que o Professor ou o Coordenador da escola analisem e validem posteriormente;
- Pelo cumprimento com responsabilidade, pontualidade e assiduidade de suas obrigações com o Programa;
- Pela participação nas formações indicadas pelo MEC. (PMALFA – MANUAL OPERACIONAL DO SISTEMA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E MONITORAMENTO, 2018, p. 09-11)

Observa-se, a partir do excerto anterior que muitas são as atribuições tanto do Professor Alfabetizador, quanto do Assistente de Alfabetização que vão desde as formações ofertadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC -, até a elaboração de planejamentos, relatórios, interação entre escola e comunidade, etc. Por se tratar de uma nova função dentro das escolas alfabetizadoras do município de Teixeira de Freitas – Bahia, o cargo de Assistente de Alfabetização acabou gerando algumas dúvidas por parte da coordenadora local do Programa, dúvidas essas que foram sanadas pela Coordenadora Estadual PMALFA/BA.

Quando perguntada sobre se todas as escolas devem ter assistentes de alfabetização a Coordenadora Estadual do Programa Mais Alfabetização (2008), assim respondeu:

“Terão as que fizeram a opção pelo assistente a época do plano de atendimento. Ou seja, poderão ter como voluntários, até a quantidade informada à época da tramitação. Aquelas que não fizeram a opção pelo assistente de alfabetização, não terão<sup>36</sup>.”

Assim, a contratação do Assistente de Alfabetização é voluntária numa função que deveria ser efetivada pelo Estado, em concurso, com professor habilitado para tal função e detentor de saber específico, com remuneração e direitos compatíveis. Porém, totalmente na contramão da legislação que permite tal situação, ocorre a expropriação do trabalho docente, sem garantir-lhe o mínimo previsto na constituição e nas leis trabalhistas, mostrando total desserviço ao conjunto da classe trabalhadora. Sobretudo em meio à crise do desemprego estrutural, aponta-se como saída para recém-formados, desempregados e pessoas sujeitas a essa expropriação de conhecimento e trabalho.

Em seguida, perguntada se o Assistente de classe participa ou não do planejamento, a Coordenadora Estadual do PMALFA<sup>37</sup> (2018) afirma que sim, reiterando o fato de que a “Resolução do Programa Mais Alfabetização já preconiza tal aspecto, deixando claro que o assistente surge como um auxiliar

---

<sup>36</sup> Entrevista cedida pela Coordenadora Estadual do PMALFA. Entrevista I (jun. 2018) Entrevistador: Coordenadora Municipal do PMALFA. Teixeira de Freitas – Bahia, 2018.

<sup>37</sup> Entrevista cedida pela Coordenadora Estadual do PMALFA. Entrevista I (jun. 2018) Entrevistador: Coordenadora Municipal do PMALFA. Teixeira de Freitas – Bahia, 2018.

no processo de alfabetização e deve atuar segundo o planejamento do professor e da coordenação pedagógica”. E ressalta que aquilo que ele não pode fazer são atividades de cunho administrativo, além de não poder assumir plenamente a regência de classe. Essa última fala da Coordenadora do PMALFA/BA vai ao encontro daquilo que defendia o então Secretário da Educação Básica do MEC, Rossieli Soares Silva, em reportagem cedida ao jornal **O Globo**, em 25 de outubro de 2017, ao afirmar que “o responsável pela turma é o professor regente, o professor assistente está ali para auxiliá-lo” (O GLOBO, 2017).

Outro questionamento feito à Coordenadora estadual foi quanto ao pagamento do assistente, mais precisamente se este é feito mensalmente. A resposta foi:

“Sim. Não deve iniciar em um mês e terminar em outro, para isso usem o relatório mensal de atividades realizadas por Assistente de Alfabetização por Assistente, tipo o cartão de ponto. Um relatório é mensal por assistente daquela UEE, não é por turma. O valor pago será para fins de ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização (não é bolsa, nem remuneração mediante vínculo empregatício). Para isso assinam o termo de Adesão e Compromisso do Voluntário.” (COORDENADORA PMALFA - BA, 2018)

Segue abaixo o termo de Adesão e Compromisso Voluntário assinado pelo Assistente de Alfabetização.

**Termo de Adesão e Compromisso de Voluntário**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
(Nome do(a) Voluntário(a)) (Nacionalidade) (Estado Civil)  
 residente e domiciliado(a) no(a) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
(Rua/Avenida) (nº)  
 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
(Complemento) (Bairro) (Cidade) (UF) portador(a) do CPF n.º \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
(Nº do CPF) (Orgão Expedidor) (UF)  
 carteira de identidade n.º \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
 pelo presente instrumento, formaliza adesão e compromisso em prestar, a contento, *serviço voluntário*, nos termos da Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1988, em escolas públicas definidas em Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que dispõe sobre os procedimentos e as formas de execução e prestação de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), cômico de que fará jus ao ressarcimento das despesas com transporte e alimentação decorrentes da prestação do referenciado serviço e que tal serviço não será remunerado e não gerará vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_  
(Local) (UF)

**Figura 2:** Termo de adesão e compromisso voluntário para assistentes de alfabetização

**Fonte:** MEC (2018)

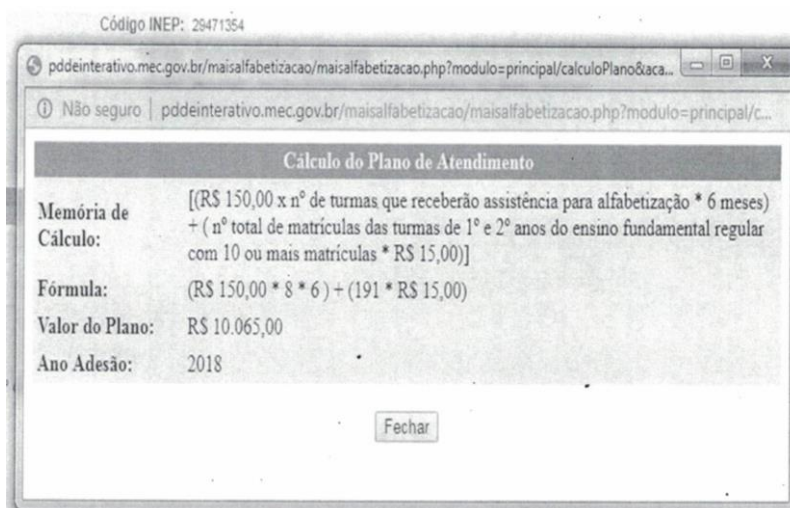
Com legitimação desse documento por parte do voluntário, o estado exime-se da função de dar-lhe condições adequadas, como, por exemplo, um salário mínimo, precarizando a profissão de professor e a escola pública.

Tendo em vistas tais formas de precarização do trabalho docente, Pochmann (2006) adverte: “voluntariado, ressarcidos com transporte e alimentação, acabam se tornando uma opção de menor custo para Estado e Empresas”.

Temos a partir dos dados expostos outro aspecto referente ao PMALFA a ser analisado, qual seja, os recursos utilizados para a viabilização do Programa. Sobre esse assunto, o tópico a seguir se encarregará de dirimir possíveis questionamentos.

### 3.5.3 PMALFA: DO ASPECTO FINANCEIRO AOS PROCESSOS AVALIATIVOS.

Para uma melhor elucidação do que está previsto nas diretrizes de recursos, segue abaixo uma cópia intitulada “Cálculo do Plano de Atendimento”, cedida pela Coordenadora do PMALFA em Teixeira de Freitas – Bahia.



**Figura 3:** Cálculo de plano de atendimento às escolas participantes do PMALFA.

**Fonte:** MEC (2018)

A imagem anterior faz parte do software do Programa Mais Alfabetização, o qual o acesso se faz restrito aos coordenadores<sup>38</sup>. O código INEP (29471354) diz respeito à instituição de ensino cadastrada, nesse caso a Escola Municipal Paz e Bem, situada no Bairro Ulisses Guimarães, cidade de Teixeira de Freitas – Bahia. Destaca-se que o valor destinado ao aluno (R\$ 15,00) leva em consideração o censo escolar do ano anterior – nesse caso, 2017 -, quando a escola contava com 191 crianças matriculadas (totalizando oito turmas) entre o 1º ano e 2º ano do ensino fundamental. Já os R\$ 150,00 referem-se aos valores destinados para as assistentes de alfabetização. O cálculo levou em consideração as oito turmas e o período de vigência do Termo de Adesão e

<sup>38</sup> O monitoramento do Programa nas EEx será realizado via PDDE Interativo, pelo Coordenador do Programa Mais Alfabetização, que deverá acompanhar o preenchimento dos dados de execução pelas UEx representativas das unidades escolares da rede, prestar informações solicitadas sobre a implantação do Programa em sua rede e responsabilizar-se pela devolutiva dos dados gerenciais de aprendizagens às unidades escolares.

Compromisso Voluntário (seis meses). Totalizando, assim o valor de R\$ 10.065,00 (Dez Mil e Sessenta e Cinco Reais) a serem destinados para a instituição de ensino em questão (o dinheiro é depositado diretamente na conta bancária da escola).

O PMALFA ressalta, ainda que o ressarcimento de despesas ao assistente de alfabetização deverá acontecer mediante apresentação de relatório e recibo mensal de atividades desenvolvidas por voluntário, o qual deverá ser mantido em arquivo pela UEx (Unidade Executora) pelo prazo e para os fins previstos nas normas vigentes do PDDE. Além disso, os valores a serem transferidos às UEx representativas das unidades escolares beneficiárias serão divididos anualmente em duas parcelas, sendo a primeira na proporção de sessenta por cento (60%); e a segunda parcela, de quarenta por cento (40%), de forma que o pagamento da segunda parcela estará condicionado ao preenchimento de informações pela UEx, em sistema de monitoramento e acompanhamento, até o dia 15 de junho de cada exercício (PMALFA, 2018).

Executora: ESCOLA MUNICIPAL PAZ E BEM			CNPJ: 28.453.907/0001-25					
UF: BA Município: TEIXEIRA DE FREITAS			Nº Escolas: 1					
Banco: 001 Agência: 1289 Conta: 000588172			Nº Alunos: 191					
Descrição do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2018	VI Pg 2019 Ref. a 2018
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
PMALFA 1ª P 2018	6.039,00	0,00	6.039,00	0,00	0,00	6.039,00	6.039,00	0,00
PMALFA 2ª P 2018	4.026,00	0,00	4.026,00	0,00	0,00	4.026,00	4.026,00	0,00
<b>Total:</b>	<b>10.065,00</b>	<b>0,00</b>	<b>10.065,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>10.065,00</b>	<b>10.065,00</b>	<b>0,00</b>

Escola		Nº Alunos	Descrição do Pagamento	Valor		
Código	Nome			Custeio	Capital	Total
29471354	ESCOLA MUNICIPAL PAZ E BEM	191	PMALFA 1ª P 2018	6.039,00	0,00	6.039,00
			PMALFA 2ª P 2018	4.026,00	0,00	4.026,00
			<b>Total:</b>	<b>10.065,00</b>	<b>0,00</b>	<b>10.065,00</b>

**Figura 4:** Planilha de descrição de pagamento realizado pelo PMALFA à Escola Municipal Paz e Bem.

**Fonte:** FNDE (2018)

É certo que tal valor não condiz com a responsabilidade que recai sobre os ombros de quem possui uma tarefa tão significativa quanto é o de alfabetizar uma criança. Em relação à desvalorização financeira inerente ao profissional alfabetizador, Déda (2016, p. 8-9) revela:

Outro fator gerador desse despreparo está também associado aos baixos salários recebidos pelos profissionais em educação de uma forma geral, o que dificulta o investimento em cursos de reciclagem e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Em entrevista concedida, a Coordenadora do Programa em Teixeira de Freitas - Bahia ressaltou que a questão dos recursos é um dos assuntos passíveis de crítica no PMALFA. Segundo ela o valor estipulado em R\$ 15,00 por aluno é usado para aquisição de materiais que facilitarão o processo de alfabetização e letramento dos alunos. Na visão da entrevistada como tal montante pode ser suficiente para que você consiga tocar um Projeto de duração de seis meses e possa trazer elementos que potencializem de forma substancial o aprendizado dessas crianças, que naturalmente já possuem um acesso restrito a diversos recursos, uma vez que são oriundas das classes mais vulneráveis da sociedade teixeirense?

