



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VANESSA FERREIRA SILVA ARANTES

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR:
estudo sobre o conhecimento acadêmico entre 2007-2016**

**UBERABA-MG
2021**

VANESSA FERREIRA SILVA ARANTES

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: estudo sobre o
conhecimento acadêmico entre 2007-2016**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista.

**UBERABA-MG
2021**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

A14f Arantes, Vanessa Ferreira Silva.
Formação do professor alfabetizador: estudo sobre o conhecimento acadêmico entre 2007-2016 / Vanessa Ferreira Silva Arantes. – Uberaba-MG, 2021.
182 f. : il. color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE).
Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.
Orientador: Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista.

1. Formação de professores. 2. Alfabetização. 3. Fundamentos da educação. I. Batista, Gustavo Araújo. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 371.12

Vanessa Ferreira Silva Arantes

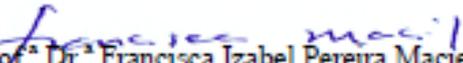
FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: estudo sobre o conhecimento
acadêmico entre 2007-2016

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito final para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 11/03/2021

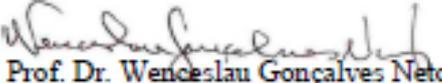
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba


Prof.ª Dr.ª Francisca Izabel Pereira Maciel
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais


PROF.ª DRA SÔNIA MARIA DOS SANTOS
UFU - Universidade Federal de Uberlândia


Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
UNIUBE – Universidade de Uberaba


Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
UNIUBE – Universidade de Uberaba

Dedico este trabalho

*Aos meus filhos Pedro Vitor e José
Fernando pela aceitação doída da
ausência parcial da mãe no momento
tão relevante dos seus
desenvolvimentos humanos, mas
cultivado pela esperança de um novo
futuro.*

*Ao meu esposo, Fernando, pela
compreensão diária na
realização desse objetivo.*

*Aos meus pais, Jovanil e Diolina,
meu alicerce, meu exemplo de vida,
minha força e meus eternos
companheiros nos cuidados e
educação dos meus filhos*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é demonstrar gratidão pelo apoio recebido nas diferentes circunstâncias da vida. O doutorado foi uma etapa desafiadora, em que precisei de apoio, força, incentivo, carinho, cuidado, colo e principalmente colaboração de pessoas tão especiais que embarcaram comigo nesse sonho. Algumas estão sempre presentes, fazendo parte do meu laço familiar; outras, porém, o destino me presenteou pelo caminho. A vocês, minha eterna gratidão:

Ao soberano Deus, sem suas bênçãos e proteção divina, nada se iniciaria, tão menos concluiria. O Senhor foi minha fortaleza, meu escudo, meu caminho. Toda honra e toda Glória somente a ti, Senhor Jesus.

A Coordenação de Apoio CAPES pelo financiamento desse sonho.

A Universidade de Uberaba e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de formação e concretização desse trabalho.

Ao meu orientador Dr. Gustavo Araújo Batista pela paciência, compreensão, companheirismo e ensinamentos. Sua competência me fez acreditar que a construção da tese era possível. Sempre me senti amparada e segura por tê-lo por perto.

Aos professores do programa, pelos conhecimentos socializados nas disciplinas acadêmicas cursadas durante o doutorado.

Aos colegas de Doutorado, pela energia positiva, pela troca de experiência e pela paciência de me ouvir e contribuir.

À dois colegas especiais (Dulceana e Elton) por terem sido motivadores das minhas idas à Uberaba. O apoio, incentivo, carinho, amizade, disponibilidade em ouvir meus lamentos e retribuir com palavras tão doces foram essenciais no desenvolvimento desse trabalho.

Ao meu bem maior, minha família: filhos, esposo, papai e mamãe, obrigada por sempre me receberem de braços abertos. Aos meus familiares mais distantes, a torcida para meu sucesso me encorajou.

Aos meus amigos em geral, pelo incentivo e por acreditar no meu potencial.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta tese e para a conclusão do doutorado. Minha sincera gratidão!

ARANTES, Vanessa Ferreira Silva. 2021. **Formação do professor alfabetizador: estudo sobre o conhecimento acadêmico entre 2007-2016.** 190f. Tese. (Doutorado em Educação: Processos Educacionais e seus Fundamentos) – Universidade de Uberaba-UNIUBE, Uberaba, 2020.

RESUMO

O processo investigativo que nos propomos desenvolver integra a linha de pesquisa de processos educacionais e seus fundamentos do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba-UNIUBE. O mesmo consiste em realizar uma análise da conjuntura da política curricular nacional voltada para a formação docente do professor alfabetizador. Defendemos a tese de que, mesmo diante da gama de transformações tecnológicas, sociais e políticas que perpassam o processo formativo docente do professor alfabetizador, esse ainda não consegue evidenciar na prática resultados efetivos, uma vez que no Brasil, tem sido comum adolescentes e jovens ingressarem no ensino médio apresentando lacunas no que diz respeito a alfabetização. Assim, esta investigação teve como objetivo conhecer o perfil das pesquisas educacionais desenvolvidas no Brasil entre 2007 e 2016, que discutiram o tema relativo à *formação do professor alfabetizador*. Fundamenta-se, essencialmente, nos conceitos de Hagemeyer e Radvanskei (2016), Shulman (1987), Brejo (2007), Fragella (2016), Melo e Paula (2016), Kubask (2016), Nóvoa (2009), Mortatti (2006), que analisam a formação docente bem como a formação do professor alfabetizador. A investigação, em consonância com a abordagem qualitativa é exploratória de cunho teórico e documental. Utilizado como princípio da trajetória investigativa o Método do Materialismo Histórico Dialético – MHD, que busca superar a aparente oposição em relação aos aspectos subjetivos, inter-relacionando-as como duas faces do real em que o olhar e o conhecimento sobre a realidade, na perspectiva dialética, não isolam ou posicionam apartados o sujeito e o objeto da realidade a ser investigada, assim como não ignoram os conflitos produzidos por estes que dentro dela interagem, se refletem e se refratam” (ALVARENGA, 2010,p.29). Pelo fato desta pesquisa dialogar com um conjunto de materiais enunciativos e legislações, encontramos no pensamento de Bardin férteis encaminhamentos teóricos que nos convidam a proceder à abordagem teórico-metodológica da pesquisa na perspectiva da análise de conteúdo. Em função das fontes escolhidas para o estudo constituírem-se de dissertações e teses, aqui representadas como fontes bibliográficas, a pesquisa assume o a abordagem do estado do conhecimento. Demo (2000) afirma que uma pesquisa com enfoque teórico se dedica a “reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (p. 20). Uma vez que “o conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa” (1994, p. 36). A escolha pela pesquisa caracterizada pelo estudo do estado do conhecimento se deu pela possibilidade de análise do conhecimento já elaborado sobre um tema específico em períodos e espaços distintos, para posteriormente elaborar o que ainda não foi apresentado. A coleta de dados se deu mediante a consulta no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, por considerá-la a fonte mais confiável das produções resultantes de pesquisas *Stricto Sensu* no país. Ao propormos o estudo do estado do conhecimento sobre a formação do professor alfabetizador brasileiro, identificamos as concepções teóricas que compõem esse campo investigativo afim de interpretar a realidade relativa temática a partir do que já foi produzido sobre a mesma.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação. Professor Alfabetizador. Estado do conhecimento. Fundamentos da Educação.

ARANTES, Vanessa Ferreira Silva. **Theoretical Foundations of the formation of the literacy teacher:** a research on the state of national academic knowledge between 2007-2016. 2020, 190f. Thesis. (Doctorate in Education: Educational Processes and its Foundations) - University of Uberaba- UNIUBE, Uberaba, 2020.

ABSTRACT

The investigative process that we propose to develop integrates the line of research of educational processes and its fundamentals of the Graduate Program in Education at the University of Uberaba-UNIUBE. The same consists of carrying out an analysis of the conjuncture of the national curricular policy aimed at the teacher education of the literacy teacher. We defend the thesis that, even in the face of the range of technological, social and political transformations that permeate the teaching formative process of the literacy teacher, this still does not manage to show effective results in practice, since in Brazil, it has been common for adolescents and young people to enter in high school presenting gaps with regard to literacy. Thus, this investigation aimed to know the profile of educational research developed in Brazil between 2007 and 2016, which discussed the topic related to the training of the literacy teacher. It is essentially based on the concepts of Hagemeyer and Radvanski (2016), Shulman (1987), Brejo (2007), Fragella (2016), Melo and Paula (2016), Kubask (2016), Nóvoa (2009), Mortatti (2006), which analyze teacher training as well as the training of literacy teachers. The investigation, in line with the qualitative approach, is exploratory of theoretical and documentary nature. Used as a principle of the investigative trajectory the Dialectic Historical Materialism Method - MHD, which seeks to overcome the apparent opposition in relation to the subjective aspects, interrelating them as two faces of the real in which the gaze and the knowledge about reality, in perspective dialectics, they do not isolate or separate the subject and the object from the reality to be investigated, as well as they do not ignore the conflicts produced by them that interact within it, are reflected and refracted "(ALVARENGA, 2010, p.29). Because this research dialogues with a set of enunciative materials and legislation, we find in Bardin's thought fertile theoretical approaches that invite us to proceed with the theoretical-methodological approach to research from the perspective of content analysis. Depending on the sources chosen for the study, they consist of dissertations and theses, represented here as bibliographic sources, the research takes the approach of the state of knowledge. Demo (2000) states that research with a theoretical focus is dedicated to "reconstructing theory, concepts, ideas, ideologies, controversies, with a view, in immediate terms, to improving theoretical foundations" (p. 20). Since "knowledge adequate theoretical knowledge entails conceptual rigor, accurate analysis, logical performance, diversified argumentation, explanatory capacity" (1994, p. 36). specific in different periods and spaces, to later elaborate what has not yet been presented. The data collection took place by consulting the CAPES Thesis and Dissertations Bank, as it is considered the most reliable source of the outputs resulting from *stricto sensu* research in proposing the study of the state of knowledge about the formation of the Brazilian literacy teacher, we identified the theoretical conceptions that make up this field investigative to interpret the thematic relative reality from what has already been produced about it.

Keywords: Literacy. Formation. Literacy teacher. State of knowledge. Foundation of Education.

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Gráfico 1 | Hierarquia organizacional do Programa Pró-letramento | 60 |
| Gráfico 2 | Teses e dissertações sobre FPA defendidas no Brasil: 2007 a 2016..... | 83 |
| Gráfico 3 | Nível da produção brasileira, sobre FPA (2007 -2016)..... | 85 |
| Gráfico 4 | Caráter das Instituições de Ensino Superior (IES)..... | 86 |
| Gráfico 5 | Produção sobre FPA por região (2007 -2016) | 88 |
| Gráfico 6 | Mestrados e Doutorados sobre FPA por região (2007 a 2016)..... | 89 |
| Gráfico 7 | Participação dos Estados na produção sobre FPA, entre 2007 e 2016 | 90 |
| Gráfico 8 | Instituições que mais pesquisaram sobre o tema da FPA, entre 2007 e 2016 .. | 92 |
| Gráfico 9 | Órgãos Nacionais de Fomento | 95 |
| Gráfico 10 | Sexo dos pesquisadores..... | 96 |
| Gráfico 11 | Tipologia das pesquisas | 97 |
| Gráfico 12 | Abrangência | 99 |
| Gráfico 13 | Paroquialismo | 100 |
| Gráfico 14 | Categorias mais citadas. FPA (2007 -2016) | 102 |
| Gráfico 15 | Sujeitos das pesquisas sobre FPA (2007 – 2016) | 103 |
| Gráfico 16 | Categorias listadas com a Alfabetização. FPA (2007 -2016) | 104 |
| Gráfico 17 | Categorias correlatas da Formação | 105 |
| Gráfico 18 | Categorias mais visitadas. FPA (2007 -2016)..... | 106 |
| Gráfico 19 | Prática Pedagógica: frequência regional (2007 -2016)..... | 111 |
| Gráfico 20 | Prática Pedagógica: frequência histórica (2007 -2016) | 112 |
| Gráfico 21 | Formação Continuada: frequência regional (2007 -2016)..... | 116 |
| Gráfico 22 | Formação Continuada: frequência histórica (2007 -2016) | 117 |
| Gráfico 23 | Letramento: frequência regional (2007 -2016) | 123 |
| Gráfico 24 | Letramento: frequência histórica (2007 -2016) | 124 |
| Gráfico 25 | Políticas Públicas: frequência regional (2007 -2016) | 127 |
| Gráfico 26 | Políticas Públicas: frequência histórica (2007 -2016) | 128 |
| Gráfico 27 | EJA: frequência regional (2007 -2016)..... | 134 |
| Gráfico 28 | EJA: frequência histórica (2007 -2016)..... | 135 |
| Gráfico 29 | PNAIC: frequência regional (2007 -2016) | 138 |
| Gráfico 30 | PNAIC: frequência histórica (2007 -2016)..... | 139 |
| Gráfico 31 | Saberes: frequência regional (2007 -2016) | 143 |
| Gráfico 32 | Saberes: frequência histórica (2007 -2016) | 143 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|--|-----|
| Quadro 1 | Cursos e programas de Formação Continuada do professor alfabetizador (1988 - 2013)..... | 58 |
| Quadro 2 | Lista de Universidades Parceiras do Pró-letramento | 61 |
| Quadro 3 | Indicadores e Variáveis aferidos na pesquisa | 83 |
| Quadro 4 | IES Particulares com produção sobre a FPA (2007 -2016)..... | 87 |
| Quadro 5 | Produção sobre FPA por Estado (2006 -2016) | 91 |
| Quadro 6 | Financiamento CAPES e CNPq por área - Web of Science Documents (2011- 2018)..... | 95 |
| Quadro 7 | Categorias Analíticas. Dissertações e Teses sobre FPA (2007 -2016) | 101 |
| Quadro 8 | Interfaces dialógicas entre as categorias recorrentes nos trabalhos que abordam a FPA (2007 -2016) | 108 |
| Quadro 9 | Interfaces dialógicas, fora do espectro recorrente: Prática Pedagógica..... | 112 |
| Quadro 10 | Interfaces dialógicas, fora do espectro recorrente: Formação Continuada | 117 |
| Quadro 11 | Interfaces dialógicas, fora do espectro recorrente: Letramento | 125 |
| Quadro 12 | Interfaces dialógicas, fora do espectro recorrente: Políticas Públicas | 129 |
| Quadro 13 | Interfaces dialógicas, fora do espectro recorrente: EJA..... | 136 |
| Quadro 14 | Interfaces dialógicas, fora do espectro recorrente: PNAIC | 139 |
| Quadro 15 | Interfaces dialógicas, fora do espectro recorrente: Saberes | 142 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------------|--|----|
| Figura 1 | Ficha de coleta utilizada na pesquisa (2019) | 80 |
|-----------------|--|----|

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------------|--|
| AGEE | Agenda Globalmente Estruturada para a Educação |
| AGUIA | Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica |
| AGUIA | Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. |
| CEFAMs. | Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério” |
| CENPEC | Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Pesquisa |
| CONARCFE | Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| EAD | Educação à Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FNDE | Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação |
| FPA | Formação do Professor Alfabetizador |
| FPA | Formação do Professor Alfabetizador |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICSID | Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos |
| MIGA | Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais |
| IDA | Associação Internacional de Desenvolvimento |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES | Instituto de Ensino Superior |
| IFC | Corporação Financeira Internacional |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação LDB |
| LECE | Linha de pesquisa “Educação, Currículo e Ensino |
| MEC | Ministério da Educação |
| ONGs | Organizações Não-Governamentais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNAIC | Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROFA | Programa Nacional de Formação de Professores Alfabetizadores |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SAEB | Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica. |
| SEAO | Sistema de Escrita Alfabético Ortográfico |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SNPG | Sistema Nacional de Pós-Graduação |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| PRÓLOGO | 14 |
| INTRODUÇÃO | 17 |
| 1. ELEMENTOS PARA A LEITURA DO OBJETO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL | 34 |
| 1.1. O CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR..... | 34 |
| 1.2. REFORMAS E POLÍTICAS QUE MARCARAM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR | 41 |
| 1.3. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR | 49 |
| 1.4. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: UM OLHAR SOBRE OS PROGRAMAS PRÓ-LETRAMENTO E PNAIC | 54 |
| 1.4.1. Pró-letramento | 58 |
| 1.4.2. Pnaic | 63 |
| 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONSTRUINDO A PESQUISA | 71 |
| 2.1. O PERFIL DOS ESTUDOS DESENVOLVIDO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL, ENTRE 2007 E 2016 | 82 |
| 2.2. CATEGORIAS ANALÍTICAS | 100 |
| 3. CATEGORIAS ANALÍTICAS: ONDE, QUANDO E COMO SE PESQUISA | 110 |
| 3.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA | 119 |
| 3.2. FORMAÇÃO CONTINUADA | 124 |
| 3.3. LETRAMENTO | 132 |
| 3.4. POLÍTICAS PÚBLICAS..... | 136 |
| 3.5. EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 143 |
| 3.6. PNAIC – PLANO NACIONAL PARA A ALFABETIZAÇÃO DA IDADE CERTA | 148 |
| 3.7. SABERES | 152 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 157 |
| REFERÊNCIAS | 161 |
| APÊNDICES | 176 |

PRÓLOGO

Aquarela

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva

Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade nem tem hora de chegar
Sem pedir licença muda nossa vida
Depois convida a rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá [...]
(Toquinho, Maurizio Fabrizio e Vinícius de Moraes)

A trajetória da Pesquisadora

A epígrafe inicial do texto, foi propositalmente escolhida. A canção “Aquarela” permite contextualizar minha¹ relação com a educação escolar, em especial com a alfabetização. Ela expressa meu envolvimento com o processo de alfabetização — o mundo encantado da imaginação, da descoberta, da ingenuidade aclarada através dos rabiscos, dos desenhos, das tintas, dos lápis de colorir; enfim, dos sonhos infantis de um futuro colorido presentes no ambiente alfabetizador. Junto desse emaranhado de cores e de sonhos, temos um caminho que precisará ser conduzido, uma “astronave a ser pilotada”, um condutor que os guiará. Ou seja, necessitamos da figura do docente, que mediará esse processo. A canção me conduz a refletir sobre minha posição como educadora, professora, alfabetizadora, pesquisadora; colaboradora na produção e disseminação de conhecimento, onde não me cabe ver o que virá, apenas aguardar, se o futuro me fará sorrir ou chorar, pois, a única certeza que carrego comigo, é que estou em uma linda passarela de uma aquarela que lutarei para nunca descolorir.

A alfabetização é uma temática que permeia minha trajetória de vida, carrego o desejo de exercer essa profissão desde minha infância, quando brincava com o carvão do velho fogão

¹ Por se tratar de minha trajetória, que envolve aspectos subjetivos de minha história de vida, utilizarei minha escrita apenas no Prólogo na primeira pessoa do singular

a lenha, nos muros e paredes de minha casa. Os dias se transpuseram, e com dezessete anos essa menina que já começava seu curso de Pedagogia, não sabia bem o que lhe aguardava, mas, trazia consigo a esperança de que com esforço e dedicação à educação poderia de alguma forma beneficiar. Colorir os dias daquelas crianças com gotas de tinta do conhecimento continuava sendo seu sonho de professora.

A vivência nas salas de alfabetização, a supervisão pedagógica para com os professores alfabetizadores somou-se ao desejo de contribuir ainda mais nesse processo. A certeza inicial de que não seria fácil, consolidou-se e agregou-se ao desejo de ir além, investigar as lacunas deste processo.

Ingressei no mestrado em educação com a objetivo de investigar o processo histórico da alfabetização no município em que atuava, o desafio era estender meu olhar profissional e emocional, que até então permeava o vivenciado no ambiente escolar, para um olhar científico, investigativo, de modo que minhas indagações fossem sanadas.

A construção da dissertação permitiu-me ir além, possibilitando o contato com as leituras, análises, interpretação e compreensão de uma temática antes apenas incorporada na alma de uma professora — os métodos de alfabetização. Lacunas foram preenchidas, porém, outras subsistiram e junto delas novos questionamentos emergiram.

Aqui estamos no doutorado, com um olhar mais maduro, cientificamente otimizado em busca de preencher os espaços permanentes sobre a alfabetização. O sonho da alfabetizadora em resolver os problemas da educação com tintas de uma linda aquarela, cedeu lugar ao pensamento crítico e rigoroso da pesquisadora, que irá além do seu espaço escolar, contribuindo com os estudos da área.

O projeto de doutorado visava em princípio uma pesquisa de abordagem qualitativa, pautada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, que identificassem os benefícios do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — PNAIC no processo de alfabetização do município que atuo. Quais as contribuições dessa política de formação de professores-alfabetizadores para o cenário da alfabetização regional e local?

Após meu ingresso, esse projeto teve um novo delineamento, a escassez de estudos que me propiciasse compreender o cenário histórico da formação do professor alfabetizador em nosso país foi decisiva para reestruram o objeto de estudo. A pesquisa, portanto, não se deteve a avaliar especificadamente uma política de formação de professor-alfabetizador, e, sim, em compreender o perfil das pesquisas que se tem desenvolvido no Brasil, no recorte estabelecido acerca da formação desse profissional.

Essa nova proposta de investigação ampliou o projeto inicial, pois tive condições de aprofundar na temática, podendo assim, identificar as lacunas existentes no meio acadêmico no que concerne à formação do professor alfabetizador.

A construção e os delineamentos da investigação, foram tomando forma,

consistência e materialidade. Rabiscos conscientes de uma professora, alfabetizadora e acima de tudo, pesquisadora, foram tornando páginas desse texto que se encontra materializado na textualidade exposta nessa tese.

Enfim, o sonho dessa menina, professora, alfabetizadora, supervisora e pesquisadora, vem surgindo como um lindo avião rosa e grená, com suas luzes a piscar para de uma América a outra passar. Não se sabe ainda no que dará, porém, a relação de quase trinta anos com a alfabetização que nunca descolorirá...

Vanessa Ferreira Silva Arantes,
2021.

INTRODUÇÃO

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos. (Freire, 2013, p.32).

Como sujeito ativo, que busca compreender o que fomos e o que somos na tentativa de construir o que seremos, optamos por iniciar nossa tese fazendo menção ao saudoso Paulo Freire, que no que lhe concerne, retrata não só a relação de nossa pesquisa com a abordagem metodológica escolhida, mas também com relação ao objeto de pesquisa e a nossa experiência profissional.

Acreditamos que realizar uma investigação tomando o estado do conhecimento como ponto de partida é se apropriar de Freire ao afirmar que “todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje”. Assim, reforçamos nossa proposta de buscar encontrar no passado, ou seja, no que está posto e concluído, a solidificação do presente, possibilidades de um novo olhar.

Nos apropriamos de Freire na epígrafe acima por considerar sua concepção de educação, de alfabetização em consonância com nossa compreensão e visão sobre a temática. Alfabetizar no sentido freiriano é possibilitar ao indivíduo expressar o mundo, ampliar seu diálogo com o outro, construir uma postura intelectual. Iniciar um ponto de partida que o permita reivindicar sua própria voz, sua história, compreender quem fomos, para assim, embuirmo-nos de seu próprio futuro e escolher quem seremos.

O presente estudo teve por objetivo conhecer o perfil das pesquisas educacionais desenvolvidas no Brasil entre 2007 e 2016, que discutiram o tema relativo à *formação do professor alfabetizador*. Para tanto, nos propomos a realizar uma pesquisa do tipo “Estado do Conhecimento”, no intuito de apresentar um panorama quanto a produção acadêmica sobre o tema, suas principais características e abordagens.

A proposta se justifica, por nossa própria trajetória profissional e intelectual. Nosso “lugar de fala” parte da experiência docente, voltada às séries iniciais do Ensino Fundamental. Há cerca de quinze anos nossa prática profissional está direcionada para a etapa do ensino, que se dedica ao processo de ensino e aprendizagem inicial do Sistema de Escrita Alfabético Ortográfico (SEAO) de crianças e suas especificidades e com a formação do professor para atuar nas salas de alfabetização. Sendo assim, partimos do lugar que temos vivenciado, das práticas que acompanhamos, da realidade experienciada. Neste contexto, todos os estudos que

envolvem a temática nos interessam e nos motivaram como pesquisadora.

Foi, portanto, como *professora alfabetizadora* que nos interessamos pelo tema da alfabetização. Iniciamos nossa jornada intelectual, começando por pesquisar no mestrado, a construção histórica do processo de alfabetização no município de Canápolis, MG, no período, de 1933 a 1971. Nesta oportunidade, nosso olhar recaiu sobre o *método*, elemento fundamental do processo, cujo resultado investigativo revelou que a educação Canapolina do período se assentava em dois métodos distintos: o *método sintético* e o *método analítico*. (ARANTES, 2013). Para o presente estudo, lançaremos luz sobre *a formação* do alfabetizador, indagando, mais além, como a mesma tem sido pensada academicamente.

Na atualidade a formação dos professores alfabetizadores consiste em um assunto que vem ganhando destaque nos estudos educacionais. Diferentes discussões sobre o papel docente, como agente responsável pelo processo educacional das crianças em fase de alfabetização, têm sido objeto de investigações atuais. A questão ganha especial relevância, quando se observa que os atuais indicadores evidenciam uma persistência incômoda de lacunas e dificuldades no processo de escolarização brasileiro, especialmente no âmbito da aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Neste sentido, é perceptível que pesquisas que têm como objeto de estudo a investigação acerca do fracasso escolar evidenciam certa heterogeneidade de causas associadas tanto a fatores sociais quanto a ligados à escola e/ou pertinentes à criança. Nesse sentido, além dos resultados das pesquisas, as lacunas existentes no ensino brasileiro também podem ser apontadas através de avaliações externas à escola. A percepção de Martiniak (2016) é a de que:

Essas avaliações externas, aliadas às avaliações dos sistemas de ensino, têm demonstrado os altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, escrita e interpretação de textos, denunciando a existência de grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de permanecerem durante anos de escolarização nas redes de ensino. Essas avaliações demonstram que as dificuldades se centram em relação ao domínio dos alunos quanto às capacidades básicas para a compreensão do sistema de escrita. (MARTINIAK, 2016, p. 9).

A segunda questão que justifica nossa propositura de tese vai ao encontro do que Mortatti (2008) discute em seus estudos antecedentes, a dual relação das pesquisas sobre a temática. De um lado a expansão atual das produções acadêmicas e científicas, assim como dos eventos e periódicos que envolvem a formação docente, do outro, as fragilidades de estudos que investiguem especificamente o professor alfabetizador.

A autora afirma que as pesquisas na área da formação de professores são crescentes, visualizam-se as proliferações da temática em dissertações, teses, artigos, enfim, diferentes

estudos e publicações sobre o assunto, porém, a necessidade de um refinamento específico que centre na formação do alfabetizador, ainda se faz necessário.

[...] embora, sobretudo nas duas últimas décadas, tenham sido desenvolvidas muitas pesquisas a esse respeito, em particular aquelas voltadas à proposição de políticas públicas e estratégias de intervenção na formação inicial/continuada e na prática docentes, são ainda proporcionalmente poucas e fazem falta as que propõem tanto uma abordagem histórica do tema quanto um enfoque específico na formação do professor diretamente responsável pelo ensino da língua escrita (leitura e escrita) na fase inicial de escolarização de crianças, processo hoje denominado “alfabetização”. (MORTATTI, 2008).

Com base nos apontamentos do crescente número de investigações da área, e, sobretudo da afirmação da autora quanto a necessidade de avançar um pouco mais nos estudos específicos sobre a formação do professor alfabetizador, nos propusemos a ‘priori’ localizar um estudo contemporâneo que nos apresentasse um estado da arte sobre a temática, de modo que, através do mesmo, localizássemos algumas falhas e/ou deficiências existentes, para assim, propor nosso objeto de estudo.

Executando nossa intenção, não conseguimos obter sucesso, dado que não localizamos nas produções preliminares, estudos com tal finalidade. Diante desta realidade, sentimos a necessidade de propor uma investigação que objetivasse conhecer o que os pesquisadores estão produzindo sobre a temática, na intenção de, além de mapear o campo científico da área, identificar as possíveis fragilidades apresentadas nos estudos transatos. Ou seja, um estudo norteador de novas propostas de investigação deste campo educacional.

Nossa propositura investigativa está em consonância ainda com a percepção de Soares (1989) sobre a necessidade de intensificar os estudos que versam sobre as diferentes facetas da alfabetização, aqui relativizada com a prática do alfabetizador

[...] a multiplicidade de perspectivas e pluralidades de enfoques sobre Alfabetização não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se tentar uma articulação das análises provenientes de outras áreas de conhecimento, articulação que busque ou integrar estruturalmente estudos e resultados de pesquisas, ou evidenciar e explicar incoerências e resultados incompatíveis. Um primeiro e indispensável passo nesse sentido é a revisão dessas perspectivas, análises e estudos, de modo que se possa ter uma visão de “estado de conhecimento” em nosso País, na área da Alfabetização: uma revisão crítica dos estudos e pesquisas sobre Alfabetização que se vêm multiplicando nas últimas décadas [...]. (SOARES, 1989, p. 2).

Importante se faz destacar que este estudo se justifica, não só por organizar o material produzido acerca da temática, por permitir aos pesquisadores acesso às produções relativas à alfabetização que foram elaborados em diferentes programas de pós-graduação em todo o Brasil. Nosso intento, enquanto pesquisadora e alfabetizadora, consiste ainda em preencher a lacuna deixada após o trabalho desenvolvido por Soares e Maciel (2000), sobre a visão nacional

da produção acadêmica voltada para a temática em tela, por compreendermos que tais análises evidenciam uma compreensão do “estado do conhecimento” da produção, de forma a apontar os temas eleitos pelos pesquisadores, a temporalidade, área de concentração, percursos metodológicos, bases teóricas, lacunas, assim como temas pouco explorados pelos mesmos. Partindo do pressuposto de que todo acervo passa por um processo permanente de construção, o banco de dados é necessariamente atualizado de tempos em tempos, de forma a permitir que seja realizada a “identificação, caracterização e análise do estado do conhecimento sobre determinado tema é fundamental no movimento ininterrupto da ciência ao longo do tempo”. (SOARES e MACIEL, 2000, p. 6).

Diante do exposto, compreende-se porque as questões levantadas acerca do desempenho escolar convergem para reflexões sobre a formação dos alfabetizadores, dado à grande responsabilidade de fazer valer o direito de todos os alunos a aprender a ler, escrever, compreender e utilizar socialmente a leitura e a escrita. A formação do professor alfabetizador assume, assim, importância estratégica para a melhoria da qualidade do ensino, o que aliás, constitui uma premissa integrante das políticas públicas voltadas para a Educação Básica.

Não por acaso, diferentes estudos contemporâneos vêm se debruçando sobre a temática relativa à alfabetização na busca por desvelar aspectos da realidade nacional ao colocar em tela as políticas de formação de professores alfabetizadores. A título de exemplo, destacamos os artigos publicados no Dossiê: Políticas de formação de professores alfabetizadores, pela Revista *Práxis Educativa*, no seu volume 11, em 2016². Uma série de pesquisadores tecem diferentes reflexões sobre a questão, examinando, dentre outros aspectos: as estratégias políticas para a implementação do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa — PNAIC (SILVA, et.al., 2016); as relações econômicas que pautam a formação do professor alfabetizador no Brasil, por meio das indicações do Banco Mundial (MOREIRA; SILVA, 2016); ou as políticas de formação do alfabetizador em sua relação com as políticas curriculares (FRANGELLA, 2016).

Todo este esforço reflexivo alterou o panorama da produção intelectual apontado por Mortatti no começo do século XXI, quando ainda eram poucas as pesquisas que se propunham a um enfoque específico na formação do professor alfabetizador. (MORTATTI, 2008a). Os números são bastante eloquentes neste sentido: um levantamento preliminar, realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 2018, considerando exclusivamente o binômio “Formação” e “Alfabetização” revelou *um total de 167 615 trabalhos defendidos entre 2007 e*

² O Dossiê Políticas de formação de professores alfabetizadores, publicado pela Revista *Práxis Educativa*, v.11, n.1, em 2016, pode ser acessado através de um link permanente de DOI: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/472>.

2016, na área da Educação.

Diante dos números relativos à produção sobre a temática, consideramos importante mapear estas produções, o que justifica nossa proposta de lançar luz sobre seus autores e sua articulação com a realidade do período no qual foram concebidas. Isto posto, a presente investigação tem por objetivo compreender como vêm sendo desenvolvidos os estudos que discutem a formação do professor alfabetizador, responsável por desenvolver um fazer pedagógico frente a realidade do cenário educacional brasileiro, marcado por constantes transformações tecnológicas, sociais e políticas.

A delimitação de nossa pesquisa a partir do ano de 2007 se fundamenta por ser o ano subsequente ao início da nova proposta de reestruturação da educação básica brasileira, onde o Governo Federal fixa um novo parecer que propõe a reformulação pedagógica do Ensino fundamental, deslocando-se de 08 (oito) para 09 (nove) anos. Esta proposta se efetiva através da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos o ensino fundamental. Esta mudança na estrutura tradicional da educação básica brasileira traz consigo a intenção de, além da expansão do tempo de estudo das crianças brasileiras, a necessidade de repensar a prática do profissional que atuará nestas salas de alfabetização. Dado que a implantação desta legislação para a educação fundamental brasileira não altera apenas o tempo escolar da criança, ela propõe ainda mudanças nas estruturas curriculares, nos programas escolares, nas concepções de alfabetização, de alfabetizador, a aprendizagem do SEAO e, sobretudo nas práticas de ensino.

Assim sendo, reafirmamos a justificativa do marco inicial do nosso recorte temporal, 2007, pois conjecturamos que a partir do primeiro ano subsequente a essa legislação, as propostas de estudos sobre a formação do alfabetizador tenham se alterado de cenário, procurando estar em consonância com a nova proposta exigida pela política educacional vigente.

O mesmo se estende até 2016, ano anterior a Portaria n.º 1.570, de 20 de dezembro de 2017, homologando o Parecer CNE/CP n-15/2017, que, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular — BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

A partir da homologação da BNCC novos olhares são lançados para o processo de formação e capacitação dos professores, elaboração e adequação dos currículos escolares, visto que o documento sinaliza que a ação pedagógica da alfabetização deve ser focada nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Outro ponto a destacar é que a BNCC tem como

proposta uma continuidade do aprendizado, fazendo ponte direta entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Assim sendo, encerramos nosso recorte temporal em 2017, pois, acreditamos que inicia um novo cenário na Educação Básica brasileira, consequentemente na alfabetização.

Ao tratarmos da educação na perspectiva de um direito social, se faz importante destacar a Constituição Federal de 1988, que em seu art. 205, afirma que a educação consiste em um direito de todos, dever do Estado e da família, e visa ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988), o que inclui a leitura em uma perspectiva de mão dupla, em conformidade com o pensamento de Paulo Freire (1988), para o qual a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Ainda na perspectiva do direito à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, declara no art. 32, inciso I, que a formação básica do cidadão consiste no objetivo do ensino fundamental, por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Na mesma perspectiva, ainda com base na LDB, no seu art. 37, apresenta a garantia do direito à educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e no ensino médio durante a idade própria, entre os quais se incluem tanto os analfabetos como aqueles que não aprenderam a ler, a escrever e a contar satisfatoriamente na escola, e também os que frequentaram a escola intermitentemente (BRASIL, 1996).

Também o art. 214 da Constituição de 1988, mediante nova redação oferecida pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, delinea os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), dentre os quais destaca:

- (I). a erradicação do analfabetismo,
- (II). a universalização do atendimento escolar e
- (III). a melhoria da qualidade do ensino

Esta emenda, torna obrigatória a educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 2009). No ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), relativa ao decênio 2014–2024. Entre suas metas temos algumas diretamente voltadas para a alfabetização, dentre as quais destaca-se: alfabetizar todas as crianças até o fim do 3.º ano do ensino fundamental (meta 5); elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional em 50% (meta 9). (BRASIL, 2014).

No ano de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um

normativo para os currículos das escolas públicas e privadas que propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização (BRASIL, 2017). Em conformidade com a BNCC, espera-se que a criança seja alfabetizada nos 1.º e 2.º ano do ensino fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3.º ano, denominado “ortografização”.

Em se tratando do esforço em desenvolver ações para a otimização das práticas de alfabetização, é possível elencar alguns marcos históricos e normativos que evidenciam a busca por consolidação de um dos elementos imprescindíveis para o exercício da cidadania, conforme segue:

1988 – É promulgada a Constituição Federal dispondo que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família.

1996 – É promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determinando que no ensino fundamental a formação básica do cidadão ocorra mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e estabelece a educação de jovens e adultos.

2001 – É aprovado o Plano Nacional de Educação, referente ao decênio 2001–2010.

2003 – É criado o Programa Brasil Alfabetizado, no intuito de contribuir para a universalização da alfabetização de jovens, adultos e idosos e elevar sua escolaridade.

2003 – É divulgado o relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos, elaborado por um grupo de eminentes cientistas a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, chega à conclusão de que as políticas e as práticas de alfabetização de crianças no Brasil, bem como os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo.

2005 - Foi instituído o Pró-letramento que consistiu em um programa criado pelo Ministério da Educação — MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada. Consistiu em uma ação política apresentada como um curso para os professores das séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de melhorar a qualidade da prática docente e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

2011 – É divulgado o documento denominado Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva, publicado pela Academia Brasileira de Ciências, corrobora a tese do relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos e traz novas evidências.

2012 – É instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), no intuito de cumprir a meta 5 do PNE então vigente.

2013 – É realizada a primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

2014 – É aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio 2014–2024.

2017 – É promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2018 – É criado o Programa Mais Alfabetização.

2019 - É lançada pelo Ministério da Educação e Cultura a Política Nacional de Alfabetização.

Diante do exposto, nossa percepção é a de que o contexto relativo à formação de professores alfabetizadores é perpassado por uma nova visão de mundo e consequentemente de educação, tendo em vista a dinâmica da realidade que conta com o avanço tecnológico e sua inserção no âmbito educacional. Diante do exposto, defendemos a tese de que, mesmo diante da gama de transformações tecnológicas, sociais e políticas que perpassam o processo formativo decente do professor alfabetizador, este ainda não consegue evidenciar na prática resultados positivos, dado que no Brasil, tem sido comum, adolescentes e jovens, ingressarem no ensino médio apresentando lacunas no que diz respeito a alfabetização.

No ano de 2019, o Ministério da Educação — MEC, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), apresenta a Política Nacional de Alfabetização (PNA), no intuito de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro. Na prática, a elaboração da PNA se configura como um esforço do MEC, de modo a melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados.

Para tanto, o grupo de trabalho responsável pela elaboração de tal política, foi composto por representantes da Secretaria de Alfabetização (SEALF), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para dar consistência ao trabalho, o grupo desenvolveu a análise do cenário que perpassa a alfabetização no Brasil, mediante a realização de audiências com representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com a participação de pesquisadores da temática relativa à alfabetização para apresentarem suas contribuições. Este movimento foi fundamental para ouvir os diferentes atores sociais envolvidos com o tema. Na mesma perspectiva, o grupo de trabalho buscou conhecer as experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, assim como de outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização embasadas em evidências científicas e conseguiram alavancar os indicadores de leitura e escrita.

A questão da alfabetização no Brasil consiste em um problema crônico, que há tempos

tem sido foco das políticas públicas em educação. Diante do exposto, a Política Nacional de Alfabetização se constitui como um tema de significativa relevância para a sociedade brasileira, que requer dos governantes e gestores públicos ações no sentido de promover uma formação básica de qualidade a todos os cidadãos, tendo em vista que a educação consiste em um direito social garantido na Constituição Federal de 1988, na perspectiva de uma consequência relativa à realidade educacional que evidencia a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia.

Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), relativos ao ano de 2016, evidenciam que 54,73% de mais de 2 milhões de estudantes que concluem o 3.º ano do ensino fundamental demonstraram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, aproximadamente 450 mil estudantes foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que permite inferir serem inábeis no sentido de localizar informação presente em textos simples com até cinco linhas e de identificar a tipologia textual como convites, cartazes, receitas e bilhetes. Em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1, 2 ou 3).

Mesmo não sendo um número tão alto em comparação com leitura, podemos constatar a gravidade do problema diante da descrição desses níveis: aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que significa que não conseguem escrever “palavras alfabeticamente” ou as escrevem com desvios ortográficos.

No que se refere à escrita de textos, produzem textos ilegíveis, ou são definitivamente incapazes de escrever um texto curto. Ainda com base nos dados da ANA, 54,46% dos estudantes apresentaram lacunas significativas nos conhecimentos relativos aos cálculos básicos.

Fica evidente ao realizarmos comparativamente os resultados das edições de 2014 e de 2016 da ANA, que existe uma estagnação no desempenho dos estudantes (INEP, 2018a). Também se faz importante destacar que tal fato se encontra distante do estabelecido pela meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), a saber: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º ano do ensino fundamental.

Podemos afirmar que, quando a criança conclui o 3.º ano do ensino fundamental sem dominar a prática da leitura ou desenvolvendo esta dimensão de forma precária, como é o caso de mais da metade dos alunos no Brasil, tal trajetória escolar encontra-se comprometida. Tal fato se reflete necessariamente nas altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão.

Em conformidade com o Censo Escolar de 2018, no 3.º ano a taxa de reprovação foi de 9,4%, e a de distorção idade-série foi de 12,6%, com acréscimo significativo nos anos seguintes.

No 7.º ano, mais de 810 mil alunos matriculados nas redes federal, estadual e municipal estavam com dois anos ou mais de retrocesso escolar.

O esforço do MEC em se tratando da PNA é no sentido de evidenciar que a ciência cognitiva da leitura, proporciona um conjunto pujante de evidências relativas as diferentes formas de aprendizagem da leitura e da escrita pelas pessoas, o que possibilita indicar os trajetos mais eficazes para ensinar a ler e a escrever. Nesta direção, a PNA objetiva inserir o Brasil entre os países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, de maneira a levar para a sala de aula os achados das ciências cognitivas de modo a promover, em conformidade com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais profícuas, para criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país.

Em uma análise relativa aos resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), avaliação internacional promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), se apresentam, ainda que de forma indireta, como indicadores da qualidade do ensino de leitura e de matemática e da capacidade de compreensão de texto.

O PISA, diferente da ANA que é aplicada a estudantes do 3.º ano, possui como população-alvo estudantes com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses, matriculados em uma instituição educacional. Assim, na edição de 2015, o Brasil ficou em 59.º lugar em leitura e em 65.º lugar em matemática, num rol de 70 países, sendo que a pontuação média dos brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor expressivamente baixo em relação à média dos países membros da OCDE que é de 493 pontos. Dentre os estudantes brasileiros, 51% ficaram abaixo do nível 2 em leitura, patamar menor indispensável para o pleno exercício da cidadania, mediante o olhar da OCDE.

Em conformidade com as reflexões e dados apresentados anteriormente, Radvanskei e Hagemeyer (2016), mencionam que as mudanças proporcionadas aos processos de alfabetização por meios das políticas públicas das últimas décadas, consolidaram transformações educacionais significativas no tocante ao processo de alfabetização, mesmo sendo este bastante complexo. A maioria dessas mudanças objetivaram alcançar respostas instrucionais que dialoguem com a diversidade dos estudantes de modo a propiciar uma aprendizagem criativa, produtiva e ancorada na valorização das pertencas culturais dos alunos. É evidente que esse processo não se deu de modo rápido ou por completo, exigindo o estabelecimento de novos olhares acerca das políticas públicas.

Do ponto de vista das estudiosas, dialogando com Shulman (1987), que ao estudar a

relação orgânica do conhecimento atribuído à formação do alfabetizador, valoriza a questão da linguagem nesse processo e nos revela que os profissionais docentes passaram a exigir uma melhor preparação profissional quanto ao uso de capacidades e habilidades, em especial dos atuantes na alfabetização.

Passa a existir uma preocupação maior com a valorização das compreensões daquilo que passa a ser ensinado em sala de aula e sua verbalização por meio dos processos de ensino, já que a aprendizagem vai além dos conteúdos curriculares, sendo necessário construir conhecimentos sobre novas formas de ensinar, diante de diferentes níveis, necessidades e formas de apreensão dos alunos (SHULMAN, 1987). Nessa lógica, acrescenta-se também, numa perspectiva educacional-curricular interdisciplinar, a valorização das experiências dos alunos na efetivação desse processo. (BREJO, 2007).

Nesse sentido, é evidente que o professor alfabetizador nas séries iniciais tem o papel de proporcionar uma formação cultural para as crianças de forma a olhar para essa criança como sujeito inserido num contexto dinâmico de relações sociais cuja autonomia e suas especificidades culturais e sociais precisam ser respeitadas, já que ele é um sujeito histórico em movimento e que constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Entende-se aqui que a Educação Infantil tem como função a formação cultural e social das crianças e o professor alfabetizador necessita perceber essa criança como produtor de cultura, conforme o que apregoa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, ou seja:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1)

Vale lembrar que, para além de mero instrumento normativo e verificador de índices de aprendizagens, essas políticas estão associadas as prerrogativas delimitadas nos espaços de debates e de acordos de interesses financeiros. Os recursos obtidos nos últimos anos pelo Brasil junto aos diversos setores econômicos internacionais, visaram corrigir as discrepâncias referentes aos índices de analfabetismo.

Dados obtidos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE, por meio da Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por

Amostra de Domicílios, realizadas entre os anos de 2014-2015, evidenciam que o Brasil tem 11,3 milhões de analfabetos, uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler ou escrever. Mesmo o país conseguindo reduzir a analfabetização, ela não se deu em conformidade com as expectativas geradas, uma vez que não alcançou a meta do PNE — Plano Nacional de Educação para 2015, que era baixar o índice para 6,5%, de modo a erradicar o analfabetismo até 2024.

Já os dados de 2019, nos mostram que a taxa de analfabetização mais atual no Brasil divulgada pelo IBGE em junho de 2019, na última Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua, apresenta que no Brasil pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos são analfabetas (6,8% de analfabetismo). No mundo, mais de 750 milhões permanecem nessa situação.

Quando mensuramos esses números por estado percebe-se que em 2018 apenas 13 estados atingiram a meta de redução do analfabetismo estipulada para o ano de 2015. O número baixo contribui para que o Brasil ainda não tenha atingido a meta parcial de redução proposta pelo Plano Nacional de Educação.

Com base nessas estatísticas vislumbra-se um cenário de políticas educacionais concretizado nos últimos anos pelo ir e vir de inúmeras intencionalidades que tentaram imprimir marcas políticas e ideológicas à educação brasileira, em especial em relação à alfabetização e o letramento.

Se nas primeiras diretrizes educacionais brasileiras dos idos dos anos de 1554, já evidenciava a imposição de um modelo educativo centralizador e excludente, cujas lacunas foram logo percebidas por não atender as expectativas daqueles que tinham livre acesso às instruções da época, décadas após, vimos o efetivar das primeiras tentativas de organização da educação brasileira, com a implementação de métodos de ensino de leitura – método alfabético, pautado na soletração e tendo como norte a decoração oral das letras do alfabeto, suas combinações silábicas e a formação de palavras (MORTATTI, 2006), numa tentativa de oportunizar a população acesso à instrução, como possibilidade de aprender a ler e a escrever.

Mortatti (2006), destaca que já nos anos de 1890, outra vertente de alfabetização ganha o cenário nacional incentivado por muitos professores defensores de uma pedagogia do “como” ensinar por meio dos métodos analíticos. Essa visão moderna gerou uma disputa acirrada entre esse grupo e os adeptos das abordagens mais tradicionais. Por volta de 1920, inúmeros professores passaram a rejeitar os métodos analíticos. Nesse contexto de incertezas e dúvidas sobre o melhor método de alfabetização ou de ensinar, surge os defensores dos métodos mistos seguidos de testes para mensurar o desempenho dos alunos.

Assim, a pedagogia foi ficando cada vez mais frágil, e alternativas foram se consolidando, dentre elas o de buscar suporte na psicologia para escamotear essas fragilidades.

No início dos anos de 1980, a educação brasileira voltada para a alfabetização passou mais uma vez por mudanças. Nesse período, surgiu o construtivismo, tido como paradigma diferente da tradição behaviorista. Esse momento teve que lidar com as incertezas de definição de um método estruturado que alicerçasse o processo ensino-aprendizagem de então. Na década de 1990, o sistema educacional brasileiro avançou se tornando universalizado, pois se transformou à luz da globalização e das inovações tecnológicas de então. A partir desse período, o acesso à educação aumentou consideravelmente.

Atualmente, as mudanças na educação brasileira tentam modificar seus diferentes níveis, contudo o foco central das transformações se encontra, ainda, na fase inicial de inserção da criança na escola. Tivemos nos últimos anos a efetivação de um novo arcabouço legal como as Diretrizes Curriculares Nacionais — DCN para a efetivação da Base Nacional Comum Curricular — BNCC, ambas com foco na leitura e na escrita pelo viés do aprendizado da técnica.

Nossa compreensão é a de que a alfabetização não assumiu notoriedade junto à BNCC, mesmo que na Base esteja evidente a função formativa e sua importância no atendimento as demandas sociais e democráticas. Esse documento exprime o desejo de planejar a educação nacional, estabelecendo sua missão como sendo a de consolidar uma identidade a educação brasileira referenciada nas diretrizes educacionais, garantindo os direitos de aprendizagens. Esses direitos não se concretizam por si só, uma vez que a alfabetização, deve se dar de forma interdisciplinar, para que os alunos tenham noção do todo e não das partes que envolvem o conhecimento necessário para o desenvolvimento das competências e habilidades que devem se apropriar nas etapas da educação escolar básica, o que inclui os saberes científicos e a capacidade de mobilizar esses saberes de forma que possam aplicá-los no seu cotidiano. Para tanto, o processo de síntese do conhecimento, constitui-se em um espaço centrado na aprendizagem, tendo como referência o direito ao acesso aos conhecimentos elaborados historicamente e socialmente.

Neste sentido, tal processo deve se subsidiar em concepções filosóficas, políticas e pedagógicas que possibilite construir o conhecimento didático da alfabetização referendados pela Lei de Diretrizes e Bases n° 9394 — LDB, pela Base Nacional Comum Curricular, Política Nacional de Alfabetização, pelos Indicadores de Avaliação Nacional, Regional e local. A partir das orientações da BNCC entende-se que a apropriação do sistema de alfabetização tem especificidades e para tanto é fundamental a intervenção da ação pedagógica numa perspectiva

enunciativo-discursiva de linguagem, reconhecendo que ela é uma atividade humana e faz parte de um processo de interação entre os sujeitos.

Partindo do pressuposto de que todo ato educativo é intencional, é notório que todas as mudanças relativas ao contexto da alfabetização também são campos de disputas e demarcação. As políticas públicas implementadas na educação nacional não foram e não são edificadas tão somente por ser vontade política dos seus governantes. Faz parte de uma teia de acordos internacionais de caráter econômico que ao serem implementados carregam consigo mudanças na estrutura da sociedade onde se aplica.

No período de 1995 a 2002³, ocorreu um processo de limitação do aparato estatal pelo viés da economia, da educação e da saúde. À época, o país vivia um cenário de muitos problemas sociais, reflexo das heranças anteriores em que o descontrole da economia, a inflação e o acirramento das desigualdades sociais fizeram parte do cotidiano da maioria da população. Segundo Shiroma, Moraes, Evangelista (2007) a reforma de Estado elaborada e executada a partir de 1995 por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado também estava no documento intitulado “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, em 1992. Esse documento constituiu-se como essencial na reforma da Educação Básica e da gestão escolar implanta na década de 1990 no Brasil, defende “O Estado administrador, provedor, benevolente de recursos deve ser substituído pelo Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas de médio e longo prazos.” (CEPAL, apud ZANARDINI, 2007, p. 248) e enfatiza:

[...] a necessidade de reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas. Para tanto, recomendava que se conjugassem esforços de descentralização e de integração, o que pode ser traduzido em desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p.).

A educação, portanto, não se constituía enquanto princípio universal de acesso a todos, sendo necessário a efetivação de uma série de programas educacionais de melhoria da educação nacional, como tentativa de reversão do mal desempenho do Brasil nessa área. Foi pensado também instrumentos de medição dos avanços educacionais, assim como foi proposto melhorias nas formas e condições de acesso da população à educação em diferentes níveis.

No período seguinte, de 2003 a 2010⁴, tivemos a consolidação de políticas públicas

³ Governo Fernando Henrique Cardoso: 1995 a 1998 (primeiro mandato) e de 1999 a 2002 (segundo mandato).

⁴ Governo Luiz Inácio Lula da Silva: 2003 a 2007 (primeiro mandato) e de 2007 a 2010 (segundo mandato).

voltadas para a efetivação de programas sociais emergenciais de massa. De acordo com Singer, afora:

[...] medidas de alcance geral, que propiciaram a ativação de setores antes inexistentes na economia (por exemplo, clínicas dentárias para a baixa renda), uma série de programas focalizados, como o Luz para Todos (de eletrificação rural), regularização das propriedades quilombolas, construção de cisternas no semi-árido etc. favoreceram o setor de baixíssima renda. [...]. O tripé formado pela Bolsa Família, pelo salário mínimo e pela expansão do crédito, somado aos referidos programas específicos, resultaram em uma diminuição significativa da pobreza a partir de 2004, quando a economia voltou a crescer e o emprego a aumentar. É isso que Marcelo Neri chama de “o Real de Lula”: “No biênio 1993-1995 a proporção de pessoas abaixo da linha da miséria cai 18,47% e, no período 2003-2005, a mesma cai 19,18%”³⁸ (SINGER, 2009, p.93).

A educação, principalmente a partir do esteve na linha de frente da maioria dessas intervenções políticas, em grande parte subsidiadas por investimentos internacionais resultantes de acordos bilaterais entre vários países. Para Oliva (2010):

A partir do governo Lula, porém, a democratização do acesso à educação de qualidade em todos os níveis e para todos os setores sociais tornou-se mais do que prioridade, havendo mudanças substanciais quanto à formulação e gestão da política educacional. Ela passou a ser realmente tratada como um sistema articulado, em que as diversas modalidades, etapas e níveis de ensino são estruturadas de forma integrada, da creche ao ensino superior. Além disso, o governo federal realizou um esforço considerável para fortalecer e ampliar os canais de participação social consagrados pela Constituição de 1988 e pela LDB. Vinte anos depois da promulgação da Constituição Federal, a educação brasileira teve reforçado o seu caráter de política de Estado, cuja eficiência e efetividade, nos próximos anos, dependerão em grande medida da continuidade das ações em curso nos três níveis de governo (OLIVA, 2010, 266-267).

O período posterior, de 2011 a 2016, foi marcado por altos e baixos, funcionou como uma tentativa de extensão da política implementada no governo anterior.

No fim do governo Lula da Silva, irrompeu no cenário econômico internacional a crise financeira fiscal de 2008, considerada a maior crise do capitalismo neoliberal desde a de 1929, originada no interior do capitalismo rentista nos Estados Unidos. Os efeitos dessa crise tiveram maior impacto no Brasil, no governo subsequente, de Dilma Rousseff, primeira mulher eleita presidente do país, em 2011. Dilma Rousseff prosseguiu com a política econômica do governo Lula da Silva, enfrentou muitas dificuldades de ordem político-econômica, tendo sido reeleita no acirrado pleito presidencial de 2014. Cabe ressaltar que ao longo da sua gestão foram implementadas medidas de políticas que desagradaram vários grupos sociais, especialmente as elites brasileiras que elevaram o tom das críticas ao governo (AGUIAR, 2019, p.4).

As políticas públicas educacionais do período iniciado em de 1995 a 2016, se alicerçaram em diferentes alianças numa tentativa de concretização de um modelo democrático-

popular com distintos grupos sociais.

Durante os governos de Lula e Dilma Rousseff, o Brasil vivenciou transformações econômicas e sociais importantes que afetaram diretamente o bem-estar da população, principalmente a mais pobre. No campo educacional, algumas mudanças significativas no sentido da promoção de uma nova concepção de justiça social baseada na equidade foram observadas, tomadas em reconhecimento das diversidades e das condições socioeconômicas desiguais da população brasileira. No entanto, as políticas educacionais implantadas no Brasil nos citados governos apresentaram uma tensão e até mesmo contradições entre seus objetivos e suas concepções de justiça. Haja vista que a educação brasileira permaneceu orientada pelos princípios de eficiência da Nova Gestão Pública tal como ocorria no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, baseada sob uma noção de justiça amparada pela igualdade de resultados em testes padronizados, caminhando na contramão de uma concepção mais ampla e coletiva de direitos (JESUS E SILVA, 2019, p.8).

A tese que defendemos nesse estudo é que mesmo diante da gama de transformações tecnológicas, sociais e políticas que perpassam o processo formativo do professor alfabetizador, este ainda não consegue evidenciar na prática resultados positivos. Isso pode ser verificado, uma vez que, no Brasil, ainda têm sido comum adolescentes e jovens ingressarem no ensino médio apresentando lacunas em sua alfabetização.

Nosso olhar para esse fenômeno parte da dimensão histórico-cultural, de modo a compreender o universo das pesquisas desenvolvidas no Brasil, entre 2007 e 2016, acerca da formação do professor alfabetizador. Tal diálogo se fundamenta nas discussões teóricas sobre a temática e nos dados estatísticos arrolados, dentre eles destacam-se os referentes ao exercício do magistério e da qualidade da educação nacional.

Desse modo, percebemos que o Censo Escolar de 2014 referenda a existência de 2,2 milhões de docentes atuando no país e, destes, 24% não possuíam formação adequada a área de atuação. Segundo INEP (2017, p.23) o censo relativo ao ano de 2016, demonstra que em “relação à escolaridade, 77,5% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 90,0% têm curso de licenciatura”. Esses dados nos chamou a atenção, uma vez que, todas as questões arroladas nesta tese indicam a importância da formação de professores frente as constantes transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais o Brasil tem passado nas últimas décadas.

Sabemos que o discurso mais ouvido é o de que precisamos formar bons profissionais na área da educação, ofertando uma formação inicial (graduação) e continuada de qualidade, condições gerais de trabalho nas escolas e planos de carreira e salários. Há muito vem sendo dito que estados e municípios precisam cumprir o que reza o Plano Nacional de Educação (PNE), fazendo valer uma formação inicial, uma formação continuada de qualidade e que

valorize o profissional da educação, o que sabemos que não se concretiza.

Inserido nesse contexto dialógico, este estudo divide-se em três etapas. A primeira etapa denominada de “Elementos para a leitura do objeto: a formação do professor alfabetizador no Brasil” focamos nossa análise nas políticas educacionais iniciadas a partir da década de 1980, no século XX, a fim de compreendermos como elas influenciaram a formação dos professores alfabetizadores e quais os acordos internacionais presentes neste cenário, materializando planos e projetos governamentais, em especial a partir de 2003.

Na segunda etapa, “Formação de professores alfabetizadores: construindo a pesquisa”, procurou-se apresentar o percurso metodológico da pesquisa e, após, levantar e refletir sobre o perfil geral das dissertações e teses defendidas no período acerca do tema, com a quantificação dos dados aferidos mediante investigação que empreendemos no Banco de Dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Mediante os resultados gerais apresentados na etapa anterior, a terceira etapa, “Categorias analíticas: onde, quando e como se pesquisa” apresentamos às sete categorias mais visitadas no período eleito para análise, identificando-se sua frequência regional e histórica, além dos diálogos que estabelecem fora do seu espectro comum. Além disso, traçamos o percurso teórico metodológico de trabalhos que se propuseram a discutir as categorias fora do espectro recorrente, ou seja, através de outras interfaces dialógicas.

Por fim, nas “Considerações Finais”, apresentamos um apanhado do nosso próprio percurso reflexivo, presente nas etapas da pesquisa.

1. ELEMENTOS PARA A LEITURA DO OBJETO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL

Entre os anos de 2007 e 2016, período eleito para a presente pesquisa, consolidaram-se no Brasil uma série de políticas educacionais iniciadas a partir da década de 1980, no século XX. Estas políticas, que influenciaram diretamente a formação dos professores alfabetizadores, se articularam com recomendações do Banco Mundial, materializando-se nos planos e projetos governamentais.

Isto posto, a produção intelectual dedicada a refletir sobre a temática da formação do alfabetizador, dialogou diretamente com a realidade na qual estava inserida. Logo, para podermos compreender os aspectos que nortearam aquelas reflexões, o presente capítulo se propõe a lançar luzes sobre a formação do alfabetizador no Brasil, procurando compreender sua trajetória, transformações e aspectos gerais, observando-as a partir de sua relação com as pautas neoliberais. Para tanto, se faz necessário compreender aspectos do neoliberalismo e sua aplicação na educação brasileira o que nos impõe, por certo, contextualizar o tema dentro da sua trajetória histórica.

1.1. O CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

As primeiras décadas do século XXI foram palco de grandes investimentos na figura do professor e, mais especialmente, do *professor alfabetizador*. Em uma perspectiva histórica, Nóvoa (2009) considera que na época contemporânea os professores reingressaram na agenda educacional tornando-se alvo não só da promoção da aprendizagem, mas também da construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009, p. 13).

Todavia, diferente do início do século XX quando os próprios educadores se articularam e se posicionaram em torno da Escola Nova e de todas as expectativas de promoção social que ela congregava, os discursos que atualmente definem as questões pedagógicas não se originam dos docentes. Neste particular, chama a atenção que as novas falas são externas aos professores e ao seu trabalho, desencadeadas por comunidades de especialistas congregadas em organizações não governamentais, instituições de pesquisa e organismos internacionais.

Sobre esta “inflação discursiva”, também Nóvoa considera que os professores viram seu território “profissional e simbólico” ocupado por outros grupos. De tal modo que as

perspectivas de aprendizado, sobretudo o permanente, deixaram de ser concebidas como direito ou como uma necessidade profissional para se tornarem *constrangimentos*. Neste cenário, o pensador português observa o desenvolvimento de um “mercado de formação” no qual são oferecidos incessantemente cursos, seminários, fóruns, revistas e espaços digitais, retroalimentados por um discurso perene de “desatualização” dos professores. (NÓVOA, 2009, p. 26).

No caso do Brasil, podemos citar como exemplo a abundância dos cursos de formação continuada, com foco na atualização de professores alfabetizadores, oferecidos por instituições de ensino superior, especialmente através do sistema EAD – Educação à Distância. No entanto, fundações privadas, nascidas de empresas que pouco ou nada se alinham com a prática do magistério, também vêm se colocando no profícuo mercado de formação observado por Nóvoa. A título de ilustração destacamos três casos: a Fundação Lemman, a Fundação Volkswagen e o Instituto Natura.

A Fundação Lemman criada pelo bilionário suíço-brasileiro Jorge Paulo Lemman⁵, se autodeclara uma instituição familiar e defende ações no campo da educação com o objetivo de “contribuir para que todo aluno brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade”. Neste sentido, propõe transformar socialmente o país através da “formação de uma rede de líderes de alto impacto”⁶. Com esta missão institucional, conforme suas próprias palavras, a Lemman:

[...] atua diretamente em escolas públicas e disponibiliza uma variedade de ferramentas online disponíveis aos estudantes; apoia na formação de gestores educacionais e implementamos novos modelos de formação de professores; ajuda a buscar evidências e a levá-las aos tomadores de decisão do setor educacional; oferece bolsas de pós graduação das melhores universidades do mundo e apoia no desenvolvimento de carreira desses profissionais para que alcancem posições de alto impacto na transformação social do Brasil. (COURSERA, s.d., grifos nossos).

No caso da Fundação Volkswagen, em parceria com o Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária até 2017 esteve à frente da *Plataforma do Letramento*⁷, um portal digital cujo objetivo é ser um ponto de referência para os

⁵ Dono de uma fortuna estimada em cerca de US\$ 30 bilhões, o empresário Jorge Paulo Lemann, controlador da AB InBev, maior cervejaria do mundo, da rede de fast food Burger King e da Heinz, tornou-se mais conhecido pelos consumidores brasileiros ao unir a Brahma à Antarctica, em 1999, criando a AmBev.

⁶ Em 2018 sete jovens lideranças, cuja trajetória acadêmica foi financiada pela Fundação Lemman, disputaram cargos públicos no Brasil, a saber: Mateus Bandeira (Partido Novo); Felipe Rigoni (PSB); Tábata Amaral (PDT); José Frederiko Lyra Neto (Rede); Daniel José Oliveira (Partido Novo); Renan Ferreirinha (PSB) e Tiago Mitraud (Partido Novo). Para saber mais, veja: BALDOCCHI, Gabriel. Os candidatos de Jorge Paulo Lemman. Isto é dinheiro. [Online]. Postado em: 24 ago. 2018. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/os-candidatos-de-lemann/>. Acesso em: 19 maio 2019.

⁷ O Portal do Letramento está disponível no endereço: www.plataformadoletramento.org.br

alfabetizadores. Rompida a parceria, a Fundação anunciou o lançamento de um novo ambiente virtual on-line voltado exclusivamente para cursos nos formatos EAD e MOOC — *Massive Open Online Course*. (Cf. FUNDAÇÃO, s.d.).

Nessa mesma direção segue o Instituto Natura, cujo objetivo declarado visa o “fortalecimento de pessoas e organizações que fazem parte da área educacional: professores, em especial os educadores alfabetizadores, comunidade escolar, gestores públicos e consultoras de beleza natura”. (INSTITUTO, s.d., grifos nossos). Para tanto, o Instituto apresenta uma série de iniciativas dentre as quais destacamos o *Portal Trilhas*⁸:

uma plataforma digital colaborativa de Formação Continuada, que se pretende alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e oferece cursos a distância e espaços de compartilhamento de experiências para professores alfabetizadores, estudantes de pedagogia e gestores escolares (INSTITUTO, s.d.).

O objetivo declarado do Portal Trilhas é contribuir no aprimoramento das competências desenvolvidas pelos professores alfabetizadores, para que seus alunos estejam alfabetizados até os 7 anos. Não obstante, segundo o Instituto Natura, o Portal possui um Ensino à Distância:

Gratuito, online e certificado por instituição reconhecida pelo MEC que oferece formação continuada com apoio em vídeos, textos e imagens e ainda estimula a troca entre profissionais de educação. No curso, o educador aprimora práticas pedagógicas, planeja a sua aula e descobre novos caminhos para que seus alunos estejam alfabetizados até o 2º ano do Ensino Fundamental. (INSTITUTO, s.d.).

As iniciativas expostas acima estão inseridas, vinculam-se às transformações sofridas pela sociedade contemporânea nas últimas décadas do século XX. Conforme esclarece Antunes (2000, p. 15), observamos que estas transformações são decorrentes da crise experimentada pelo capital e das respostas dadas a ela. Dentre estas, encontram-se o *neoliberalismo* e, atrelado a ele, uma nova perspectiva de gestão da coisa pública.

Cabe lembrar que o neoliberalismo se constitui como um ideário, ou seja, uma corrente de pensamento e um modo diverso de ver o mundo social⁹. Enquanto tal, prevê o favorecimento de fortes direitos no âmbito individual, o resguardo à propriedade privada, instituições e mercado livre e o livre comércio internacional. Nestes termos, o elemento fundamental das teorias neoliberais é, assim, a liberdade do indivíduo de pactuar livremente no âmbito do

⁸ O Portal Trilhas pode ser acessado pelo endereço: www.portaltrilhas.org.br

⁹ A paternidade intelectual do liberalismo coube ao pensador austríaco Ludwig von Mises. No entanto, foi Friedrich von Hayek quem liderou e tornou-se patrono da causa neoliberal. A obra de Hayek, *O caminho da servidão*, publicada em 1944 pode ser classificada como o manifesto inaugural do movimento neoliberal. De acordo com Moraes (2001, p. 13), nos subsequentes à publicação da obra, Hayek empenhou-se na organização de uma “internacional dos neoliberais”, a Sociedade do Mont Pèlerin, fundada na cidade do mesmo nome, na Suíça, numa conferência realizada em 1947.

mercado. Por este motivo, resta ao *Estado* – na condição de mantenedor do monopólio da violência –, a preservação, a *qualquer custo*, daquelas liberdades individuais e de mercado¹⁰.

A partir da década de 1980, o ideário neoliberal ganhou força, promovendo em diferentes partes do mundo uma fragmentação das políticas estatais protecionistas, com o favorecimento do livre comércio, das finanças e do trabalho. Neste processo, foram promovidas uma série de privatizações de serviços públicos os quais, até então, eram executados pelo Estado.

A premissa de repassar à iniciativa privada serviços estatais era de que a crise pela qual passava o capitalista era resultante das *ações do Estado*, uma vez que os serviços públicos se submetiam às políticas sociais, no leque da proteção social. Desta forma, constituiu-se uma nova perspectiva de *gestão pública*, fruto da compreensão de que o Estado era:

[...] o culpado pela crise nas mais diversas frentes já que, por um lado, gastou mais do que arrecadou para atender as demandas sociais e, por outro lado, ao regular a economia, comprometeu o livre mercado. [...] [além disso] a implementação de políticas sociais é tida como verdadeiro ataque a propriedade privada, uma vez que promove a redistribuição da riqueza socialmente produzida. (DIEHL, 2018, n.p.).

De acordo com Vizzoto, Corcetti e Pierozan (2017, p. 546), o Estado foi reestruturado em três pilares principais: “[...] servir aos interesses dos negócios; remodelar as suas operações internas com base nos negócios; reduzir a exposição do governo à pressão política do eleitorado”. Assim, dentro desta ampla frente de privatizações que tomou lugar nas sociedades capitalistas, a partir dos anos de 1980, a educação passou a ser concebida como *mercadoria*, de tal sorte que as políticas educacionais são ditadas pelos interesses do *mercado*.

Para Adrião (2018), a partir da década de 1980 ocorre também no Brasil um amplo processo de *privatização da educação*, que se expressa em diferentes níveis. Em primeiro nível ocorre a **privatização da oferta educacional**, por intermédio do financiamento público, do aumento das matrículas em instituições particulares e da introdução de políticas e programas de escolha parental. No nível subsequente, observa-se a **privatização da gestão da educação**, quando os procedimentos atinentes à definição dos meios e dos fins da educação são subordinados ao setor privado. Finalmente, no terceiro nível, se dá a **privatização do currículo** ou seja: o setor privado vai determinar para escolas os *desenhos curriculares* que devem ser adotados, privatizando assim, os processos pedagógicos e alcançando a relação que se estabelece entre professores e alunos. mediada pelo conhecimento.

¹⁰ Sobre o neoliberalismo, consultar: HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008

É neste contexto que, dentre outros, se exige das escolas e da formação de professores – na qual se incluem os cursos de Educação à Distância, já discutidos – o domínio das tecnologias digitais, pertinentes à nova etapa de produção da sociedade capitalista. Conforme Carvalho e Kaniski (2000):

Se a sociedade industrial trouxe no seu bojo elementos como máquinas e ferramentas, trabalhadores especializados, produção em série, energia, entre outros, enfim, tudo voltado para a produção de bens materiais, a sociedade pós-industrial consolida-se na experiência organizacional, no investimento em tecnologia de ponta, nos grupos de especialistas, na produção modular, na informação, isto é, na geração de serviços e na produção e transmissão da informação. (CARVALHO; KANISKI, 2000, p. 34).

Nesta nova realidade social a disseminação da informação tornou-se fundamental. Alicerçado na Internet e nas novas tecnologias da informação, emerge um novo paradigma social descrito como “sociedade da informação” ou “sociedade em rede alicerçada no poder da informação” ou, ainda, como “sociedade do conhecimento” ou da “aprendizagem”. (COUTINHO; LISBOA, 2011, p. 5).

De qualquer forma, trata-se de um mundo no qual o fluxo de informação é intenso e que, por isso mesmo, coloca à escola e ao processo de alfabetização, novos e imensos desafios. Logo, para que os indivíduos se adequem às exigências de um mercado cada vez mais informatizado e no qual o domínio da leitura e da escrita são fundamentais, ergue-se sobre a educação um discurso decalcado do campo empresarial que, entre outras associações, tratará a qualidade da educação como *competências*.