Segue abaixo outras figuras das planilhas cedidas pela coordenadora local do Programa Mais Alfabetização, as quais indicam algumas das instituições de ensino de Teixeira de Freitas – Bahia que possuem turmas de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental e optaram por fazer parte do PMALFA. Elas trazem os valores recebidos pelas escolas para a aplicação do Programa durante o ano de 2018<sup>39</sup>.

Executora: CONSELHO ESCOLAR-ESCOLA DE I.GRAU D.PEDRO II - NUCLEO 03							CNPJ: 01.874.037/0001-01		
UF: BA Município: TEIXEIRA DE FREITAS							Nº Escolas: 1		
Banco: 001 Agência: 1289 Conta: 0000494607							Nº Alunos: 249		
Descrição do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2018	VI Pg 2019 Ref. a 2018	
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital				
PMALFA 1ºP 2018	2.565,00	0,00	2.565,00	0,00	0,00	2.565,00	2.565,00	0,00	
PMALFA 2ºP 2018	1.710,00	0,00	1.710,00	0,00	0,00	1.710,00	1.710,00	0,00	
<b>Total:</b>	<b>4.275,00</b>	<b>0,00</b>	<b>4.275,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>4.275,00</b>	<b>4.275,00</b>	<b>0,00</b>	

Escola		Nº Alunos	Descrição do Pagamento	Valor		
Código	Nome			Custeio	Capital	Total
29328250	ESCOLA MUNICIPAL DOM PEDRO II	249	PMALFA 1ºP 2018	2.565,00	0,00	2.565,00
			PMALFA 2ºP 2018	1.710,00	0,00	1.710,00
			<b>Total:</b>	<b>4.275,00</b>	<b>0,00</b>	<b>4.275,00</b>

**Figura 5:** Planilha de descrição de pagamento realizado pelo PMALFA à Escola de I Grau D. Pedro II – Núcleo 03.

**Fonte:** FNDE (2018)

<sup>39</sup> Durante a entrevista a Coordenadora do Programa Mais Alfabetização em Teixeira de Freitas - Bahia (2019) também ressaltou o fato de a verba ser destinada à escola num determinado ano (2018) levando em consideração o Censo Escolar do ano anterior (2017). Ela afirma que além do valor ser limitado, o número de alunos matriculados nas turmas contempladas pelo Mais Alfabetização tenderam a ser maiores de um ano para o outro. Isso levou a outro desafio: ou aplicaria o Programa para apenas o número de salas e alunos calculados pelo Censo de 2017, ou faria um rateamento ainda maior com a verba destinada para tal fim, fazendo com que os R\$ 15,00 iniciais por aluno na teoria não fossem exatamente o mesmo valor aplicado na prática. Além disso, caso se optasse pela segunda via a escola também teria que contar com a colaboração do Assistente de Alfabetização, uma vez que ele assumiria mais de uma turma sem contanto receber um valor maior em seu Termo de Adesão e Compromisso Voluntário (nele é definido que o Assistente fica a cargo de uma turma apenas).



Executora: ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR GENIVALDO BISPO DE OLIVEIRA, UF: BA Município: TEIXEIRA DE FREITAS Banco: 001 Agência: 1289 Conta: 0000527459						CNPJ: 10.724.092/0001-06 N° Escolas: 1 N° Alunos: 611		
Descrição do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2018	VI Pg 2019 Ref. a 2018
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
PMALFA 1ºP 2018	10.458,00	0,00	10.458,00	0,00	0,00	10.458,00	10.458,00	0,00
PMALFA 2ºP 2018	6.972,00	0,00	6.972,00	0,00	0,00	6.972,00	6.972,00	0,00
<b>Total:</b>	<b>17.430,00</b>	<b>0,00</b>	<b>17.430,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>17.430,00</b>	<b>17.430,00</b>	<b>0,00</b>

Escola		N° Alunos	Descrição do Pagamento	Valor		
Código	Nome			Custeio	Capital	Total
29631602	ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR GENIVALDO BISPO DE OLIVEIRA	611	PMALFA 1ºP 2018	10.458,00	0,00	10.458,00
			PMALFA 2ºP 2018	6.972,00	0,00	6.972,00
			<b>Total:</b>	<b>17.430,00</b>	<b>0,00</b>	<b>17.430,00</b>

**Figura 6:** Planilha de descrição de pagamento realizado pelo PMALFA à Escola Municipal Vereador Genivaldo Bispo de Oliveira.

**Fonte:** FNDE (2018)

Executora: UNIDADE ESCOLAR EM JOAQUIM MUNIZ DE ALMEIDA NETO UF: BA Município: TEIXEIRA DE FREITAS Banco: 001 Agência: 1289 Conta: 0000589616						CNPJ: 02.026.519/0001-74 N° Escolas: 1 N° Alunos: 509		
Descrição do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2018	VI Pg 2019 Ref. a 2018
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
PMALFA 1ºP 2018	5.868,00	0,00	5.868,00	0,00	0,00	5.868,00	5.868,00	0,00
PMALFA 2ºP 2018	3.912,00	0,00	3.912,00	0,00	0,00	3.912,00	3.912,00	0,00
<b>Total:</b>	<b>9.780,00</b>	<b>0,00</b>	<b>9.780,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>9.780,00</b>	<b>9.780,00</b>	<b>0,00</b>

Escola		N° Alunos	Descrição do Pagamento	Valor		
Código	Nome			Custeio	Capital	Total
29327938	ESC MUN JOAQUIM MUNIZ ALMEIDA NETO	509	PMALFA 1ºP 2018	5.868,00	0,00	5.868,00
			PMALFA 2ºP 2018	3.912,00	0,00	3.912,00
			<b>Total:</b>	<b>9.780,00</b>	<b>0,00</b>	<b>9.780,00</b>

**Figura 7:** Planilha de descrição de pagamento realizado pelo PMALFA à Unidade Escolar EM Joaquim Muniz de Almeida Neto.

**Fonte:** FNDE (2018)

Executora: UNIDADE ESCOLAR ESCOLA MUNICIPAL JOSE FELIX CORREIA UF: BA Município: TEIXEIRA DE FREITAS Banco: 001 Agência: 1289 Conta: 0000527408						CNPJ: 03.387.785/0001-95 N° Escolas: 1 N° Alunos: 459		
Descrição do Pagamento	Valor Devido			Valor Ajuste		Valor Total	Valor Pago em 2018	VI Pg 2019 Ref. a 2018
	Custeio	Capital	Total	Custeio	Capital			
PMALFA 1ºP 2018	6.651,00	0,00	6.651,00	0,00	0,00	6.651,00	6.651,00	0,00
PMALFA 2ºP 2018	4.434,00	0,00	4.434,00	0,00	0,00	4.434,00	4.434,00	0,00
<b>Total:</b>	<b>11.085,00</b>	<b>0,00</b>	<b>11.085,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>11.085,00</b>	<b>11.085,00</b>	<b>0,00</b>

Escola		N° Alunos	Descrição do Pagamento	Valor		
Código	Nome			Custeio	Capital	Total
29327881	ESCOLA MUNICIPAL JOSE FELIX CORREIA	459	PMALFA 1ºP 2018	6.651,00	0,00	6.651,00
			PMALFA 2ºP 2018	4.434,00	0,00	4.434,00
			<b>Total:</b>	<b>11.085,00</b>	<b>0,00</b>	<b>11.085,00</b>

**Figura 8:** Planilha de descrição de pagamento realizado pelo PMALFA à Escola Municipal José Félix Correia.

**Fonte:** FNDE (2018)

Os números não são animadores e as pessoas responsáveis por fazer o Projeto andar precisam ter muita criatividade a fim de se obter êxito ao que se propõe por em prática. Diante disso Monlevade (2012) nos conduz a refletir que se lutamos pela qualidade da educação, mais ainda temos de investir na



qualidade do financiamento, tanto numa arrecadação justa como num investimento proveitoso para a maioria. E continua, ao afirmar que:

Especial cuidado se deve ter na gestão dos próprios recursos de MDE. Os gastos precisam efetivamente se tornar investimentos, ou seja, despesas que contribuam para se obter objetivos educacionais. Uma ação importante para isso é a transferência, a cada dez dias, dos recursos de MDE (inclusive os do Fundeb) para conta específica dos órgãos executivos da educação – secretarias e conselhos de educação. O educador precisa despir-se de uma irresponsabilidade construída historicamente: se é ele que é tido como culpado pela pouca aprendizagem dos estudantes, a ele compete assumir as rédeas da gestão da educação, inclusive dos recursos financeiros. Talvez esse passo, pela sua capilaridade, possa contribuir eficazmente para transformarmos a riqueza potencial do Brasil e de sua economia em escolas ricas e em salários dignos. (MONLEVADE, 2012, p. 8)

Há nesse ponto, a necessidade de todos os atores da educação pública – inclusive os legisladores e burocratas do planejamento e fazenda – dominarem o percurso histórico do financiamento das políticas públicas de sorte a tornar suficientes e seguras as fontes de verbas necessárias para atender, com qualidade crescente, as demandas por escolarização universal de qualidade e Programas de fato eficientes para as crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros. Uma melhoria da qualidade da educação no Brasil passa necessariamente por aumentar a eficiência dos gastos, introduzindo os processos de gestão que fizeram algumas redes ser mais bem sucedidas, mesmo com poucos recursos. Além disso, o país necessita dar mais atenção aos projetos educacionais (o Programa Mais Alfabetização é um desses exemplos) voltados à primeira infância, pois o desenvolvimento adequado das habilidades entre 0 e 6 anos, diminui muito o custo de educar no ensino fundamental e médio (PIERI, 2018).

Visando essa melhor atenção, o PMALFA implantou o sistema de monitoramento nas unidades escolares que é feito através do PDDE Interativo, no qual as UEx deverão registrar as informações referentes aos professores alfabetizadores, assistentes de alfabetização, estudantes, turmas e plano de atendimento.

O monitoramento do Programa nas EEx (Entidades Executoras) será realizado via PDDE Interativo, pelo Coordenador do Programa Mais Alfabetização, que

deverá acompanhar o preenchimento dos dados de execução pelas UEx representativas das unidades escolares da rede, prestar informações solicitadas sobre a implantação do Programa em sua rede e responsabilizar-se pela devolutiva dos dados gerenciais de aprendizagens às unidades escolares (PMALFA, 2018).

Além do monitoramento em nível das unidades escolares (feito pelos coordenadores municipais), há também o monitoramento global que é de responsabilidade do SEB-MEC e do FNDE. A cada órgão mencionado competem os seguintes trabalhos:

A SEB-MEC poderá definir metas de processos que impactam na aprendizagem a serem implementadas pelas unidades escolares e pelas secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, para balizar a avaliação dos resultados do Programa, podendo condicionar a participação em exercícios seguintes ao cumprimento dessas metas e, ao FNDE, caberá acompanhar a execução financeira do Programa. (PMALFA – MANUAL OPERACIONAL DO SISTEMA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E MONITORAMENTO, 2018, p. 14-15)

Segundo o Programa, tais avaliações foram propostas pelo CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) e são constituídas por testes e relatórios que visam balizar não apenas as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, como também a formação dos assistentes e o acompanhamento da execução do PMALFA, com base em indicadores confiáveis. As avaliações são divididas em:

- Avaliação Diagnóstica ou de Entrada:

Esse teste tem como finalidade avaliar o nível de alfabetização das crianças no início do Programa. Dessa forma, serão avaliadas as habilidades básicas e essenciais em Língua Portuguesa e Matemática, próprias da Alfabetização. [...]