Conforme assevera Hypólito (2010, p. 1339), “[...] ações notadamente gerencialistas são apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência”. Desta forma, a formação dos professores, na qual se destaca a formação do alfabetizador, dentro dos cursos de Pedagogia, igualmente responderia às premissas neoliberais impostas à educação:

Como exemplo muito significativo dessa intervenção, pode-se destacar as políticas de formação de professores que, no Brasil, podem se expressar por uma ação decisiva do Estado [...] nas definições de novas diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura e Pedagogia, com um caráter pragmatista voltado para um saber-fazer mais do que para uma formação reflexiva [...]. (HYPÓLITO, 2010, p. 1338).

A partir da década de 1990 observa-se uma influência crescente de organizações e organismos internacionais nas políticas educacionais implementadas no Brasil. De acordo com Shiroma, Moraes, Evangelista (2002) atribui-se este crescimento à consolidação de um processo de regulação internacional na construção de uma agenda política mundial para a

educação. Neste processo, destaca-se a ação do Banco Mundial (BM), cuja influência e orientação pautaram a agenda política brasileira voltada para a formação de professores.

Para Dale (2004), o Banco Mundial possui uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) de tal modo que, no contexto de mundialização do capital, a construção e a consolidação de uma política educacional são consideradas forças *supranacionais*:

[...] uma nova forma de força supranacional afecta os sistemas educativos nacionais [...] como é que os estados interpretam e respondem a uma agenda comum que esta abordagem propõe estar a ser imposta sobre os sistemas educativos. E ainda compreender as [...] novas concepções sobre a natureza das forças globais e sobre como é que elas operam, e atribui estas transformações à mudança da natureza das forças supranacionais, não estando os valores culturais universais e os guiões imunes às forças da globalização, económica, política e cultural (DALE, 2004, p. 454-455).

Como se sabe, o Banco Mundial é uma agência multilateral ligada à ONU – Organização das Nações Unidas – que também atua como consultor técnico e financiador de projetos na área da educação. A Instituição nasceu em 1944, na “Conferência de Bretton Woods”, realizada em New Hampshire, nos Estados Unidos, que também criou o FMI – Fundo Monetário Internacional. Estas iniciativas tinham por objetivo atender às necessidades de financiamento para reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial, bem como evitar crises financeiras como a de 1929 cujos desdobramentos levaram ao segundo conflito mundial.

Chamado originalmente de “Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento” (BIRD), paulatinamente se tornou mais complexo. Esta nova estrutura deu origem à outras instituições, que hoje conformam o grupo “Banco Mundial”, e que foram criadas para atender as demandas não contempladas pelo BIRD: “[...] a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais)¹¹. (SOARES, 1998, p. 16).

Ao longo dos seus mais de 50 anos de existência, tornou-se uma instituição voltada a financiar projetos destinados a países em desenvolvimento. Porém, a grave crise internacional que assolou o mundo na década de 1980, levou à uma reestruturação do organismo e da sua relação com os países cada vez mais endividados, dentre eles o Brasil. Os chamados “Programas de ajuste estrutural” adotados pelo BM junto a seus credores, nada mais eram do que reformas orientadas para o mercado, com o objetivo de diminuir o papel do Estado através de privatizações, demissões, desregulamentação das relações trabalhistas e diminuição da carga

¹¹ Em inglês: IDA. International Development Association; IFC. International Finance Corporation; ICSID. International Center for Settlement of Investment Disputes; MIGA. Multilateral Investment Guarantee Agency

tributária, permitindo o livre trânsito para o capital financeiro. (CARDOZO, 2005, p. 3).

Em que pese a atualidade das premissas, o BM se transformou numa espécie de “guardião” financeiro, pois “[...] se responsabilizava pelo pagamento das dívidas e por adequar os países em desenvolvimento ao capital globalizado, mediante a abertura do mercado econômico” (MOREIRA; SILVA, 2016, p. 41).

Por meio dos empréstimos e dos acordos estabelecidos para a sua concessão, o BM passou a controlar as políticas dos países em desenvolvimento, atuando de maneira direta na sua reestruturação. Os financiamentos são definidos por setores – agricultura, energia, transporte, finanças, desenvolvimento urbano, saúde, nutrição e educação, os quais devem ser geridos em conformidade com as determinações do Banco, de modo a atingir as metas por ele definidas.

O Banco Mundial estimula os investimentos públicos na educação por considerar o setor fundamental para o desenvolvimento econômico sustentável a longo prazo. Para tanto, formula medidas que contemplam aspectos extremamente amplos do processo educativo, indo desde macropolíticas educacionais até o cotidiano escolar (TORRES, 1998).

Dentro deste lineamento, em 1995, a Instituição publicou o documento *Prioridades y Estrategias para la Educacion* no qual definia mudanças, consideradas significativas, para a educação básica. Neste documento histórico, a preocupação com a educação centrava-se no desenvolvimento de políticas de acesso, consubstanciadas no aumento do número de pessoas escolarizadas, o que implicava portanto, na construção de mais escolas para ampliação de vagas. Além disso, o BM também considerava fundamental contratar pessoal devidamente capacitado e qualificado para o magistério naquele nível de ensino função (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 91).

Não obstante, o início do século XXI registrou uma inclinação diferenciada nas determinações do BM, com vistas aos investimentos na educação. Em 2005, com a publicação de novo documento, *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos*, o tema principal passa a ser o *professor* e a sua importância na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Neste novo contexto, quando a figura do professor da educação básica e, por suposto do alfabetizador vem ao proscênio, a “qualidade” dos ensinamentos por ele ministrados é definida mediante a *avaliação contínua do seu desempenho*:

[...] para ensinar bem, é necessário um aprendizado contínuo, a fim de garantir que todos os alunos aprendam. Exige-se dos professores um trabalho conjunto com a escola na elaboração de estratégias para cada aluno. Portanto, um sistema eficaz para atrair e reter bons professores é aquele em que há expectativas claras sobre as habilidades e os comportamentos esperados dos professores e que devem ser exibidos na sua prática. Os professores são

monitorados e avaliados continuamente, tão essencial como é o uso prévio de informações para fornecer aos professores, com o apoio técnico e gerencial necessário, juntamente com oportunidades de desenvolvimento profissional para o sucesso da tarefa de gerar aprendizagem escola. (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 15, grifos nossos, tradução nossa).

Expressões do gerenciamento empresarial são transpostas para o campo educacional, criando novas racionalidades, inclusive na formação no profissional docente. Desta forma, atrela-se às linhas de investimento do Banco Mundial, os resultados obtidos pelos países em desenvolvimento, em suas avaliações.

Subsiste em toda a logística do processo uma racionalidade capitalista e neoliberal. Esta se impõe na educação forçando uma gerência empresarial que se expressa até mesmo no vocabulário. Importados do mercado para o campo educacional, passam a fazer parte da linguagem escolar: habilidades, competências, estratégias, metas, gestão, avaliação, rendimento, etc.

Dependente dos investimentos do Banco Mundial, o Brasil também se adequou à racionalidade neoliberal na educação. Este processo, que se observa desde a promulgação da LDB 9694/96, como veremos a seguir.

1.2. REFORMAS E POLÍTICAS QUE MARCARAM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Conforme discutido no item anterior, os discursos contemporâneos, acerca da qualidade da educação básica, têm colocado o professor no epicentro do processo. Tanto para defensores da escola voltada para o mercado, quanto para aqueles que entendem a educação como ferramenta da emancipação humana, é consenso que a melhoria da educação básica perpassa pela formação adequada dos seus professores.

Não obstante, desde o final do século XX foram implementadas no Brasil uma série de políticas educacionais em consonância com as orientações e metas publicadas pelo Banco Mundial. Estas orientações contemplavam uma “nova ortodoxia” no campo da educação, resultante das mudanças que já se operavam nas relações entre as políticas, os governos e a educação, assentando-se em cinco elementos fundamentais:

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
- 5.

O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado. (BALL, 2002, p. 110).

As reformas educacionais com base nos elementos descritos acima, começaram a se desenhar no Brasil ao longo do breve governo de Fernando Collor de Mello (1990 - 1992) e seu sucessor, Itamar Franco (1992-1994). Mas haveriam de se substanciar nos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 -2003), que contou, por todo o seu período de governo com um único nome na pasta da Educação: o ministro Paulo Renato de Souza. O governo FHC aplicou uma agenda de reformas no campo da educação que acompanhou de perto a tendência internacional do período. Elas estiveram presentes em leis, planos e projetos e tiveram sua expressão maior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003; OLIVEIRA, 2009).

Destarte, muitas das reformas ocorridas no período foram na contramão dos direitos e garantias educacionais conquistados pela Carta Magna de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”. Exemplo paradigmático da gestão neoliberal da educação do governo FHC, foi a priorização do ensino fundamental na política de financiamento, através da instituição do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério.

Tanto o FUNDEF quanto políticas fundamentais na distribuição das competências e responsabilidades educacionais entre os entes federados, foram viabilizados através de uma *emenda constitucional*. Neste caso, a Emenda n. 14, de 12 de setembro de 1996 que modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e deu nova redação ao artigo 60, do Ato das Constituições Transitórias. Conforme observa Oliveira (2009), através destes dispositivos, o amplo direito à educação – do nascimento à conclusão do ensino médio, sem limite de idade previsto na lei anterior, lei n. 5692/71, foi substituído pela prioridade no ensino fundamental e a progressiva universalização do ensino médio.

Outrossim, a nova redação dada ao § 5º do artigo 212 tornou compulsório o financiamento privado deste nível do ensino público, determinando que: “[...] o ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei.” (BRASIL, 1996a).

Oliveira (2009) considera que a alteração constitucional, permitida pela Emenda nº 14/96, marcou a mudança de foco nas políticas educacionais do país. De tal forma que:

O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao

seu financiamento. Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394/96. (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

Não por acaso, a LDB 9394/96, em seu artigo 22, define que a Educação Básica tem por finalidade “[...] desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios *para progredir no trabalho* e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996). Nestes termos, a nova Lei refletiu um discurso de gestão e de qualidade, no qual se privilegiou a formação de *competências* – no aluno e no professor –, estimulando a competitividade no interior da estrutura educacional.

Por este motivo, no que diz respeito à *formação do professor*, a LDB aprovada em 1996 se alinhava perfeitamente com as metas previstas pelo Banco Mundial ao enfatizar *a formação continuada dos profissionais da educação*, em detrimento da sua formação inicial e *presencial*. Resultando em uma série de projetos da iniciativa privada, apontados em âmbito internacional por Nóvoa (2009) e exemplificados, no Brasil, no início deste capítulo. Como se vê, em seu Título VI, no Artigo 62, incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013 lê-se:

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. (BRASIL, 1996b).

Além da LDB 9364/36, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, instituídas pela CNE/02 de 2015¹², igualmente expressaram demandas por políticas educacionais que “[...] ao associarem a educação com o desenvolvimento econômico, tiveram como proposição conformar a educação básica, e universitária, aos padrões empresariais”. (BRITO, 2018, p. 31). Não surpreende, portanto, que este esforço tenha reverberado em todos os níveis de ensino e também nas políticas de formação docente, sendo amplamente perceptível no arsenal de palavras transplantadas para o universo educacional, vindas diretamente do mercado: *rentabilidade*, *eficiência*, *competências*,

¹² Confira a Resolução CNE/02 de 2015 no Portal do MEC através do endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>

formação de habilidades.

Destarte, no contexto neoliberal os discursos que se dedicam à educação de qualidade e que se movimentam em defesa de mudanças no campo educacional, colocam a formação continuada dos professores como elemento central. Processo fundamental para a constante *atualização* dos profissionais do ensino, ao ser inserida nos discursos, a formação continuada é um subproduto da ideia de que as reformas educacionais são uma necessidade “natural” e condição para que o país avance economicamente.

Assim, as políticas educacionais que tiveram lugar no Brasil desde fins do século XX, foram posicionadas pelo discurso oficial como parte inevitável da globalização, da inserção do país no mercado internacional e de uma economia que, “[...] por ser considerada cada vez mais focalizada no conhecimento, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação no país”. (SILVA, *et al.* 2016, p. 22).

De acordo com Thomaz Popkewitz (2004), a racionalidade que marca as políticas reformistas no campo da educação, requer estratégias discursivas que buscam convencer os sujeitos a exercerem determinados papéis com vistas a “missão” de recuperar a qualidade do campo. Vão neste sentido os discursos que articulam a qualidade da educação com a intensificação das práticas avaliativas, as quais, por sua vez, são exigências impostas para os financiamentos do Banco Mundial. Estipula-se assim, um cenário em que a qualidade educacional pode ser medida, mensurada, mediante a performance dos sujeitos e instituições no quadro de avaliações. Desse modo, “[...] a divulgação dos resultados das avaliações passa a operar de forma produtiva, identificando e constituindo um sistema, uma escola e um professor ou alfabetizador qualificados para ação em uma sociedade do conhecimento”. (SILVA, *et al.* 2016, p. 22).

Neste cenário, desenhou-se uma política de formação, dentro da qual salientamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1988 que balizam as competências exigidas dos professores, inclusive os alfabetizadores. Em decorrência, foram desenvolvidas no país várias ações de formação continuada como os *Parâmetros em Ação* (1999) e o *PROFA – Programa Nacional de Formação de Professores Alfabetizadores* (2001). No material destinado ao Módulo “Alfabetizar com Textos”, o então ministro Paulo Renato de Souza, observa que o programa *Parâmetros em Ação* tinha por finalidade:

[...] apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da

Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1999, p. 5).

Com a meta de impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores em âmbito mais local, os Parâmetros *em Ação* tinha como público alvo professores que atuavam no Ensino Fundamental (1.^a a 4.^a e 5.^a a 8.^a séries), na Educação Indígena, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos e, ainda, aqueles que atuavam em “[...] classes de alunos portadores de necessidades especiais, em função de deficiência auditiva, visual, física ou mental. (BRASIL, 1999, p. 9). Concebido em módulos e em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio, superior e Organizações Não-Governamentais – ONGs¹³, em se tratando da formação do alfabetizador, o programa se justificava mediante uma necessidade de aprofundar a discussão sobre “propostas didáticas de alfabetização por meio de textos”, a qual teria sido reiteradamente manifesta por “formadores e professores” e que, reconhecia-se não ter havido, até aquele momento “[...] publicações do Ministério da Educação elaboradas especificamente para o trabalho de formação de alfabetizadores”. (BRASIL, 1999, p. 9). Assim, no Módulo “Alfabetizar com Textos”, em conformidade com o espírito da época, definia-se uma série de *competências* esperadas dos professores ao término do estudo, nas quais se incluíam:

[...] encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos; • reconhecer seu papel de modelo de referência para os alunos; • aprofundar o conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização; • compreender o processo de evolução da escrita alfabética; • observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria; • analisar a produção escrita dos alunos; • utilizar o conhecimento sobre a evolução da escrita dos alunos no planejamento das atividades de alfabetização; • formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando suas hipóteses de escrita e suas características pessoais; • trabalhar adequadamente com interação grupal; • intervir adequadamente durante as atividades de alfabetização; • selecionar diferentes tipos de texto, apropriados para o trabalho específico de alfabetização; • utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução dos alunos, de planejamento e documentação do trabalho pedagógico (BRASIL, 1999, p. 21).

¹³ O Programa incluía diferentes ações, nas quais se destacavam: Distribuição e implementação, nos estados e municípios, dos Referenciais para a Formação de Professores. • Apoio às equipes técnicas das secretarias de educação para implementação de programas de formação continuada e para orientação das unidades escolares na formulação e no desenvolvimento de seus projetos educativos. • Apoio aos estados e aos municípios interessados na reformulação de planos de carreira. • Criação de pólos de apoio técnico-operacional para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental nas diferentes regiões do país. • Elaboração e divulgação de novos programas da TV Escola. • Realização de seminários sobre formação de formadores em parceria com as universidades e outras instituições. • Elaboração e divulgação de módulos orientadores de estudo dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais – os PARÂMETROS EM AÇÃO (BRASIL, 1999, p. 9).

Partindo dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski sobre a Psicogênese da Língua Escrita, onde iniciam as preocupações com as práticas de ensino da leitura e escrita (alfabetização), a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) lança no final do ano de 2000, início de 2001 o PROFA — Programa de Formação de Professores de Alfabetizadores. O PROFA é uma tentativa de oferecer aos docentes dos anos iniciais de escolarização, momentos de estudos e reflexões sobre a nova concepção que permeava o contexto educacional brasileiro, uma vez que “é necessário que o formador assuma outra postura” (MENEZES; 2001).

O *PROFA* se destinava a professores e formadores, mas se orientava objetivamente à formação continuada dos *alfabetizadores*. A ideia subjacente a este programa era criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Estas condições eram definidas no Documento de Apresentação do programa como:

Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores. (BRASIL, 2001, p. 5).

Diferente do programa anterior, cuja justificativa era uma “demanda” manifesta pelos profissionais por “textos”, o *PROFA* partia de um diagnóstico da alfabetização no Brasil cujos números indicavam que a escola brasileira fracassara em sua tarefa de garantir o direito de todos os alunos à alfabetização. Ainda nos termos da sua justificativa o documento afirmava que aquele fracasso decorria porque:

Em um primeiro momento, porque o acesso à escola não estava assegurado a todos; depois, porque, mesmo com a democratização do acesso, a escola não conseguiu – e ainda não consegue – ensinar efetivamente todos os alunos a ler e escrever, especialmente quando provêm de grupos sociais não-letrados. A partir da época em que as estatísticas estão disponíveis, é possível constatar que muitas das crianças que entram na 1.^a série do Ensino Fundamental são reprovadas no final do ano [...] (BRASIL, 2001, p. 9).

O documento de apresentação do *PROFA* enfatiza que a maioria dos cursos de formação inicial não formavam adequadamente os docentes o que, por consequência, provocava a necessidade posterior de “outra distorção”, entendida como compensatória: a formação continuada em serviço. Também organizado em módulos, com uma carga horária de 160 horas, o programa era um curso anual de formação, destinado especialmente aos professores alfabetizadores de crianças, jovens e adultos. Entretanto, alertava que:

Embora seja destinado em especial a professores que alfabetizam, é aberto a

outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização. Por se tratar de um curso que aborda especificamente o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, não substitui programas destinados ao trabalho com outros conteúdos da formação profissional. (BRASIL, 2001, p. 20).

Dado a sua especificidade de objetivos, era, igualmente, um programa com uma especificidade programática. Concebido de forma pragmática, parte do reconhecimento de que houvera, nas últimas décadas, uma mudança de paradigma na alfabetização, expressa pela produção acadêmica pertinente. Todavia, a despeito deste corpo teórico estar na raiz daquela mudança, ele *não permitia* aos professores e também seus formadores, alcançar a transformação didática necessária na sua prática de ensino. Isto posto, metodologicamente o *PROFA* se organizava em atividades de formação orientadas por duas finalidades básicas:

[...] a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. Do ponto de vista metodológico, apoiam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados (BRASIL, 2001, p. 5).

Destacamos ainda outra iniciativa do MEC, lançada em junho de 2003, que propõe políticas educacionais para o investimento na formação continuada dos professores que atuam no processo de alfabetização. O PRALER, ou “Toda Criança Aprendendo” foi um programa que objetivou em prazo imediato, reduzir à metade, em todo o Brasil, dos índices de desempenho crítico, considerado como sendo as notas abaixo da média nas avaliações externas, entre crianças que concluíam os quatro anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2003). Souza (2015) corrobora, afirmando que o programa:

[...] visava dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. O Programa também busca resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade. (SOUZA, 2015, p.66).

A proposta pedagógica estabelecida pelo programa, vai de encontro com a possibilidade de desenvolver a consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) da criança, construindo procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros.

Partindo deste princípio, o PRALER foi idealizado com o objetivo de desenvolver nos

professores alfabetizadores a possibilidade de interlocução com o aluno, deixando o conceito até então estabelecido de professor como mero repassador de técnicas, para interlocutor entre o conteúdo e o aluno, favorecendo assim, o desenvolvimento pessoal e acadêmico destes, e, por fim, criando redes de aprendizagem. Nas palavras do Ministro da Educação da época, Cristovam Buarque:

O programa “Toda Criança Aprendendo” sustenta-se na crença de que o futuro do Brasil depende de uma revolução na educação que garanta, às grandes maiorias, o acesso ao conhecimento e à cultura de nossa época. Tudo faremos para que a igualdade de oportunidades educacionais se transforme em tema cotidiano de debates e venha a ser uma meta inscrita no coração de todos os brasileiros. Essa mudança tem como agentes principais as professoras e professores brasileiros (BRASIL, 2003, p. 5).

A política de formação continuada permanece sendo um apoio aos cursos superiores de formação de alfabetizadores, porém, a mesma se estabelece nacionalmente a partir do ano de 2005, quando atinge seu marco — criação da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica — através do MEC. Os artigos 1.º e 2º da Portaria n.º 1.328/2011, a descreve:

A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é formada pelas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que apresentarem seus termos de adesão à Rede. [...] será coordenada e supervisionada pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, instituído pela Portaria MEC n.º 1.087, de 10 de agosto de 2011, que terá como finalidade formular, coordenar e avaliar as ações e programas do Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (BRASIL, 2011).

A Rede Nacional de Formação foi sem dúvida a consolidação de lutas em prol da formação continuada dos professores da educação básica no país, em especial nas áreas de alfabetização e linguagem. Nas palavras de Frade (2010), a rede:

[...] integra Centros de Pesquisa de universidades brasileiras e tem, desde a sua criação, o objetivo de, sistemática e continuamente, garantir ao professor o direito profissional à formação. Essa política indica o reconhecimento de que a formação contínua faz parte da cultura profissional brasileira, integra cada vez mais a cultura educacional das escolas e secretarias de educação, demandando ações permanentes. (FRADE, 2010, p.44)

Não podemos deixar de mencionar, que, mesmo não logrando o sucesso esperado, a criação da Rede Nacional de Formação evidencia o esforço para concretizar políticas sustentáveis de formação de professores. O surgimento da Rede nos remete a um esforço de consolidação de uma formação fragmentada e dissociada que o país apresenta (va). Uma

tentativa de formar profissionais que tenham autonomia, e que estejam preparados para desenvolver no seu aluno essa mesma condição.

Portanto, consideramos que não há docência sem discência, ambos necessitam um do outro para consolidarem o processo de desenvolvimento, assim, o docente necessita estar capacitado para capacitar o outro, porque formar vai além da “ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p. 23) é o movimento de relação mútua de libertação do que já se sabe para o desenvolvimento do que vai se desenvolver.

1.3. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no pleito de 2002, a educação é tida como uma das áreas prioritárias. Nestes termos, o Plano de Governo apresentado pelo então candidato, no documento intitulado Uma escola do tamanho do Brasil, defendia uma educação com qualidade social, capaz assim, de ser instrumento de inclusão:

A qualidade social traduz-se na oferta de educação escolar e de outras modalidades de formação para todos, com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tem como consequência a inclusão social, por meio da qual todos os brasileiros se tornam aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando soluções coletivas possíveis e necessárias à resolução dos problemas de cada (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 8-9).

Para tanto, destaca “[...] a necessidade de mapeamento do rendimento dos alunos por meio de avaliações em larga escala e, ainda, a importância de serem criados programas de formação continuada de professores”. (SILVA, et al. 2016, p. 22). Da mesma forma, também correlaciona a avaliação de desempenho com as políticas nacionais de formação docente, que viriam a ser implementadas:

A avaliação do desempenho profissional deve estar ligada às políticas nacionais de formação, de aperfeiçoamento, de atualização pedagógica e curricular. Deve estar voltada para a melhoria contínua do sistema, valorização profissional e retomada da auto-estima do corpo docente, sobretudo nas condições atuais do sistema público de ensino fundamental e médio (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 11).

Posteriormente, no segundo mandato de Lula, a educação foi reiteradamente definida como “investimento” e não como “gasto”, observando-se a ela papel preponderante na

execução de políticas sociais. Como tal, a educação se vincularia a objetivos estratégicos, dentro de um projeto que buscava “[...] não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social”. (PACHECO, 2008, p. 4).

Do Bolsa Família aos programas destinados à juventude, como o Pró-Jovem e o Primeiro Emprego¹⁴, a educação foi um importante vetor de distribuição das políticas sociais implementadas pelos governos Lula e Dilma. Instituídos mediante acordos firmados entre o governo federal, estados e municípios, tiveram como contrapartida o compromisso com a educação dos entes participantes e dos beneficiados. Desta forma, como observa Oliveira (2009), na condição de política social a educação cumpriu uma relevante função tarefa na distribuição de renda aos mais pobres. No entanto, nesta condição, os programas sociais viabilizados pelo nesses governos acabaram por chegar à escola pública como mais uma entre as diferentes tarefas desempenhadas pelos docentes, em meio ao conjunto de exigências que já lhe eram impostas.

Nestes termos, no que tange ao primeiro mandato do presidente Lula, o campo educacional foi marcado muito mais por permanências do que por rupturas com relação ao governo anterior. Herdando uma reforma educacional de longo alcance e complexidade – que alterou a educação do país, do nível básico ao superior –, o governo que se iniciava optou por manter as iniciativas anteriores. Desta feita, os quatro primeiros anos de Lula na presidência do Brasil relegou à educação básica uma ausência de políticas regulares e de ações firmes. Ao contrário, o que se assistiu foram “[...] ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis. (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Ainda conforme Oliveira (2009), somente no último ano daquele primeiro mandato, o governo criou um mecanismo disruptivo, face ao cenário anterior. Por meio de uma Emenda Constitucional de Revisão, a ECR n.º 53 de 19 de dezembro de 2006, atribuiu-se nova redação ao já citado § 5.º do artigo 212 e, ainda, do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Por meio deste dispositivo o governo criou o FUNDEB – Fundo de Manutenção

¹⁴ Regulamentados pelos dispositivos: Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005 que instituiu o Programa Nacional de Inclusões de Jovens – Pró-Jovem. Programa emergencial e experimental destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental; e Lei n. 10.748/2003 que criou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE. Assim, ainda que tenha havido – e de fato houve – rupturas do governo do PT para com o modelo anterior, também houve continuidades, inclusive em se tratando do alinhamento com as políticas previstas pelos organismos de financiamento, em especial o Banco Mundial.

e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que viria a ser regulamentado pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. O FUNDEB se tornou o principal mecanismo de financiamento da Educação Básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos. (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

De outro lado, cabe lembrar que o plano de governo, “*Uma escola do tamanho do Brasil*”, foi desenvolvido a partir da primeira gestão de Lula, entre 2002 e 2005, tendo continuidade entre 2006 e 2009. Seus primeiros esforços de avaliação diagnóstica viriam já em 2003, após os resultados do SAEB – Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica. Em documento publicado em 2005, *Fracasso Escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*, a Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental, ligada ao Ministério da Educação, fez saber que o desempenho apurado pelo SAEB em 2003 revelou que 36,7% dos alunos possuíam um nível de desempenho crítico em Língua Portuguesa e 40,1% em Matemática. (BRASIL, 2005).

Além disso, cerca de 18,7% das crianças foram classificadas no nível *muito crítico*, indicando que “[...] não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização; não foram alfabetizados adequadamente e não conseguiram responder itens da prova”. (BRASIL, 2004, p. 34).

Os resultados apresentados pelo SAEB engrossaram as pressões que o Brasil já recebia dos organismos internacionais, dentre estes o Banco Mundial, que exigiam dos chamados “países periféricos” medidas efetivas para a criação de políticas nacionais de alfabetização, além de campanhas e programas que revertessem o número de analfabetos. (GONTIJO, 2014). Neste cenário crítico fazia-se urgente a criação de ações que respondessem às recomendações internacionais, garantindo as linhas de crédito do Banco Mundial.

Uma primeira ação foi a constituição de um Grupo de Trabalho – “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, doravante referido com GT. Este GT foi composto por especialistas em educação, brasileiros e estrangeiros, os quais se dedicaram a discutir e propor ações para direcionar o combate do analfabetismo no Brasil¹⁵. Conforme esclarece em seu Relatório Final, para o direcionamento

¹⁵ Compuseram o Grupo de Trabalho “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”: Cláudia Cardoso Martins (UFMG); Dr. Fernando Capovilla (USP); Dr. Jean-Emile Gombert (Université de Rennes II Haute Bretagne); João Batista Araújo e Oliveira. Coordenador do Relatório (JM- Associados/Instituto Alfa e Beto); José Carlos Junca de Moraes (UNESCOG – Unité de Recherche en Neurosciences Cognitives na Faculté de Psychologie et Sciences de l’Éducation da Université Libre de Bruxelles); Marilyn Jaeger Adams (Consultora da PBS – Public Broadcasting Service, EUA); Roger Beard (Early Childhood and Primary Education, University of London Institute of Education).

de seu trabalho o Grupo abordou questões muito específicas, previamente determinados pela Comissão de Educação e Cultura, quais sejam:

Como se define alfabetização das crianças e como essa etapa se distingue de outras etapas do ensino da língua? Quais os principais conceitos científicos reconhecidos pela comunidade acadêmica internacional que fundamentam as práticas de alfabetização? Quais as implicações desses conceitos para a formulação de programas e materiais de alfabetização? Como diferentes países definem o período de alfabetização, as orientações e os currículos, programas de ensino a serem seguidos nas escolas, materiais didáticos, formação básica de professores e avaliação da alfabetização? (BRASIL, 2007b, p. 17).

Para responder as questões acima, o GT analisou os conhecimentos científicos mais atualizados à época, bem como as práticas de alfabetização mais bem-sucedidas em diferentes países. O intuito era analisar:

Os resultados e a qualidade da alfabetização das crianças nas escolas brasileiras. Os PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais e outras orientações do Governo Federal sobre o tema. Programas de ensino das Secretarias de Educação. Programas de formação de professores. Políticas e critérios para a aquisição e avaliação de materiais didáticos para alfabetização de crianças. Materiais de ensino disponíveis no mercado editorial. Publicações acadêmicas e contribuição da comunidade científica brasileira para o avanço dos conhecimentos e práticas nessa área. (BRASIL, 2007b, p. 17).

O GT apresentou seus resultados em um Relatório Final, datado de 2003 e que seria reimpresso, numa segunda edição, em 2007. Nesse Relatório considerou que a educação brasileira possuía dois problemas crônicos: a alfabetização das crianças e a dificuldade do país em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação. Com relação ao segundo, destaca os trabalhos do SAEB realizados há mais de dez anos, mas que não eram devidamente utilizados como instrumento de diagnóstico para melhorar o desempenho dos alunos. Em consequência:

[...] quase 80% dos alunos que concluem a oitavo ano do Ensino Fundamental se tornam candidatos a analfabetos funcionais - inviabilizando a proposta de erradicar o analfabetismo adulto. No caso dos conhecimentos científicos, o país vem ignorando os progressos e as práticas mais adequadas para alfabetizar alunos, atendo-se a concepções equivocadas e manifestamente ineficazes sobre o que é e como se deve alfabetizar as crianças. (BRASIL, 2007b, p. 17).

A principal conclusão a que chega o Grupo de Trabalho “Alfabetização Infantil: os novos caminhos” é a de que as políticas e práticas de alfabetização de crianças no Brasil e os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores não acompanharam a evolução científica e metodológica que vinha ocorrendo nos últimos 30 anos em todo o mundo. Destarte, a título de recomendações a curto prazo indica ao governo:

Rever as atuais orientações nacionais sobre alfabetização de forma a torná-las compatíveis com os conhecimentos científicos e práticas mais atualizados. Isso inclui a revisão e atualização dos programas de formação de professores pelas instituições de ensino superior; Elaborar programas de alfabetização com objetivos, estrutura e seqüência compatíveis com o objetivo que se queira alcançar e com a realidade das crianças que iniciam o Primeiro Ano do Ensino Fundamental ou que freqüentam pré-escola onde esta estiver universalizada; Incentivar a produção e adoção de materiais de alfabetização cientificamente elaborados, associados à avaliação de sua eficácia; Vincular a capacitação de professores em serviço à implementação de programas estruturados e validados científica e empiricamente; Implementar mecanismos de avaliação do desempenho dos alunos nos programas de alfabetização, acoplando-os a estratégias de melhoria da qualidade dos resultados (BRASIL, 2007b, p. 14).

A título de recomendação, em se tratando da formação dos professores alfabetizadores, o documento ressalta a importância dela ser *científica, atualizada, adequada e comprovada*.

A abordagem construtivista foi a que mais fortemente orientou as políticas de alfabetização da década de 1990 e início dos anos 2000, norteando, inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse período é marcado por mudanças no processo de alfabetização, assim consecutivamente no processo de formação do alfabetizador. A publicação do livro “Psicogênese da Língua Escrita”, das autoras Ferreiro e Teberosky (1991), traz um novo olhar para o conceito de alfabetização, e assim, desperta um novo cenário nas práticas de formação dos professores alfabetizadores.

Na sequência, em 2006, o MEC promoveu o seminário “Alfabetização e Letramento em Debate”, que contou com “[...] cerca de 80 participantes convidados, entre especialistas, pesquisadores, consultores da SEB, representantes de universidades, organizações não-governamentais, sistemas de ensino estaduais e municipais [...]” (BRASIL, 2006a). A proposta do Seminário era de debater “[...] a história dos métodos de alfabetização, diagnósticos e políticas de alfabetização, concepções e metodologias de alfabetização e desenvolvimento humano e aprendizado”. (BRASIL, 2006a). Não por acaso, contou com a presença de Maria do Rosário Longo Mortatti, professora da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp/Presidente Prudente), cuja conferência de abertura gerou um artigo que se tornaria referência sobre o tema: *A História dos Métodos de Alfabetização*, discutido no capítulo anterior da presente tese.

Através de Francisco das Chagas Fernandes, então secretário de Educação Básica, o MEC afirmou que não iria “avaliar, indicar ou assumir este, ou aquele método de alfabetização” garantindo, outrossim, que “[...] Estados, municípios, escolas e até

professores têm autonomia para escolher o método ou métodos mais adequados aos seus alunos e à sua realidade.” (BRASIL, 2006a). Isto posto, os temas debatidos no Seminário de 2006 encaminharam diversas ações que se constituiriam em políticas de alfabetização, com ênfase em programas de

formação de professores, partindo-se do princípio de que “[...] somente o acesso ao Ensino Fundamental não é garantia de qualidade de ensino e aprendizagem, sendo necessário que o professor garanta ao aluno o direito de aprender” (CRUZ; MARTINIAK, 2016, p. 23).

Nesta ótica o professor é o protagonista da erradicação do analfabetismo, com base no discurso de que tão importante quanto investir na educação é investir no profissional que nela atua, dando especial atenção à formação continuada em conformidade com as orientações do Banco Mundial, pois “[...] los profesores con un conocimiento más profundo de la asignatura y con mayor competencia lingüística verbal y escrita tienen alumno con mejor rendimiento”. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 91).

Mediante estes lineamentos, sobretudo nos primeiros mandatos do ex- presidente Lula, avançou no cumprimento da agenda imposta pelos organismos internacionais ao combate do analfabetismo. No que diz respeito à formação dos professores alfabetizadores, várias medidas foram adotadas com vistas a atender as prerrogativas e oferecer as garantias exigidas para a manutenção dos financiamentos do Banco Mundial.

Dentre estas ações, destacamos: a criação da “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores”, voltado para professores da Educação Básica; a Expansão dos programas de pós-graduação em educação e investimento em pesquisas na área da educação, que promoveram uma série de pesquisas na área da alfabetização; a criação do Sistema Nacional de Formação de Professores, no Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica, a origem de programas específicos para a formação do professor alfabetizador.

Em se tratando das ações que contribuem com a formação docente, destacaremos no item a seguir alguns programas de formação continuada do professor alfabetizador, merece destaque o programa “Pró-letramento”, direcionado aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com objetivo de melhorar os níveis de desempenho da leitura e escrita dos alunos e o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, uma continuidade do programa anterior, porém, visa como prioridade em seus eixos de trabalho a formação do professor alfabetizador. Ambos serão discutidos, a seguir.

1.4. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: UM OLHAR SOBRE OS PROGRAMAS PRÓ-LETRAMENTO E PNAIC

Antes de contextualizarmos o desenvolvimento da formação continuada do professor alfabetizador, apresentamos o conceito ao qual tomamos essa formação. Para tanto, assumimos

como referência o conceito de formação continuada nos aportes teóricos de Gatti (2008), Marcelo Garcia (1999) e Imbernón (2009).