[...] o resultado deverá ser utilizado pela escola para o planejamento de atividades do Professor Alfabetizador como as que envolvem o Assistente de Alfabetização.

- Avaliação Formativa de Processo

Já o teste de meio visa avaliar o avanço que as crianças puderam desenvolver ao longo da execução do Programa. Ele irá avaliar o desenvolvimento dos estudantes de 1º ano e de 2º ano e o quanto conseguiram evoluir no seu processo de alfabetização.

- Avaliação Formativa de saída

O teste de saída deverá ser aplicado após o término do Programa. Ele será fundamental para avaliar o trabalho dos assistentes de forma objetiva, considerando os resultados apresentados por cada turma. (PMALFA – MANUAL OPERACIONAL DO SISTEMA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E MONITORAMENTO, 2018, p. 16)

O PMALFA ressalta que a devolutiva dos resultados das avaliações será realizada pelo CAEd para cada escola, levando em consideração os resultados apresentados e criando o roteiro para a leitura e interpretação desses efeitos, a fim de aprimorar a práxis alfabetizadora (PMALFA, 2018). Compreende-se que para um resultado efetivo das avaliações é necessário que assistentes de alfabetização e professores alfabetizadores estejam engajados dentro do processo de alfabetização e letramento.

Procurando respostas para alguns questionamentos, as linhas que se seguem buscam elucidar de forma clara a ideia que os mesmos têm sobre o Programa Mais Alfabetização, quais são os instrumentos utilizados em sala de aula para que o processo de alfabetização/letramento se torne mais harmônico entre professores e discentes, qual a importância da formação continuada na vida dos profissionais da educação, os desafios encontrados na relação teoria/prática dentro do processo de ensino/aprendizagem na alfabetização, etc.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1 DISCURSOS DE PROFISSIONAIS SOBRE A PRÁTICA ALFABETIZADORA EM SALA DE AULA: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PMALFA NAS ENTREVISTAS**

Neste tópico são apresentados os dados referentes aos perfis das professoras alfabetizadoras e assistentes de alfabetização das turmas de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental e os dados sobre os significados que estas atribuíram ao curso de formação oferecido pelo PMALFA no ano de 2018 na rede municipal de Teixeira de Freitas - Bahia. A pesquisa foi realizada nas dependências da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Na metodologia

dessa análise serão articulados dados da abordagem quantitativa, com a análise qualitativa através de entrevista gravada.

O curso foi oferecido para os/as profissionais que se inscreveram no Programa, conforme edital previsto e que atuavam em turmas de alfabetização no ano de 2018 (seja como professor ou assistente), ou seja, introdutório, fase I, fase II, correspondendo hoje ao 1º e 2º anos do ensino fundamental. As profissionais alfabetizadoras e assistentes de alfabetização que tiveram suas entrevistas tornadas públicas nas linhas que se seguem foram identificadas como: Professoras A, B, C, D e E.

Em linhas gerais, ao serem perguntadas sobre a quanto tempo concluíram a graduação e a quantos anos trabalham com turmas de 1º e/ou 2º anos do ensino fundamental, todas as entrevistadas já concluíram a graduação em Pedagogia – curso que habilita o profissional a trabalhar tanto com turmas de alfabetização, quanto com outras séries, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 4º ano). Todas elas também, já possuem certa bagagem com turmas de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental. A professora B, por exemplo, já possui 25 anos de experiência com esse público alvo, ao passo que a professora E trabalha com turmas de alfabetização a 05 anos, a professora A, a 04 anos e as professoras C e D, a seis meses e cinco anos respectivamente.

As entrevistas mostraram dentro do conceito de alfabetização e letramento o que estas entendem por um aluno plenamente alfabetizado, destacando quais as habilidades essa criança precisa dominar para evoluir ao 3º ano do ensino fundamental. Essas falas evidenciam algumas marcas de apropriação desses conceitos segundo os cadernos estudados no decorrer do curso ofertado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas – Bahia, como, por exemplo:

Para ser considerado alfabetizado em Língua Portuguesa, o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e se apropriar de estratégias de compreensão e de produção de textos. Da mesma forma, para ser considerado alfabetizado em Matemática, o estudante deve aprender a raciocinar, representar, comunicar, argumentar, resolver

matematicamente problemas em diferentes contextos, utilizando-se de conceitos, de procedimentos e de fatos. (PMALFA, 2018).

Assim como enfatizam Soares e Batista (2005, p. 25):

Chamamos de alfabetização o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. [...]

[...] O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Ter, por parte do alfabetizar conhecimento sobre tais capacidades cognitivas e motoras do alfabetizando fará diferença no aprendizado e no ensino dessa tecnologia de escrita (SOARES; BATISTA, 2005). Nas entrevistas as professoras e as assistentes falaram sobre suas conceituações, e foram unânimes em afirmar que houve uma mudança de visão sobre o tema após a participação na formação.

A professora A diz:

“Aluno alfabetizado é aquele que consegue ler e escrever demonstrando compreensão e fazer uso da leitura e da escrita quando sente necessidade.

O aluno precisa compreender a leitura para que possa continuar aprendendo e evoluindo nas disciplinas curriculares. Se isso não acontecer, fica mais difícil corrigir as deficiências e ela é atropelada pelo currículo das séries seguintes.”

A professora B afirma que:

“Eu entendo quando um aluno totalmente alfabetizado que ele consegue fazer a interpretação de todas as disciplinas propostas.

Ele precisa dominar a leitura e a escrita e ter um pouco de noção matemática.”

Já a professora C diz:

“É quando o aluno já consegue fazer a própria leitura, formação de frases e interpretação de textos simples.

Ter conhecimento das letras e sílabas alfabéticas e ter conhecimento dos números.”

Ao passo que a professora D destaca:

“Aluno alfabetizado é aquele que consegue ler e escrever demonstrando compreensão e fazer uso da leitura e da escrita quando sente necessidade.

O aluno precisa compreender a leitura para que possa continuar aprendendo e evoluindo nas disciplinas curriculares. Se isso não acontecer, fica mais difícil corrigir as deficiências e ela é atropelada pelo currículo das séries seguintes.”

E a professora E afirma:

“Quando sabe ler, escrever e tem facilidade de interpretar.

Precisa dominar a leitura e a escrita e um pouco de matemática.”

O que se depreende da fala das professoras entrevistadas é que numa visão geral para que uma criança possa se tornar plenamente alfabetizada precisa desenvolver a capacidade de ler, escrever e interpretar/compreender aquilo que se está lendo. Já no que consiste à promoção desta mesma criança para a série seguinte, as professoras B, C e E focam na “necessidade de uma apreensão básica da matemática”, enquanto que as professoras A e D vão ainda mais além e focam na “evolução de todas as disciplinas dispostas no currículo da alfabetização, pois do contrário essa criança acabará sendo atropelada pelo currículo das séries seguintes.”

Ao mesmo tempo se faz importante que o professor teça uma reflexão sobre sua prática, sobre a proposta metodológica utilizada de forma a não se limitar numa justaposição de ideias e princípios, sem uma real clareza sobre suas implicações didáticas, pois sem essa ponderação o insucesso do menino e da menina destacado nas falas anteriores pode acabar de fato se confirmando.

Creemos que o educador deve estar atento para o fato de que o conhecimento não é estático, não há receitas prontas e milagrosas, logo, o foco passa a ser sua utilização no sentido de contribuir de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações, há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, tomando o professor como o principal agente nesse processo. Nesse sentido, uma formação continuada crítica e reflexiva torna-se colaborativa afim de se alcançar tais objetivos.

Devemos enquanto professores mostrar para os nossos educandos que estes possuem papel ativo no processo de aprendizagem, que são capazes de

aprender a partir da convivência com os textos e pessoas alfabetizadas. Grossi (2002) diz:

As cartilhas perseguem direta e imediatamente, o cerne do sistema de escrita que é a constituição de sílabas, por meio de letras, numa perspectiva alfabética. Nelas se ignora que, antes de compreender isto, há uma caminhada muito longa em que o sujeito analisa e explica o sistema de escrita, à luz de elementos mais primitivos, logicamente mais acessíveis a um iniciante nesta aprendizagem. É importante assinalar que aprender não é passar de um estado de ignorância total sobre um assunto a um estado de conhecimento integral sobre ele. Aprender é passar por etapas sucessivas. Em cada uma delas já se sabe algo sobre o assunto, e este algo, embora incompleto, está organizado em nós de maneira a resolver provisoriamente os problemas que envolvem o assunto em questão, ou melhor, os conceitos nele imbricados. (GROSSI, 2002, p. 17)

Cabe a nós professores o desafio de estabelecer uma “negociação cognitiva”, a partir do que ela já sabe, das suas hipóteses, das suas necessidades e do que é capaz de problematizar.

Como sujeito ativo e construtor da sua própria aprendizagem, a criança determina o seu conhecimento sobre a leitura e a escrita, que inicia através do seu meio social, ultrapassando o ambiente escolar. De acordo com a leitura da obra de Grossi (2002), essa noção acontece seguindo etapas que estabelecem uma relação entre o ensino sistemático e os conhecimentos abordados de acordo com cada fase, envolvendo a maturidade e o grau de interesse de cada criança, sendo ela estimulada através de diferentes mecanismos de leitura, seu desenvolvimento junto com a escrita, acontecendo em quatro fases distintas, em idades pré-determinadas: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

#### **4.2 AS QUATRO FASES DO PROCESSO ALFABETIZADOR E OS DISCURSOS DOCENTES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO**

Na fase ***pré-silábica***, inicialmente a escrita da criança não é interpretável pelo adulto. As tentativas das crianças acontecem no sentido da reprodução dos traços básicos dos registros com que elas se deparam no cotidiano. O que importa é a intenção, embora o traçado seja semelhante, cada um lê em seus rabiscos aquilo que quis escrever, interpreta sua escrita, elabora a hipótese de

que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto ou ser a que está se referindo. Nesse sentido, por exemplo, URSO deve ter muitas letras ou ser escrito com letras enormes enquanto FORMIGA deve ter poucas letras ou ser escrito com letras pequenas (FERREIRO, 2011).

A etapa **silábica** é um momento especialmente propício à escrita, porque cria a hipótese de que cada sílaba pode ser escrita por uma letra. Descobre-se que, o que se escreve é a palavra e não o objeto. Nessa etapa, ela utiliza qualquer letra para identificar o som, mas considera a existência da sílaba. Assim, TOMATE pode se escrever HPL, GBN ou JUV, enfim três letras quaisquer que a criança conheça (FERREIRO, 2011).

A fase **silábico-alfabética** é uma fase de transição. A criança começa a perceber que uma sílaba não corresponde apenas uma grafia, mas ainda pensa silabicamente. O conflito que se estabeleceu entre uma exigência interna da própria criança e a realidade das formas que o meio lhe oferece, faz com que ela procure soluções. Percebe que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente. Na escrita da palavra TOMATE já aparecem letras da própria palavra, tipo TMT, TAE e mais adiante, algumas sílabas aparecem: TOMT, TMAT, TOMAT. Não há esquecimento da criança, mas momento de desenvolvimento da compreensão do código; já há muita reflexão envolvida (FERREIRO, 2011).

Quando a criança atinge a compreensão de cada um dos caracteres da escrita, consegue identificar as sílabas, compreende a existência de regras e elementos para formar a representação de inúmeras sílabas, dizemos que ela está na fase alfabética. Isso não quer dizer que ela está alfabetizada, já que ainda tem muito que pensar sobre a língua escrita. Há toda a ortografia a compreender, há o texto com que se preocupar, a coerência, a coesão, a lógica estrutural de um texto para a comunicação escrita. E isto é um longo processo até o final do Ensino Fundamental (FERREIRO, 2011).

De acordo com Soares (2004):



[...] a perspectiva psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a ser sujeito ativo capaz de progressivamente (re) construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos tradicionais – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações (SOARES, 2004b, p.10-1).