Para Gatti (2008) a denominação “formação continuada” está relacionada a qualquer curso realizado pelo docente após sua graduação. Qualquer atividade que possa contribuir para o desenvolvimento profissional docente é considerada momento formativo contínuo. Desta forma, a formação continuada, nas palavras da própria autora:

[...] ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

Conforme Guimarães (2011), a formação docente não começa, nem termina nos Cursos de Licenciatura, pois, deve ser uma formação permanente.

Desenvolve-se em diferentes tempos e espaços, ao longo da vida dos sujeitos educadores. Ninguém nasce professor, nem há um ponto determinado na vida em que o sujeito torna-se professor. O Curso superior habilita, certifica, mas não é o ponto final da formação. (GUIMARÃES, 2001, p. 275).

Para Marcelo Garcia (1999) define o seu entendimento sobre formação continuada como:

[...] um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, directores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 193)

A concepção de formação continuada que utilizaremos para apoiar nosso trabalho em relação a formação do professor alfabetizador está ancorada no processo permanente de desenvolvimento profissional que como defende Imbernón (2011) trata-se de um processo de desenvolvimento profissional contínuo, que se inicia na experiência escolar e se estende pela vida. Desta maneira:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma

análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (Imbérnon (2011 p. 51).

No decorrer do percurso, mais precisamente no ano de 2004, com a posse do novo Ministro da educação, Tarso Genro, novas propostas de reforma na educação são apresentadas, a proposta vem de encontro com as mudanças na educação básica e na formação de professores para atuarem nesta modalidade educacional. Tais discussões tomam como referência, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); a formação continuada de professores e a melhoria da educação infantil.

Em se tratando da formação continuada de professores visualiza-se a criação de uma Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Instituída pelo Decreto presidencial de n.º 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que foi revogado pelo decreto n.º 8.752 de 9 de maio de 2016 onde dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, o mesmo dispõe sobre a CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tornando-a responsável por fomentar programas de formação inicial e continuada para os professores que atuam nas salas de alfabetização (art. 1.º). Outro objetivo do documento, o qual julgamos essencial é o inciso V do artigo 3.º que destaca a necessidade de:

[...] apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE (BRASIL, 2016).

O objetivo dessa Política Nacional foi promover “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada aos profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. E pretendeu equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3.º, incisos II e III).

Formar profissionais que tenham autonomia, que estejam preparados para desenvolver e defender suas subjetividades e assim, sejam capazes de propiciar ao aluno a condição de também desenvolvê-las. Nas palavras de Freire (1996, p.14) “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de suas destrezas” é a capacidade de desenvolver no outro a descoberta de si.

Na agenda de combate ao analfabetismo no Brasil, foram fundamentais os programas de formação continuada, voltados para os professores alfabetizadores da Educação Básica.

Conforme destaca Cláudia Gontijo (2013), esta opção se deu porque se creditava a responsabilidade do fracasso escolar na escola e, “[...], portanto, na incapacidade de os professores (pois são eles que constituem a instituição escolar) em atender às necessidades básicas de aprendizagens dos educandos[...]”. (GONTIJO, 2013, p. 273).

A partir desse cenário educacional, político, social e econômico que se encontrava o país, visualiza-se uma preocupação com a formação dos formadores, uma vez que os cursos de formação inicial, aqui apresentado pelo curso de licenciatura em Pedagogia, que foi e ainda é, o principal lócus de formação do professor alfabetizador, apresentam-se insuficientes para este fim, deixando lacunas que precisam ser consolidadas através da continuidade dos estudos, ou seja, da formação continuada destes profissionais. Frade (2010) evidencia a necessidade de criar projetos de formação continuada ou ainda formação contínua do professor, destacando que:

[...] a partir de direitos estabelecidos na LDBEN/1996, de outras legislações, de planos decenais de educação, reconhecemos que está garantido o direito à formação contínua. Tendo em vista a efetivação desse direito, uma nova concepção sobre o desenvolvimento profissional dos docentes e a existência de recursos, como o FUNDEB, têm sido criados vários projetos de formação contínua, tanto pelo MEC, como por Secretarias de Educação, tais como: PROCAP (SEE/ MG), PEC (SEE/SP), PCNs em Ação (MEC); programas de graduação para professores em exercício, como o Pró-Formação/MEC e projeto Veredas (SEE/MG), além de alternativas envolvendo mídias televisivas e digitais, efetivadas pela criação da TV Escola e do Portal do Professor (SECAD). Especialmente no campo da alfabetização. (FRADE, 2010, p. 43,44).

Mesmo que resumidamente, apresentamos a seguir as propostas de formação de professores alfabetizadores que compõe as políticas contemporâneas de educação no recorte estabelecido para nossa pesquisa. Temos consciência que existem outros tão importantes como os que apresentamos a seguir, porém, elencamos as que estão em consonância com nosso período de investigação.

Previamente à apresentação dos programas específicos para nosso recorte temporal, trazemos como título de elucidação alguns programas de formação continuada do professor alfabetizador em nível local, estadual e federal tomando como referência os estudos de Monteiro (2018) que analisa teses e dissertações sobre a formação continuada de professores alfabetizadores a partir de suas vozes, assim sendo, julgamos serem eles os mais habilitados a referenciar os programas que contribuiriam com suas formações. O Quadro 1 apresenta em ordem cronológica alguns cursos e programas de formação:

Quadro1. Cursos e programas de Formação Continuada do professor alfabetizador (1988 -2013).

| Nomeclatura | Âmbito | Período |
|--|-----------|---------|
| Por Trás das Letras | Estadual | 1988 |
| Alfabetização: Teoria e Prática | Estadual | 1992 |
| Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA | Federal | 2000 |
| Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA | Municipal | 2002 |
| Programa Letra e Vida | Estadual | 2003 |
| Curso - Alfabetização e Letramento | Municipal | 2004 |
| Instrumentos da Alfabetização | Federal | 2005 |
| Pró Letramento | Federal | 2007 |
| Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC | Federal | 2013 |

Fonte: Elaborada pela autora com dados da pesquisa (2020).

A partir dos dados levantados e tomando como referência os programas em nível federal que foram desenvolvidos entre 2007–2016 destacamos a seguir dois programas de formação continuada do professor alfabetizador, quais sejam: Pró-letramento e PNAIC.

1.4.1 Pró-Letramento

Outro programa que integrou as ações da Rede no que tange à formação do professor alfabetizador foi o Pró-Letramento. Destacamos que a criação do mesmo está ancorada na tentativa perseverante da melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura e escrita (alfabetização) das crianças do país. Para tanto o material utilizado no programa foi elaborado tendo como referência os dois eixos, Alfabetização, Linguagem e Matemática.

Os dados evidenciados pela avaliação do SABE quanto ao número significativo de alunos que apresentaram desempenho crítico e muito crítico na área da alfabetização motivou os representantes políticos brasileiros na criação do programa apresentado.

O “Projeto Básico: Mobilização pela Qualidade da Educação: Pró-Letramento”, criado em 2005 tratava-se de:

[...] um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O Programa é realizado pelo MEC com a parceria de Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. (BRASIL, c2018c).

Criado em parceria com as universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada e, com adesão da rede pública de ensino mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR), o programa foi considerado instrumento fundamental para a melhoria do IDEB. Trazendo como lema a “Mobilização pela qualidade da educação”.

O Guia Geral do Programa aclara o processo de transição educacional que o ensino fundamental atravessava. A proposta de alfabetização a partir do Pró-Letramento propunha aos estados e municípios a:

[...] ampliação da Educação Fundamental, com a inclusão de crianças de seis anos. Este fascículo foi organizado pensando nas turmas de alfabetização nesse novo modelo de Ensino Fundamental e dará uma atenção particular ao trabalho com as crianças nessa faixa de idade. Como as diferentes redes de ensino adotam distintos sistemas de organização, alguns optando por ciclos, outros pela seriação, estamos considerando aqui três anos do Ensino Fundamental destinados ao trabalho com as turmas de alfabetização, quer dizer, as turmas de seis, sete e oito anos. Nosso objetivo é o de concentrarmos um esforço e atenção do aprendizado da língua escrita nesses anos decisivos da trajetória escolar de nossos alunos. No caso de escolas que trabalham com Ensino Fundamental de 8 anos, em que as crianças só ingressam aos 7 anos, também se deve considerar três anos para a alfabetização. (BRASIL, 2008, p.04)

Neste contexto, o objetivo basilar do programa era oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática. Uma vez que o momento previa a união de forças distintas para consolidar o processo de alfabetização historicamente defasado no país. O Ensino Fundamental alterava sua organização pedagógica, ampliando de dois para três anos a oportunidade de consolidação da alfabetização. A partir dessa realidade política educacional que o país enfrentava, o Pró-Letramento desponta na tentativa de preparar/capacitar os docentes responsáveis por esta modalidade de ensino.

Enfim, o objetivo central do programa era oferecer suporte à ação pedagógica dos professores, buscando elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática. Para tanto, desenvolveu uma cultura de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino, articuladas verticalmente a partir da SEB – Secretaria de Educação Básica, órgão ligado ao MEC.

Gráfico 1. Hierarquia organizacional do Programa Pró-letramento

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019).

Conforme a página “Pró-letramento – apresentação”, ainda disponível no Portal do MEC à época da presente pesquisa, na hierarquia estruturada para o Pró-letramento, às instâncias pertinentes cabiam as seguintes funções:

- Ministério da Educação: por meio da SEB, cabia ao MEC a coordenação nacional do programa. Para tanto, “[...] elabora as diretrizes e os critérios para organização dos cursos e a proposta de implementação. Além disso, garante os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais, e a formação dos orientadores/tutores”. (BRASIL, c2018d). - Universidades: participam do projeto, universidades integrantes da “Rede Nacional de Formação Continuada” nas áreas de alfabetização/linguagem e de matemática, e que formalizam sua parceria através de convênios. A listagem, apresentada pelo Portal do MEC, segue adiante, no Quadro 2. Com relação às suas, coube à estas instituições a responsabilidade pelo “[...] desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas”. (BRASIL, c2018d). - Sistemas de Ensino: os sistemas de ensino formalizavam sua parceria ao programa através com a assinatura de um termo de adesão. Sua função era de “[...] coordenar, acompanhar e executar as atividades do programa.” (BRASIL, c2018d).

Em relação aos programas de formação continuada, mencionados anteriormente, o Pró-Letramento apresentava dois diferenciais. O primeiro destaca-se pela contribuição das universidades com as pesquisas desenvolvidas sobre o assunto, procurando oferecer estudos sobre a temática e, em segundo, a concessão de bolsas de estudo¹⁶ para os professores

¹⁶ Através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE o governo concedia um valor de R\$ 100,00 de bolsa para cada professor cursista.

participantes do programa.

O programa foi previsto para durar dois anos, viabilizado através de EAD – Educação à Distância, na modalidade semipresencial e em serviço. A formação era dividida em 84 horas presenciais e 36 horas à distância, totalizando 120 horas. Para tanto, como recurso pedagógico utilizava material impresso e vídeos em atividades presenciais e a distância, acompanhadas por professores orientadores, também chamados de “tutores”.

Assim sendo, a concepção de formação adotada pelo Pró-Letramento partia da ideia de que o docente era sujeito ativo de seu processo educativo, assim sendo, suas experiências pessoais e seus saberes adquiridos na prática eram fundamentais para o fortalecimento do seu fazer pedagógico.

Dentre os atores participantes do programa, destacam-se os sujeitos pertencentes ao cotidiano escolar e para os quais se dirigiam os conteúdos de formação continuada em serviço: o *professor cursista*, que deveria estar vinculado ao sistema de ensino e trabalhar em classes dos anos/séries iniciais do ensino fundamental; o *professor orientador de estudos/tutor*, que também deveria estar em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; ter formação em nível superior, com licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática ou, na impossibilidade, uma formação mínima em nível médio em curso normal/magistério. Além disso, exigia-se experiência mínima de um ano no magistério e permanecer em exercício durante a realização do Pró-Letramento, mantendo o vínculo com a rede pública de ensino.

Quadro 2. Lista de Universidades Parceiras do Pró-letramento

| UNIVERSIDADE | ESTADOS ATENDIDOS | UNIVERSIDADE | ESTADOS ATENDIDOS |
|--------------|-------------------|--------------|---------------------------|
| UECE | CE/ MA/ PI | UFPA | RO/ PA/ TO |
| UEM | PR | UFPE | PE/ PB/ RN/ SE/ AL/ MT |
| UEMG | MG | UFPR | PR |
| UEPG | PR | UFRJ | MG / RJ |
| UNEB | BA | UFSC | SC |
| UNESP | SP | UFSM | RS |
| UNICAMP | SP | UFU | MG |
| UNISINOS | RS | UFVJM | MG |
| UFES | ES/ MT/ RN | UNB | SP/ GO/ AM/ DF/ PA/ MS |
| UFOP | MG | UNIFAP | AP |
| UFJF | MG | | |

Fonte: Brasil (c2018d)

Todavia, a seleção dos profissionais que participariam do programa, bem como a produção do conhecimento a ser ministrado na formação, se davam *de fora* da escola, do seu

cotidiano e das suas prerrogativas. Alinham-se, assim, do “outro lado” do processo: o *coordenador geral*, um profissional da Secretaria de Educação cuja função precípua era servir de ponte entre o MEC/Universidades e os professores tutores; e o *formador de professor tutor*, que deveria “[...] estar vinculado ao Centro da REDE ou a uma Universidade parceira, quer como professor ou como aluno mestrando ou doutorando”. (BRASIL, 2007c). Cada formador de tutor trabalharia com turmas de 25 a 30 tutores pertencentes a um polo ou região do Estado atendida pela Universidade parceira.

O princípio de multiplicação do conhecimento por parte dos professores tutores, treinados por professores formadores e pertencentes a um centro de produção do conhecimento, a universidade, alinhava a estrutura organizacional do Programa Pró-letramento de formação continuada em serviço. Do ponto de vista teórico, porém, abraçava a proposta de um “professor reflexivo”, o produto mais acabado do *Paradigma da Reflexividade Crítica*. Consoante à temática emergente, a comunidade acadêmica tratou de maneira enfática, dentre outros, os seguintes temas: *o ensino reflexivo, a prática reflexiva, a investigação-ação, os professores investigadores*. (Cf. ZEICHNER, 1992).

Neste sentido, o Guia Geral do Pró-letramento afirmava que a formação continuada de professores era uma exigência “do mundo atual”, e que não deveria ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. Por este motivo, a formação continuada deveria desenvolver:

[...] uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado. A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia. (BRASIL, 2007c, p.2-3).

O Programa Pró-letramento foi finalizado em 2010 e considerado, pelo MEC, bem-sucedido. Os resultados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – e da Prova Brasil alcançados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2007 e 2009, superaram as metas estimadas na época¹⁷. Em relação ao IDEB, as metas estimadas eram de 3,9 para 2007 e 4,2 para 2009. Auferidos os números, os índices alcançados foram de 4,2 em 2007 e 4,6 em

¹⁷ A “Provinha Brasil”, criada em 2008, atrelava-se ao Programa Pró-letramento. Seu objetivo era “[...] avaliar o nível de alfabetização dos alunos no Ensino Fundamental, prevenir um diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem e buscar melhorias para a qualidade de ensino, em consonância às metas e políticas estabelecidas nas diretrizes educacionais” (BRASIL, 2007d). Integrava, juntamente com o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, medidas para avaliar o alcance das políticas em curso, com vistas a melhorar o desempenho dos alunos.

2009. Quanto à Prova Brasil, a nota média de 4,8 em 2007 subiu para 5,2 em 2009. Assim, ao menos numericamente, constatou-se a elevação do nível de aprendizagem dos estudantes das séries iniciais, em âmbito nacional, considerando o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

Além disso, os números aferidos pelo Censo de 2010 apontavam que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, reduzira de 13,63% em 2000 para 9,6%. (IBGE, 2010). Não obstante, ao pesquisar a realidade de 16 professoras cursistas do Polo Belém, no Estado do Pará, Iza Luz considera importante relativizar o êxito do programa. Segundo a autora:

[...] todas as professoras entrevistadas afirmaram que o programa contribuiu para sua atuação profissional, no sentido de propiciar novos conhecimentos (relacionados à aquisição de novas propostas de metodologias que poderiam ser aplicadas na sala de aula), troca de experiências profissionais e mudanças na sua forma de ministrar aula. No entanto, no que se refere à política de valorização e formação continuada, a partir dos relatos das professoras pode-se inferir que o Pró-Letramento não trouxe nenhuma melhoria, tendo em vista a não melhoria das condições de trabalho e remuneração, assim como está sendo desenvolvido em um contexto social de desmobilização das professoras na busca por melhores condições de trabalho, carreira e remuneração. (LUZ, 2012, p. 9–10).

Contudo, apesar do IDEB apresentar números positivos, isso não significa uma melhoria efetiva da educação. Conforme Farias Junior e Reis (2017) pois, mesmo que:

[...] as estatísticas demonstrem que a qualidade da educação, oficialmente medida pelo IDEB, esteja melhorando, quem convive no “chão da escola” percebe que nossos alunos estão terminando os níveis de ensino, em especial o fundamental, sem alcançar os objetivos. Podemos estar diante de uma evidente contradição: de um lado os indicadores, medidos pelas avaliações externas, apontam ligeira melhora da qualidade de ensino oferecido em nossas escolas; de outro estamos diante de um grande contingente de pessoas avançando nos graus de estudos sem dominar as habilidades requeridas nos períodos anteriores Farias Junior e Reis (FARIAS JUNIOR, REIS 2017, p. 466).

Dessa forma, vemos que a educação é um fenômeno complexo que não pode ser medida somente por índices educacionais como IDEB, sem verificar as condições reais das escolas e do ensino.

1.4.2 PNAIC

Em continuidade ao programa Pró-Letramento outra política de formação continuada com foco no professor alfabetizador ergue-se no país. Mantendo o propósito de formar o professor para lidar com a alfabetização de todas as crianças até os oito anos o Pacto Nacional

pela Alfabetização na Idade Certa — PNAIC ganha forças e busca de acordo com próprio MEC “garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar”.

Assim sendo, o PNAIC preocupava-se para além do processo mecânico da alfabetização, seu foco relacionava-se com as estratégias a serem desenvolvidas pelo professor a fim de que permitissem aos alunos um aprendizado efetivo.

O PNAIC valorizava a formação contínua do professor em serviço, Formosinho e Araújo (2011) ao discutirem sobre a formação contínua de professores portugueses contribuem com esse modelo de formação, relacionando-o não com a formação inicial desenvolvida nos bancos das academias, através de conteúdo ou metodologias de ensino, mas sim com uma formação que envolve os próprios “destinatários: os destinatários são professores profissionalizados, em serviço, inseridos numa carreira docente” (FORMOSINHO e ARAÚJO 2011, p. 2).

Nesta perspectiva, a formação do professor alfabetizador na visão do programa, não se encerra com a formação inicial (Graduação), ela vai sendo consolidada diariamente em sala de aula, através da própria prática e aperfeiçoamento docente. Gatti (1996), ajuda-nos a compreender a intenção da formação continuada, a qual considera que o docente é aquele que constrói sua identidade profissional “embate de seu cotidiano nas escola, sobre a base das vivências que sua situação social de classe, de sexo, de raça, lhes possibilitou como background” (GATTI, 1996, p. 89).

No contexto do PNAIC, a formação continuada propicia ao professor alfabetizador a construção de seus saberes a partir da vivência em sala de aula, da troca de experiência nos encontros, do acerto apresentado pelos pares, enfim, o modelo de formação continuada se constituiu tomando como referência os diversos conhecimentos construídos nas trajetórias profissionais, assim como, na luta pela sobrevivência social.

Tardif e Lessard (2009) também corrobora destacando que o ato da docência é um trabalho que é realizado tomando como referência os sentidos e os significados das ações desenvolvidas, até porque, é uma atividade que só se realiza através da interação com o outro. Assim sendo, a formação desenvolvida pelo PNAIC propiciava aos alfabetizadores vivenciarem uma experiência pessoal/social, que permitiam estabelecer relações com seus pares, alunos, pais e escola. Nesse processo de interação com o outro, os sentidos e significados de sua ação iam se fortalecendo, assim, o professor ia construindo/ consolidando sua profissão.

Instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a) e lançado e em

8 de novembro de 2012¹⁸, o PNAIC é definido já em seu Artigo 1.º no qual se lê:

Art. 1o Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012a, p. 22).

Em seus objetivos, o PNAIC prevê:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática; II - reduzir a distorção idade/série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012b, p. 2).

O PNAIC foi um compromisso formal entre o Ministério da Educação (MEC) as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação que juntos reafirmam e ampliam o previsto no Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007¹⁹. As ações estratégicas do programa compreendem como um ciclo integrado de eixos que desencadeiam ações capazes de contribuir para a alfabetização de todas as crianças até o 3.º ano do ensino fundamental.

O PNAIC mantém, em sua estrutura, a herança do funcionamento da formação em rede, iniciada pelo pró-letramento, porém, ganha mais foco ao destinar-se exclusivamente aos professores alfabetizadores. Outra conquista do programa foi o maior alcance de abrangência entre estados e municípios brasileiros.

O eixo principal desse conjunto de ações é a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012e, 2012f, 2015a, 2015b). Logo, a Formação Continuada para professores alfabetizadores, *com foco na alfabetização*, é um dos principais componentes do PNAIC.

Cabe aqui elencarmos que a proposta de formação continuada proposta pelo PNAIC

¹⁸ O vídeo de lançamento do PNAIC encontra-se disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y>. Acesso em: 18 agosto de 2020.

¹⁹ O Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e traz em seu artigo 2º, inciso II, como uma de suas diretrizes, que a alfabetização das crianças deve acontecer até, no máximo, os oito anos de idade, e os resultados desta alfabetização serão aferidos por exame periódico específico (BRASIL, 2007b).

atinge toda rede, ou seja, as universidades e municípios organizam-se em uma união para ofertarem cursos de formação aos professores alfabetizadores, assim, apoiamos em Soares (2014) que define o PNAIC como uma formação continuada em rede, uma vez que, possui uma hierarquia, porém, estão todos conectados a oferecer uma formação de sucesso para esse profissional. Nas palavras da própria autora:

É uma rede que na verdade institui certa hierarquia, tendo o MEC no topo, em seguida as universidades, a quem o MEC propõe que assumam os cursos segundo normas estabelecidas em editais, e, por fim, os municípios, aos quais são oferecidos os cursos. (SOARES, 2014, p. 149).

Por ser visto como uma formação em rede como evidencia Soares, o programa necessita de subsídios financeiros para sua atuação, assim sendo, no próprio lançamento do programa no ano de 2012 o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, fez compromisso de investimento de R\$ 2,7 bilhões nos próximos dois anos. Divididos em R\$1,1 bilhão para o ano de 2013 e de R\$ 1,6 bilhão para o ano seguinte. Além desse investimento o Ministério da Educação propunha um investimento de aproximadamente 60 milhões para aquisição de livros didáticos, referentes ao ciclo da alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Fundamental), livros de literatura para apoio ao desenvolvimento da leitura, jogos pedagógicos, e ainda as obras de apoio pedagógico a formação dos alfabetizadores. (MERCADANTE, 2012).

Ao apontarmos essas observações, não estamos confirmando o investimento apresentado pelo atual Ministro, até porque não temos estudos que nos subsidiem afirmar ou negar qualquer informação a esse respeito, nossa intenção aqui é, elucidarmos a receptividade desse material em nosso meio educacional, a fim de que evidencie a preocupação do programa pelo menos em parte dos objetivos propostos.

Outra característica do Pró-Letramento mantida pelo PNAIC foi o incentivo no formato de bolsa de estudos a cada profissional que se relacionava com a formação do PNAIC, fosse ele professor alfabetizador, orientador de estudo, coordenador local, coordenador regional, formador da IES, supervisor da IES, coordenador-adjunto da IES, coordenador geral da IES, recebiam incentivo financeiro efetivado por meio das Portarias: n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012c), e Portaria n.º 90 de 6 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013b)²⁰.

Como mencionado nos parágrafos anteriores, a formação continuada integra um dos eixos de ação do Pacto, definidos pelo Artigo 6.º da Portaria que o institui, da seguinte forma:

²⁰ Valores das bolsas para os participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Coordenador-geral da IES 2.000,00, Coordenador-adjunto da IES 1.400,00, Supervisor da IES 1.200,00, Formador da IES 1.100,00, Coordenador das ações do Pacto nos Estados, Distrito Federal e Municípios 765,00, Orientador de estudo 765,00, Professor alfabetizador 200,00.

“[...] as ações do Pacto compreendem os seguintes eixos: [...] I — formação continuada de professores alfabetizadores; II — materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III — avaliação e; IV — gestão, controle e mobilização social”. (BRASIL, 2012a, p. 23). Assim sendo, o PNAIC tomou a formação continuada do professor alfabetizador como eixo principal do programa.

O conceito de professor alfabetizador utilizado pelo PNAIC refere-se a todos aqueles que atuavam no ciclo de alfabetização (1.º, 2º e 3.º anos do Ensino Fundamental), e também os professores de classes multisseriadas, inclusive os que atuavam nas escolas rurais (BRASIL, 2012e).

A própria estrutura do programa aborda o trabalho em rede, destacamos o próprio material utilizado para capacitação dos professores, ele foi desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com a participação colaborativa de outras 11 instituições de ensino superior. Outra característica do trabalho em rede foram os encontros formativos. Eles eram conduzidos por orientadores de estudos, também professores da rede de ensino ao qual pertenciam os professores alfabetizadores, que se preparavam através de cursos de formações com carga horária de 200 horas nas próprias universidades federadas ao programa. (BRASIL, 2015b).

Os cursos para os orientadores de estudos foram oferecidos pela Rede de Universidades Públicas que atuam, em parceria com o MEC, na formação continuada de professores no âmbito do Pró-letramento. Conforme Silva e outros (2016):

[...] inicialmente, é realizada a formação de um conjunto de professores orientadores de estudos, para o posterior desenvolvimento da formação dos professores alfabetizadores. A formação continuada constitui-se, assim, em um curso presencial com duração de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano [ampliada para 160 horas-aula a partir do seu segundo ano]. Esses encontros são coordenados pelos orientadores de estudos, que recebem a formação teórica e metodológica em instituições de Ensino Superior. Os professores alfabetizadores e orientadores de estudos participantes do PNAIC recebem bolsa de estudos financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (SILVA, et al., 2016, p. 25).

Foram nesses encontros formativos entre os pares (professores alfabetizadores) que a formação contínua se desenvolviam e se consolidavam no PNAIC. Conforme os documentos elaborados pelo próprio MEC (BRASIL, 2015b, p.27), esse momento de formação deveria contemplar alguns princípios orientadores, os quais destacamos: o diálogo, a observação, a colaboração, a constituição da identidade profissional, o respeito, o engajamento, a prática reflexiva e a mediação, visando o desenvolvimento desse professor como produtor de saberes

em seu espaço escolar.

Contreras (2002) destaca a importância desses princípios na formação docente, afirmando que a autonomia, responsabilidade e a capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente.

Ressaltando a necessidade de o docente acompanhar esses princípios no seu ato de prática, recorreremos às contribuições de Pimenta (1999) e Garcia (2002), ambos os autores defendem a ideia da necessidade de reflexão docente quanto ao conhecimento social adquirido, ou seja, “o professor no momento em que reavalia seus valores, re-compreende o mundo, os valores, ao mesmo tempo, em que estabelece suas representações, transparecendo seus interesses e o próprio sentido que entende por ser professor” (PIMENTA, 1999, p. 20); assim como a autora Garcia (2002), aclara que a formação continuada é vista como esse elemento decisivo na melhoria da qualidade do trabalho do professor que acaba sendo determinante na melhoria da qualidade do ensino, assim sendo, seus efeitos refletem no conhecimento social, político e pedagógico apresentado pelo docente e conseqüentemente influencia na formação de sua identidade profissional.

É importante registrar que a *avaliação* também é um dos eixos do PNAIC. O processo avaliativo destina-se a analisar o nível de alfabetização dos alunos, a partir do qual pretende-se acompanhar a eficácia das ações empreendidas pelo Pacto, bem como implementar ações corretivas com vistas a dirimir as deficiências didáticas encontradas em cada localidade. Conforme previsto na própria portaria, através de seu Artigo 9.º:

Art. 9. O eixo avaliação caracteriza-se por: I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental; II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano; IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3.º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP. (BRASIL, 2012a).

Autores como Anadon (2012), Hypólito (2010) e Veiga-Neto (2013), consideram que no contexto das políticas educacionais, as avaliações em larga escala se configuram como instrumentos regulatório de um “Estado-avaliador”, cujos resultados objetivam *ranquear* as instituições de ensino, estimulando a competição e pressionando os professores por melhores desempenhos. Trata-se, assim, de investir na *performance* dos estudantes por meio da preparação às avaliações, o que possibilita o monitoramento do Estado, facilitando a sua

ingerência nas culturas, nas práticas e nas subjetividades das instituições educativas e de seus profissionais.

O eixo das avaliações reúne-se em três modalidades de avaliação são elas: Avaliações Processuais, Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (BRASIL, s/d).

Nestes temos, considerando o contexto mais amplo das políticas educacionais, a avaliação não tem desempenhado somente um papel pedagógico, mas também uma forma de controle sobre o trabalho docente. Decorre daí, a tensão entre a avaliação como instrumento de controle e como ferramenta para aumentar o profissionalismo e o desenvolvimento escolar.

Deixamos acentuado todavia, que a questão referente à avaliação precisa ser repensada e refletida no meio educacional. O modelo de avaliação que acreditamos, e que o PNAIC procurava traçar é a avaliação diagnóstica, ou seja, é necessário avaliar (diagnosticar) o que os alunos ainda não consolidaram, para assim poder ensinar e nesse processo é preciso ensinar para também avaliar. A analogia de Lopes e Silva, 2002, em relação aos tipos de avaliações exemplifica nosso modo de vê-las. Os modelos de avaliação formativa e somativa/classificatória, são exemplificadas pelos autores como:

As avaliações formativas são as correções de rumo de um navio que navega pelo oceano. São verificadas com frequência para garantir que o navio está em curso para o seu destino. A avaliação somativa corresponde à verificação de que todos os passageiros chegaram ao seu destino. (LOPES e SILVA, 2012, p.7).

O PNAIC foi mais uma política educacional brasileira de formação de professores alfabetizadores que encontrou desafios em seu percurso e acabou sendo substituída. O programa tinha previsão para acontecer nos anos de 2013 e 2014, chegou a ser ampliado para 2015. No entanto, houve cortes nos recursos destinados ao mesmo que acabou acarretando diferentes conflitos gerando o fim do programa. Entre as principais dificuldades destacamos, atraso na entrega de materiais de formação, atraso do pagamento das bolsas, alteração no calendário do PNAIC de 2015 e por fim, o cancelamento da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2015.

Em relação à crise econômica vivida no país nesse período, o Ministro da Educação manteve um discurso de que essa situação geraria mudança de prioridades, o foco de sua gestão deixaria de centrar-se na formação do professor alfabetizador prevista pelo PNAIC e passaria a fortalecer as metas do Plano Nacional de Educação (2014–2024).

Ao finalizar esse capítulo, aclaramos a intenção de evidenciar as aproximações e divergências entre os dois programas na completude da formação continuada do professor alfabetizador. Gostaríamos de ressaltar ainda, que todas as propostas de formação apresentadas

caminhavam concomitantemente a fim de contribuir com a prática pedagógica docente, despertando nos alfabetizadores novos olhares para sua atuação nas salas de alfabetização, o que diminuiria intrinsecamente o fracasso da alfabetização brasileira.

A partir dessa prévia apresentação, contextualizamos e aclaramos o nosso objeto deste estudo, “formação do professor alfabetizador”. Fizemos questão de trazer no capítulo inicial essa visão geral da temática a ser discutida e analisada, propiciando aos leitores o todo do nosso objeto. No próximo capítulo explicitamos os elementos e o caminho de construção de nossa pesquisa.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONSTRUINDO A PESQUISA

Foi sobre o cenário discutido no capítulo anterior, que se assentaram a série de pesquisas desenvolvidas no Brasil, entre 2007 e 2016, acerca da formação do professor alfabetizador. Diante desse contexto, o presente capítulo tem por objetivo lançar luzes sobre o perfil geral das dissertações e teses defendidas no período acerca do tema, com a quantificação dos dados aferidos através da pesquisa que empreendemos no Banco de Dados da CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Vale ressaltar que há mais de uma década vem se constituindo no Brasil um profícuo debate sobre a formação do professor alfabetizador. Nestes termos, uma série de pesquisas enfocaram o tema sob os mais diferentes prismas, alterando de maneira drástica o panorama identificado por Mortati em 2008, quando a autora observou que:

[...] embora, sobretudo nas duas últimas décadas, tenham sido desenvolvidas muitas pesquisas a esse respeito, em particular aquelas voltadas à proposição de políticas públicas e estratégias de intervenção na formação inicial/continuada e na prática docentes, são ainda proporcionalmente poucas e fazem falta as que propõem tanto uma abordagem histórica do tema quanto um enfoque específico na formação do professor diretamente responsável pelo ensino da língua escrita (leitura e escrita) na fase inicial de escolarização de crianças, processo hoje denominado “alfabetização” (MORTATTI, 2008a).

Na pesquisa que desenvolvemos acerca do volume da produção atual, um levantamento preliminar, feito em 2018, que considerava apenas o binômio “Formação” e “Alfabetização” revelou um total de 167.615 teses e dissertações defendidas entre 2007 e 2016, na área da Educação. Já ali, os números demonstravam ser extremamente oportuno mapear a produção acadêmica sobre o tema, lançando luzes sobre seus autores e sua articulação com a realidade na qual seus trabalhos foram concebidos.

Esse olhar sobre os números não direcionam nosso estudo para uma abordagem quantitativa, apesar de apresentarmos a quantificação de dados em nossa pesquisa, os mesmos não falam por si só, até entendemos serem significativos em nossas análises, porém, insuficientes. Através deles foi possível compreender fatos relacionados à realidade social construída por cada algarismo. Assim sendo, adotamos uma investigação qualitativa por acreditar que a realidade de nossa pesquisa foi construída socialmente a partir de diferentes análises, portanto, não pode ser compreendida e ponderada tão-somente por dados quantitativos.

A partir do objeto central apresentado, a fim de atendermos aos objetivos propostos para

esta investigação, elegemos a metodologia qualitativa em consonância com os referenciais apresentados por Bogdan e Biklen (1994), tendo em vista que se trata de um fenômeno real concreto específico, no caso a formação docente do professor alfabetizador, foco central da pesquisa.

As pesquisas de natureza qualitativa, encontram respaldo nas características básicas propostas por Bogdan e Biklen (1994), para os quais a compreensão é a de que os dados são coletados em seu ambiente natural, sem que haja qualquer manipulação intencional; todos os dados são considerados importantes e apresentados de maneira descritiva; o pesquisador tem sua atenção voltada em especial para o processo e não apenas ao resultado; e se preocupa com o significado que o participante dá às coisas e a sua própria vida, em que a análise dos dados coletados transitam de uma visão mais ampla para uma mais focada.

A investigação qualitativa caracteriza-se pelo destaque no processo, pela necessidade da descrição dos dados. Essa descrição não é neutra, ela é caracterizada pelo olhar, ponto de vista do outro, que na verdade vêm incorporado de significados e verdades construídas a partir de sua relação social, histórica, econômica e cultural. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994) para compreender o processo da investigação qualitativa é preciso apreender as perspectivas dos participantes, “compreendendo a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 55).

A escolha dessa abordagem metodológica justifica-se por ser um estudo bibliográfico, que objetiva analisar produções acadêmicas no formato de teses e dissertações que compõem o Banco de Dados da CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no período de 2007–2016, sobre a formação do professor alfabetizador. Tomamos como referência para a compreensão do objeto, a ‘priori’, os termos e expressões contidos nas palavras chaves e resumos, os quais auxiliaram-nos a selecionarmos as produções que fariam parte do ‘corpus’ da análise no período apresentado. A partir do mapeamento das produções, nossa leitura foi mais profunda, buscando assim compreendermos o conhecimento materializado nessas produções e assim, mapeá-lo de forma a desvelar o que tem sido produzido, quem e sob que bases teóricas o conhecimento sobre a formação de professores alfabetizadores tem sido construído no recorte estabelecido.