Assim sendo, cremos que é dentro dessa perspectiva – a de acreditar que o sujeito torna-se alguém ativo dentro do processo de ensino/aprendizagem, dialogando a língua escrita com as práticas sociais, além dos conhecimentos adquiridos previamente - que a criança poderá progredir para os anos escolares seguintes e não serem “engolidas” pelo currículo das disciplinas, como foi mencionado pelas professoras A e D. Conforme nos salienta Soares (2004, p.12),

[...] baseia-se numa concepção holística de aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios.

Adiante na entrevista realizada junto às professoras alfabetizadoras e assistentes de alfabetização foi perguntado a estas o que creem como necessário a ser ensinado nas turmas de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental para se alcançar o êxito dentro do processo alfabetizador. E de qual documento/instrumento elas se utilizam para fundamentar tal resposta.

A professora A respondeu:

“A forma de aprender vai depender do aluno, já que cada um tem suas limitações e aptidões pelas metodologias, portanto cabe ao professor perceber a necessidade da turma e de cada aluno e trabalhar de acordo com o interesse dos mesmos. Atividades lúdicas significativas para as crianças é um grande exemplo.”

As professoras D e E vão à mesma linha da entrevistada anterior quando sugerem respectivamente que:

“Adequar à metodologia e os recursos pedagógicos de forma que haja envolvimento dos alunos, é também, uma forma de fazer da aula um momento propício à aprendizagem. É importantíssimo que o professor tenha, também, competência humana, para que possa valorizar e estimular os alunos, a cada momento do processo de ensino/aprendizagem.” (PROFESSORA D, 2019)

“Eu entendo que é muito importante se trabalhar vários métodos que possam estimular a criança a observar tudo o que está ao seu redor, sempre usando os seus próprios conhecimentos e ser um bom mediador para a criança conseguir aprender a ler e escrever. Os PCN's<sup>40</sup>, pois eles enfatizam a trabalhar de maneira interdisciplinar e assim o aluno constrói a partir do seu próprio conhecimento.” (PROFESSORA E, 2019)

Essa linha de pensamento é reforçada pela tese de Soares (2004) ao afirmar que a criança é levada a encontrar respostas a partir de seus próprios conhecimentos. E esse conhecimento é construído no dia-a-dia, a partir de suas descobertas, quando em contato com o mundo e com os objetos, pois toda aprendizagem tem seu habitat no convívio com o outro, ou seja, ela constrói essa noção experimentando e vivenciando com a família, com o professor, com os seus colegas, de acordo com as suas possibilidades e interesses, pois o saber não é algo que está concluído, pronto e encerrado e sim um processo em incessante construção e criação. Há dentro desse processo a visão de que devemos dar importância ao erro, não como um tropeço, mas como um salto na rota da aprendizagem, isto é, os erros são essenciais como parte desse método de aquisição do conhecimento pelo aluno. Dessa forma, o objetivo é formar pessoas com autonomia. Gente que interage com o meio, que tem ideias próprias e é capaz de criar e recriar, com uma visão particular do mundo (SOARES, 2004). Silva (2010, p. 42) indo ao encontro daquilo que foi tratado neste parágrafo afirma:

[...] as crianças, antes de chegarem à escola, vivenciam experiências muito diferentes no mundo letrado. [...]

---

<sup>40</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam nortear os educadores em sua tarefa educativa para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Por meio dos PCN, os professores podem rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar. Da mesma forma, os parâmetros podem auxiliar o educador, ajudando-o a refletir sobre a prática pedagógica, de forma coerente com os objetivos propostos.

A organização do trabalho de leitura e escrita nos primeiros anos de escolarização deve estar em sintonia com o que é próprio dessa faixa etária, considerando-se tanto a experiência prévia das crianças com o mundo da escrita, em seus espaços familiares, sociais e escolares, como as particularidades de seu desenvolvimento.

Diante do que foi exposto até o momento, cabe destacar que para uma melhor análise e execução de práticas docentes que façam a diferença no dia a dia das crianças que passam pelo processo de alfabetização (ou mesmo nos níveis seguintes), é condição mais que necessária uma constante atualização do professor e da professora acerca do seu exercício em sala de aula, ou seja, uma formação continuada visando adequar o seu desenvolvimento enquanto profissional ao desenvolvimento da criança enquanto ser social.

#### **4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: (RE)APRENDENDO E/OU (RE)SIGNIFICANDO PRÁTICAS ALFABETIZADORAS**

O prosseguimento das entrevistas nos levou ao questionamento acerca do que se entendia sobre formação continuada e qual a sua importância para manter o corpo docente atualizado, no que a Professora A respondeu:

“É um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.”

Já a Professora B nos disse que:

“A formação continuada é muito boa para os professores, pois é na formação que obtemos mais conhecimentos para melhor fazer um bom trabalho com os nossos alunos.”

E a Professora C acredita que:

“A formação continuada para mim é a busca de novos conhecimentos e a capacitação de professores mais modernos a fim de trazer novos conhecimentos para os seus alunos.”

Ao passo que a Professora D destaca que:

“A formação continuada tem sido um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática do professor.”

E a Professora E é define como:

“A formação continuada são cursos que trazem novos conhecimentos para o professor e que vão somar no seu desempenho em sala de aula.”

Mais uma vez observamos pontos em comum nas falas das cinco entrevistadas. Todas creem que a formação continuada além de trazer novos conhecimentos ao professor, promoverá um aperfeiçoamento em sua prática na sala de aula.

Sabemos que em sua formação inicial, o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas. Desta maneira Delors (2003) coloca que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial [...] A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Assim, ainda de acordo com Delors, (2003, p. 159), ao tratar do professor e seu fazer, o autor explicita que

“[...] para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade [...]. Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois ser uma prioridade em todos os países.”

Partindo dessa afirmação podemos compreender que para bem realizar suas atividades é necessário que busque novas formas de trabalhar conteúdos, assim, podendo tornar o cotidiano mais leve.

Em conformidade a isso Freire, (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é necessário que os docentes saiam do dito comodismo de uma prática constante e imutável, e (re)planejem suas ações dentro da sala de aula para que alcance melhor os educandos.

Assim, continua Freire, (1996, p. 44), em relação à posição e aceitação dos educadores, colocando que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”, o que o autor nos diz é que existe a necessidade que o/a professor/a reconheça o que pode não estar dando certo em sua prática, de maneira a conseguir se transformar nesse eixo.

Para tanto, faz-se necessário que estes sujeitos formadores, reconheçam e internalizem em si a importância e à proporção que atinge o seu papel na vida dos sujeitos em formação, para que também se sintam tanto mais motivados na realização das atividades que lhe competem. E reconhecendo tal importância, na realização deste estudo, compreendemos que os educadores são imprescindíveis na sociedade e assumem um papel que, de acordo com Soares e Pinto, (2001, p. 7) “[...] será de incentivador, facilitador, mediador das ideias apresentadas pelos alunos, de modo que estas sejam produtivas, levando os alunos a pensarem e a gerarem seus próprios conhecimentos”.

Neste sentido, o professor necessita ter ciência de que o seu saber não é totalizado e que os alunos trazem para a sala de aula saberes prévios. O que o professor precisa é saber que em sua prática é necessário explorar a bagagem do seu alunado, pois eles têm conhecimentos que precisam apenas ser aperfeiçoados. Se propondo e se flexibilizando para modificar suas práticas metodológicas.

Tais mudanças em relação às práticas metodológicas foram levantadas em nossa reta final das entrevistas, perguntando não só quais transformações ocorreram na prática alfabetizadora das entrevistadas depois da participação na formação do Programa Mais Alfabetização, como também quais são os maiores desafios a serem destacados na relação teoria/prática dentro do processo de ensino/aprendizagem na alfabetização.

A professora A assim respondeu:

“Pude perceber o quanto as atividades lúdicas permitem a integração do conhecimento com ações práticas, na construção de novas descobertas, fazendo com que o aluno tenha prazer em estudar e aprender cada vez mais.

Meus maiores desafios são os pais ausentes na vida escolar dos filhos (a parceria entre família e escola muitas vezes não existe, cada vez mais os pais estão transferindo a sua responsabilidade para a escola), além da falta de recursos, materiais, ambientes inadequados para trabalhar com os alunos.”

A fala da entrevistada sobre o uso de atividades lúdicas vai ao encontro das ideias de Piaget (1998), quando o autor afirma que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa”.

Dentro dessa mesma linha de pensamento, Vygotsky (2000, p. 134) destaca:

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

Na visão sócio histórica de Vygotsky, a brincadeira, o jogo, são atividades lúdicas específicas da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. Além disso, é fato de que são exercícios que despertam o prazer no aprendizado na maioria das crianças.

Quando a Professora A cita os pais ausentes como um dos principais desafios dentro do processo de ensino/aprendizagem da criança, ela encontrará apoio para sua resposta em autores, tais como Polonia e Dessen, que afirmam:

Quando o foco de debate é o papel dos pais na escolarização dos filhos e suas implicações para a aprendizagem, na escola, há aspectos a serem ressaltados. A família como impulsionadora da produtividade escolar e do aproveitamento acadêmico e o distanciamento da família, podendo provocar o desinteresse escolar e a desvalorização da educação, especialmente nas classes menos favorecidas. (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 304).

A relação família-escola se torna essencial a partir do momento que se configura como um processo capaz de aperfeiçoar a relação ensino-aprendizagem, pois torna os docentes mais próximos da realidade individual de cada aluno. A formação dos estudantes se torna mais eficaz quando essa

associa que os lugares que mais frequenta possuem relações intrínsecas e que seus pais e professores transmitem ensinamentos e discutem a respeito desses. Tornando assim a escola um ambiente mais familiar e agradável. Todavia, o que percebemos, na atualidade é uma mudança nos paradigmas da educação. As funções da família e da escola têm sido confundidas e assim responsabilidades, que outrora eram da família, acabam sendo levadas à escola. Neste contexto Bastos (2011, p. 1) expõe que:

O que vemos hoje, por conta da correria atual, é que os pais estão delegando a outros essa tarefa tão importante que é EDUCAR, sendo esta tarefa de responsabilidade exclusiva dos pais e não de babás, tias, avós, sendo estas pessoas muito importantes, como apoio desse processo educativo quando seguem a mesma linha de educação. (BASTOS, 2011, p. 1).

Desta forma, cremos que não é pelo fato de que a criança vai começar a frequentar a escola, que as obrigações educacionais familiares serão delegadas somente aos professores. A educação adequada necessita dessa dupla troca educacional em perfeita simetria, ou seja, família e escola trabalhando juntas, sendo assim faz-se necessário o acompanhamento dos familiares no seio escolar. Assim, a presença da família na escola não deve ser encarada como um empecilho ou uma “chateação”, mas como um processo coerente para a formação adequada das crianças (POLONIA; DESSEN, 2005).

A integração entre lar e escola torna as relações dos alunos mais próximas e íntimas, possibilitando construir e fortalecer os aspectos que envolvem as dinâmicas sociais. Segundo Polonia e Dessen (2005, p. 305): “Os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos.” A formação completa do estudante depende diretamente da perfeita integração entre escola, pais e comunidade, pois dessa forma os conteúdos explicados a partir desse contexto próprio farão realmente sentido para os alunos.

Cremos que quando postos em prática os aspectos da interação entre a família e as escolas, além de propostas lúdicas de trabalho com as crianças na busca por uma melhor assimilação no processo de aprendizagem destas, as

dificuldades tendem a ser superadas e o sucesso no exercício da alfabetização tende a ditar o ritmo das coisas como foi posto pela Professora C.

“Meu maior desafio foi encontrar crianças com receio de uma professora nova na turma, uma professora exclusiva para ele(a) para atender suas dificuldades. As crianças do projeto que a atendia umas até gostavam mais que as outras, mas tudo feito com paciência, dedicação e amor consegui concluir o ano de 2018 com bastante êxito.”

Ou ainda pela Professora D que afirmou:

“Poder acompanhar e contribuir no processo de aprendizagem dos alunos do Mais Alfabetização, considero gratificante para minha experiência. Acompanhar as descobertas das crianças, as hipóteses que elas construíram sobre a representação da escrita, as primeiras leituras e todo o caminho que elas percorrem rumo à compreensão da base alfabética.”

O lúdico como elemento constitutivo do sucesso na prática pedagógica também pode ser constatado na fala da Professora E, que disse:

“Observei que tive um grande aprendizado e contribuí para os educandos, por tudo que vi e ouvi foi muito proveitoso para o meu desempenho com eles. Pretendo continuar investindo em jogos, pois o aprendizado foi notável e usando atividades diferenciais.”

Os jogos, conforme ressaltado pela Professora E, precisam ser rigorosamente estudados e analisados para serem de fato eficientes, porque aqueles que são ocasionais, e que não passam pela experimentação e pesquisa, são ineficazes. Ao mesmo tempo, uma quantidade exagerada deles sem que estejam devidamente associados aos conteúdos e aos objetivos dentro da aprendizagem, também não tem nenhuma valia.

Podem até partir de materiais que o professor tenha disponível em sala, porém precisam atentar para a forma como devem ser trabalhados. O professor precisa ter muito mais criatividade, vontade, seriedade, competência e sensibilidade.

Para Piaget (1976), o jogo “é uma atividade preparatória, útil ao desenvolvimento físico do organismo”. Da mesma forma que os jogos dos animais constituem o exercício de instintos básicos e necessários, como os de combater ou caçar, também o indivíduo que joga desenvolve suas percepções,



sua inteligência, sua curiosidade em estar experimentando, além de seus valores sociais. E pelo fato de o jogo ser um meio tão valioso e eficiente na aprendizagem, que em todo lugar em que se consegue transformar leitura, cálculo, ortografia em brincadeira, observa-se que os alunos se apaixonam por essas ocupações tidas comumente como maçantes.

Sabe-se, porém, que por diversos fatores esse êxito no exercício alfabetizador, mesmo com atividades lúdicas, como por exemplo, os jogos tende a ser um tanto quanto complexo, com obstáculos que precisam ser superados. São desafios que precisam ser enfrentados diariamente. Sobre essa questão a Professora E afirma:

“Sabemos que existe um confronto e uma complexidade entre teoria e prática no que diz respeito ao processo educacional. Vamos encontrar vários desafios em sala, porém precisamos fazer essa associação para que se possa facilitar a leitura, a escrita e outros. Enfim, a teoria e a prática devem acontecer ainda que seja difícil.”

Ou mesmo quando a Professora D ressalta que:

“No que se refere à Alfabetização, nota-se que as dificuldades emergem ainda no decorrer do processo anos iniciais, pois os alunos geralmente apresentam limitações notórias para interpretar textos simples, trocam muitas letras, não pronunciam corretamente as palavras. Considerando que cada indivíduo é singular em seu modo de ser, pensar, agir e aprender, bem como na pluralidade de alunos que encontramos em sala de aula, o professor ocupa papel de destaque na mediação do conhecimento.”

Queremos a partir das dificuldades mencionadas nas últimas três falas, que tendo noção da sua função no processo de alfabetização das crianças, o professor e a professora alfabetizadores tenham a capacidade de desenvolver um trabalho de demanda pedagógica com uma abordagem na mediação com vistas ao desenvolvimento da linguagem. Ao abandonar uma metodologia instituída como um modelo único de ensino e prosseguindo para um método de utilização da leitura de mundo das crianças, o docente sucede a avaliar-se e a participar no método natural de compreensão da língua escrita.

Sabemos que algumas das preocupações dos educadores atualmente estão concentradas no simples fato de ensinar as crianças a ler, escrever e a se expressar de forma adequada, uma vez que a atual realidade social e cultural impôs algumas ações e necessidades novas. Outro obstáculo que em

determinados momentos colocamos em nosso trabalho docente é o de acreditar que uma única forma de alfabetizar servirá para todos os casos. Mais uma vez, voltemos à fala da Professora D, quando esta afirma que “o indivíduo é singular em seu modo de ser, pensar, agir e aprender”, e um modo que acreditamos tornar esse processo menos desafiador e mais prazeroso, é levá-los a se apropriarem de experiências significativas a partir da leitura e da escrita conforme proposto por Moll (1996, p. 69).

A criança que vive num ambiente estimulador vai construindo prazerosamente seu conhecimento do mundo. Quando a escrita faz parte de seu universo cultural também constrói conhecimento sobre a escrita e a leitura. Ler é conhecer. Quando mais tarde ela aprender a ler a palavra, já enriquecida por tantas leituras anteriores, apropriar-se-á de mais um instrumento de conhecimento do mundo.

Sabemos que a criança não tem a capacidade de construir esse mundo de conhecimento por si só, é por isso que para que haja esta descoberta torna-se de fundamental importância a mediação de uma pessoa amadurecida (mais uma vez resgatamos a ideia de participação direta da escola e da família) induzindo a criança para compreender o real significado do porquê e para que aprender a ler e a escrever.

E a partir do momento em que analisamos a criança como um futuro cidadão possível de produzir seu próprio pensamento, nós professores, devemos possibilitar a estas condições de ser autônoma, fazendo com que a criança encontre a solução para os seus próprios problemas e não apenas dar as respostas a elas. Sendo assim, a criança é necessitada de uma liberdade autônoma, com o intuito de criar uma interação com as crianças e os professores ao seu redor, expondo suas opiniões, trocando seus pontos de vistas, apresentando suas próprias decisões e sempre atentando para que o menino e a menina tenham autonomia para interagir com o componente de seu conhecimento. Acreditamos que lhes dando capacidade de autogerenciamento e suporte mediador ao mesmo tempo, o confronto e a complexidade destacados pelas Professoras D e E tendem a ser suplantados.

Além disso, também faz parte da mencionada construção autônoma das crianças, reconhecer que estas nos anos iniciais da alfabetização constroem pressuposições de leitura. Tais pressuposições seguem progredindo nas

mediações do ambiente escolar e o discente atravessa uma extensa trajetória que será desde a descoberta do texto e imagem, seguindo pela etiquetagem ou suposição do nome, até a experiência de relacionar sua suposição com os indicadores, ou seja, os símbolos já conhecidos. Conforme nos salienta Cagliari (1998, p.221),

[...] os alunos são capazes de enfrentar uma variedade enorme de textos. A restrição com relação à escrita reside apenas nos casos em que os alunos não sabem decifrar determinadas letras ou conjuntos de letras, dificultando ou impossibilitando a leitura. Depois que eles decifram a escrita o texto pode ser qualquer um, desde que a criança tenha condições de entender.

Dessa forma, o educador possui uma real e importante função de proporcionar aos seus discentes a diversidade de textos e contextos que todos têm por direito, buscando assim vencer todo o tipo de adversidade que o dia a dia em sala de aula nos impõe, seja por falta de recursos, materiais pedagógicos de qualidade discutível, má remuneração, entre outros.

Entendemos que esse êxito passa também pelo exercício de crer, por parte do docente, que toda criança possui a capacidade de aprender. Algumas aprenderão de uma maneira mais rápida, outras nem tanto, mas a aprendizagem seguramente se desenvolverá, independentemente do método utilizado, mas sempre atentando para a utilização de associações corretas, fundamentadas em uma vertente básica, que é um ambiente adequado, estímulo e interesse. Quem sabe não seja a solução que tantos educadores procuram para mostrar o caminho certo perante aos distúrbios de aprendizagem e as dificuldades da alfabetização (CIASCA, 2004, p.8). Com relação a isso, se torna de fundamental importância a função do professor que necessita estar se aperfeiçoando de maneira constante, não apenas pelo fato de sua formação, mas também por saber se apresentar diante das dificuldades que sua profissão estabelece, conforme destacado anteriormente.

#### **4.4 FASE DE OBSERVAÇÃO: RELATOS DAS PROFISSIONAIS EM ALFABETIZAÇÃO NO ENCONTRO DE FORMAÇÃO DO PMALFA**

Com a finalidade de dar prosseguimento e embasamento maior aos dados colhidos por meio dos relatos das professoras e coordenadora, realizou-se a observação assistemática dentro do encontro de formação ofertado pelo Programa Mais Alfabetização, possibilitando um maior entendimento da prática destas profissionais<sup>41</sup>.

Participou-se da reunião com a coordenadora do Programa, além das profissionais em alfabetização, onde se evidenciou as dificuldades encontradas por elas, assim como, o que é possível fazer em sala de aula. Na pauta, nos foi colocada a pouca disponibilidade de algumas professoras para intervirem na dificuldade apresentada pelo aluno(a), justificado por elas pela falta de uma formação mais propícia, que as preparassem melhor para os desafios que uma sala de aula oferece. Durante esses relatos, outra vertente abordada foi a questão do “gostar do que faz”, gostar no sentido de envolver-se a ponto de sair das técnicas e pensar a criança a partir de sua dimensão humana, sair das evidências e buscar na raiz dos problemas apresentados como redimensionar o trabalho para que o aluno avance.

Ainda de acordo com a coordenadora: “Não dá para ficar reclamando, é preciso buscar novas estratégias”.

Há certas posturas adotadas por educadores que não são mais permissivas. “Ficar dando desculpas em relação às dificuldades encontradas na escola não leva à resolução do problema” (COORDENADORA DO PMALFA). De acordo com Lacerda (2002), é muito fácil a identificação de uma criança que não vem apresentando o mesmo desenvolvimento que o restante da turma. Difícil é a percepção de que a estamos mensurando tendo-a como referência para o desenvolvimento do outro. O desafio da escola precisa ser especificamente com os alunos que não conseguem avançar, de acordo com os propósitos da escola nos ciclos iniciais. São compromissos para garantir que as aprendizagens previstas aconteçam, para criar as condições necessárias ao

---

<sup>41</sup> Inicialmente havia a previsão de aproximadamente oito encontros de formação. Porém, como consequência dos problemas enfrentados, tendo como principal o demorado atraso no envio das verbas, ocorreu apenas um encontro de formação o que acabou por prejudicar a presente pesquisa.

desenvolvimento das capacidades e dos saberes que se pretende que os/as alunos/as conquistem.

Durante as observações realizadas no encontro de formação, permaneceu-se em sala com as professoras, observando suas falas, de como trabalhavam o processo de alfabetização com os alunos e como se configurava essa relação, em especial com os que apresentavam maiores dificuldades. Das observações feitas com as docentes, ficou evidente a dificuldade em trabalhar em sala de aula, seguindo esses propósitos.

Ao relatar sua prática em sala de aula, a Professora E, por exemplo, informou que diariamente como primeira atividade do dia, ela levava os alunos para fora de sala e fazia a roda da leitura. Nesse momento, sempre contava uma história e depois fazia a interpretação com o grupo verificando o ponto de vista de cada um. Além do livro discutia os fatos acontecidos na cidade e quem havia assistido jornal, se sabiam de alguma notícia nova. Ao retornar para a sala de aula, os alunos estavam mais envolvidos para iniciar os trabalhos do dia. No caso dos que não sabiam ler ainda, ela ficava dividida entre avançar com os que já estavam em um momento alfabético e trabalhar com os pré-silábicos. Há dias, segundo conta a docente, que esses ficavam de lado porque o tempo não era favorável e porque o que estava previsto no planejamento tinha que ser concluído.

Trabalhar a perspectiva da leitura e da escrita a partir de um método é necessário. Porém, além do método, é fundamental uma teoria que fortaleça a prática dos professores ao desenvolverem suas atividades em sala de aula, acompanhado de um planejamento sistemático que possibilite ao professor avaliar os avanços e necessidades de retomadas dos conteúdos. Nesse miolo (trajeto entre o que o professor pensa e como vai aplicá-lo na dinâmica da sala), há outra falta: enxergar o aluno e procurar entender como ele pensa. Sim, porque as operações de pensamento no momento da elaboração de um novo conhecimento são diferentes de uma criança para a outra e de como o professor pensou. Sendo este o grande nó na relação **ensinar x aprender**, onde não basta apenas um planejamento e uma teoria, mas como essas

conexões vão se estruturando na dinâmica da aprendizagem da leitura e escrita e como se tornam claras para o aluno, propondo um trabalho que esteja sustentado em bases teóricas, mas com o aprofundamento do conhecimento da criança em sua essência.