Analisar o que foi produzido cientificamente sobre um determinado tema corrobora para identificar seu processo, sua evolução, contribuições e limites. Assim sendo, nosso estudo busca proporcionar uma discreta contribuição para a temática, evidenciando a produção acadêmica sobre a formação do professor alfabetizador a partir das análises das teses e dissertações.

Diante do exposto, como elemento fundante da trajetória investigativa partimos da

pesquisa bibliográfica, que nos possibilitou a construção de um arcabouço teórico cujas análises dos dados coletados foram desenvolvidas à luz do mesmo; concomitantemente, foi realizada a análise dos documentos oficiais acerca da formação docente do professor alfabetizador.

Conforme já mencionado, vinculamos à tipologia da pesquisa como sendo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica tendo como referência metodológica o Materialismo Histórico Dialético – MHD, que busca superar a aparente oposição em relação aos aspectos subjetivos, inter-relacionando-as como duas faces do real “num movimento cumulativo, transformado, de tal maneira”.

O MHD consiste em uma ferramenta que permite compreender o modo de produção social da existência humana a partir da hipótese de que tudo que existe no mundo, inclusive a linguagem verbal, os dados estatísticos, as imagens, etc., possuem uma existência material e pode ser interpelado estudado, ser tomado objeto concreto do pensamento. Pois, conforme destaca Netto (2001):

[...] para Marx, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo a aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. (NETTO, 2002, p.22).

A percepção de Gadotti (1990. p. 20) é a de que o método de Marx “está além de um mero procedimento metodológico de análise da realidade: A dialética em Marx não é somente um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo”. O autor ainda menciona que “a condição para que o homem se torne homem (porque ele não é, ele se torna) é o trabalho, a construção da sua história. A mediação entre ele e o mundo é a atividade material”. Alvarenga (2010) declara que:

A dialética marxiana não considera o conhecimento sobre a realidade, sobre as relações sociais e naturais que a habitam como produções reificadas, originárias e independentes, cristalizadas em um tempo e espaço imediatos. No entanto, sobretudo ela (dialética material histórica), representa um esforço para ler o mundo e com ele dialogar, mediante grandes e pequenos movimentos que os sujeitos encarnados nele e com ele realizam (ALVARENGA, 2010, p. 29).

Ainda Alvarenga (2010) afirma que “o olhar e o conhecimento sobre a realidade, na perspectiva dialética, não isolam ou posicionam apartados o sujeito e o objeto da realidade a ser investigada, assim como não ignoram os conflitos produzidos por estes que dentro dela interagem, se refletem e se refratam” (p.29). Fica evidente que o MHD, não surgiu do nada nem por acaso, trata-se de uma dimensão oriunda da crítica às correntes filosóficas com base no

idealismo e no materialismo mecanicista. Portanto, o materialismo proposto por Marx superou tanto o idealismo quanto o materialismo “do seu tempo”. Por sua vez, Netto (2011) trata a acerca do MHD, de forma a compreender que para Marx:

A teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos [...] (NETTO, 2011, p. 20).

A percepção de Marx é a de que, “o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação” (NETTO, 2011, p. 52).

Tal concepção relativa ao método permite questionar e superar a rigidez da relação dualista entre sujeito e objeto, homem e natureza, espírito e matéria difundida pelo pensamento ocidental. O método dialético marxiano perpassa toda a sua obra e encontra, no estudo das contradições existentes nas próprias coisas, nas relações sociais, nos próprios sujeitos que formam a comunidade humana, a base de sua exposição. Para Kosik (1995):

[...] o método dialético marxiano compreende um objeto da realidade a ser pensado como “coisa em si” não se manifesta diretamente ao homem, por isso são necessários estabelecer relações, tentar superar a aparência, a pseudo-concreticidade. Não é o sujeito pesquisador que dá movimento ao objeto da pesquisa, ao contrário, esse movimento já existe, cabendo ao pesquisador pensá-lo e, dialogando com ele, produzir conhecimentos (KOSIK, 1995, p. 14).

Complementando a necessidade de análise e interpretação dos dados localizados, a partir de diferentes universos, onde a realidade não nos é externa ao processo, mantemos o embasamento do autor supracitado que defende esta abordagem como ideal para estudos que objetivam a interpretação e o entendimento da realidade complexamente e contextualizada, uma vez que valoriza a maneira própria de compreensão da mesma pelo sujeito, permitindo assim, uma dialeticidade entre a fonte direta, aqui representada pelas produções acadêmicas e documentos necessários para compreendê-las, ou seja, o ambiente natural e, a nossa atuação de pesquisadora como sendo o instrumento principal.

Em função das fontes escolhidas para nosso estudo se constituírem de dissertações e teses, aqui representadas como fontes bibliográficas, nossa pesquisa assume o estudo do estado do conhecimento, constituído por estudos bibliográficos e documentais. Demo (2000) aclara

que uma pesquisa com enfoque teórico se dedica a “reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”(Demo, 2000, p. 20). Uma vez que “o conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa” (1994, p. 36).

Gill (2008) evidencia a relação entre a pesquisa bibliográfica e a documental, porém, salienta que a dissemelhança entre elas, está no tipo da fonte escolhida. Enquanto a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, dissertações, teses; a pesquisa documental, utiliza-se de materiais que ainda não receberam nenhum tipo de tratamento.

Nosso tipo de pesquisa adotado vai ao encontro ainda ao que Lakatos e Marconi (1987, p. 66) descreve sobre a pesquisa bibliográfica, as autoras esclarecem que este tipo metodológico “trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado”, em fontes como livros, boletins, revistas, artigos, jornais, monografias, teses, dissertações. Assim, nossa propositura de investigação tem como fonte de pesquisa, as dissertações e teses que discutem a formação do professor alfabetizador, com o propósito de construir as bases teóricas que vêm fundamentando a temática.

Como elucidamos anteriormente, nosso estudo se caracteriza do tipo estado do conhecimento. Uma das primeiras observações que destacamos aqui é a nomenclatura utilizada para nomear nossa pesquisa. Compreende-se que os termos Estado da Arte, Estado do Conhecimento ou Revisão de Literatura são nomenclaturas consideradas sinônimas, porém, divergentes. No entanto, vale a observação de que embora tratadas como abordagens distintas, nem sempre apresentam algum tipo de diferença impactante em sua essência metodológica, pelo contrário, são compreendidas por haver sinonímia entre elas, assim, podem ser utilizadas para compreenderem os mesmos referenciais metodológicos. Romanowski e Ens (2006), distingue-os: o Estado da Arte abrange uma maior amplitude investigativa de uma determinada área, enquanto o Estado do Conhecimento aborda um setor específico das publicações.

Ainda Romanowski e Ens (2006, p.39), destacam as discrepâncias entre às duas possibilidades de pesquisa, “estado do conhecimento” e o “estado da arte”. As autoras os diferenciam apenas pela amplitude das publicações investigadas. A primeira opção, compreendida como “estado do conhecimento” é considerada como uma sistematização de dados que se restringe a um determinado grupo de publicação/produções de uma área de pesquisa. No entanto, a investigação aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado, como, por exemplo, as dissertações e teses. Em contrapartida, o “estado da arte” se

diferencia pelo número de produções a serem analisadas. O levantamento pode até partir de dissertações e teses, porém, é mais diversificado envolvendo outros estudos teóricos como: publicações em periódicos, relatórios de pesquisas, livros e comunicações publicadas em anais de eventos.

Considerando que nossa investigação foi construída a partir das análises de teses e dissertações, descartando outras produções no formato de artigos ou resumos, definimos nosso estudo como estado do conhecimento. Soares (1987) em sua pesquisa intitulada “Alfabetização no Brasil – O estado do conhecimento” destaca a relevância de estudos desta natureza, assegurando que a

[...] compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES,1989, p. 3).

Romanowski e Ens (2006) corroboram nossa opção metodológica ao afirmar que este modelo investigativo significa uma:

[...] contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.39).

Soares e Maciel (2000) também ressaltam a importância desse tipo de estudo para o progresso da ciência, ou seja, para evolução de um campo de pesquisa, afirmando que esse tipo de pesquisa:

[...] podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES e MACIEL, 2000, p.09).

Por isso, em se tratando de optar ou por um ou pelo outro, a ideia que melhor representa nossa investigação foi a opção pelo estado do conhecimento ao estado da arte, ela se deu através das leituras preliminares em que pudemos verificamos que vários artigos apresentavam partes

das pesquisas em andamento, ou finalizadas, dos autores de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação. Isso faz parte da divulgação científica, como aponta Meadows (1999).

E possível reportar oralmente uma mesma pesquisa mais de uma vez, mas ela também pode aparecer em mais de um tipo de publicação. Muitos organismos que financiam pesquisas exigem a apresentação de um relatório escrito especialmente sobre o trabalho que patrocinaram. Esses relatórios devem conter um levantamento completo do projeto e normalmente trazem uma extensa descrição dos dados e da metodologia adotada, muitas vezes complementada com informações adicionais em apêndices. É possível que os relatórios de projetos sejam escritos antes de qualquer outra publicação: esta, por exemplo, um artigo de periódico, pode então ser preparada como um resumo do relatório [...] Talvez um quinto dos artigos de periódicos nas ciências e nas ciências sociais seja precedido por relatórios. Uma proporção similar baseia-se em teses de doutorado. As pesquisas relatadas em teses podem dar origem a mais de um artigo de periódico. (MEADOWS, 1999, p.164).

Neste sentido, entendemos que a melhor opção seria consultar apenas as fontes principais. Destacamos que esse fato observado por nós, não se aplica como regra geral, mas sim como uma tendência dos textos publicados nos periódicos e anais de eventos da educação.

Tendo consciência que para realização de uma tese, o ineditismo na investigação é fundamental na obtenção de novos conhecimentos, optamos por pesquisar a temática da formação dos professores alfabetizadores em um recorte temporal ainda não vislumbrado. Dessa forma, recorreremos ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a finalidade de realizar um mapeamento das dissertações e teses cuja problemática investigativa possuem relação com o tema proposto e a partir desse mapeamento analisarmos as categorias estabelecidas no mesmo.

Esse banco de dados é denominado “Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES”²¹, um banco de dados sistematizado que permite, através da Plataforma Sucupira o acesso a detalhes dos trabalhos depositados, tais como resumos, caráter da instituição, linha de pesquisa, órgão de fomento, etc. Vale lembrar que a Plataforma Sucupira é uma ferramenta digital concebida para coletar informações, realizar análises e avaliações e, ainda, tornar-se a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação, o SNPG. Por este motivo permite dimensionar a produção de Programas de Pós-Graduação reconhecidos pelo MEC.

A pesquisa teve início em 2019. Aplicando-se novamente o binômio de busca “Formação Alfabetização”, utilizados de forma preliminar e a título de sondagem no ano anterior, encontramos o mesmo volume, de **167.615 títulos** para o período de 2007 a 2016.

²¹ O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES pode ser acessado através do seguinte endereço eletrônico: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

Diante deste número, restringimos a busca para o trinômio: “Formação Professor Alfabetizador” e encontramos um total de **166.254 títulos**. Observamos, todavia, que a grafia das palavras alterava os resultados, de modo que ao ser solicitada a busca de “formação professor alfabetizador” – com as palavras em letras minúsculas – foram devolvidos 182.794 resultados²².

Uma análise dos títulos apresentados demonstrou que a busca com palavras minúsculas ampliava o leque, porque um número expressivo de trabalhos havia sido registrado com a grafia em letras minúsculas. Desta forma, a grafia em maiúsculas restringia os resultados a apenas aquele tipo de registro, ocultando uma parte substancial dos trabalhos depositados no Catálogo da CAPES. Sendo assim, para dar continuidade à pesquisa optamos por considerar o universo mais amplo, revelado pela busca do trinômio “formação professor alfabetizador”.

Diante de um universo tão amplo, foram aplicados um conjunto de filtros para o refinamento dos resultados. Em primeiro lugar, com os filtros “Mestrado e Doutorado”, ambos na modalidade “Acadêmico”, para 2007 a 2016 conseguimos uma depuração relevante, encontrando **89.406 resultados**. Posteriormente, sobre este resultado foi aplicado o filtro: “Área Conhecimento: Educação”, chegando-se a um volume de **11.713 títulos**. Finalmente, refinando ainda mais a busca, com a aplicação subsequente dos filtros: “Área Avaliação: Educação”; “Área Concentração: Educação”; “Nome Programa: Educação”, alcançamos o número máximo de depuração, representado por **5.180 títulos**.

Desse conjunto de 5.180 trabalhos, foram selecionados aqueles que obedecessem rigorosamente à seguinte delimitação: trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação que, entre 2007 e 2016, abordaram especificamente a temática da formação do professor alfabetizador no Brasil. Também a leitura de cada um dos títulos viabilizou identificarmos a existência de trabalhos sem nenhuma relação com a área ou o tema do estudo em tela.

Definido o universo de busca, coube, a seguir, localizar dentro dele, títulos de dissertações e teses que correspondessem à seleção. Este procedimento foi necessário porque a plataforma seleciona trabalhos que apresentem as palavras colocadas para busca, ou seja: *formação-professor-alfabetização*. Isto significa que nem sempre o trabalho localizado corresponde ao tema estrito da formação do professor alfabetizador. Assim, deste ponto em diante, a pesquisa exigiu um procedimento manual que se deu *pari passu* à coleta dados, para a

²² Não observamos uma mudança no quantitativo de trabalhos ao ser solicitada a busca com os indicadores “formação -alfabetização” ou “Formação – Alfabetização”. Em ambos os casos o resultado encontrado é de 167.615 títulos

qual utilizamos uma Ficha de Coleta, ilustrada pela Figura 1, criada especialmente para este fim. Os indicadores e variáveis aferidos através da Ficha serão apresentados adiante, no item 2.1 deste capítulo.

Figura 1. Ficha de coleta utilizada na pesquisa (2019)

| FICHA DE COLETA | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|-----|-------------|--|-------|-----|------------------------|--|----------------------|---|---------|-------------------------|-------|-------|----------|----------|----------|
| PESQUISA: O ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR (2007 -2016) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| LOCAL DE PESQUISA | | CAPES – CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES | | | | | | | | | | | | | | | | |
| NÚMERO DA FICHA | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AUTOR (A) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TÍTULO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| INSTITUIÇÃO | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PROGRAMA | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| LINHA DE PESQUISA | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| INDICADORES | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gênero | | Região/UF | Ano | Instituição | | Bolsa | | Instituição de Fomento | | Natureza da Pesquisa | | | Abrangência da Pesquisa | | | | | |
| F | M | | | Privada | | Sim | Não | | | M | D | Qualit. | Quant. | Mista | Local | Estadual | Regional | Nacional |
| | | | | Pública | | | | | | | | | | | | | | |
| CATEGORIAS ABORDADAS | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| POLÍTICAS PÚBLICAS ABORDADAS | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| RESUMO: | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A partir deste mapeamento realizamos a leitura dos resumos desse conjunto de trabalhos, selecionando aqueles que possuíam alguma relação com o estudo em pauta. Todavia, concordamos com Romanowski e Ens (2006), por considerarem que as pesquisas desta natureza, que utilizam apenas os resumos como fonte de consulta, devem ser repensadas, uma vez que os mesmos podem ser insuficientes para a compreensão e entendimento do todo. As autoras consideram esta proposta limitante, uma vez que os resumos, além de restritos, na maioria das vezes não explicitam o que realmente está posto no corpo do texto, causando assim, dúvidas e insegurança ao pesquisador.

Desta forma, nos apoiando nas autoras supracitadas, julgamos insuficientes apenas a leitura dos resumos em nossa proposta de investigação. Sendo assim, no primeiro momento da pesquisa nos propomos a realizar a leitura dos resumos e, nos casos em que não conseguimos localizar nosso objeto, partimos para a leitura integral das Introduções e, subsequentemente, caso a caso, dos trabalhos completos. Aclaramos que a preferência pela leitura mais detalhada das produções pesquisadas, não significa desconhecer a importância dos resumos para estudos de estado do conhecimento, apenas compreendê-los como exíguo para nossa proposta.

Ao propormos o estudo do estado do conhecimento sobre a formação do professor alfabetizador brasileiro, esperando identificar as concepções teóricas e procedimentos metodológicos que compõem esse campo investigativo, buscamos interpretar a realidade de uma temática a partir do que já foi produzido sobre a mesma, necessitamos de um método que nos possibilite trilhar esse caminho. Nesta direção, pelo fato desta pesquisa ser de natureza qualitativa e dialogar com um conjunto de materiais enunciativos, ou seja, legislações, encontramos no pensamento de Bardin, férteis encaminhamentos teóricos que nos convidam a proceder à abordagem teórico-metodológica da pesquisa na perspectiva da análise do conteúdo.

Com base em um estudo de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico subsidiado pelo estado do conhecimento, utilizamos como procedimento para analisar os achados, a análise de conteúdo polemizado por Bardin (2016, p.15). O autor caracteriza este procedimento de pesquisa como uma “desocultação” de qualquer tipo de mensagem; um instrumento metodológico que objetiva realizar a inferência sobre os conteúdos localizados na investigação. Ou seja, o princípio metodológico da análise de conteúdo, não está na simples descrição dos conteúdos em si, mas no esforço de interpretação e tratamento dado pelo pesquisador na tentativa de obter indicadores que permitam a inferência de algum tipo de conhecimento. Nossa pesquisa é, assim, uma pesquisa bibliográfica e não documental, no sentido estrito do termo, embora haja semelhança entre elas. Para Gil (1999) e Severino (2007), a diferença entre ambas está, pois, na natureza das fontes.

Com relação ao recorte eleito, conforme visto entre 2007 e 2016 foram consolidadas uma série de políticas educacionais que impactaram diretamente a atuação do alfabetizador. Ainda que levadas à termo por governos de centro – esquerda, aqui representados pelo Partido dos Trabalhadores, estiveram diretamente atreladas aos investimentos e regulações do Banco Mundial na Educação. Assim, a título consideramos o ano de 2007 como ponto de partida da pesquisa, uma vez que teve início ali a reformulação pedagógica do Ensino fundamental, deslocando-se de 08 (oito) para 09 (nove) anos, definida pela Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Concluímos o recorte em 2016, por haver uma mudança de governo alterando os rumos da políticas econômicas, sociais e educacionais.

Isto posto, no período escolhido foi nosso objetivo mapear as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, dedicadas a refletir sobre o tema da formação do alfabetizador para descobrir, fundamentalmente, seus indicadores e variáveis (geográficos, de sexo, abrangência, metodológicos, etc.); suas principais categorias analíticas; e sua correlação com as políticas públicas voltadas à alfabetização.

Finalmente, realizamos a redução das pesquisas por meio da definição e palavras-chave. bem como a leitura dos resumos, introdução, conclusão e partes desses estudos selecionados a partir da verificação do sumário. Sendo assim, a pesquisa permitiu selecionar uma amostra de **86 (oitenta e seis)** trabalhos, entre dissertações e teses, representativos da produção intelectual acerca da formação do professor alfabetizador, depositada na CAPES entre 2007 e 2016²³.

Todos os dados coletados foram devidamente registrados e posteriormente transcritos para uma planilha de formato de planilhas (Excel). Através da quantificação foi possível identificar, em primeiro lugar, um perfil geral das pesquisas e seus pesquisadores, conforme veremos a seguir.

2.1. O PERFIL DOS ESTUDOS DESENVOLVIDO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL, ENTRE 2007 E 2016

Uma tabulação inicial dos dados, permitiu em primeiro lugar traçar um panorama daquela produção, mediante a análise quantitativa dos seguintes indicadores e variáveis:

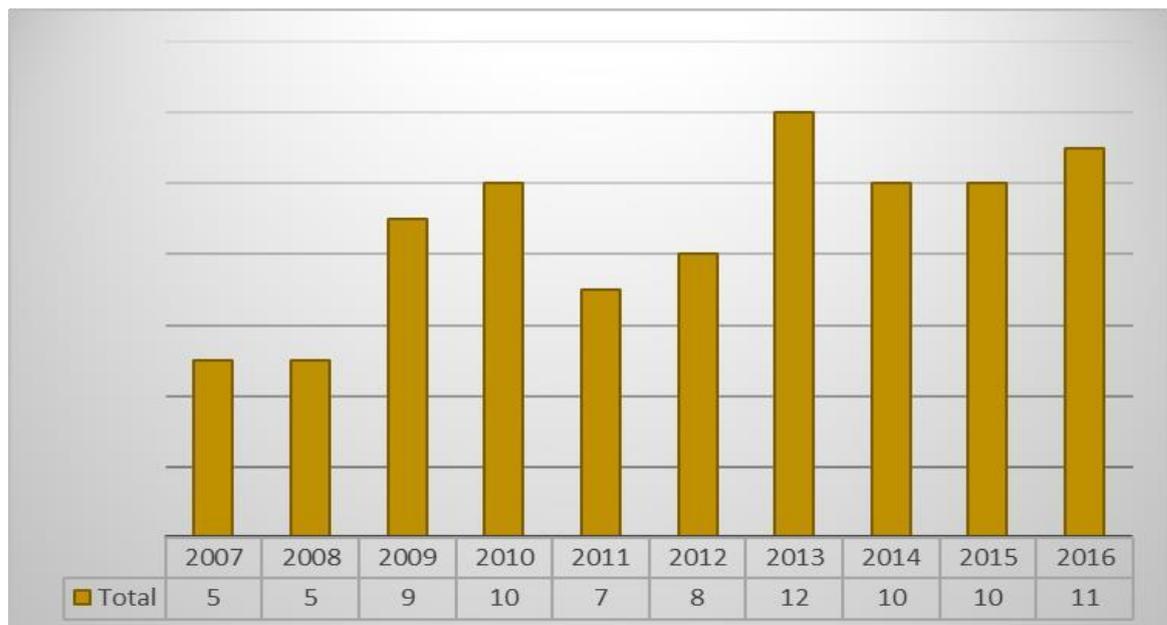
²³ A listagem com os trabalhos selecionados para amostra se encontra ao final deste trabalho, nos Apêndices.

Quadro 3. Indicadores e Variáveis aferidos na pesquisa

| DADOS AFERIDOS | |
|-------------------------------------|---|
| Nível da pesquisa | Mestrado Acadêmico; Doutorado Acadêmico |
| Instituição | Instituições de Ensino Superior |
| | Público/Privado |
| | Sim/Não |
| Região do Programa de Pós Graduação | Norte, Nordeste, Sudeste, Centro Oeste, Sul |
| Unidade da Federação Correspondente | Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina |
| Gênero do pesquisador (a) | Feminino, Masculino. |
| Tipologia da pesquisa | Quantitativa/Qualitativa ou mista (ambos) |
| Abrangência | Municipal/Estadual/Nacional |
| Paroquialismo | Sim/Não |

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Conforme se observa no Gráfico 2, no período de 2007 a 2016, houve um crescimento do número de trabalhos apresentados nos programas de pós graduação em educação, que discutiram o tema da formação do professor alfabetizador no Brasil.

Gráfico 2. Teses e dissertações sobre FPA defendidas no Brasil: 2007 a 2016.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

O Gráfico 2 demonstra que os discretos números apresentados em 2007 e 2008, vão sendo paulatinamente soerguidos, chegando num volume máximo em 2013. No entanto, embora tenha havido um certo descenso nos anos de 2011 e 2012, a série histórica não apresenta um retorno aos números iniciais.

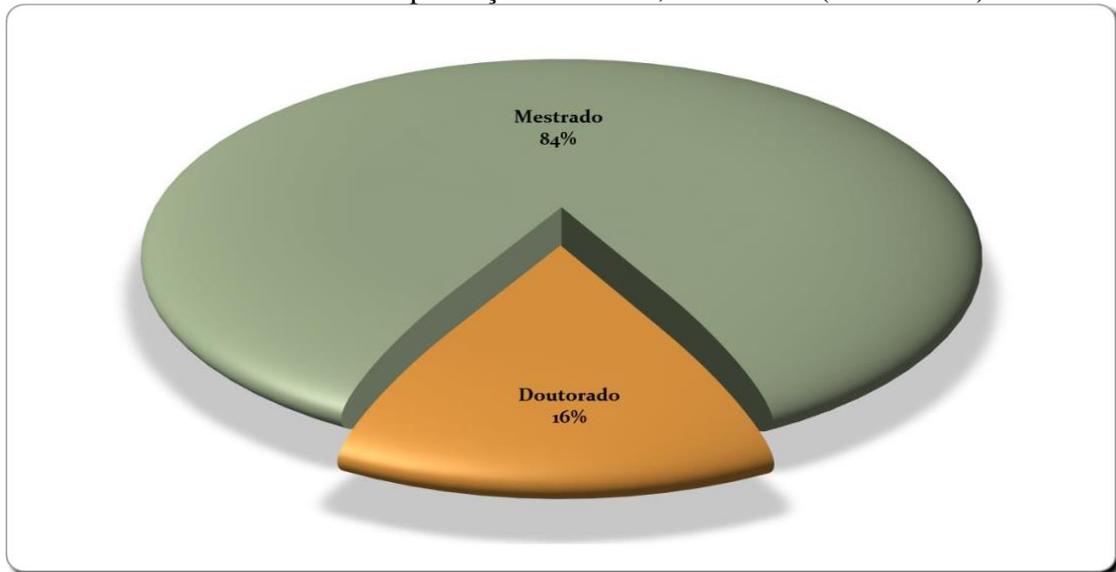
Como os indicadores anuais definidos para o Gráfico 2 relacionam-se com os anos nos quais as pesquisas foram defendidas, é importante observar que o *interesse* pelo tema da formação do professor alfabetizador deve ser situado pelo menos dois anos antes, quando os pesquisadores apresentaram seu projeto de pesquisa ao programa de pós-graduação. Isto posto, nota-se que o início da série histórica coincide com os desdobramentos da avaliação diagnóstica feita pelo SAEB – Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica, em 2003.

Considerando o contexto da época, é pertinente supor que o crescimento do interesse pela temática da formação do professor alfabetizador se relacionam com as ações governamentais implementadas em resposta tática às pressões internacionais. Face às exigências de organismos como o banco Mundial para a criação de políticas nacionais de alfabetização, campanhas e programas que revertessem o número de analfabetos, desvelados pelo SAEB, houve um investimento em pesquisas na educação, articulando-as à expansão dos programas de pós-graduação.

Como dito no capítulo anterior, o investimento na produção intelectual se deu ao lado de projetos voltados diretamente para a capacitação de professores, como a Rede Nacional de Formação Continuada e o Sistema Nacional de Formação de Professores, substratos do Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica. Este último deu origem ao Pró-Letramento, em 2005, e finalizado em 2010.

Desse modo, quando o conjunto de ações implementadas pelo governo são submetidas à avaliação, os resultados publicados pelo IDEB em 2007 e 2009 e o fim do Letramento, em 2010, antecedem os anos nos quais se registraram os “picos” de produção intelectual sobre a formação do professor alfabetizador. Nestes termos, é razoável considerar que estes elementos podem ter influenciado o interesse pelas pesquisas desenvolvidas sobre o tema.

De qualquer forma, os contingentes históricos que antecederam ou marcaram o período de 2007 a 2016, ajudam a compreender o volume de pesquisas iniciais, em nível de mestrado, desenvolvidas sobre a Formação do Professor Alfabetizador (FPA), conforme demonstra o Gráfico 3, a seguir.

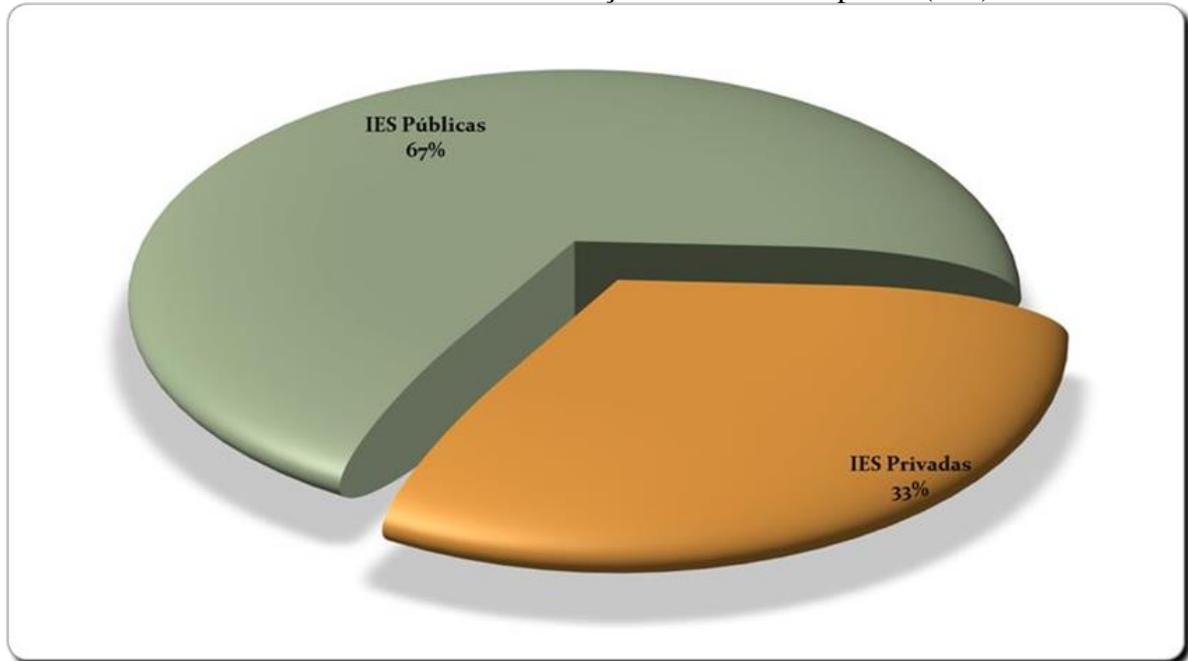
Gráfico 3. Nível da produção brasileira, sobre FPA (2007 -2016)

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Não obstante, se considerarmos que os projetos de mestrado em muitas vezes são pavimentados por pesquisas na graduação, que levam aos “Trabalhos de Conclusão de Curso”, faz sentido considerar que houve um redobrado interesse pela temática, expressos em 84% da produção de dissertações de mestrado. Na outra ponta, as teses de doutorado respondem por apenas 16% do volume total pesquisado. As razões para isso se encontram na ordem de três variáveis: os pesquisadores não deram continuidade à própria trajetória acadêmica, mudaram de tema ou ajustaram a abordagem temática. Para responder devidamente a essa questão, seria necessário o acompanhamento da trajetória de cada um dos pesquisadores destacados para a amostragem, o que foge ao escopo de nosso próprio trabalho. Todavia, embora os dados não permitam inferir acerca da trajetória pessoal de cada um, a listagem dos pesquisadores, disponível nos Apêndices, não “duplica” nomes, ou seja: os doutores não se encontram, também, entre os mestres²⁴.

Em se tratando das instituições nas quais as pesquisas sobre a formação do professor alfabetizador foram desenvolvidas, conforme ilustra o Gráfico 4 nosso levantamento indicou que 67% das IES são públicas e apenas 33% são privadas.

²⁴ Realizamos um breve levantamento das dissertações de mestrado dos pesquisadores que defenderam seus doutorados sobre o tema da formação do professor alfabetizador e observamos que a grande maioria ajustou a abordagem feita no doutorado, dentro de um universo temático mais amplo, que já vinha sendo pesquisado. Esta listagem também se encontra nos Apêndices.

Gráfico 4. Caráter das Instituições de Ensino Superior (IES)

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Estes percentuais não destoam dos mais atuais, acerca da produção científica no Brasil. Em levantamento solicitado pela CAPES, a *Clarivate Analytics* identificou que mais de 95% dos artigos científicos brasileiros publicados na base de dados *Web of Science* eram provenientes de universidades públicas. Não por acaso, dentre as vinte instituições de ensino superior que mais publicaram listaram-se 15 universidades federais e 05 estaduais. (CLARIVATE, 2017, p.42).

Embora nossos dados estejam em conformidade com o panorama científico geral identificado pela *Clarivate Analytics*, há de se notar que em se tratando do tema específico da Formação do Professor Alfabetizador (FPA), há uma participação bem mais relevante de instituições privadas. Enquanto em âmbito geral, as instituições particulares respondam por apenas 5% da produção científica, com destaque absoluto para a PUC – SP, no caso da temática em tela o percentual salta para 33%, espalhando-se por mais 17 instituições.

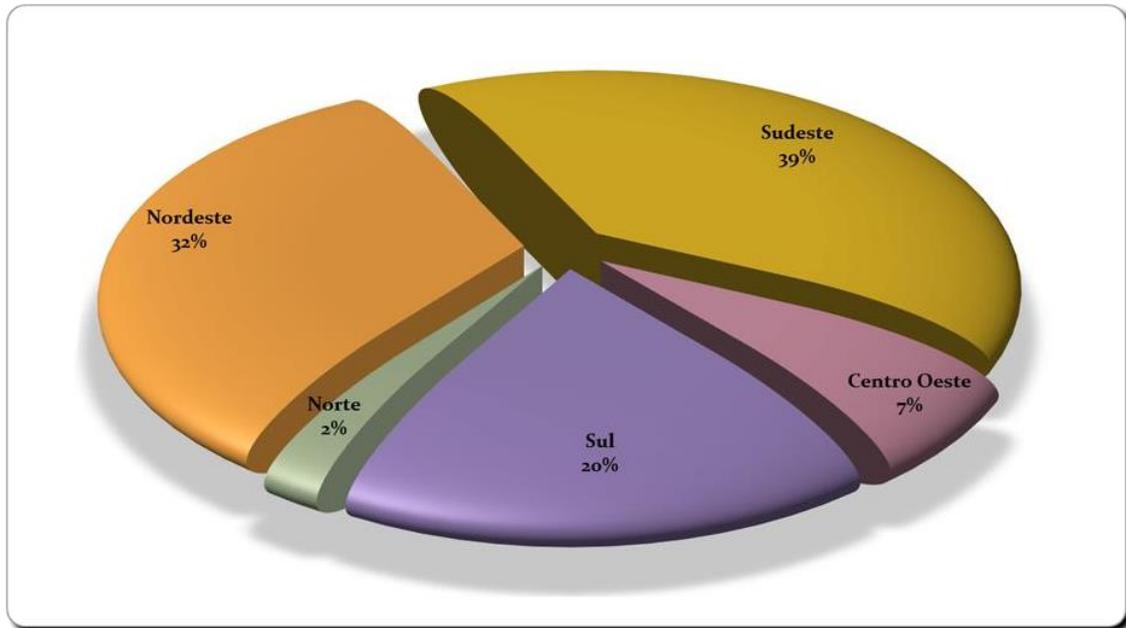
Quadro 4. IES Particulares com produção sobre a FPA (2007 -2016)

| Instituições Particulares | Volume de produção |
|---|--------------------|
| 1. Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto | 1 |
| 2. Pontifícia Universidade Católica de Campinas | 2 |
| 3. Pontifícia Universidade Católica de São Paula - PUC-SP | 4 |
| 4. Pontifícia Universidade Católica do Paraná | 3 |
| 5. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | 2 |
| 6. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | 2 |
| 7. UNISAL – Campus Maria Auxiliadora | 1 |
| 8. Universidade Católica de Santos | 2 |
| 9. Universidade Comunitária da Região de Chapecó | 1 |
| 10. Universidade da Região de Joinville | 2 |
| 11. Universidade de Caxias do Sul | 1 |
| 12. Universidade de Passo Fundo | 1 |
| 13. Universidade de Santa Maria | 1 |
| 14. Universidade do Oeste Paulista | 1 |
| 15. Universidade do Vale do Itajaí | 1 |
| 16. Universidade Metodista de Piracicaba | 1 |
| 17. Universidade Metodista de São Paulo | 1 |
| 18. Universidade Nove de Julho – UNINOVE | 2 |
| Total | 29 |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

No caso da localização das Instituições de Ensino Superior no território nacional, é importante observar que dentre os indicadores eleitos para a analítica, as regiões e unidades federativas foram fundamentais para podermos obter um mapa geral da produção acadêmica sobre a formação do professor alfabetizador no Brasil. Conforme se observa no Gráfico 5, a seguir, entre 2007 e 2016 programas de pós-graduação em educação de todas as regiões do país, registraram trabalhos acerca da FPA.