Através do seu trabalho de reflexão sobre a prática com alunos que possuem certa dificuldade, conforme exposto pela Professora E, a Professora C atua como pesquisadora de sua própria prática, aprendendo. Quando essa professora afirma que “Fico preocupada com essa criança e busco todos os dias ajudá-la a avançar, mesmo quando fico um pouco a mais em sala além do meu horário, é porque ela se esforça e tem conseguido” (PROFESSORA C). Essa docente demonstra que está preocupada não apenas com o cognitivo, mas preocupa-se com essa criança em sua formação humana, procurando vê-la. Segundo Garcia (1996, p.21):

[...] a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias meta-cognitivas e metalinguísticas.

A professora escuta e enxerga esse aluno numa dimensão humana e pedagógica, uma vez que sua preocupação, mesmo com todas as dificuldades já colocadas (quantidade de alunos, escassez de material didático, etc.) busca em suas experiências e conhecimentos teóricos novas estratégias para fazê-lo avançar. Essa experiência é um dado apenas de um trabalho que vem se estruturando a passos gradativos. Essa mesma professora relata que quando recebeu a turma, a maioria dos alunos não sabia ler. Para que avançassem, trabalhou com jogos concretos, como caça-palavras, cruzadinha, jogo de percurso (trilha).

Paralelo a esse trabalho, ela começou com textos pequenos (trava-língua, parlendas). A cada final de mês fazia o diagnóstico, o que possibilitava a elaboração de atividades diferenciadas. Mas relata a dificuldade em conduzir essas diferenças. “É difícil administrar entre eles, às vezes quando estou com

um grupo, os demais me solicitam e assim não consigo trabalhar como gostaria, sinto que sempre falta alguma coisa” (PROFESSORA C).

E nesse contexto, se faz necessário retomar a formação em serviço, que de acordo com Soares (2004, p. 24).

A formação do alfabetizador que - ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil - tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus conhecimentos) em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

Quando mencionamos a formação continuada é que além dos momentos de encontros coletivos com professores, faz-se necessário o acompanhamento dessa professora em sala de aula de forma mais individualizada, para ajustar essas variáveis que acabam se tornando mais explicitadas nesse contexto.

Das professoras observadas durante o encontro de formação, a Professora C destacou-se pela sensibilidade e preocupação com o trabalho, a aprendizagem dos alunos e em refletir sobre suas práticas. As demais evidenciaram muito as dificuldades vividas, atribuindo o baixo desempenho dos alunos a esses fatores (o que em parte é real). Porém, se cada uma tentar, a partir dos novos desafios, buscar estratégias diferenciadas para trabalhar com o aluno, os resultados seriam melhores. Nesse caso, ficou-se com a sensação de que faltou algo mais no fazer pedagógico. Em uma de suas falas, a Professora A cita: “Estou fazendo a minha parte”. Mas será que essa é realmente a “parte” que os alunos precisam para se desenvolver como cidadãos críticos, reflexivos, capazes de se posicionar diante da realidade atual?

Outro aspecto que acredita-se impactar no desempenho dos alunos está diretamente relacionado à não motivação das Professoras A e D, das dificuldades de utilizar materiais apropriados para desenvolvimento de seu trabalho, momentos para discussão da prática com o objetivo de ampliar a melhoria do trabalho em sala de aula. Vale destacar que é imprescindível e

urgente pensar dentro do espaço da escola em um apoio especificamente para o professor para que este possa atender o aluno em sua especificidade.

Finalizamos a presente pesquisa a partir das análises de Freire (2004) o qual afirma não haver pesquisa sem ensino, como também ensino sem pesquisa. Essas práticas se encontram ligadas umas nas outras. No momento em que o educador ensina, o mesmo continua buscando. E só há ensino porque o educador busca, porque indagou, porque indaga e também irá se indagar. O educador pesquisa com o intuito de constatar, constatando, intervindo, ele irá educar e se educar. Toda pesquisa possui uma incumbência que é a de conhecer algo novo que ainda não foi conhecido, e informar essa novidade. (FREIRE, 2004, p.29).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente as discussões sobre alfabetização, escrita e leitura ocupam amplo espaço, tanto na formação inicial quanto na continuada. Embora, em discurso, já se possa afirmar que há uma concordância quanto da necessidade de se ampliar o objeto e o objetivo da alfabetização, assim como muitos defendem, “alfabetizar letrando”, na prática isso não se evidencia com tanta clareza. Ainda surgem questões como: Como alfabetizar? Há um método que não alfabetiza? É o professor que alfabetiza? É a criança que se alfabetiza? Ou são ambas as coisas?

Como aponta Soares (2004, p.87), “não há um método ideal”, mas todo alfabetizador acaba construindo procedimento próprio, a que cabe o termo “método”, desde que não seja rígido, impositivo. O importante é que a criança se alfabetize adequadamente. Após as leituras e observações, chegamos a estas conclusões. Embora não haja um método certo para alfabetizar, este processo não ocorre sem método. Parece paradoxo, mas na noção de método, conforme Demo (2007, p.25) “não pode estar à pretensão de caminho a ser seguido a ferro e fogo, mas de instrumento de aprendizagem, tão flexível quanto a própria aprendizagem, à qual serve”. Demo, citando Telma Weisz, quando escreveu o prefácio AP livro de Smith (2003, p. 1), retira este fragmento:

Não discute métodos, não defende métodos e, principalmente, não reconhece nos métodos – quaisquer que sejam – o poder de produzir aprendizagem. O que não significa como pensam alguns, uma defesa do espontaneísmo pedagógico, mas pelo contrário. A posição do autor perpassa o texto do início ao fim, é de reconhecimento da importância da intervenção do professor na aprendizagem da criança.

Na visão do referido autor, deve-se construir metodologias ou didáticas de alfabetização que permitam a coparticipação da criança no seu processo de alfabetização, porém, sempre mediada (com rigor) pelo professor.

Demo (2007, p.25), afirma que não há como ignorar “outras coisas, o desenvolvimento físico e biológico da criança, a vivência, as ideias e o contexto de cada uma, sua característica interpretativa e autorreferente, a cultura própria”. As crianças possuem saberes os quais não podem ser ignorados, pelo

contrário, precisam ser o ponto de partida do processo de alfabetização. É preciso partir de dentro para fora, do que a criança sabe, acredita, faz, experimenta. Comparando as leituras de autores e a leitura de um cotidiano de alfabetização, concordamos tanto com as narrativas das professoras, sujeitos da pesquisa quanto com os autores lidos, que cada professor, continuando a citar Demo (2007), precisa saber desenvolver o seu “método”, a partir da “pesquisa dos outros, de autores, teorias, sem reproduzir”.

Assim por exemplo, Paulo Freire (1989) contribui ao dar o caráter político da alfabetização e da necessidade de partir da cultura dos sujeitos pela via da decodificação e codificação dos significados (leitura de mundo). A psicogênese supõe a criança como sujeito que constrói ativamente seu saber pela via da reconstrução participativa e a linguística contribui na aprendizagem do funcionamento da língua. Considerando estas e outras contribuições, é possível fazer uma reorganização do processo de alfabetização utilizando-se de todas estas teorias, desde que pautadas sob os mesmos princípios, produzindo seu próprio “método” (metodologia), e que isso ocorra em ambientes materiais e sociais adequados de aprendizagem.

Do contrário, teremos a condição inversa da aprendizagem significativa, qual seja, o fracasso escolar em que muitas de nossas crianças ainda continuam imersas (FREITAS, 2002). Tal condição refere-se à manutenção velada da exclusão de alunos, que por diversos motivos não adquirem certas aprendizagens no mesmo tempo que a sua maioria. Nesse caso, refere-se à aprendizagem do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) e, conseqüentemente, inserção autônoma no mundo letrado. Uma vez que um sujeito não domina a leitura e a escrita (sem desconsiderar as habilidades da oralidade e de outros eixos relacionados à linguagem) apresenta-se como ser em potencial para ampliar o número de analfabetos no país.

Compreende-se, ainda, que o analfabetismo é um problema de dimensões políticas e sociais maiores que a dimensão pedagógica (FREIRE, 2014). De forma mal compreendida, a organização escolar em ciclos pode favorecer o

aumento dessa exclusão, uma vez que se torna ainda mais perigosa, pois os alunos permanecem sem aprender dentro do próprio sistema.

Para que esses descompassos possam ser minimizados, percebe-se que uma formação docente sólida/contínua, iniciada dentro das Universidades e posteriormente financiadas a partir de outras políticas públicas, em especial a formação contínua desse profissional, se faz necessária. Assim como o que foi afirmado por Gatti (2010, p. 1375) “uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação, a partir da função social própria à escolarização, isto é, ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.” Dentro dessa perspectiva, Veiga (2012) afirma que essa formação possibilita a construção de um profissional na dimensão de agente social, o qual se sente responsável pela formação integral do sujeito nas áreas educacional, política, social e cultural. Porém, sabe-se que para que tais objetivos possam ser alcançados a participação do Estado é de fundamental importância, com a oferta de condições de trabalho mais dignas, incentivo, valorização e uma melhor compensação salarial ao profissional.

Essa formação, segundo Janz (2015), carrega o significado de reconhecimento da trajetória dos sujeitos, assim como exige a contextualização histórica de tais caminhos trilhados pela humanidade, assumindo assim a provisoriedade de propostas de constituição de determinada sociedade. Além disso, a formação, em sua dimensão social, deve ser entendida como direito, indo contra qualquer iniciativa pontual e individual de aperfeiçoamento próprio e ainda, quando se refere à formação de professores da rede pública, a dimensão a ser considerada para tal concepção é no nível de política pública.

Levando-se em consideração um dos objetivos propostos na presente dissertação, qual seja, a pesquisa acerca da relação teórica e prática voltada ao fazer pedagógico docente a partir de sua formação inicial e de sua formação continuada, observamos que a formação de professores não deve ser contínua como forma de reconhecimento da incapacidade profissional do docente, mas uma forma de complementar a formação inicial que, por vezes, é insuficiente e,

por outro lado estar em processo de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica, uma vez que o conhecimento é histórico e, portanto, não é imutável. Além disso, o exercício da reflexão teórico-prática não se esgota com a conquista de um diploma de licenciatura.

Trata-se de uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui a valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação (VEIGA, 2008, p. 16).

É crer que trazer a prática do docente como ponto de partida para um trabalho de formação não é cair no espontaneísmo, no “praticismo” vazio e inconsequente à parte da teoria (SEVERINO, 2006), mas tê-la como ponto de partida. Pistrak complementa ainda que:

Percebe-se facilmente que a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos. Em princípio, entretanto, não são hostis em relação à teoria: a indiferença da massa dos professores em relação à nossa pedagogia teórica é simples consequência do fato de que esta copia ainda as antigas teorias pedagógicas que nos foram transmitidas pelos pedagogos reformistas pequeno-burgueses [...] As inovações introduzidas entre nós são consideradas como correções inevitáveis devidas à revolução [para a atual conjuntura, cabe substituir revolução por modismos] – mas não passam de simples correções as verdadeiras teorias pedagógicas, sem que correções possam alterar os princípios destas teorias. Daí derivam um amplo ecletismo e a certeza aparente de que a teoria necessária é conhecida e assimilada já há muito tempo (PISTRAK, 2000, p. 21-22).

Ao se questionar o espontaneísmo, assim como as práticas de formação continuada fragmentadas e distantes das condições concretas da escola, ou formas conteúdistas e de treinamento de professores, está se tentando recuperar a categoria totalidade no trabalho com o conhecimento, valorizando uma formação continuada que leve em consideração os diferentes discursos e historicidade do profissional docente, algo que não pôde ser constatado durante o encontro de formação, levando-se em consideração a forma aligeirada (um encontro presencial apenas) com que a reunião ocorreu, por consequência aos meses de atraso no envio da verba por parte do Ministério

da Educação à Secretaria Municipal de Educação de Teixeira de Freitas - Bahia. Opõe-se às formas de “reciclagem” e “capacitação”, por serem extremamente técnicas, de passagem de modelos e informação, visando à formação do trabalhador adestrado, treinado, com vistas a uma educação adequada à sustentação de novas formas do capital (divisão técnica e social do trabalho), o qual explora, expropria e aliena os homens (CORRÊA, 2008).

Concordamos com Kramer (1995, p. 80), quando este afirma que:

[...] não basta um novo “espírito” ou uma nova “filosofia” de alfabetização se ela não vier acompanhada ou, mesmo, sedimentada pelas condições objetivas requeridas por uma prática transformadora que pretenda, sobretudo, aprimorar a qualidade da escola pública brasileira.

Finalmente cumpre destacar que muito aprendemos com a experiência dessas professoras e assistentes dos anos iniciais dentro de suas práticas alfabetizadoras, atingindo o objetivo de observar os discursos destas profissionais em relação à formação dentro do PMALFA, buscando identificar os saberes ressignificados e recontextualizados através da entrevista semiestruturada. Aprendemos com estas que desde sempre optaram pela carreira do magistério realizando um sonho, com aquelas que, apesar de não terem optado por ser professoras, aprenderam no exercício da profissão a amar o que fazem e, ao elegerem o trabalho com a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, deram sentido para sua profissão. A professora que está buscando o seu lugar na profissão porque ainda se vê como uma profissional inexperiente. Todas elas aceitaram o desafio de criar condições para que as crianças que frequentam as escolas onde trabalham se alfabetizem, mesmo sabendo das dificuldades inerentes a esse trabalho.

O que cada docente nos transmitiu através de palavras, gestos e olhares representou uma forma singular de apropriação de seus discursos, pois, na realidade, suas palavras, gestos e olhares disseram muito mais do que se possa compreender e apresentar neste estudo.

Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 355) esta dissertação “não é para reificar e concluir”, mas, antes, que possa contribuir não apenas para a formação das professoras e assistentes de alfabetização, sujeitos desta pesquisa, como

também para as demais profissionais alfabetizadoras, subsidiando-as na reflexão de suas práticas e concepções de alfabetização. E que, num diálogo com outros pesquisadores, possamos construir novos sentidos acerca da temática abordada neste estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. **Analfabetismo no Brasil cai entre 2016 e 2018 de 7,2% para 6,8%.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/analfabetismo-no-brasil-cai-entre-2016-e-2018-de-72-para-68>. Acesso em: 05/07/2019.

\_\_\_\_\_. A educação na Revisão Constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988. 2.ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2001b. p.81-108.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2008.

ALBERTI, V. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALMEIDA, P. M. *Aprender com a Expressão Dramática! Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Portugal*, 2012.

ARCE, A. **A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos**. In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000. – (Coletânea Polêmica do Nosso Tempo).

BAKHTIN, M. (Voloshinov). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTOS, Rita de Cássia P. Silva; **Família e Escola: a parceria que deu certo**. COPEDIN, Salvador-BA, 2011.

BELLO, J. L. P. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. 2001. Disponível em: . Acesso em: 03 out. 2013.

BITTENCOURT, Agueda Bernadete. **Sobre o que falam as coisas lá fora:** formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. A educação brasileira no período joanino. pp. 129-141. ISBN 978-85-2320-893-6.

BOAVENTURA, Edivaldo M. O Estado e a educação superior na Bahia. In: CONGRESSO DAS ACADEMIAS IBERO-AMERICANAS DE HISTÓRIA, 10., 2006, Lisboa. [Anais...]. Lisboa, 2006.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores:** Desafios históricos, políticos e práticos. 1. ed. - São Paulo: Paulus, 2013.

BOTELHO, Paulo Augusto de Podestá. O Analfabetismo Funcional. Disponível em: <http://guiarh.com.br/z3.htm>. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MEC. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.* Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 jun. 2006a.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. [Edição extra – seção 1].

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L5692.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica. Brasília, DF: MEC; SEB, 2018. 208 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica. Brasília,

DF: MEC; SEB, 2006b. 208 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf). Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais. 2004. Disponível em [http://www.oei.es/quipu/brasil/Red\\_Nac\\_form\\_continua.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf). Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento à programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://soleis.com.br/D6755.htm>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: outubro. 2019.

BRZEZINSKI, I. **A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades.** In: \_\_\_\_\_ (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 147-167.

CAMPOS, STELA. As “perdas invisíveis” provocadas pelo analfabetismo funcional nas empresas. *Valor Econômico*. São Paulo. p. 07. 23 abr. 2002.

CORRÊA, Vera. **Ressignificar a profissão docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate.** In: VEIGA, I. P.A.; D’ÁVILA, C. M. (orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papyrus, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação e a primeira Constituinte Republicana.* In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 2.ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2001a. p. 69-80.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições.** – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z.M.R. **Concepções de Desenvolvimento: correntes teóricas e repercussões na escola.** In: DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z.M.R. *Psicologia na Educação*. 2º ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994, p. 26-29.



DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DEMO, Pedro. Leitores para sempre. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Marisa R. T. **Recursos públicos para escolas públicas**: as políticas de financiamento para a Educação Básica no Brasil e a regulação do Sistema Educacional Federativo. – Belo Horizonte: RHJ / Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto Ed., 1995. p.93-124

FERREIRA, J. S.; HENRIQUE, J. S.; COSTA, B. O. **Perfil de formação continuada de professores de educação física**: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015.

FERREIRA, Lenira W. A formação, os modelos pedagógicos e as instituições educacionais rio-grandense no século XVII. Disponível em: <http://www.ufpel.tche.br/fae/siteshospedados/8FERREIRA.htm>. Acesso em: 13 mai.2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação. – São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FERREIRO, Emilia. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 23-42 p

FILHO, Casemiro Reis. A educação e a ilusão liberal. 2ª ed. Campinas, Autores Associados, 1995.

- FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2009. 240 p.
- FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização:** da oralidade à escrita. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica:** as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.
- GABARDO, Cleusa Valério. **A Formação de professores em perspectivas internacionais:** Estudo comparado entre modelos europeus e brasileiros. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Salamanca, 2006.
- GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora.** São Paulo: Cortez, 1996.
- GARCÍA, C. M. La formación inicial y permanente de los educadores. In: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI.* Madrid: Universidad de Sevilla, 2002. p. 165-194.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v.30, n.1, p.11-30, jan./abr. 2004.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernadete A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação - Anped*, Rio de Janeiro, v. 13 , n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010.

GISI, M. L. ; RUBIDO, M. I. V. . Políticas de Formação Continuada e Profissionalização Docente no Brasil e na Suíça. *Interaccoes* , v. 12, p. 28-54, 2016.

GOMES, Rita de Cássia M. **Formação de professores: um olhar ao discurso do docente formador**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC/SP, 2003.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira; FREIRE, Karine Xavier Soares; MORAIS, Cristina Mosquetta de. **Formação continuada de professores do Ensino Médio: Análise de percepção**. Brasília – DF, 2009, p. 01-10.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GROSSI, Esther Pillar. *Didática do Nível Alfabético*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO ETHOS. *Indicadores Ethos de Responsabilidade Social Empresarial*. São Paulo. 2007.

IPM, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *INAF Brasil 2009 - Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados*. São Paulo, 2010. Disponível em: [http://www.ipm.org.br/download/inaf\\_brasil2009\\_relatorio\\_divulgacao\\_final.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf). Acesso em: 05 jul. 2019.

JANZ, Liamara Aparecida Toniolo. **Formação continuada do professor: uma experiência no espaço escolar**. Curitiba – PR, 2015, p. 1-20.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. Nize Maria Campos Pellnada. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**. *Educação e Sociedade* [online]. 1999, ano XX, n.68, pp. 163-183.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. *Quando falam as professoras alfabetizadoras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. *Concepções de formação docente*. IV Edipe – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Goiás, 2011.

LEMLE, M.. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1995.

LIBÂNIO, José Carlos. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. *Revista Ande* nº. 6, p.11 - 9. 1982.

LINHARES, Maria Yedda Leite; CARDOSO, Ciro Flamarion S; SILVA, Francisco Carlos Teixeira; MONTEIRO, Hamilton de Mattos. História geral do Brasil. 9. ed Rio de Janeiro: Elsevier : Campus, 1990. 445 p.

LÜDKE, Menga. O professor e a pesquisa. São Paulo: Papirus, 2001.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Formação continuada e suas implicações:** entre a lei e o trabalho docente. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.- abr., 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Os organismos internacionais e as políticas educacionais o Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MELLO, Alberto de Souza. Financiamento da educação e acesso à escola no Brasil. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1979. MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Mudanças no financiamento da educação no Brasil. Campinas: Ed. Associados, 1997.

MENEZES, Janaína S. S. **O financiamento da educação básica pública no Brasil:** 500 anos de história. 2005, 25 p. Artigo (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MÉSZÁROS, Isteván. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

MINTO, César A.; MURANAKA, Maria A.. Políticas públicas atuais para a formação de profissionais em educação no Brasil. São Paulo: Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública – FEDEP, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível:** reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.

MONARCHA, Carlos. Escola normal da praça: o lado noturno das luzes. Campinas, Editora da UNICAMP, 1999.

MONLEVADE, J. A. C. Financiamento da educação na Constituição Federal e na LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Dez Anos Depois:** Reinterpretação sob Diversos Olhares. São Paulo. Cortez Editora. 2010.

MONLEVADE, João Antônio. Construção da complexidade do financiamento da educação pública no Brasil. Fineduca – Revista de Financiamento da Educação. Porto Alegre, v. 2, n. 4, 2012.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Alfabetização:** desafios da prática alfabetizadora. Revista ACOALFAp:

Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa. São Paulo, ano 2, n. 3, 2007.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Analfabetismo Funcional**: o mal nosso de cada dia. São Paulo: Pioneira, 2006.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999.

MORESI, E. Metodologia da pesquisa. Universidade Católica de Brasília. 2003.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget. 1990.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, Antonio (org) Vida de professores. Portugal: Editora Porto, 1992.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>. Acesso em: 28 jun. 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988. 2.ed. Campinas, SP; Autores associados, 2001 p. 153-190.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. Formação e avaliação de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. 193 p.

PDDEREX. Relação de Unidades Executoras do PDDE, 2019. Disponível em: [http://www.fnnde.gov.br/pls/internet\\_pdde/internet\\_fnnde.PDDEREX\\_4\\_PC?p\\_an o=2018&b\\_ver=3&p\\_cgc=13650403000128&p\\_tip=P&p\\_prog=0B](http://www.fnnde.gov.br/pls/internet_pdde/internet_fnnde.PDDEREX_4_PC?p_an o=2018&b_ver=3&p_cgc=13650403000128&p_tip=P&p_prog=0B). Acesso em: 21 de mai. 2019.

PEREIRA, T. R. S. Relatório de estágio em educação pré-escolar. Relatório Final de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Portugal, 2013.

PERRENOUD, PHILLIPE. Dez novas competências para ensinar. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIERI, Renan. Retratos da Educação no Brasil. São Paulo, Brasil. 2018, 38 p. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/Retratos-Educacao-Brasil.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019

PISTRAK, M. Fundamentos da escola do trabalho. SP: Expressão Popular, 2000.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Psicologia Escolar e Educacional. 2018 (2), 303-312.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>. Acesso em 10 ago. 2019.