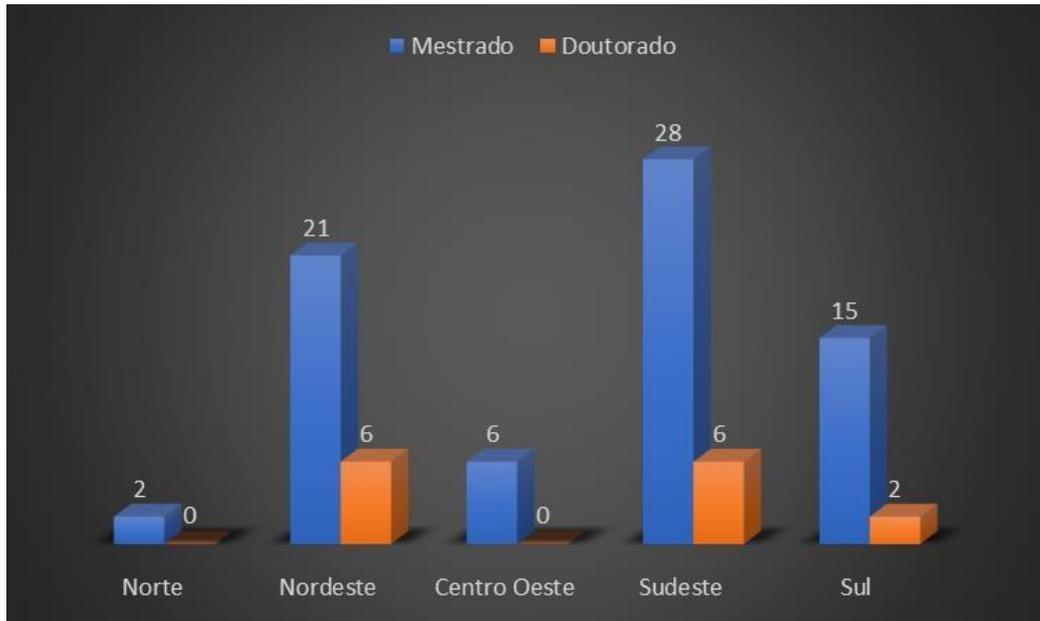
Gráfico 5. Produção sobre FPA por região (2007 -2016)



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Como se vê no Gráfico 5, existe uma concentração de trabalhos nas regiões Sudeste e Nordeste. No entanto, o Gráfico 6 revela que ambas as regiões apresentam o mesmo valor numérico para a produção de teses de doutorado. No caso da região Sul, embora apresente um volume bem maior com relação ao Centro Oeste e ao Norte, sua produção sobre o tema ainda é sensivelmente menor se comparada à estas.

Os dados observados nos Gráficos 5, acima, e 6, abaixo, não são surpreendentes. Eles refletem o panorama da produção científica das regiões brasileiras, já observada por Sidone, Haddad e Mena-Chalco, entre 1992 e 2009. Em extenso levantamento, estes autores perceberam que existe no Brasil uma grande heterogeneidade espacial das atividades de pesquisa científica, de tal forma que o padrão regional da distribuição das publicações e dos pesquisadores se mostra concentrado na região Sudeste.

Gráfico 6. Mestrados e Doutorados sobre FPA por região (2007 a 2016)

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Esta concentração se relaciona, diretamente, com a localização das universidades públicas no país, as quais, conforme reafirmado em 2017 pelo relatório da *Clarivate Analytics* detém a maioria absoluta da produção científica do país. Assim:

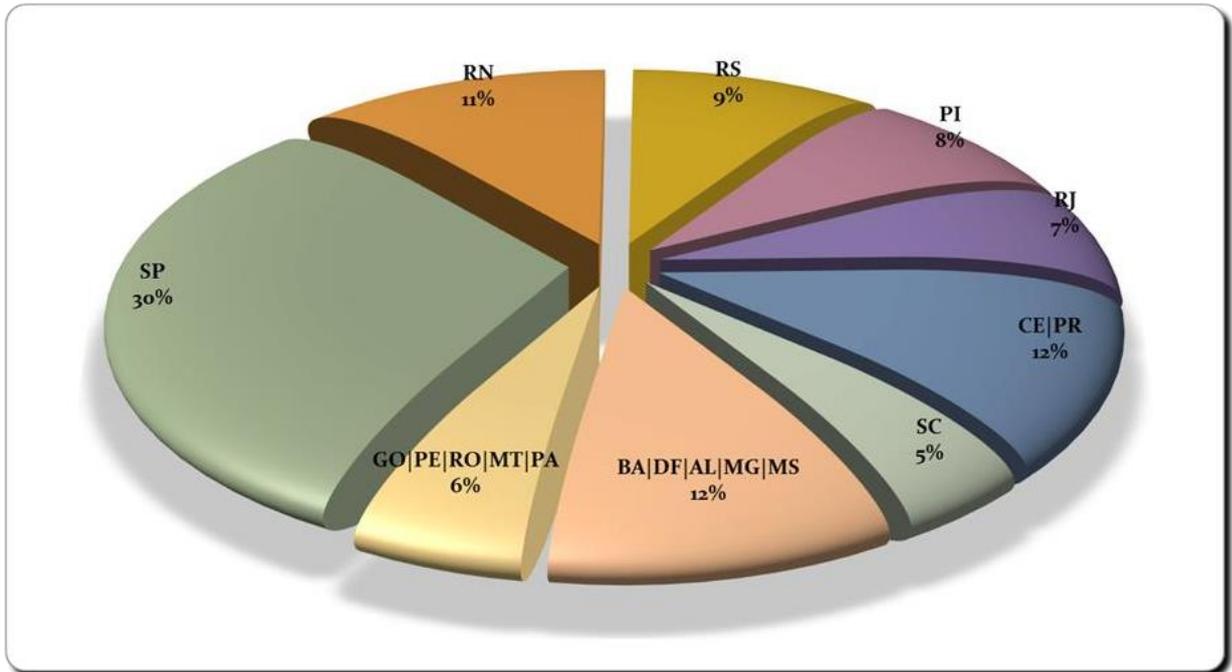
No caso brasileiro, a concentração espacial está diretamente relacionada à localização dos *campi* das universidades públicas, primordialmente as estaduais e federais, uma vez que essas são responsáveis pela maioria da atividade científica, padrão típico de países em desenvolvimento. Em 2009, somente sete universidades, localizadas nas regiões Sudeste e Sul do país, foram responsáveis por cerca de 60% dos trabalhos publicados em periódicos internacionais. (SIDONE, HADDAD E MENA-CHALCO, 2016, p.17).

A preponderância do Sudeste, no contexto geral da produção acadêmica e, dentro desta, dos trabalhos que se dedicaram a refletir sobre a formação do professor alfabetizador, decorre da igualmente alta concentração nesta região de programas de pós-graduação. Além disso, nossos dados também demonstram que se mantém as conclusões de Sidone, Haddad e Mena-Chalco acerca do Estado de São Paulo, a unidade federativa que entre 1992 e 2009 mais apresentou publicações científicas. Faz sentido, porque, afinal, 4.175 programas de pós-graduação reconhecidos pelo MEC em 2018, 1872 estavam localizados no Estado de São Paulo. (CAPES, 2018).

Entretanto, no que diz respeito à produção acadêmica acerca da Formação do Professor Alfabetizador depositada na CAPES entre 2007 e 2016, nossa pesquisa registrou que embora a

preponderância de São Paulo permaneça, houve a produção de trabalhos sobre o tema em quase todas as unidades da federação. O Gráfico 7, a seguir, ilustra em percentuais esta produção: ainda que São Paulo detenha 30% da produção geral sobre o tema da FPA, os 70% restante se dividem também de forma desigual entre as demais unidades federativas.

Gráfico 7. Participação dos Estados na produção sobre FPA, entre 2007 e 2016



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Do ponto de vista numérico, o Quadro 5 apresenta em uma listagem decrescente a quantidade de trabalhos, defendidos por Estado, sobre a Formação do Professor Alfabetizador, na amostragem destacada entre 2007 e 2016. Diante do Quadro 5, um aspecto relevante e que merece ser mencionado, é que embora o Estado de São Paulo lidere a listagem acima, os 26 trabalhos defendidos nesta unidade federativa foram desenvolvidos em diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação, a saber: Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto; Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP; UNISAL – Campus Maria Auxiliadora; Universidade Católica de Santos; Universidade do Oeste Paulista; Universidade Metodista de Piracicaba; Universidade Metodista de São Paulo; UNINOVE - Universidade Nove de Julho; UNICAMP -Universidade Estadual de Campinas; Universidade Federal de São Carlos; USP -Universidade de São Paulo; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”; Universidade Federal de São Carlos.

Quadro 5. Produção sobre FPA por Estado (2006 -2016)

| Unidade da Federação | Nº de trabalhos sobre FPA |
|-------------------------|---------------------------|
| São Paulo - SP | 26 |
| Rio Grande do Norte -RN | 10 |
| Rio Grande do Sul - RS | 08 |
| Piauí – PI | 07 |
| Rio de Janeiro - RJ | 06 |
| Paraná – PR | 05 |
| Ceará – CE | 05 |
| Santa Catarina - SC | 04 |
| Alagoas – Al | 02 |
| Distrito Federal - DF | 02 |
| Minas Gerais - MG | 02 |
| Mato Grosso do Sul - MS | 02 |
| Bahia – BA | 02 |
| Pernambuco - PE | 01 |
| Rondônia - RO | 01 |
| Mato Grosso - MT | 01 |
| Pará – PA | 01 |
| Goiás – GO | 01 |

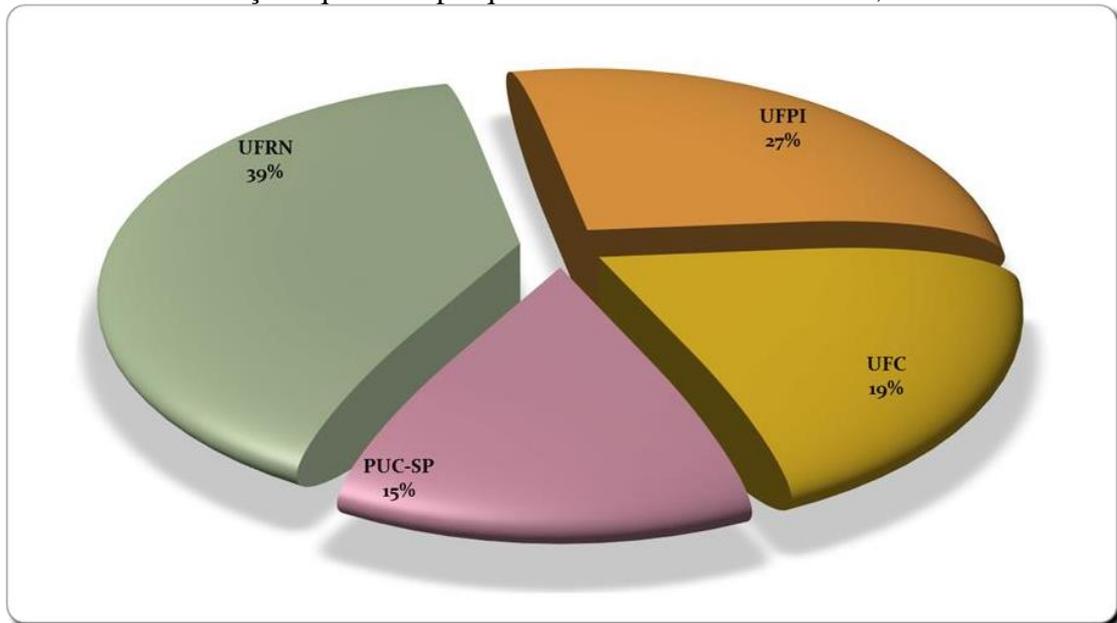
Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Como se vê, embora a produção acadêmica sobre a Formação do Professor Alfabetizador se concentre *no Estado de São Paulo*, ela se dilui dentro dele, sendo visitada em 14 diferentes programas de Pós-Graduação em Educação, entre 2007 e 2016. O mesmo ocorre com o Estado do Rio Grande do Sul: embora responda por 9% da produção nacional pesquisada, com 08 trabalhos, os mesmos foram apresentados e desenvolvidos em 03 programas diferentes.

Por outro lado, o Estado do Rio Grande do Norte concentrou a sua produção sobre FPA em um *único programa de pós-graduação em Educação*: o da Universidade Federal do Rio Grande de Norte. Sozinho, este programa respondeu por 10 trabalhos, entre teses e dissertações sobre o tema, ao longo do período analisado.

Desta feita, os dados acima nos levaram a questionar o volume de produção sobre a FPA por *instituição*, de modo a mapear os programas que mais visitaram o tema entre 2007 e 2016. O resultado encontrado subverteu a lógica regional até então observada, virando o pêndulo para a Região Nordeste, conforme ilustra o Gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8. Instituições que mais pesquisaram sobre o tema da FPA, entre 2007 e 2016



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

O Gráfico 8 nos permite afirmar que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte é a instituição brasileira que mais produziu dissertações e teses sobre o tema da Formação do Professor Alfabetizador no Brasil, entre 2007 e 2017, concentrando 39% da produção sobre o tema. Esta universidade pública é seguida de perto por outras duas instituições igualmente públicas e nordestinas: a Universidade Federal do Piauí e a Universidade Federal do Ceará, respondendo, respectivamente por 27% e 19% da produção. Por fim, apresenta-se a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na região Sudeste, com 15% da produção.

Segundo nosso entendimento, a principal explicação para o reiterado interesse pelo tema da FPA se encontra na configuração das linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação daquelas instituições. Com exceção da PUC de São Paulo, os demais se abstiveram de restringir a quantidade de linhas com ementas mais amplas, para aumentar a sua quantidade e estabelecer ementas mais específicas. Nas instituições nordestinas existem, assim, linhas e/ ou eixos temáticos que permitem uma abordagem específica da formação docente, cabendo, assim, reflexões sobre a formação do alfabetizador.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por exemplo, dentro das 07 linhas de pesquisa identificadas, a linha “Educação, representação e formação docente” contempla trabalhos dentro da FPA, com uma ementa que propõe pesquisas sobre:

[...] o docente, o estudante, suas práticas, os processos formativos, inicial e continuado de formação e desenvolvimento sócio profissional. Privilegia as abordagens teórico-metodológicas que tomam como eixo a profissionalização docente, a comunicação, os processos psicossociais e socioculturais da aquisição e produção de conhecimentos em contextos educacionais, na

educação básica e no ensino superior. Centra-se em três eixos: a) processos de aprendizagem e formação da docência; b) os sistemas socioculturais, socialização e educação na escola contemporânea; c) identidade e representações sociais na educação. (UFRN, 2019, n.p.).

A Universidade Federal do Piauí também mantém um número maior de linhas, no caso 05. Aqui, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI permite a discussão da temática da FPA na linha “Formação de Professores e Práticas da Docência” com a seguinte proposta:

A linha de pesquisa investiga a formação, a profissionalização, a cultura, o trabalho docente, as práticas educativas nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, contemplando a infância, a adolescência, os jovens e adultos em diferentes contextos socioculturais, o caráter político-ideológico e as diferentes bases e concepções epistemológicas das políticas de formação inicial e continuada de professores e suas relações com o trabalho. Desenvolve estudos sobre as práticas da docência, (educativa, pedagógica e docente), contemplando os saberes e o desenvolvimento profissional docente, bem como os processos teóricos e metodológicos organizativos dessas práticas, em especial o currículo, o planejamento, a gestão, e a avaliação da aprendizagem e institucional, por expressarem o projeto educativo realizados nos espaços de formação da educação básica e do ensino superior. A linha se compromete em propor e supervisionar o estudo nessas temáticas a partir de bases teóricas e metodológicas significativas e pertinentes aos objetos e objetivos dos projetos de pesquisa que lhe forem propostos. (UFPI, 2017, n.p.).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará é o que possui mais linhas de pesquisa, ao todo 09. Além disso, algumas destas linhas se desdobram em *eixos*, gerando sub grupos e especificidades investigativas nos campos temático-científicos que articulam cientistas e saberes. Assim, o tema da Formação do Professor Alfabetizador é prerrogativa da linha de pesquisa “Educação, Currículo e Ensino (LECE)”, cuja ementa determina:

Estuda os aspectos filosóficos, históricos, socioantropológicos, organizacionais e metodológicos do currículo, do ensino e formação docente no âmbito das ciências humanas, exatas e da natureza, incluindo a análise do processo de implantação e utilização de novas tecnologias na educação. Essa linha apresenta 7 (sete) eixos temáticos, a seguir apresentados. (UFC, 2020, n.p.).

Dentro dos sete eixos citados pela ementa, o eixo Formação Docente é o que contempla pesquisas mais específicas, destinadas a refletir sobre a Formação do Professor Alfabetizador uma vez que seus objetivos são:

Contemplar estudos e pesquisas acerca do ensino e suas implicações na formação de professores, seus saberes e suas práticas e têm a epistemologia da prática como referência de formação docente para uma práxis educacional intersubjetiva, crítica e transformadora. (UFC, 2020, n.p.).

Conforme dito acima, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo é a exceção dentre às quatro instituições que mais pesquisam sobre o tema da FPA. Localizada na região

Sudeste e de perfil privado, a PUC-SP também apresenta um Programa de Pós-Graduação em Educação diferente. Na verdade, três programas: “Educação: História, Política, Sociedade”, “Educação: Psicologia da Educação” e “Educação: Currículo”. Mas, foi apenas no primeiro que observamos uma linha de pesquisa que permite o desenvolvimento de investigações acerca da FPA.

O programa “Educação: História, Política, Sociedade” se organiza em duas áreas de concentração – *Educação e Ciências Sociais* e *História da Educação* – as quais se subdividem em quatro linhas. Destas, a linha “Instituição escolar: organização, práticas pedagógicas e formação de educadores” é o campo adequado para o desenvolvimento de pesquisas sobre a Formação do Professor Alfabetizador uma vez que abriga:

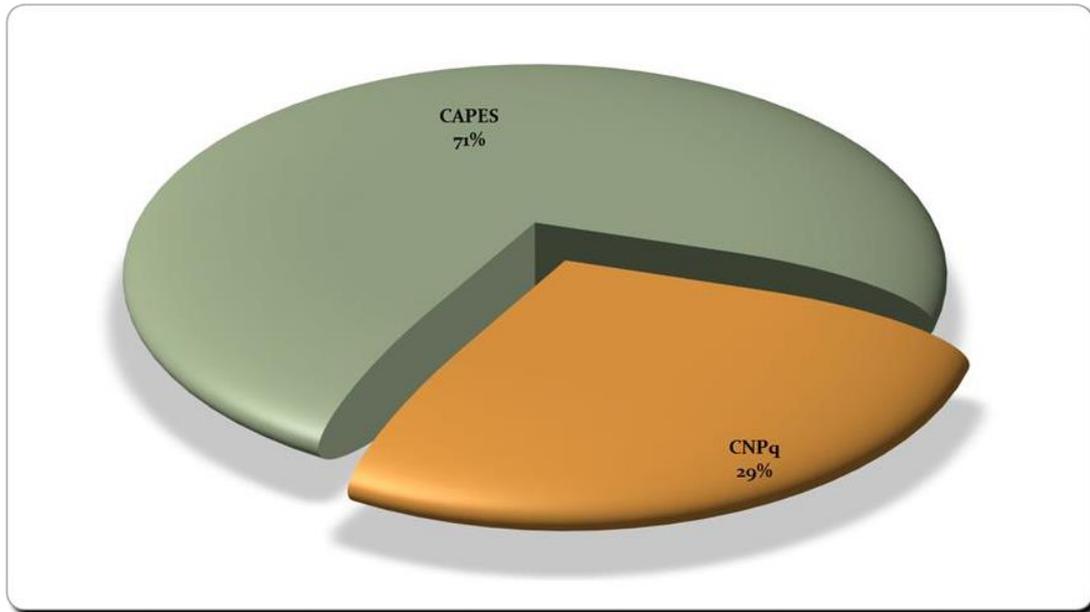
[...]estudos e pesquisa voltados à análise da escola buscando acessá-la em múltiplas dimensões internas e do entorno social, com abordagens das Ciências Sociais, Pedagogia e História. Para acessar a instituição escolar na sua relação com a cultura, tomam-se as práticas como ponto de estudo, seja na docência, seja na experiência discente e de outros agentes, seja na sua organização, gestão e seus elementos constituidores para apreender como operam no desempenho de suas funções. Focaliza-se a organização no que corresponde a modos específicos de ordenar espaços, tempos, agrupamentos de alunos e demais agentes bem como modos de relação com o conhecimento, sobretudo o currículo, para cumprir seu papel fundamental de transmissão de saberes legítimos. Abordam-se cursos, ações e políticas de formação básica e continuada de professores, seus formadores, alunos e outros profissionais, os desdobramentos no âmbito da escola, da sala de aula e nos movimentos profissionais (PUC-SP, 2021, p.1).

Em se tratando do fomento às pesquisas sobre a FPA, não foi possível identificar com exatidão os números e percentuais de trabalhos com e sem fomento. Do volume selecionado para pesquisa; 86 títulos, 09 declararam fomento, 21 declararam sem fomento, *mas 57 não indicaram a existência ou não de fomento*. Como se vê, a incógnita é quase o dobro dos títulos que publicaram as informações sobre a existência ou não de bolsas de estudos. Vale lembrar que esta discrepância não se relaciona com o depósito do trabalho na Plataforma Sucupira, ou seja, a partir de 2014. Tanto encontramos referências de financiamento antes deste ano quanto depois. O que ocorre, é mesmo uma omissão da informação acerca do financiamento da pesquisa.

Isto posto, a análise só foi pertinente no universo de 09 trabalhos cujos pesquisadores declararam os programas de fomento. Assim, registramos que a maioria contou com bolsas de estudos ofertadas por órgãos nacionais. Uma única exceção coube a um trabalho de doutorado, defendido em 2010 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A pesquisa contou com o financiamento da instituição de origem da autora, a UESB — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O restante foi financiado notadamente pela CAPES ou pelo CNPq, nas

proporções ilustradas pelo Gráfico 9, abaixo.

GRÁFICO 9. Órgãos Nacionais de Fomento



Fonte: Elaborado pela autora, com dados da pesquisa (2019).

Cabe ressaltar que os percentuais encontrados – 71% para a CAPES e 29% para o CNPq – não convergem com o levantamento realizado em julho de 2018 pela AGUIA – Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica. Considerando os dados registrados pela Plataforma InCites (Thomson Reuters/Clarivate Analytics), que permite visualizar quais entidades de financiamento mais investem na pesquisa brasileira, a AGUIA observou que “[...] os três órgãos que mais financiaram pesquisa no Brasil de 2011 a 2018, conforme o número de documentos publicados, foram o CNPq (122.967), CAPES (70.048) e FAPESP (56.667).” (AGUIA, 2018, n.p.).

Entretanto, o mesmo estudo revela que financiamento também varia de área para área de pesquisa. Utilizando os campos de conhecimento das revistas científicas a AGUIA observou que certas áreas se destacam mais que outras. Assim, levando em conta as vinte principais entidades financiadoras da pesquisa no Brasil no período de 2011 a 2018, as áreas de mais destaque foram: “[...] Biologia Molecular e Bioquímica (8.873), Ciências das Plantas/Biologia Vegetal (6.444), Ciência dos Materiais (6.259), Farmácia e Farmacologia (6.201), para citar algumas”. (AGUIA, 2018, n.p.).

Da mesma forma, a Agência considerou o número de documentos de projetos financiados exclusivamente pelas agências nacionais, o CNPq e CAPES no período de 2011 a 2018 por área de pesquisa. Os resultados podem ser observados no Quadro 6:

Quadro 6. Financiamento CAPES e CNPq por área –
Web of Science Documents (2011- 2018)

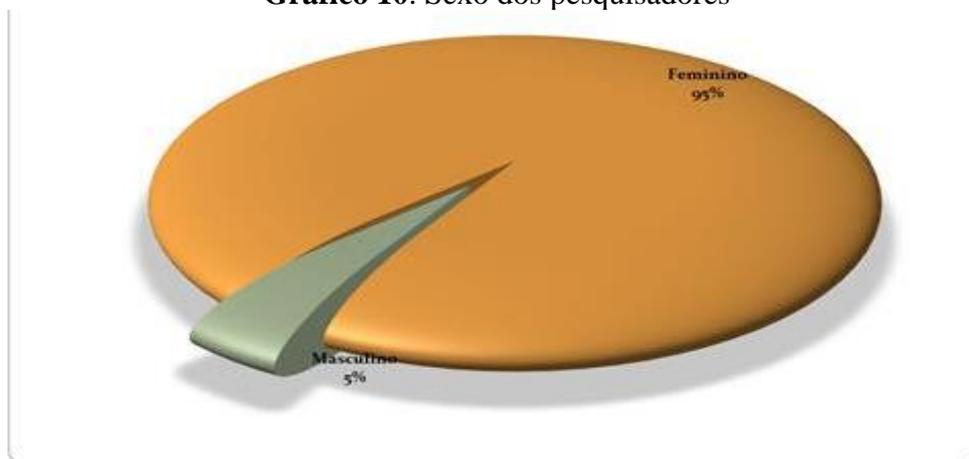
| ÁREA | CAPES | CNPq |
|----------------------------|--------|--------|
| Natural Sciences | 43 788 | 78 076 |
| Engineering and Technology | 18 478 | 29 414 |
| Medical and Health | 17 829 | 31 323 |
| Agricultural Sciences | 8 281 | 13 020 |
| Social Sciences | 1614 | 3133 |
| Humanities | 89 | 131 |

Fonte: AGUIA (2018, n.p.)

Nesse sentido, face aos indicadores acima e considerando a alta taxa de omissões sobre financiamento, não podemos tomar o número de trabalhos que declararam fomento como representativos do universo pesquisado. Assim, embora os estudos acerca da Formação do Professor Alfabetizador, realizados no Brasil entre 2007 e 2016 e que, ao serem depositados no Banco de Dados da CAPES declararam a existência de fomento, apontem a CAPES como principal agência financiadora, os resultados alcançados são inconclusivos para a amostragem geral.

Por outro lado, em se tratando do perfil geral dos pesquisadores e de suas pesquisas, os resultados são bem mais consistentes. Os dados demonstram que a maioria absoluta dos pesquisadores da FPA pertencem ao sexo feminino, conforme ilustra o Gráfico 10. O percentual de 5% referente aos pesquisadores do sexo masculino, corresponde a quatro sujeitos que desenvolveram trabalhos nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Os números encontrados dão conta de uma dissertação de mestrado defendida em 2010, no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí; em 2011, de uma tese de doutorado na Universidade Federal de Pernambuco; em 2012, uma dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Mato Grosso e, em 2016, uma dissertação apresentada na Universidade Federal Oeste do Pará.

Gráfico 10. Sexo dos pesquisadores



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Sem dúvida, estranha o fato de as Regiões sudeste e sul não apresentarem pesquisas desenvolvidas por sujeito do sexo masculino. Não obstante, a proeminência feminina no quadro geral vai ao encontro de uma série de indicadores que apontam para o crescimento da presença feminina na ciência e da pós-graduação no Brasil.

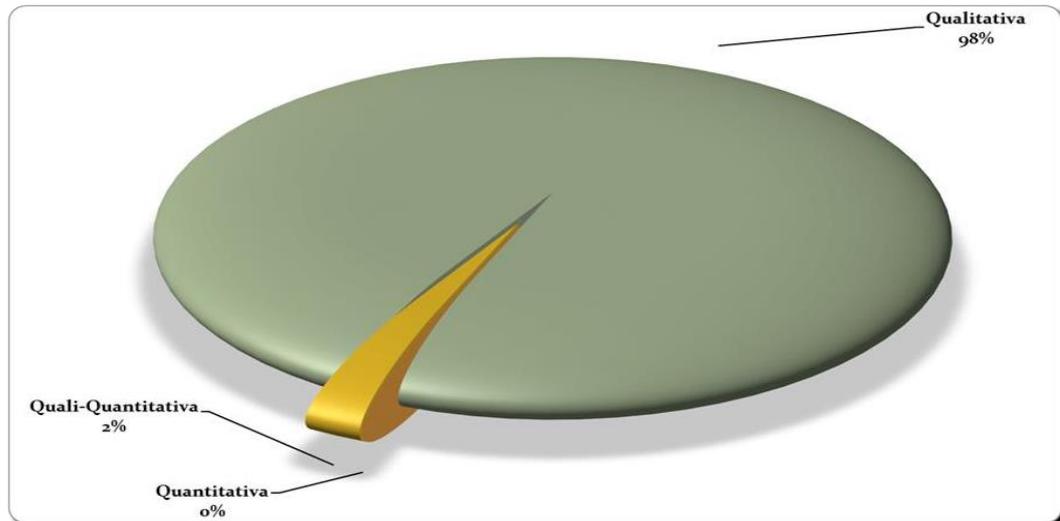
Citando um levantamento realizado pela CAPES em 2015, em matéria postada no portal do MEC em 9 março de 2017, o MEC observou que as mulheres eram maioria nos cursos de pós-graduação no Brasil. Segundo o Ministério, os números indicavam 175.419 mulheres matriculadas e tituladas em cursos de mestrado e doutorado, enquanto os homens somavam 150. 236, o que perfazia uma diferença aproximada de 15%. (MEC, 2017, n.p.). Em dados recentes, de 2020, a própria CAPES informou que dos 364 mil alunos de mestrado e doutorado no Brasil, 195 mil são mulheres. Entre os matriculados em cursos *stricto sensu*, elas representam 53%, além de serem 57% dos bolsistas da instituição. (CAPES, 2020).

No que diz respeito, especificamente, à pesquisa sobre a Formação do Professor Alfabetizador desenvolvida em programas de Pós Graduação em Educação – delimitação analítica da nossa pesquisa –, a presença majoritária de mulheres também se articula à história do curso de Pedagogia, do qual a maioria das pesquisadoras são egressas.

A forte presença feminina nos cursos de Pedagogia tem um caráter histórico e se liga à naturalização de um discurso que relaciona o cuidado com crianças à maternidade. Desta feita, conforme destaca Straiotto:

[...] a conformação do curso de Pedagogia à educação destinada às crianças e à gestão do espaço escolar, se amalgamaria ao discurso que relacionava mulher e docência, terminando por “naturalizar” o curso como uma opção profissional eminentemente feminina. Desta forma seriam raros os homens que se disporem a ingressar em cursos superiores de Pedagogia e mais raros ainda aqueles que, formados, se dedicariam à educação infantil. (STRAIOTTO, 2017, p.40).

No que tange à tipologia das pesquisas, consideramos para a análise a leitura criteriosa dos resumos apresentados. A partir destes, observamos que a maioria, 98%, se assentou sobre uma perspectiva *qualitativa*. Conforme se observa no Gráfico 11, adiante, um percentual muito pequeno, apenas 2% foi realizada utilizando dados “mistos”, ou seja, se automeando como pesquisa quali-quantitativa. Logo, nenhum dos trabalhos selecionados para a amostragem foi identificado pelos autores como uma pesquisa de cunho *quantitativo*.

Gráfico 11. Tipologia das pesquisas

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

É possível que a ausência da abordagem quantitativa seja resultante das críticas, e do consequente preconceito a este tipo de pesquisa, comumente taxada como “positivista”. Por conta disso a pesquisa quantitativa estaria comprometida com uma visão conservadora de sociedade, sendo incapaz de proporcionar conhecimento dinâmico da realidade. (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2008, p. 564).

Abordagem quantitativa, conforme Gressler esclarece (2003, p.43), se caracteriza “pela formulação de hipóteses, definições operacionais de variáveis, quantificação nas modalidades de coleta de dados e de informações, e utilização de tratamentos estatísticos”. Esse modelo quantitativo, estabelece hipóteses que exigem uma relação entre causa e efeito e apóia suas conclusões em dados estatísticos, comprovações e testes. Os critérios de cientificidade são a verificação, a demonstração, os testes e a lógica” (GRESSLER, 2003, p.43)

matemática

Derivaria destas características a defesa de que esse tipo de pesquisa se pauta nos pressupostos positivistas, na objetivação e generalização dos resultados; no distanciamento entre sujeito e objeto; e na neutralidade do pesquisador como elementos que asseguram e legitimam a cientificidade de uma pesquisa.

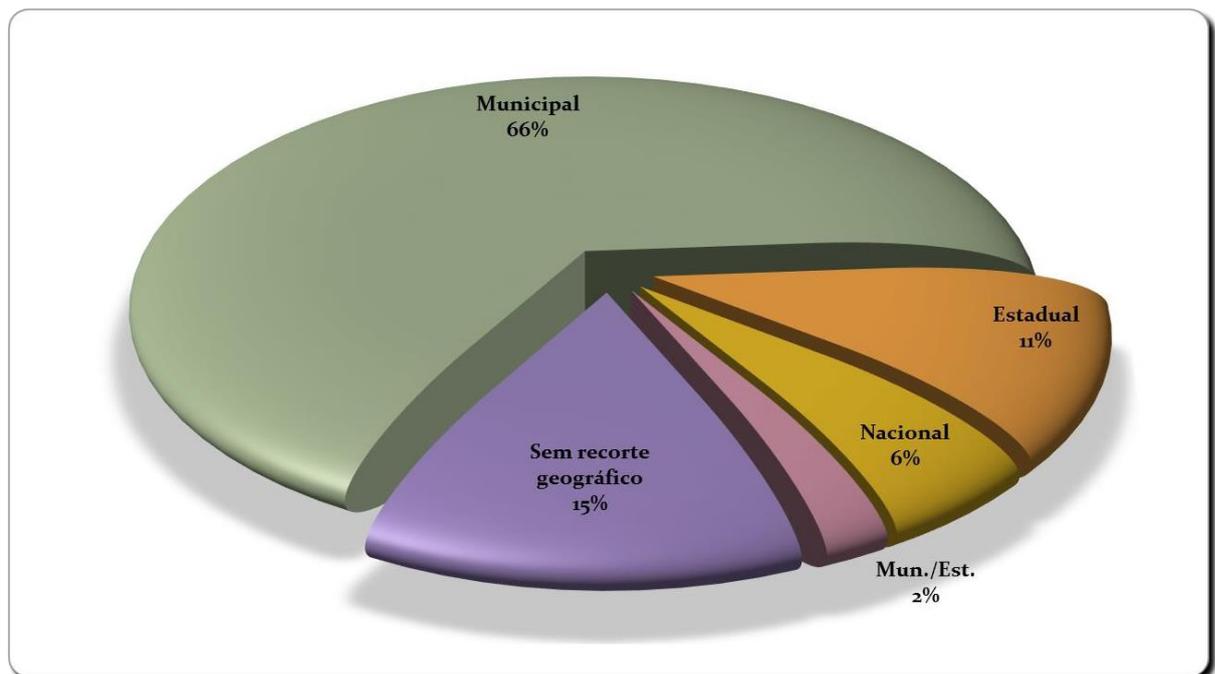
Não obstante, ao refletir sobre a construção da pesquisa em educação no Brasil, Gatti (2002) aponta que o enfoque quantitativo subsidia as investigações da área desde a década de 1930, em especial, aquelas vinculadas ao INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Apesar disso, a partir dos anos de 1960 as críticas à abordagem ganharam fôlego, intensificando-se nas décadas seguintes, na esteira da implementação dos cursos de pós-graduação em educação.

Para Gatti as críticas feitas à pesquisa quantitativa nem sempre explicitaram seus princípios, apoiando-se num discurso muitas vezes pouco aprofundado. Esta leitura simplista e simplificada acabou por provocar o quase “banimento” das pesquisas de cunho quantitativo nas investigações educacionais no Brasil.