POMPEO, Daniele Alcalá; ROSSI, Lídia Aparecida; GALVAO, Cristina Maria. **Revisão integrativa:** etapa inicial do processo de validação de diagnóstico de enfermagem. *Acta paul. enferm.*, São Paulo, v. 22, n. 4, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v22n4/a14v22n4.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

QUEIROZ, Crhistina. **Religião e política no ensino:** Congregações católicas europeias supriram demanda por escolas no Brasil entre o fim do século XIX e a segunda metade do século XX. FAPESP. São Paulo – SP, 2016.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa:** Ensino Fundamental. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

REZENDE, José Marcelino Pinto. Os recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas. Brasília: Editora Plano, 2000. 160 p.

REZENDE, M. A. **Os Saberes dos Professores da Educação de Jovens e Adultos:** o percurso de uma professora. Dourados, MS: UFGD, 2008.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental em Castanhal/ Pará:** continuidade ou descontinuidade? 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Competência ou competências** – o novo e o original na formação de professores. **Didáticas e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de; Daniel Feldman (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. **Tradição e modernidade na educação:** o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988*. 2.ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2001. p. 119-138.

ROJO, Roxane. **Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança:** caderno do professor. – Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

SANTOS, L. L. C. P. *Formação de professores e qualidade do ensino*. In: SOARES, M. K.; KRAMER, S. LÜDKE, M. (Org.). *Escola Básica*. Campinas: Papyrus, 1994. p. 137-146.

SANTOS, L. L. C. P. *Identidade docente em tempos de educação inclusiva*. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 143-160.

SAVIANI, D. Sobre a concepção de politecnia. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 1980.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. Revista Em Aberto. Brasília. v. 3, n. 22, p. 1 - 6, ago., 1994.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas.** 6ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n 40 jan/abr. 2009. P. 143-155.

SAVIANNI, Demerval. **História da formação docente no Brasil:** três momentos decisivos. In: Revista Educação, v.30 – n.02, p.02-10, 2005.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHEIBE, L. **Formação dos profissionais da educação pós-LDB:** vicissitudes e perspectivas. XX Simpósio Nacional de Políticas e Administração da Educação: momentos e movimentos/ANPED, Salvador, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Um fantasma ronda o professor:** a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SIMEC. Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/maisalfabetizacao.php?modulo=principal/maisAlfabetizacao&acao=A>. Acesso em: 21 de mai. de 2019.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autentica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBIERO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018. 384 p.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, jan/fev/mar/abr 2004b, p.5-17.

SOARES, Magda Becker; **BATISTA**, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. – Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

SOARES, M. T. C.; **PINTO**, N. B. Metodologia da resolução de problemas. 2001. In: 24ª Reunião ANPEd, 2001, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt19>. Acesso em: 09 ago. 2019.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **A política de qualificação em serviço dos professores da rede municipal de ensino de Curitiba na gestão Greca (1993- 1996)**: entre o discurso da “cultura das elites” e a perspectiva pragmática do trabalho educativo. (Dissertação de Mestrado UFPR). Curitiba, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988. 2.ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2001. p.55-68.

TANURI, Leonor Maria. **Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil**: Pesquisa e planejamento. São Paulo, v.13, dez.1970, p. 7-98.; **VILLELA**, H. O. S. . A primeira Escola Normal do Brasil. In: Clarice Nunes. (Org.). O passado sempre presente. São Paulo: Cortez, 1992, p. 17-42.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. nº 14, p.61-68 maio jun.jul. ago./ 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TOLCHINSKY, Liliana; TEBEROSKY, Ana. Além da alfabetização. São Paulo: Editora Ática, 1996.

TEIXEIRA, A. S. Educação no Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. (Col. Anísio Teixeira; vol. 8).

TROJAN, Rose Meri. **Teoria e Prática na formação docente**: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 29 - 42, jan.-jun. 2008.

VAL, Maria da Graça Costa; VIEIRA, Martha Lourenço. **Língua, texto e interação**: caderno do professor. – Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P.A.; D'ÁVILA, C. M. (orgs). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.



VEIGA, Ilma Passos. **Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?** In: \_\_\_\_\_ ; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas: Papyrus, 2012. p. 61-88.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937).** Bragança Paulista, EDUSF, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Escola - função social, gestão e política educacional.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela de S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## ANEXOS

### ANEXO I – Encontro de formação ofertado pelo Programa Mais Alfabetização



### ANEXO II – Grupo reunido para o encontro de formação ofertado pelo PMALFA



**ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Francine Leal)**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RETRATO DO “PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO” EM TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA** desenvolvida(o) por Paulo Vinícius Brito dos Santos Oliveira. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada / orientada por Franklin Noel Santos, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (27) 99762-0788 ou e-mail franklin.santos@ufes.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é **verificar de que maneira a formação continuada com vistas à alfabetização/letramento dos discentes, mais especificamente a partir do Programa Mais Alfabetização – PMALFA, adotado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas – Bahia desde o ano de 2018, tem possibilitado aos docentes conhecimentos que serão partilhados com seu público alvo (crianças de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental), considerando os discursos que permeiam a construção da identidade do profissional.**

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, observação, aferição, exame e coleta de dados (a ser gravada a partir da assinatura desta autorização). O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Teixeira de Freitas - Bahia, 13 de Novembro de 2019.

Assinatura do(a) participante: Francine Silva Leal (73) 9867 7427

Assinatura do(a) pesquisador(a): Paulo Vinícius Brito dos Santos Oliveira

Assinatura do(a) testemunha(a): Karine Pessoa Oliveira



## ANEXO IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Danilbera Cunha)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RETRATO DO “PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO” EM TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA** desenvolvida(o) por Paulo Vinícius Brito dos Santos Oliveira. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada / orientada por Franklin Noel Santos, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (27) 99762-0788 ou e-mail franklin.santos@ufes.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é **verificar de que maneira a formação continuada com vistas à alfabetização/letramento dos discentes, mais especificamente a partir do Programa Mais Alfabetização – PMALFA, adotado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas – Bahia desde o ano de 2018, tem possibilitado aos docentes conhecimentos que serão partilhados com seu público alvo (crianças de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental), considerando os discursos que permeiam a construção da identidade do profissional.**

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, observação, aferição, exame e coleta de dados (a ser gravada a partir da assinatura desta autorização). O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Teixeira de Freitas - Bahia, 13 de Novembro de 2019.

Assinatura do(a) participante: Danilbera Cunha dos Santos

Assinatura do(a) pesquisador(a): Paulo Vinícius Brito dos Santos Oliveira

Assinatura do(a) testemunha(a): Karine Lessa Oliveira

## ANEXO V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Geane Rocha)

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RETRATO DO “PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO” EM TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA** desenvolvida(o) por Paulo Vinícius Brito dos Santos Oliveira. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada / orientada por Franklin Noel Santos, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (27) 99762-0788 ou e-mail franklin.santos@ufes.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é **verificar de que maneira a formação continuada com vistas à alfabetização/letramento dos discentes, mais especificamente a partir do Programa Mais Alfabetização – PMALFA, adotado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas – Bahia desde o ano de 2018, tem possibilitado aos docentes conhecimentos que serão partilhados com seu público alvo (crianças de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental), considerando os discursos que permeiam a construção da identidade do profissional.**

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, observação, aferição, exame e coleta de dados (a ser gravada a partir da assinatura desta autorização). O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Teixeira de Freitas - Bahia, 13 de Novembro de 2019.

Assinatura do(a) participante: Geane Rocha Aguiar

Assinatura do(a) pesquisador(a): Paulo Vinícius Brito dos Santos Oliveira

Assinatura do(a) testemunha(a): Karine Lessa Oliveira

Geane (73) 999409110

**ANEXO VI – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Geruza Rodrigues)**



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RETRATO DO “PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO” EM TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA** desenvolvida(o) por Paulo Vinícius Brito dos Santos Oliveira. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada / orientada por Franklin Noel Santos, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (27) 99762-0788 ou e-mail franklin.santos@ufes.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é **verificar de que maneira a formação continuada com vistas à alfabetização/letramento dos discentes, mais especificamente a partir do Programa Mais Alfabetização – PMALFA, adotado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas – Bahia desde o ano de 2018, tem possibilitado aos docentes conhecimentos que serão partilhados com seu público alvo (crianças de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental), considerando os discursos que permeiam a construção da identidade do profissional.**

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, observação, aferição, exame e coleta de dados (a ser gravada a partir da assinatura desta autorização). O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Teixeira de Freitas - Bahia, 13 de Novembro de 2019.

Assinatura do(a) participante: Geruza Rodrigues dos Santos Ribeiro

Assinatura do(a) pesquisador(a): Paulo Vinícius Brito dos Santos Oliveira

Assinatura do(a) testemunha(a): Marine Pessoa Oliveira

**ANEXO VII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Viviana Aparecida)**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RETRATO DO “PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO” EM TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA** desenvolvida(o) por Paulo Vinícius Brito dos Santos Oliveira. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada / orientada por Franklin Noel Santos, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (27) 99762-0788 ou e-mail franklin.santos@ufes.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é **verificar de que maneira a formação continuada com vistas à alfabetização/letramento dos discentes, mais especificamente a partir do Programa Mais Alfabetização – PMALFA, adotado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas – Bahia desde o ano de 2018, tem possibilitado aos docentes conhecimentos que serão partilhados com seu público alvo (crianças de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental), considerando os discursos que permeiam a construção da identidade do profissional.**

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, observação, aferição, exame e coleta de dados (a ser gravada a partir da assinatura desta autorização). O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Teixeira de Freitas - Bahia, 13 de Novembro de 2019.

Assinatura do(a) participante: Juriana Aparecida de O. Ribeiro  
Assinatura do(a) pesquisador(a): Paulo Vinícius Brito dos Santos Oliveira  
Assinatura do(a) testemunha(a): Karine Pessoa Oliveira

**ANEXO VIII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Sinai Santos)**



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM RETRATO DO “PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO” EM TEIXEIRA DE FREITAS – BAHIA** desenvolvida(o) por Paulo Vinícius Brito dos Santos Oliveira. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada / orientada por Franklin Noel Santos, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (27) 99762-0788 ou e-mail franklin.santos@ufes.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é **verificar de que maneira a formação continuada com vistas à alfabetização/letramento dos discentes, mais especificamente a partir do Programa Mais Alfabetização – PMALFA, adotado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas – Bahia desde o ano de 2018, tem possibilitado aos docentes conhecimentos que serão partilhados com seu público alvo (crianças de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental), considerando os discursos que permeiam a construção da identidade do profissional.**

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, observação, aferição, exame e coleta de dados (a ser gravada a partir da assinatura desta autorização). O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Teixeira de Freitas - Bahia, 13 de Novembro de 2019.

Assinatura do(a) participante:

Lina Santos Dias Almeida

Assinatura do(a) pesquisador(a):

Paulo Vinícius Brito dos Santos Oliveira

Assinatura do(a) testemunha(a):

Karine Pessoa Oliveira

APÊNDICE



Roteiro para a entrevista-semiestruturada direcionada para os Professores Informantes (PI):

**IDENTIFICAÇÃO:** Nome; Idade; Endereço Completo; Escola em que leciona; Há quanto tempo concluiu a graduação.

**PERGUNTA 01:** Há quanto tempo trabalha com turmas de 1º e/ou 2º anos do ensino fundamental?

**PERGUNTA 02:** O que você acredita que o aluno precisa dominar dentro do processo de alfabetização para chegar ao 3º ano do ensino fundamental?

**PERGUNTA 03:** O que você crê como necessário a ser ensinado nas turmas de 1º ano e 2º ano do ensino fundamental para se alcançar o êxito abordado na pergunta 02? Qual documento/instrumento você utiliza para fundamentar a sua resposta?

**PERGUNTA 04:** Na sua opinião, o que se entende por um aluno plenamente alfabetizado?

**PERGUNTA 05:** Ao seu ver, o que é formação continuada e qual a importância dessa modalidade para manter o corpo docente atualizado?

**PERGUNTA 06:** Em sua opinião, quais mudanças ocorreram em sua prática alfabetizadora depois da participação na formação do Programa Mais Alfabetização?

**PERGUNTA 07:** Quais são os maiores desafios a serem destacados na relação teoria/prática dentro do processo de ensino/aprendizagem na alfabetização?