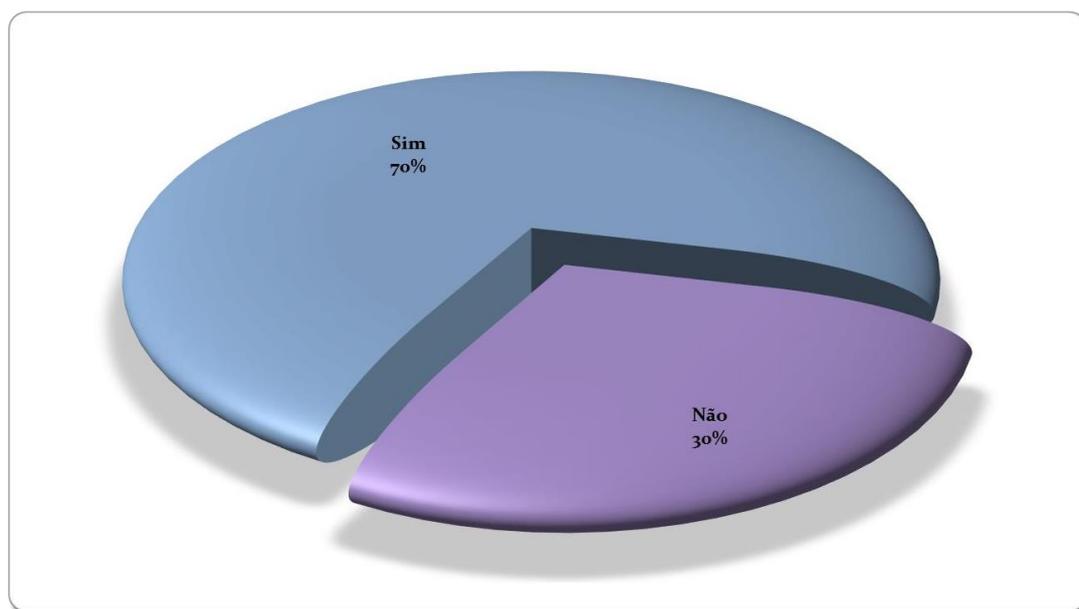
O conjunto de procedimentos de pesquisa que envolve a quantificação strictu sensu e sua análise está atrelado às propriedades do conjunto numérico associado às variáveis em estudo, portanto, à definição destas e a garantia de que gozam de certas características. Isto impõe um tipo de lógica no tratamento do problema em exame e o uso de delineamentos específicos para a coleta e análise dos dados, que nem sempre os pesquisadores dominaram, nem dominam, para utilização adequada e enriquecedora (GATTI, 2002, p. 29).

Finalmente, quanto à tipologia das pesquisas destacadas em nossa amostragem, cabe destacar o perfil de sua abrangência, conforme ilustra o Gráfico 12.

Gráfico 12. Abrangência



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Gráfico 13. Paroquialismo

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Em primeiro lugar, os números revelam que 85% das pesquisas foram desenvolvidas sobre lócus geo espaciais, sendo: 66% em âmbito municipal; 11% estadual e 6% nacional. Enfim, 2% se movimentaram tanto na unidade federativa quanto no município. Do universo total, porém, 15% das pesquisas desenvolvidas não elegeram lócus, abstendo-se de recortes geográficos, se dedicando a questões de aspecto teórico-metodológico. Estas e outras serão discutidas adiante, no próximo item.

Não obstante, questionamos aos trabalhos que privilegiaram o recorte local se eles elegeram como lócus o mesmo município no qual se localiza o programa de pós-graduação em que a pesquisa foi desenvolvida. A esta característica chamamos de “paroquialismo” e diante da pergunta encontramos os seguintes percentuais: 70% para “sim” e 17% para “não”, conforme ilustrado no Gráfico 13.

2.2 - Categorias Analíticas

Considerando-se as palavras-chave, a leitura dos resumos e os títulos das dissertações e teses que compõe nossa amostragem, observamos que o tema da Formação do Professor Alfabetizador foi abordado sob as mais diferentes perspectivas. Assim, ao tomarmos as palavras-chave definidas para os trabalhos, fomos capazes de mapear um total de 167 categorias, eleitas pelos próprios pesquisadores, e pelas quais perpassaram as reflexões acerca da FPA, feitas entre 2007 e 2016. Estas categorias podem ser observadas no Quadro 7.

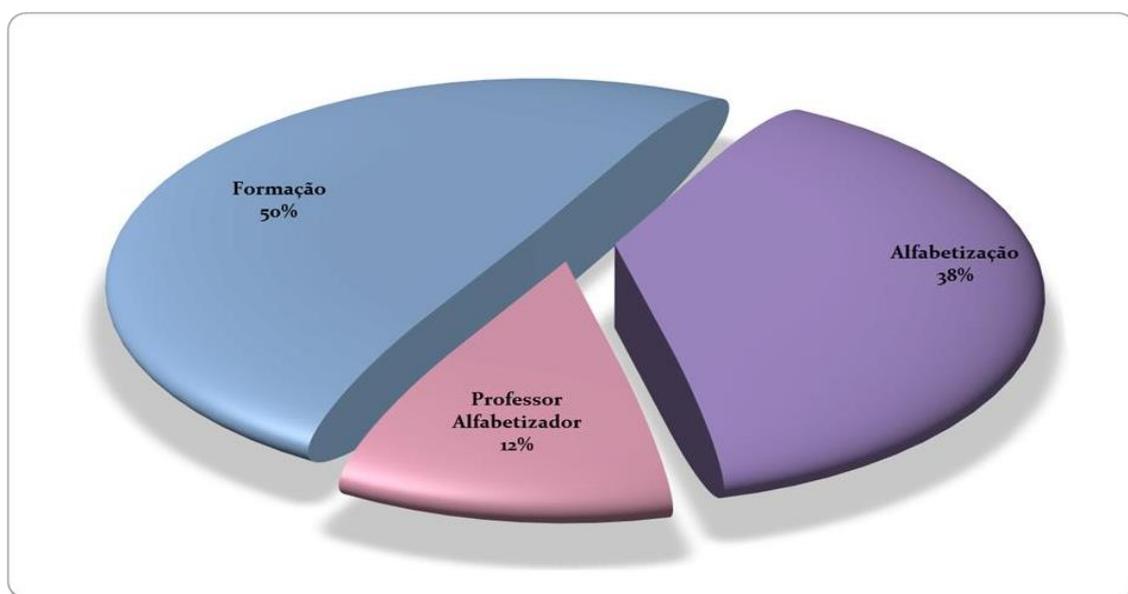
Quadro 7. Categorias Analíticas. Dissertações e Teses sobre FPA (2007 -2016)

| Ação docente | Currículo | Formação de leitores | Oralidade e letramento | Programa letra e vida |
|---|--|--|---|--|
| 1. Ação pedagógica reflexiva | 1. Curso de Pedagogia | 1. Formação de Professor | 1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) | 1. Programa Nacional de Ensino do Português |
| 2. Alfabetização de Jovens e Adultos | 2. Desenvolvimento-Infantil | 2. Formação de Professores alfabetizadores | 2. Participação | 2. Programas de alfabetização - Brasil |
| 3. Alfabetização e letramento | 3. Diário de Aula | 3. Formação docente | 3. Pedagogia | 3. Programas de formação de professores |
| 4. Alfabetização e relação com o saber | 4. Diários de Aula | 4. Formação docente inicial | 4. Pibid | 4. Projeto Piloto Alfabetização |
| 5. Alfabetização escolar | 5. Dicionários | 5. Formação inicial do professor alfabetizador | 5. Planejamento | 5. Projetos educacionais |
| 6. Alfabetizador-alfabetizando | 6. Didática do formador do alfabetizador | 6. Formação Profissional | 6. Políticas educacionais | 6. Proposta de ensino de nove anos |
| 7. Aluno universitário pesquisador | 7. Didática prática | 7. Fotobiografia | 7. Políticas Meritocráticas | 7. Reflexão |
| 8. Alunos com deficiência | 8. Dimensão mediadora | 8. Fracasso escolar | 8. Políticas públicas de Educação | 8. Relação teoria e prática |
| 9. Ambiente alfabetizador | 9. Direito à educação | 9. Gêneros discursivos | 9. Políticas Públicas de Educação | 9. Relação Universidade-Escola |
| 10. Análise linguística | 10. Discursiva da linguagem | 10. Gêneros Textuais | 10. Prática de Ensino alfabetizadora | 10. Relações de ensino |
| 11. Anos iniciais do ensino fundamental | 12. Docência alfabetizadora | 11. Habilidades | 11. Prática docente alfabetizadora | 11. Remuneração Docente |
| 12. Aprendizagem | 13. Educação | 12. Metalinguísticas | 12. Prática pedagógica alfabetizadora | 12. Representação de professores alfabetizadores |
| 13. Aprendizagem docente | 14. Educação continuada | 13. Identidade | 13. Prática pedagógica alfabetizadora | 13. Representações sociais |
| 14. Aprendizagem dos alunos | 15. Educação de Jovens e Adultos | 14. Incentivos Salariais | 14. Prática reflexiva | 14. Resistência |
| 15. Aprendizagem e Desenvolvimento | 16. Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos | 15. Infância | 15. Práticas alfabetizadoras | 15. Respeito à Infância |
| 16. Aprendizagem profissional | 17. Educação em prisões | 16. Intertexto | 16. Práticas de alfabetização | 16. Saberes da Pedagogia |
| 17. Aprender surdos | 18. Educação Infantil | 17. Leitura | 17. Práticas discursivas Práxis | 17. Ação Pedagógica |
| 18. Atuação docente | 19. Educação popular | 18. Leitura e Escrita | 18. Práticas discursivas Práxis | 18. Saberes docentes |
| 19. Autobiografia | 20. Emancipação | 19. Letramento | 19. Prêmio Professor Alfabetizador | 19. Significados |
| 20. Avaliação | 21. Ensino | 20. Letramento alfabetizador | 20. Processo e práticas de formação | 20. Sócio-histórica |
| 21. Avaliação da Aprendizagem | 22. Ensino da (re)escrita de textos | 21. Letramento escolar | 21. Processos de Alfabetização | 21. Sondagem |
| 22. Ciclo de alfabetização | 23. Ensino da ortografia | 22. Lexicografia | 22. Práticas de alfabetização | 22. Subjetivação |
| 23. Competência Profissional | 24. Ensino de Arte | 23. Liberdade | 23. Práticas de alfabetização | 23. Supervisão escolar |
| 24. Competências | 25. Ensino escolar Fundamental | 24. Literatura infantil | 24. Práticas discursivas Práxis | 24. Trabalho docente |
| 25. Complexidade | 26. Ensino | 25. Livro didático | 25. Práticas discursivas Práxis | 25. Trabalho pedagógico |
| 26. Conflitos teórico-metodológicos | 27. Ensino Superior | 26. Material Didático | 26. Práticas discursivas Práxis | 26. Trajetórias formativas |
| 27. Conhecimento escolar | 28. Ensino-aprendizagem | 27. Matias Barbosa | 27. Práticas discursivas Práxis | 27. Uso de livros e materiais didáticos |
| 28. Construção de concepções | 29. Escrita | 28. Mediação | 28. Práticas discursivas Práxis | |
| 29. Coordenação Pedagógica | 30. Forças formativas | 29. Memórias de leitura | 29. Práticas discursivas Práxis | |
| 30. Cotidiano Escolar | 31. Formação | 30. Métodos de alfabetização | 30. Práticas discursivas Práxis | |
| 21. Criança de seis anos | 32. Formação consuetudinária | 31. Mudança Narrativas | 31. Práticas discursivas Práxis | |
| 22. Criatividade | 33. Formação continuada | 32. Narrativas | 32. Práticas discursivas Práxis | |
| 23. Cultura escolar | 34. Formação continuada centrada na escola | 33. Narrativas de formação | 33. Práticas discursivas Práxis | |
| | 35. Formação continuada do alfabetizador | 34. Necessidades de formação | 34. Práticas discursivas Práxis | |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Obviamente, o tema da *Formação do Professor Alfabetizador* por si só implica na adoção de três categorias fundamentais, que compõem a ideia central da temática. Por este motivo, não é de se estranhar que das 167 categorias encontradas em nossa pesquisa, as mais citadas nas dissertações e teses selecionadas para a amostragem, seja justamente: *Formação*, *Alfabetização* e *Professor Alfabetizador*. Do ponto de vista percentual, a ocorrência destas categorias está ilustrada no Gráfico 14.

Gráfico 14. Categorias mais citadas. FPA (2007-2016)

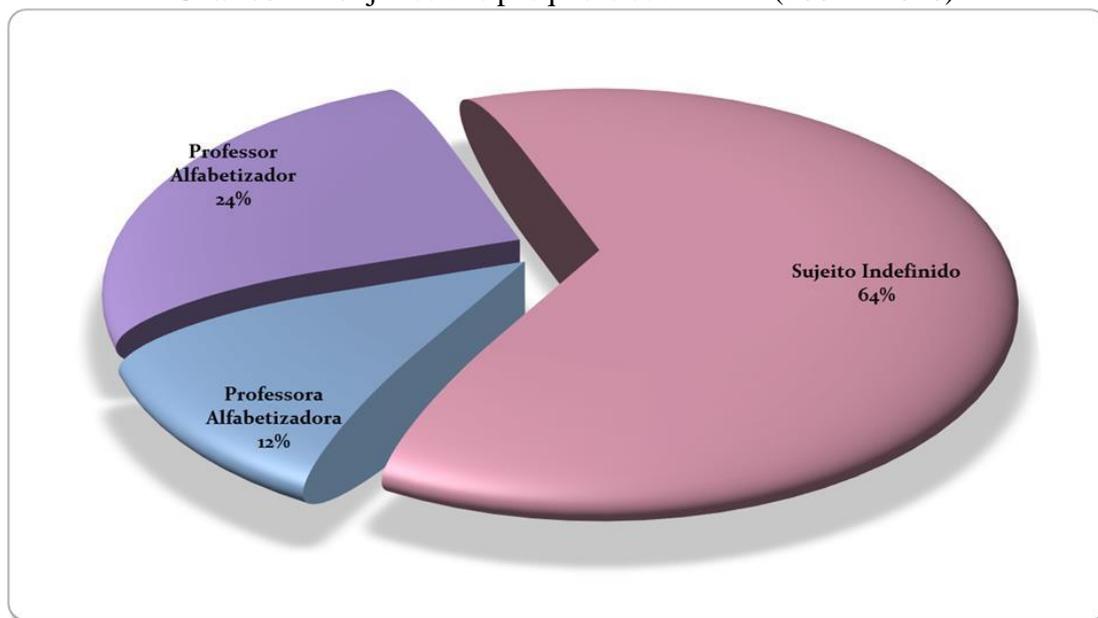


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Essas três categorias tanto aparecem sozinhas nas palavras-chave, quanto em associação com outras. No entanto, as categorias *Professor Alfabetizador* e *Alfabetização* expressam respectivamente o *sujeito* da investigação e a *ação* que se espera dele, através da sua *formação*. Por este motivo, poucas vezes aparecem correlacionadas com outras categorias. No caso da categoria *Professor Alfabetizador* ela aparece correlacionada 02 vezes. Em ambos os casos indicam um sujeito ainda mais específico da investigação: a *professora alfabetizadora bem sucedida*. (OJA, 2011; ALMEIDA, 2013).

Quanto ao trato do gênero nas pesquisas, observamos que um percentual relevante indicou o sexo dos sujeitos pesquisados, com a intenção clara de determinar uma abordagem de gênero. Assim, 12% dos trabalhos pesquisados definiram em seus títulos o trato relativo às *Professoras Alfabetizadoras* ou simplesmente *Alfabetizadoras*. O restante preferiu uma abordagem neutra com relação ao gênero, seja pela expressão *Professor Alfabetizador* ou mantendo indefinido o sujeito. O Gráfico 15 ilustra esses percentuais.

Gráfico 15. Sujeitos das pesquisas sobre FPA (2007 – 2016)



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Embora a categoria *Alfabetização* seja, dentre essas três, a mais citada individualmente – em 38 trabalhos diferentes –, poucas vezes aparece correlacionada a outra categoria, constituindo um novo universo de sentido e delimitando um campo específico de investigação. O que ocorre, por norma, é a composição de uma relação plausível através da conjunção “e”. Isto se dá de forma explícita como em: *Alfabetização e letramento*; *Alfabetização e relação com o saber*; ou de forma implícita como em *Alfabetizador-alfabetizando* e *Alfabetização escolar*.

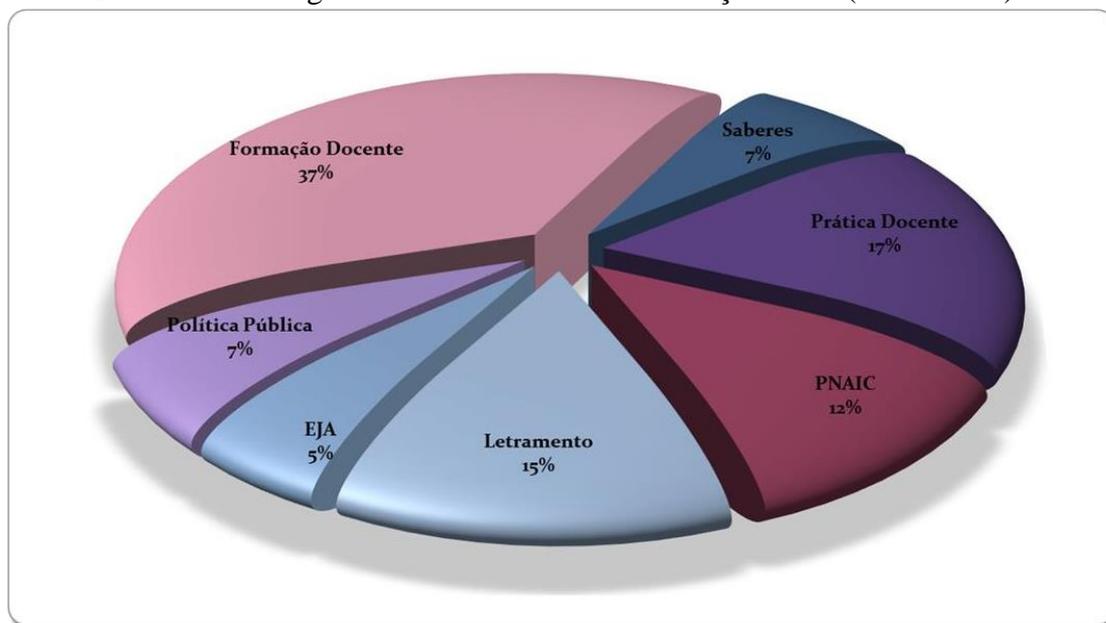
A única exceção é o encontro da categoria *Alfabetização* com as expressões “jovens e adultos”. Este encontro implicou na indicação de um campo reflexivo definido, delimitado por uma nova categoria reflexiva, qual seja: *Alfabetização de Jovens e Adultos*. Nos trabalhos analisados, esta categoria se relaciona diretamente com a categoria *Educação de Jovens e Adultos*, a EJA, sendo citada 08 vezes no ‘corpus’ analisado.

Por outro lado, a categoria *Alfabetização* aparece nas listagens dos pesquisadores indicando outro tipo de correlação: quando está *ao lado* de outras categorias, delimita o próprio campo da pesquisa empreendida. Ela aparece ao lado das mais diferentes categorias: *EJA*, *Política Pública*, *Formação Docente*, *Competência Profissional*, *Emancipação*, *Saberes*, *Relação Teoria e Prática*, *Prática Docente*, *Prática Pedagógica*, *Conhecimento Escolar*, *Educação Continuada*, *Gêneros Textuais*, *Gêneros Discursivos*, *Avaliação*, *Sondagem*, *Libertação*, *PNAIC*, *Letramento*, *Métodos*, *Didática*, *Materiais Didáticos*.

Considerando exclusivamente as categorias cuja frequência é de 04 ou mais indicações,

aquelas que mais aparecem ao lado da categoria *Alfabetização* são: *EJA*, *Política Pública*, *Formação Docente*, *Saberes*, *Prática Docente*, *PNAIC* e *Letramento*. Em termos percentuais, estão ilustradas no Gráfico 16.

Gráfico 16. Categorias listadas com a Alfabetização. FPA (2007 -2016)



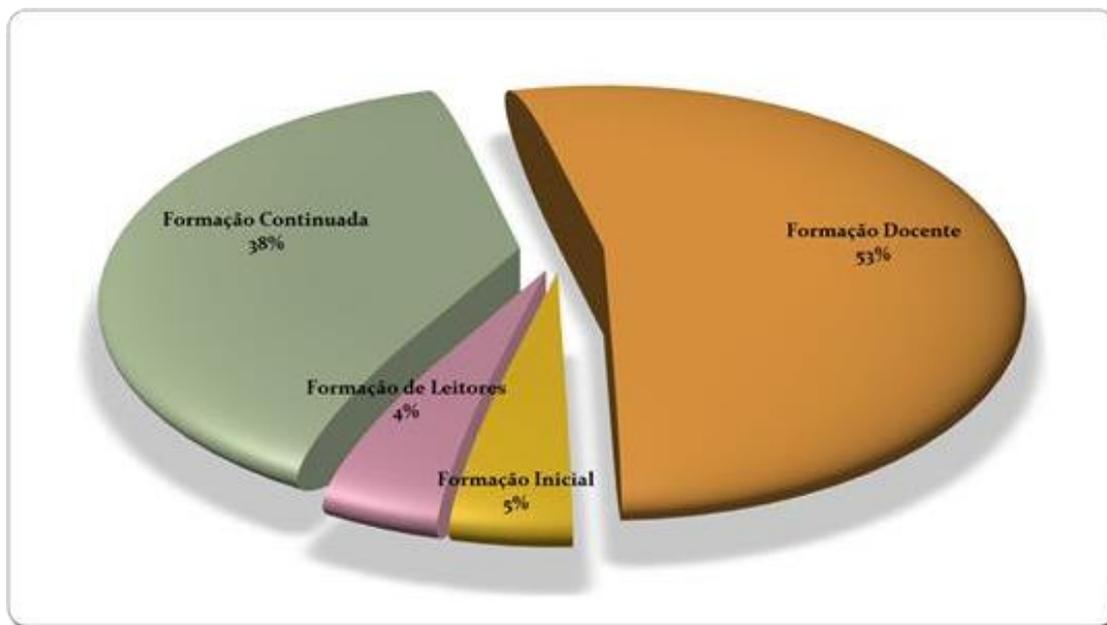
Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Diferente da categoria *Alfabetização*, é na interconexão com outras que a categoria *Formação* expressa com mais consistência as preocupações temáticas específicas dos pesquisadores que as utilizaram. Sozinha, ela aparece apenas 02 vezes no ‘corpus’ geral dos trabalhos analisados. Todavia, nas demais situações compõe sentido de forma indireta, como na categoria “forças formativas” ou complementarmente, indicativa de uma especificidade, ou seja: como um campo definido da formação. Enquadram-se, assim, as categorias: *Formação Continuada*, *Formação Consuetudinária*, *Formação Continuada Centrada na Escola*, *Formação Continuada do Alfabetizador*, *Formação de Leitores*, *Formação de Professor*, *Formação Docente*, *Formação Docente Inicial*, *Formação Inicial do professor Alfabetizador* e *Formação Profissional*.

As categorias mais visitadas pelos pesquisadores que se dispuseram a discutir aspectos da formação, são: *Formação de Professores*, *Formação Continuada* e *Formação Docente*. No entanto, observe-se que nas categorias específicas da “formação”, algumas são indicativas do mesmo campo, seja por serem sinônimos ou por reafirmarem, na própria categoria eleita, o tema geral da pesquisa, ou seja, a *Formação do Professor Alfabetizador*. Sendo assim, podem ser “ajuntadas” sob um mesmo léxico as categorias: *Formação Continuada* e *Formação*

Continuada do Alfabetizador; Formação de Professor e Formação Docente; Formação Docente Inicial e Formação Inicial do professor Alfabetizador.

Gráfico 17. Categorias correlatas da *Formação*.



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

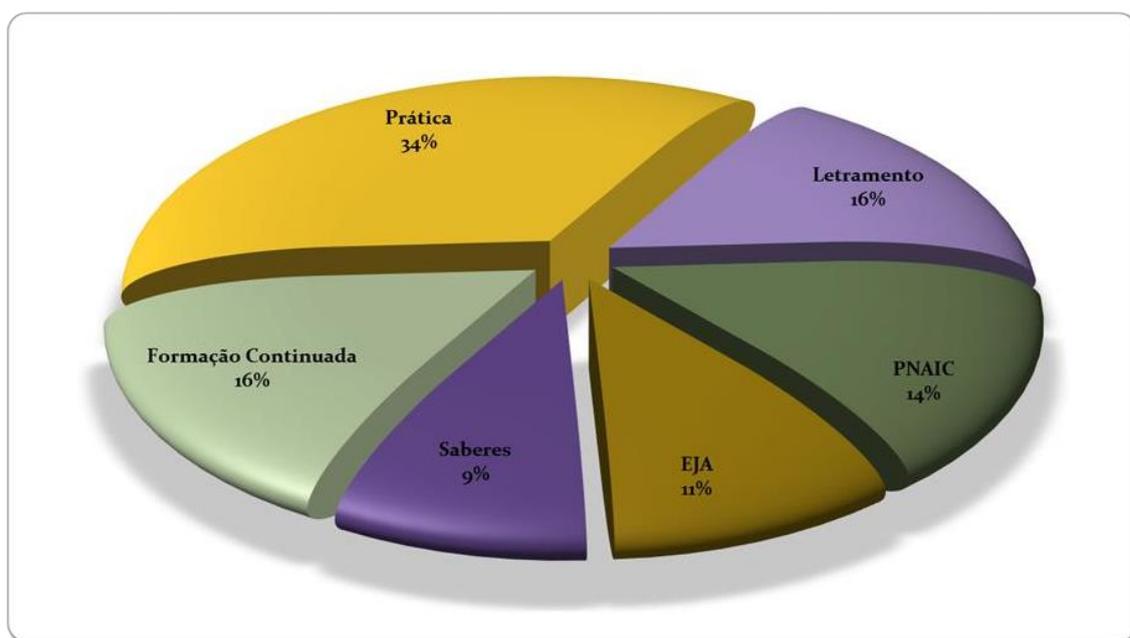
Isto posto, o Gráfico 17 demonstra os percentuais com que categorias correlatas da *Formação* foram visitadas nos trabalhos, privilegiando aquelas cuja recorrência correspondeu a um número igual ou superior a 2. Como se vê, poucos estudos se dispuseram a pensar de forma específica a *formação inicial* do professor alfabetizador. Sem dúvida o tema está contido na abordagem mais ampla da *formação docente*, que responde sozinha por mais da metade das preocupações. Entretanto, esta abordagem também contempla outros momentos da formação docente bem como análises diferenciais de caráter teórico-metodológico, experiências formativas e o trato de determinados temas na formação do alfabetizador. São os casos, por exemplo, dos trabalhos: *Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização e formação de professores* (KUIAWINSKI, 2007); *Ensinar/ aprender ortografia: uma experiência na formação de professores* (MENEZES, 2008) e *Os gêneros textuais na formação do professor alfabetizador: implicações para a prática pedagógica* (MELO, 2009).

Destarte, a categoria correlata *Formação Continuada* é a que mais evidencia a preocupação específica dos pesquisadores no campo da *Formação*.

Finalmente, considerando todo o quadro de categorias elencadas pelos pesquisadores, além da categoria *Formação Continuada*, seis outras integram o amplo campo investigativo

representado em nossa amostragem. Não por coincidência, as categorias mais citadas nos trabalhos se relacionam diretamente com aquelas que figuram ao lado da categoria *Alfabetização*. Tomadas individualmente, são elas: Saberes, Práticas, Letramento, PNAIC, EJA e Políticas. Podemos observar sua frequência no Gráfico 18, que oferece uma imagem geral das categorias mais visitadas pelas dissertações e teses que se dispuseram a discutir os diferentes aspectos da Formação do Professor Alfabetizador:

Gráfico 18. Categorias mais visitadas. Fpa (2007 -2016)



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

No próximo capítulo discutiremos as formas pelas quais as sete categorias mais visitadas pelas pesquisas são abordadas em trabalhos que delas se ocuparam.

3. CATEGORIAS ANALÍTICAS: ONDE, QUANDO E COMO SE PESQUISA

Conforme exposto no capítulo anterior, os dados levantados em nossa pesquisa permitiram identificar sete categorias visitadas de forma recorrente pelos pesquisadores que, entre 2007 e 2016, discutiram o tema da Formação do Professor Alfabetizador. São elas: Prática Pedagógica, Formação Continuada, Letramento, PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), Políticas Públicas, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Saberes.

Geralmente, estas categorias são tratadas em Programas de Pós Graduação em Educação, presentes em todas as regiões do Brasil. A exceção foi a região Norte, na qual não observamos nenhuma dissertação ou tese que explicitasse qualquer uma das sete categorias recorrentes, na sua listagem de *palavras-chave*. Não obstante, é importante registrar que a dissertação de Abreu (2016), defendida na Universidade Federal do Oeste do Pará, em 2016, apesar de não utilizar nenhuma das categorias recorrentes em suas palavras-chave, no interior do trabalho o pesquisador recorre à categoria *Formação Continuada* para pensar questões relativas à Formação do Professor Alfabetizador, tecendo um interessante diálogo com a categoria *Formação Consuetudinária*.

De outro lado, também é importante ressaltar que as categorias recorrentes não aparecem isoladamente. Como já foi discutido anteriormente, elas tanto dialogam com outras, diferentes do seu próprio espectro, quanto entre si, estabelecendo diferentes configurações dialógicas²⁵

Nos grupamentos formados pela junção das categorias recorrentes, e explicitados nos trabalhos analisados, identificamos as seguintes interfaces: a *Prática Pedagógica* dialoga com as categorias: Formação Continuada, Letramento, PNAIC e Saberes. Já a categoria *Formação Continuada* interage com a Prática Pedagógica, o Letramento, as Políticas Públicas e o PNAIC. No caso da categoria *Letramento*, seus diálogos se relacionam com as categorias Prática Pedagógica, Formação Continuada, EJA e PNAIC. Em se tratando da categoria *Políticas Públicas*, sua interação dialógica é estabelecida com as categorias: Formação Continuada, EJA e PNAIC. A categoria *EJA* estabelece diálogos apenas com o Letramento e as Políticas Públicas. A categoria *PNAIC*, interage com Formação Continuada, Letramento e Políticas Públicas. E, finalmente, a categoria *Saberes*, dialoga exclusivamente com as categorias: Prática Pedagógica e EJA. Estas configurações estão esquematizadas no Quadro 8, abaixo:

QUADRO 8. Interfaces dialógicas entre as categorias recorrentes nos trabalhos que abordam a

²⁵ Os trabalhos citados neste capítulo, integrantes da pesquisa, estão referenciados no quadro geral, nos Apêndices ao final do trabalho, separados por categorias recorrentes, para uma melhor visualização.

FPA (2007 -2016)

| | Prática Pedagógica | Formação Continuada | Letramento | Políticas Públicas | Eja | Pnaic | Saberes |
|---------------------|--------------------|---------------------|------------|--------------------|-----|-------|---------|
| Prática pedagógica | | X | X | | | X | X |
| Formação continuada | X | | X | X | | X | |
| Letramento | X | X | | | X | X | |
| Políticas públicas | | X | | | X | X | |
| Eja | | | X | X | | | X |
| Pnaic | | X | X | X | | | |
| Saberes | X | | | | X | | |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019).

No que diz respeito às obras que abordaram a Formação do Professor Alfabetizador, transitando pelas categorias mais recorrentes através de suas múltiplas interações, nossa pesquisa identificou os seguintes trabalhos: nos grupamentos que envolvem a *Prática Pedagógica*, o conjunto *Prática Pedagógica* e *Letramento* foi abordado em três trabalhos, todos desenvolvidos em instituições da Região Sul do país. São eles: “*Didática do formador do alfabetizador*”, tese de doutorado de Maria Sílvia Bacila Winkeler, apresentada em 2012 na PUC do Paraná; “*O letramento na voz dos professores alfabetizadores*”, dissertação de Denise Polllnow Heinz, apresentado em 2013 na Universidade da Região de Joinville, em Santa Catarina; e “*Diálogo entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no 1.º ano do ensino fundamental*”, também uma dissertação, apresentada por Beatriz Kohn de Castro em 2013 na Universidade do Vale do Itajaí em Santa Catarina.

No conjunto, *Saberes* e *Práticas Pedagógicas*, identificamos dois trabalhos na Região Nordeste e outro na Região Sul. No Nordeste encontramos a dissertação de mestrado “*Prática pedagógica alfabetizadora: contexto de aprendizagens docentes*” de Joana D’Arc Alves Rosal Adad defendida na UFPI em 2007 e a dissertação de Francisca Maria da Cunha de Souza, intitulada “*Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração de saberes docentes*”, apresentada em 2014 também à UFPI. Já na Região Sul, registramos a tese de doutorado “*Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização*” apresentada em 2013 à PUC do Paraná, por Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa.

Por fim, no último conjunto identificado, que reúne *PNAIC* e *Práticas Pedagógicas*, identificamos apenas um trabalho. Pertencente à Região Nordeste, a dissertação “*O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)*” de Paula Francimar da Silva Eleutério foi apresentado à UFRN em 2016.

Em se tratando dos grupamentos que envolvem a categoria *Formação Continuada*,

também identificamos ‘interface’ dialógica com a categoria *Prática Pedagógica*. Neste caso, as duas categorias, formam um conjunto reflexivo com a categoria *Letramento*, na dissertação de mestrado de Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira. Pertencente à Região Centro Oeste, foi apresentada em 2014 à UnB, com o título: “*Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re)significar da prática docente?*”.

De outro lado, resta evidente, que nos demais grupamentos da categoria *Formação Continuada*, são recorrentes os conjuntos compostos com as categorias *PNAIC* e *Políticas Públicas*. É este o caso do conjunto *Formação Continuada/PNAIC/LETRAMENTO* presente em um único trabalho, pertencente à Região Sul. Trata-se da dissertação de mestrado “*o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho com os gêneros textuais*”, de Délcia Cristina dos Santos de Sousa, defendido em 2016 na Universidade da Região de Joinville, em Santa Catarina.

Já no conjunto *PNAIC/Políticas Públicas/Formação Continuada* estão situados três trabalhos. Dois trabalhos defendidos em instituições da Região Centro Oeste e outro na Região Sudeste. No Centro Oeste se localizam a dissertação de Ana Kátia Ferreira de Assis, defendida em 2016 na UFG com o título: “*O PNAIC e a Educação Básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?*”; e a dissertação de Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira, “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador*”, apresentada em 2016 na UFMS. Na Região Sudeste se encontra a tese de doutorado desenvolvida pela pesquisadora Giovanna Rodrigues Cabral, com o título “*Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?*”, e apresentada à PUC do Rio de Janeiro em 2015.

O último conjunto deste grupamento reúne *Formação Continuada e Políticas Públicas* presentes na dissertação de mestrado de Tatiana Palamini Souza, pertencente à Região Sudeste. Em 2015 a autora apresentou a pesquisa “*O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores*” à Universidade Metodista de Piracicaba em São Paulo.

O último grupamento identificado, reúne trabalhos que discutiram a Formação de Professores Alfabetizadores colocando em tela a Educação de Jovens e Adultos. Em se tratando da categoria *EJA*, embora tenhamos encontrado trabalhos em instituições das regiões Centro Oeste e Sudeste, a maioria se concentra na Região Nordeste.

Neste sentido, no conjunto *EJA/Políticas Públicas*, encontra-se a dissertação de

mestrado de Kátia Maria da Silva, apresentada à UFA – Universidade Federal de Alagoas – em 2007, com o título: “*Programa de formação de professores alfabetizadores - (PROFA) e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos no município de União dos Palmares/Alagoas*”. Já no conjunto *EJA/ Saberes Docentes*, estão a tese de doutorado de Edneide da Conceição Bezerra, “*A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização*”, defendida em 2009 na UFRN; e, ainda, a dissertação “*Saberes docentes na alfabetização de jovens e adultos: da educação escolar a programas de redução do analfabetismo*”, também da UFRN, apresentada em 2013 por Maria Josinalva Felipe de Carvalho.

Nas demais regiões, encontramos os trabalhos reunidos no conjunto *EJA/Letramento*. Na Região Centro Oeste, a dissertação de mestrado de Rowayne Soares Ramos, “*Educação de jovens e adultos no contexto do centro de ressocialização em Cuiabá-MT: práticas de leitura, escrita e letramento*”, defendida em 2012 junto à UFMT e, por fim, a tese de doutorado de Valdecy Margarida da Silva, defendida também em 2012 na UFRJ, com o título “*Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos*”.

A seguir traçaremos um panorama, observando como as sete categorias recorrentes, fora de seu próprio grupamento, são tratadas para refletir acerca da Formação do Professor Alfabetizador.

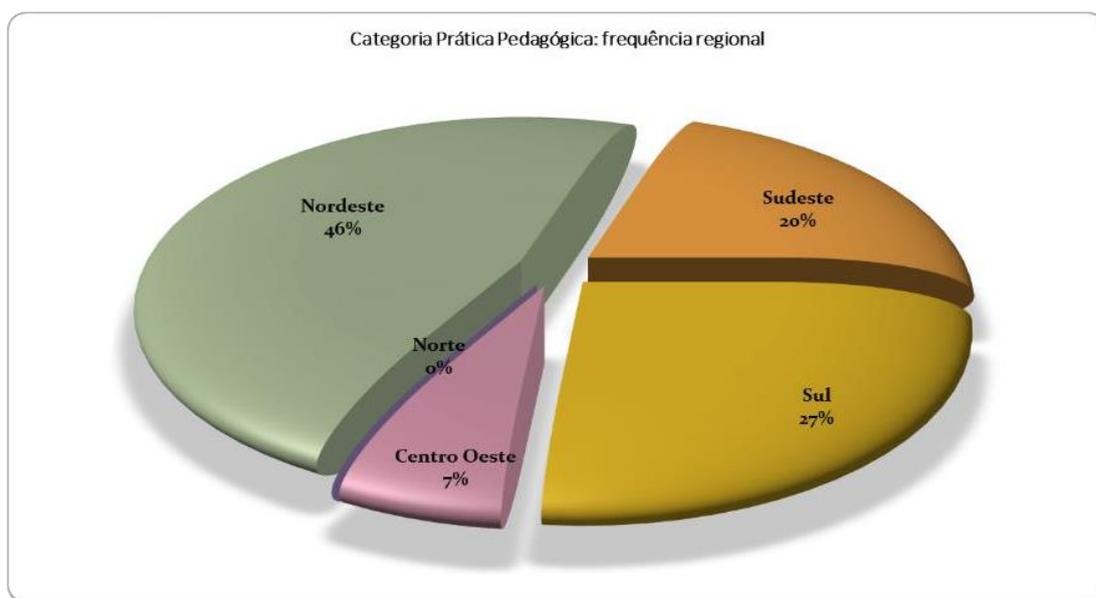
3.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA

Conforme Franco (2016), a Prática Pedagógica, em seu sentido de práxis, ou seja, como uma ação educativa intencional, mediada por princípios éticos e reflexivos, “[...] configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. Com base em Sacristán (1999), a autora considera que, como conceito, a Prática Pedagógica é uma prática educativa que se expressa mais além do que o ofício dos professores uma vez que “[...] há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por *subjetividades pedagógicas*”. (FRANCO, 2016, p.536). Assim, a depender da compreensão de pedagogia e, inclusive, do sentido que se atribui à prática, o conceito de *Prática Pedagógica* também pode variar.

Em nossa pesquisa, a categoria *Prática Pedagógica* também é referenciada nos trabalhos sob diferentes sinônimos, notadamente quatro, embora, por norma, correspondam ao sentido dado por Franco (2016) e Sacristán (1999). São eles: Prática docente alfabetizadora,

Práticas de Alfabetização, Prática Reflexiva e Práxis.

Gráfico 19. Prática Pedagógica: frequência regional (2007 -2016)

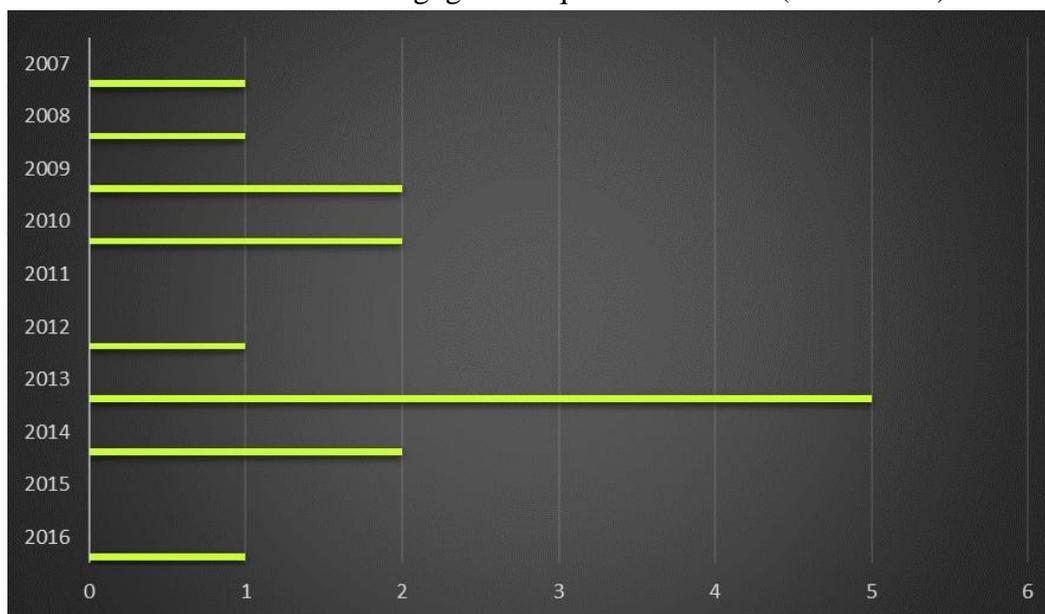


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Considerando, apenas, a referência à *Prática Pedagógica*, dentre as sete categorias mais abordadas pelos trabalhos pesquisados, esta foi a que mais apareceu na pesquisa, num volume percentual de 30%. Tomada tanto individualmente quanto em composição com as demais categorias recorrentes, a discussão da Prática Pedagógica em sua correlação com a Formação do Professor Alfabetizador (FPA), foi tratada principalmente nos Programas de Pós-graduação em Educação das instituições universitárias da Região Nordeste, seguidas pelos das Regiões Sul e Sudeste, conforme demonstra o Gráfico 19. Este gráfico também ilustra a ausência de trabalhos desenvolvidos nos Programas da Região Norte e, ainda, uma presença muito discreta da Região Centro Oeste.

Em se tratando da recorrência da categoria ao longo da série histórica de 2007 a 2016, os dados demonstram que desde 2007 a Prática Pedagógica aparece como um importante elemento para a discussão do tema da Formação do Professor Alfabetizador, tanto em separado, quanto em correlação com as demais categorias recorrentes.

Como se observa no Gráfico 20, ainda que a categoria Prática Pedagógica seja constantemente visitada e apresente poucas ausências – notadamente nos anos de 2014 e 2015 –, o ano de 2013 registra o maior volume de trabalhos que a tomaram para refletir acerca da Formação do Professor Alfabetizador.

Gráfico 20. Prática Pedagógica: frequência histórica (2007 -2016)

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Em se tratando das categorias com as quais a *Prática Pedagógica* interage nos trabalhos, além das demais recorrentes, observamos o seguinte quadro:

Quadro 9. Interfaces dialógicas, fora do espectro recorrente: Prática Pedagógica

| PRÁTICA PEDAGÓGICA | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------------|
| Alfabetização Escolar | Conhecimento Escolar | Ação Docente |
| Ensino Escolar | Representações Sociais | Ensino -Aprendizagem |
| Formação Docente | Gêneros Textuais | Alfabetização |
| Ação Pedagógica Reflexiva | Ensino da (re)escrita de textos | Dimensão Mediadora |
| Discursiva da Linguagem | Supervisão Escolar | Avaliação |
| Competência | Educação | Leitura |
| Escrita | Didática Prática | Didática do formador do alfabetizador |
| Formação inicial do professor alfabetizador | Relação Teoria e Prática | Aprendizagem dos alunos |
| Trabalho Docente | Avaliação da Aprendizagem | Educação Infantil |
| Ensino de Arte | Formação Profissional | Planejamento |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Quando separada das demais categorias recorrentes, a *Prática Pedagógica* aparece nos trabalhos apresentados por: Tomaz (2007), Oliveira (2008), Spiegel (2009), Melo (2009) e Alves (2010).

Considerada em sua relação com a Prática Pedagógica, a temática da FPA aparece de formas diferenciadas, em geral tangenciada, nos trabalhos acima relacionados não sendo,

portanto, seu objeto último de reflexão. Neste sentido, é considerada “a partir” da Prática de alfabetização, ou seja: partindo da ação pedagógica desenvolvida pelos professores alfabetizadores, os pesquisadores lançam luzes sobre aspectos que influenciaram a sua formação e que, por seu turno, são refletidos na sua prática. É assim, por exemplo, que procede Tamara Fresia Mantovani de Oliveira em tese de Doutorado defendida na PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – em 2008: *Os Conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino em alfabetização*.

Oliveira (2008) propõe uma análise dos conhecimentos manifestos por professoras em exercício na rede municipal de São Paulo, pelos professores em exercício, para o ensino em alfabetização. Para tanto, sua análise abrange o que chama de três dimensões: a do pertencimento a grupos sociais; a das concepções e valores pessoais e a das condições de trabalho e da formação profissional. Em se tratando da terceira dimensão, a autora observa que a mesma:

[...] envolveu questões sobre as formações: inicial, continuada e em serviço, as quais o professor alfabetizador teria tido acesso e questões sobre as condições concretas para o ensino na escola tais como: materiais pedagógicos, questões relacionadas ao espaço e ao tempo escolar; à gestão escolar; à escola; ao seu alunado e àquelas que em geral aparecem relacionados às práticas escolares. (OLIVEIRA, 2008, p. 93-94).

Os dados coletados por Oliveira (2008) demonstraram que a despeito de uma hegemonia do construtivismo, presente nas políticas educacionais voltadas à formação do professor alfabetizador, a prática pedagógica revelou indícios “[...] da convivência de ações e práticas diversas no ensino dessas professoras, tanto as identificadas com a proposta construtivista como as identificadas com propostas tradicionais”. (OLIVEIRA, 2008, p.7).

Dentre os trabalhos elencados acima – e que permitem pensar a Formação do Professor Alfabetizador a partir da Prática Pedagógica, destacada das demais categorias recorrentes –, o único que enfoca diretamente a FPA em sua correlação com a Prática é a dissertação de Claudiana Maria Nogueira Melo. Defendida em 2009 no Programa de pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará é intitulada *Os gêneros textuais na formação do professor Alfabetizador: implicações para a prática pedagógica*, e propõe, como objetivo:

[...] investigar a presença dos gêneros textuais nas experiências formativas (familiares, escolares, acadêmicas e profissionais), de quatro professoras alfabetizadoras de uma escola pública de Fortaleza, e as repercussões que particularmente têm essas experiências para a prática pedagógica. (MELO, 2009, p.5).

A partir de procedimentos metodológicos que envolveram entrevistas com os sujeitos e

observações da sua prática pedagógica, a pesquisa de Melo (2009) identificou que as docentes investigadas foram alfabetizadas tendo a *cartilha* como principal recurso e esse dado, segundo a autora, demarcou uma forte carência textual em sua escolarização. Por outro lado, a presença de leitores no núcleo familiar teria desenvolvido nas professoras pesquisadas o hábito e o gosto pela leitura, em especial de romances. Já no âmbito da formação (inicial e continuada) das professoras pesquisadas, Melo (2009) aponta que:

Verificou-se ainda, que a formação inicial é compreendida por elas [as professoras] como experiência positiva e de importância para suas atuações no magistério, contudo, não se localizaram evidências de subsídios teóricos que sistematizassem o trabalho com gêneros textuais. No tocante à formação continuada, alguns gêneros textuais como lista, conto, e outros que as crianças saber de cor (parlendas, poemas, etc.) vão emergir como componente de estudos, muito embora os conhecimentos revelados acerca desses gêneros se tenham apresentado de forma fragmentada e superficial entre as docentes. (MELO, 2009, p.5).

Trazidas para o campo da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras, em sala de aula, as experiências formativas identificadas por Melo (2009) permitiram observar que os gêneros textuais mais utilizados na prática alfabetizadora eram contos, calendário, agenda escolar, quadro de rotina, lista e poema. De forma menos frequente e de uso não comum a todas as professoras, Melo (2009) também identificou os jogos de regras, receita, parlenda e bilhete. Há que se destacar, ainda, a importância do gosto pessoal da professora por determinados gêneros, cultivados ao longo do seu processo formativo.

A título de conclusão, Melo (2009) entende que as experiências significativas com os gêneros textuais ao longo da vida, nas diversas instâncias formativas, “[...] têm repercussões para a prática pedagógica e para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor alfabetizador”. (MELO, 2009, p.5).

Do ponto de vista teórico, os trabalhos que discutiram a Formação do Professor Alfabetizador, considerando a categoria Prática Pedagógica isolada das demais categorias recorrentes, elegeram e transitaram por diferentes registros. Por este motivo não foi possível determinar um arcabouço teórico comum, frequente ou explicitado no próprio trabalho. O que se observou, por norma, foi o trânsito por diversos autores, cujos diálogos teóricos também se deram entre diferentes registros.

Observe-se, no entanto, uma tendência a trazer para o arcabouço do trabalho a referência de autores que dialogavam com a proposta de formação do professor “reflexivo”, de Donald Schön (1992), tais como: Nóvoa (1992, 1995), Zeichner (1995) e Pimenta e Ghedin (2006). Além destes, encontramos: Garcia (1995), Pérez Gomes (1995), Sacristan

(2000) e Tardif (2002).

Finalmente, cabe registrar duas exceções. Em primeiro lugar, a dissertação de Sandra Cristina Tomaz, defendida em 2007 no Centro Universitário Salesiano de São Paulo, e intitulada *Um diálogo entre a alfabetização emancipadora e a formação do professor alfabetizador*, que recorre diretamente ao pensamento de Paulo Freire expresso em diferentes obras. E, ainda, Oliveira (2008) que embora também referencie autores listados acima como Pérez Gomes e Sacristan (2000), buscou sustentação em ideias fundadas pela perspectiva crítica da cultura na sociedade permitindo a “aproximação desse debate com as discussões sobre a educação escolar”. (OLIVEIRA, 2008, p.7), dialogando diretamente com o pensamento de Pierre Bourdieu, também em diferentes obras.

3.2. FORMAÇÃO CONTINUADA

Por *Formação Continuada* de professores, entende-se, comumente, um processo contínuo e permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade do docente, realizado após a sua formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

De acordo com Gatti (2008), várias ações estão interligadas ao termo “Formação Continuada”. Neste sentido, integram o amplo campo deste âmbito da formação docente: cursos estruturados, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, congressos, seminários, relações profissionais virtuais, dentre outros. Trata-se, portanto, de instrumentos que permitem a capacitação do docente, atualizando-o quanto ao conhecimento pertinente aos diversos aspectos do seu exercício profissional. Não por acaso, Marcelo (2009) considera a Formação Continuada como parte do *desenvolvimento profissional docente*. De acordo com o autor:

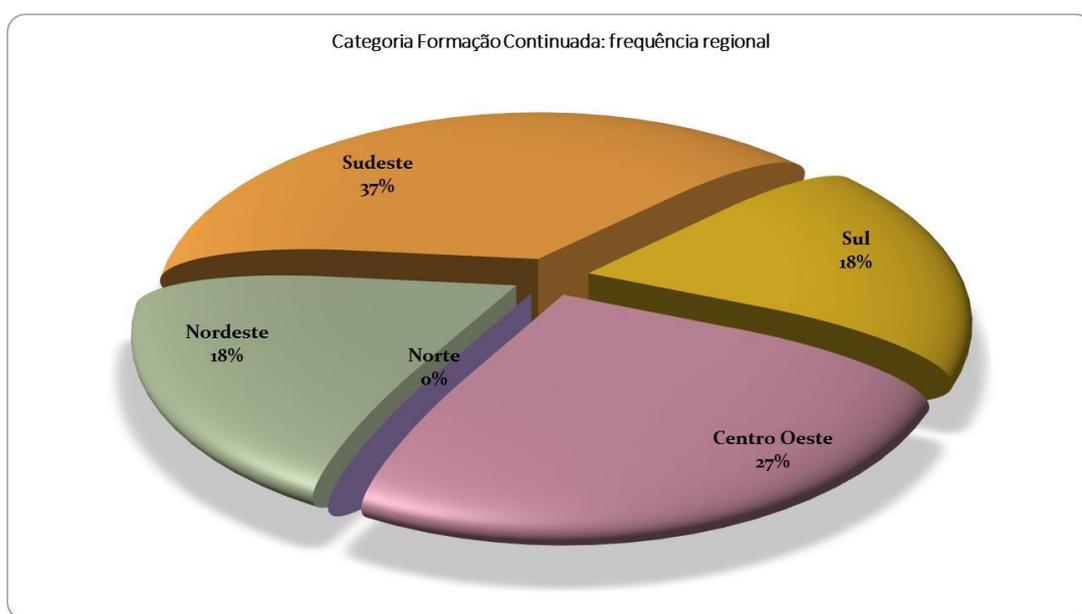
No nosso contexto podemos fazer referência a outras noções: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação [...]. No entanto, pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. (MARCELO, 2009, p.9).

Em nossa pesquisa, referindo-se, especificamente, à formação docente após a sua formação inicial, sob os seus mais diferentes aspectos a categoria *Formação Continuada* foi utilizada por 14% dos trabalhos que abordaram o tema da Formação do Professor alfabetizador,

entre 2007 e 2016. Considerando a sua frequência regional, esta categoria foi mais utilizada por pesquisadores da Região Sudeste, seguidos de perto por aqueles que desenvolveram trabalhos em Programas de Pós Graduação da Região Centro Oeste. O mesmo volume é apresentado por pesquisas desenvolvidas no Sul e no Nordeste, sendo ausente na Região Norte. O Gráfico 21, adiante, ilustra os percentuais de frequência regional da categoria.

Em se tratando da Região Norte, porém, como já indicado na introdução deste capítulo, é importante registrar o trabalho de Washington Luís Santos Abreu que, em 2016, defendeu dissertação de mestrado na Universidade Federal do Oeste do Pará. Em “*Vivências e orientações institucionais: conflitos na formação do alfabetizador*”, embora o pesquisador não explicita entre as suas palavras-chave a categoria *Formação Continuada*, ele a utiliza no interior de seu trabalho. Por este motivo, embora o trabalho de Abreu (2016) não tenha sido contemplado no cômputo que produziu o Gráfico 21, suas categorias dialógicas foram consideradas em sua ‘interface’ com a categoria em questão.

Gráfico 21. Formação Continuada: frequência regional (2007 -2016)

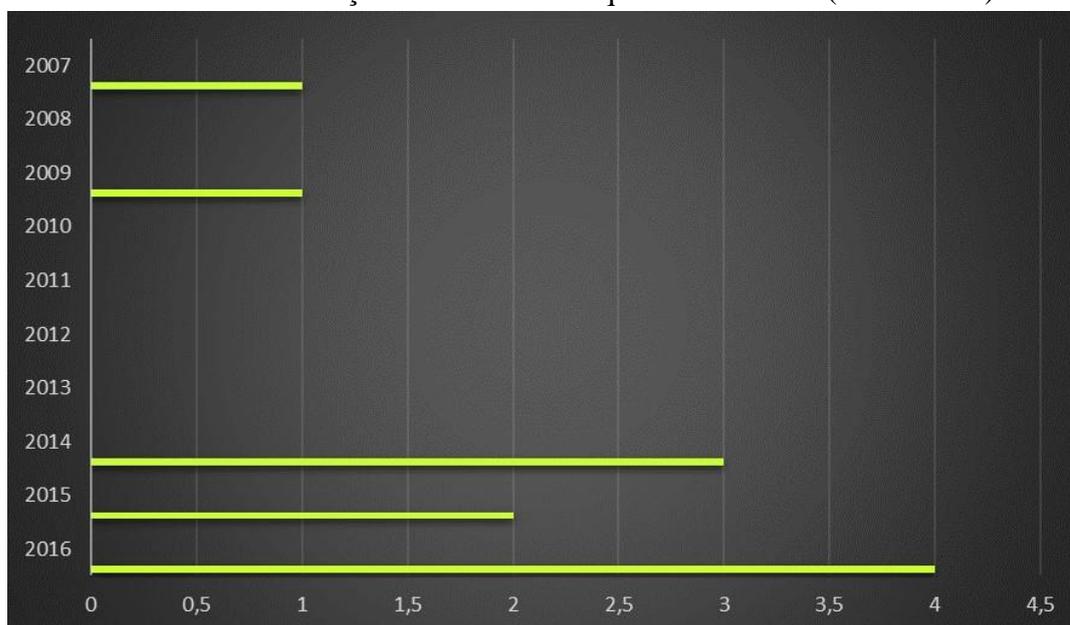


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

No que diz respeito à frequência histórica da categoria, já em trabalho de 2007 encontramos referência à *Formação Continuada* como instrumento analítico para se pensar a Formação de Professores Alfabetizadores. Todavia, considerando todo o período analisado, a categoria apresenta uma frequência pouco consistente, se comparada à Prática Pedagógica, por exemplo, com longas ausências. Ainda que tenha sido retomada, novamente, em 2009, a *Formação Continuada* só reencontrará fôlego nos trabalhos que abordaram a FPA em 2014. Só

então sua presença se solidifica, chegando ao ápice em 2016, conforme ilustra o Gráfico 22.

Gráfico 22. Formação Continuada: frequência histórica (2007 -2016)



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

O quadro 7, a seguir, apresenta as categorias com as quais a *Formação Continuada* estabeleceu interações dialógicas, fora do espectro das categorias mais recorrentes, para discutir aspectos da FPA:

Quadro 10. Interfaces dialógicas, fora do espectro recorrente: Formação Continuada

| FORMAÇÃO CONTINUADA | | |
|---|------------------------------------|---------------------------------|
| Prática Reflexiva | Programas de Alfabetização -Brasil | Processo e Práticas de formação |
| Produção e distribuição do conhecimento | Métodos de Alfabetização | Significados |
| Identidade | Ensino | Aprendizagem |
| Desenvolvimento Infantil | Alfabetização | Professores Alfabetizadores |
| Cotidiano Escolar | Trabalho Docente | Formação de Professores |
| Planejamento | Reflexão | Gêneros Textuais |
| Forças Formativas | Conflitos Teórico-metodológicos | Formação Consuetudinária |
| Professor Formador | | |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Tomada de forma isolada das demais categorias recorrentes, a *Formação Continuada* aparece nos trabalhos de Quintella (2007), Cartaxo (2009), Oliveira (2014), Monteiro (2014), E. Sousa (2016) e Abreu (2016).

Destes trabalhos destacamos, em primeiro lugar, a dissertação de mestrado de Siumara da Silva Quintella, defendida em 2007 na UFRJ com o título: “*A formação continuada de*

docentes alfabetizadores nas séries iniciais de uma instituição confessional: limites e possibilidades de desenvolvimento de práticas reflexivas". A autora toma como parâmetro analítico a proposta de formação do "professor reflexivo", presente no pensamento de Donald Schön (2000) e, a título de objetivo "[...] investiga a formação continuada de professores alfabetizadores, quanto aos limites e às possibilidades do desenvolvimento de práticas reflexivas no local de trabalho."(QUINTELLA, 2007, p.12).

Para responder ao objetivo proposto, a autora aplicou uma metodologia de pesquisa qualitativa, realizando uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos pesquisados foram quatro professoras, todas atuantes em uma escola confessional do interior de São Paulo. Além disso, a autora também privilegiou o projeto político – pedagógico da instituição, locus da pesquisa e, ainda, o projeto pedagógico de alfabetização das participantes. Conforme esclarece a pesquisadora:

A preocupação com a questão da prática reflexiva na formação do professor alfabetizador a impulsionou a tratá-la no presente estudo como conceito, na tentativa de articular as várias concepções de prática reflexiva, tais como as apontadas por Zeichner (1993) e Schön (2000), uma vez que, nas últimas décadas, se tornaram moda em todos os setores da comunidade da formação de professores, temas como professor reflexivo e prática reflexiva, com apropriação indiscriminada desses conceitos, tratados de maneira acrítica. (QUINTELLA, 2007, p.14).

A pesquisa de Quintella (2007) demonstrou que, a despeito de algumas limitações no desenvolvimento de práticas reflexivas por parte dos sujeitos, a escola pode ser um lugar importante para a formação continuada dos professores alfabetizadores, em suas palavras: "[...] um locus privilegiado de estudos e de reflexões, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta". (QUINTELLA, 2007, p.94). Esta constatação se alicerça na descoberta de que, mediante o processo de Formação Continuada,

[...] as professoras foram abandonando as cartilhas e aderindo ao trabalho de texto como centro de um trabalho de linguagem, quando começaram a identificar o significado e a concepção do ensino da língua, ancoradas nas teorias sócio-construtivistas e interacionistas e nas demais teorias e concepções de alfabetização a partir do programa de formação continuada desenvolvido pela instituição escolar. Embora manifestando algumas resistências quanto ao confronto entre o seu conhecimento prático e teórico e o proposto no projeto pedagógico, as professoras alfabetizadoras passaram a reconhecer as suas diversas funções sociais e as diferentes variedades linguísticas (QUINTELLA, 2007, p.93).

Finalmente, a pesquisa desenvolvida por Quintella (2007) permite à autora identificar quatro pontos relevantes na Formação Continuada de professores alfabetizadores, os quais representavam à época, os dilemas e paradoxos dos professores e também dos formadores

destes quando se tratava de considerar a escola como lócus de formação dos professores alfabetizadores:

[...] orientar as professoras para que tenham autonomia e não fiquem reduzidas a meras executoras dos projetos apresentados, mostrando, ao mesmo tempo, a importância de um projeto pedagógico que dá sentido ao conjunto de atividades e que leva o aluno a envolver-se com a linguagem; [...] - trabalhar o conflito entre a formação recebida pelas professoras, que dá embasamento teórico às suas práticas, e o proposto pelo projeto pedagógico da escola; [...] - articular a fundamentação teórica apresentada no projeto e a prática pedagógica das [...] professoras; [...] - construir uma nova perspectiva de formação continuada de professores, que [...] valorize o saber docente. (QUINTELLA, 2007, p.93).

Com uma perspectiva teórica completamente diferenciada, o segundo trabalho em tela é a dissertação de mestrado de Fernanda Izidro Monteiro, defendida em 2014 na UFRJ, sob o título “Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada”.

Como objetivo, a pesquisa se propõe a contribuir com as discussões que travadas então no campo da Formação Continuada, “[...] tendo como cerne a análise das marcas identitárias dos docentes alfabetizadores em seu discurso sobre a prática”. (MONTEIRO, 2014, p. 8). Para a autora, ocorre uma alteração das identidades docentes através da Formação Continuada, posto que este espaço de formação quando constituído dialogicamente pode fomentar reflexões acerca da ‘práxis’ e das concepções ideológicas e metodológicas dos professores alfabetizadores.

A pesquisa foi realizada em uma Formação Continuada oferecida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, a professoras alfabetizadoras lotadas na rede pública do município, sendo também aberta a professores da rede federal. Conforme esclarece a autora:

As questões que orientaram essa pesquisa buscam a compreensão de dados provenientes de um espaço de formação continuada que é oferecido pelo projeto de pesquisa “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Numa abordagem mais específica, esse espaço de formação é intitulado EPELLE: Encontro de Professores de Estudos de Letramento, Leitura e Escrita. (MONTEIRO, 2014, p.11).

Do ponto de vista metodológico, Monteiro (2014) classifica a própria pesquisa como qualitativa, baseando-se em dados obtidos nas fichas de inscrição dos professores que estavam ou estiveram no espaço de formação desde o ano de 2011. Para a analítica, a autora compreendeu os dados em quatro categorias, a saber:

[...] dados pessoais, trajetórias de formação profissional, atuação profissional e temas de interesse. As três primeiras tiveram as informações coletadas analisadas por meio de cruzamento de dados, fornecendo elementos mais objetivos a respeito dos docentes-discentes em questão. A última categoria,

mais subjetiva, será analisada tangencialmente por meio de análise do discurso. (MONTEIRO, 2014, p.53).

Além do material levantado através das fichas de inscrição, a pesquisadora selecionou duas professoras alfabetizadoras com as quais desenvolveu um trabalho de análise discursiva mais aprofundado, o qual contou com entrevistas semiestruturadas e análise de apresentação prática promovida no próprio espaço de Formação Continuada, lócus da sua pesquisa. (Cf. MONTEIRO, 2014, p. 8).

A análise do discurso proposto por Monteiro (2007), se baseou em diferentes obras do pensador russo Mikhail Bahktin uma vez que, de acordo com a autora objetivou uma “[...] uma análise dialógica, no movimento do excedente de visão, em que há, no mínimo, dois sujeitos, duas consciências”. (MONTEIRO, 2007, p.53). Além do viés bahktiniano, a análise de Monteiro também se propôs “[...] entrelaçada com alguns conceitos fundamentais como “[...] identidade, indizibilidade, alteridade, dialogismo, polifonia e formação continuada de professores”. (MONTEIRO, 2007, p.8).

Considerando os objetivos gerais e específicos propostos na pesquisa, Monteiro (2007) chega a conclusões bastante positivas acerca da Formação Continuada desenvolvida pelo projeto da UFRJ junto aos professores alfabetizadores. Ao se propor levantar os aspectos da Formação Continuada, citados pelas professoras entrevistadas, Monteiro destaca “[...] a interação com os pares e com os formadores, os momentos de leitura e estudo de textos, e, com destaque, as apresentações de práticas, que mobilizavam muito o grupo, gerando uma discussão a respeito dos temas pedagógicos trazidos, como a reescrita[...]”.(MONTEIRO, 2007, p.94). Quanto à análise da relação do conhecimento de pesquisa presente na Formação Continuada e o saber docente, a autora destaca que:

[...] muito do conhecimento de pesquisa, antes encastelado nos espaços acadêmicos, está chegando à sala de aula, via prática docente, pelo que é discutido nos espaços de formação continuada. Ideias como a de gêneros discursivos e a reescrita, no caso das apresentações de práticas que analisamos, estão se materializando no discurso docente e saindo das concepções dicionarizadas que afasta a teoria da prática, sem significação. (MONTEIRO, 2007, p.94).

Por fim, em se tratando dos deslocamentos identitários presentes nos depoimentos, acerca da Formação Continuada, Monteiro (2007) considera que depois da leitura das entrevistas e das entrevistas realizadas e da observação empreendida ao longo de dois anos no EPELLE, pode afirmar que as “[...] identidades são fluidas, em constante alteração na relação com os indivíduos e situações que ocorrem no entorno desse ser, no processo de interação”. (MONTEIRO, 2007, p.95).

Para encerrarmos a panorâmica de pesquisadores que utilizaram a categoria Formação Continuada isolada do espectro das categorias recorrentes, para lançar luzes sobre a Formação do Professor Alfabetizador, cabe uma breve incursão ao já referido trabalho de Washington Luís dos Santos Abreu, desenvolvido na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e defendido em 2016: “Vivências e orientações institucionais: conflitos na formação do alfabetizador”.

Dentre as categorias eleitas por Abreu (2016) está a categoria Formação Consuetudinária, cujo sentido primário é comumente atribuído ao campo do Direito, em referência às normas baseadas nos costumes. A ideia é referendada pelo autor ao buscar

pensar a Formação Docente. Para Abreu (2016) é mister considerar que a formação do professor se assenta sobre “[...] duas forças formativas inevitáveis [...] a institucional, que perpassa pela escolarização, e a consuetudinária, que advém quer da tradição escolar, quer da prática e costumes do professor.” (ABREU, 2016, p.5).

É, pois, neste sentido, que o pesquisador se propõe a investigar os conflitos presentes no pensamento e na prática pedagógica dos alfabetizadores, decorrentes dos processos formativos “institucional” e “consuetudinário”. Para tanto, procurou responder ao problema questionando-o à alfabetizadores “[...] de lugares afastados de centros urbanos em relação às perspectivas atuais de alfabetização, sintetizadas pelo programa de formação continuada oficialmente vigente no país”. (ABREU, 2016, p.5).

Do ponto de vista metodológico, Abreu (2016) empreende o que define por uma pesquisa qualitativa de tipo “etnográfico”, baseada em entrevista semiestruturada e observação participante. O principal aporte teórico para o desenvolvimento da proposta advém da obra organizada por Carmem Lúcia Guimarães Matos e Helena Amaral da Fontoura, *Etnografia e educação: relatos de pesquisa*, publicada pela EDUERJ em 2009.

Desenvolvido o trabalho, a pesquisa de Abreu (2016) demonstrou que a formação consuetudinária do professor alfabetizador se manifesta por meio de “permanências”. E estas, para o pesquisador são:

[...] tanto pedagógicas como conceptivas de alfabetização a despeito de orientações institucionais que tenha recebido, resultando em uma prática eclética, aliando aspectos de propostas e concepções de educação hipoteticamente mais formuladas e conforme os tempos de hoje com práticas e concepções superadas do ponto de vista científico, acadêmico e pedagógico, tais como: soletração, silabação e coordenação motora. (ABREU, 2016, p.5).

Finalmente, é importante traçar algumas considerações acerca do arcabouço teórico geral que estrutura a análise das pesquisas apresentadas. Como indicado ao longo deste tópico,

as pesquisas destacadas para análise – Quintella (2007), Monteiro (2014) e Abreu (2016) – são díspares, pois divergem tanto na abordagem quanto no tempo. Todavia, ainda assim, todos eles assentam suas discussões acerca da Formação do Professor Alfabetizador numa mesma linha de referências.

Quintella (2007) que já abraça o conceito de “professor reflexivo”, constrói seu arcabouço teórico da seguinte forma: “[...] são explicitadas as abordagens sobre o conceito de prática reflexiva e a utilização do termo reflexivo, na formação inicial e continuada do professor com base nas discussões de Zeichner (1993), Schön (2000), Contreras (2002) e Pimenta (2005)”. (QUINTELLA, 2007, p.36).

Para Monteiro (2014), que se propõe a uma análise do discurso, com base em Bahktin, ao traçar suas reflexões epistemológicas sobre a Formação do Professor também lança mão do mesmo referencial:

[...] a ideia de profissional reflexivo proposta por Contreras traz em seu âmago a concepção de Donald Schön, e a discute e amplia. Conforme Schön (apud. CONTRERAS, 2002, p.106), o conhecimento prático cotidiano docente está normalmente fixado em um conhecimento tácito e implícito, sobre o qual há controle; sobre o qual se pensa, não se discute, e que, em alguns casos, não há consciência desse conhecimento. Dessa forma, o conhecimento não precede a ação, mas se encontra concretamente nela. O professor, a partir dessa ideia, se constitui como um “pesquisador no contexto da prática” (Schön, 2000, p. 69). Contudo, a ideia de professor reflexivo da maneira como exposta por Schön tem seus limites apontados por Liston e Zeichner (1991, p.81) [...]. (MONTEIRO, 2014, p.29-30).

Já no caso de Abreu (2016), o apoio às mesmas referências se dá de forma indireta, através do estudo proposto por André (2010), “*Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*”, publicado no número 33 da revista *Educação*, de Porto Alegre, em 2010. Além dos autores acima citados, também encontramos referências de Nóvoa (1992, 1995), Garcia (1995), Tardif (2002) e Mortatti (1996, 2000, 2006).

3.3. LETRAMENTO

Embora próximos, Alfabetização e Letramento são conceitos distintos. Conforme esclarece Santos (2016), “[...] à inserção no mundo da escrita por meio de uma tecnologia dá-se o nome de alfabetização, e ao uso dessa tecnologia efetivamente nas práticas sociais que envolvem a língua escrita dá-se o nome de letramento”. Ainda conforme a autora, “[...] até o surgimento da palavra letramento, utilizava-se apenas o termo alfabetização para designar os

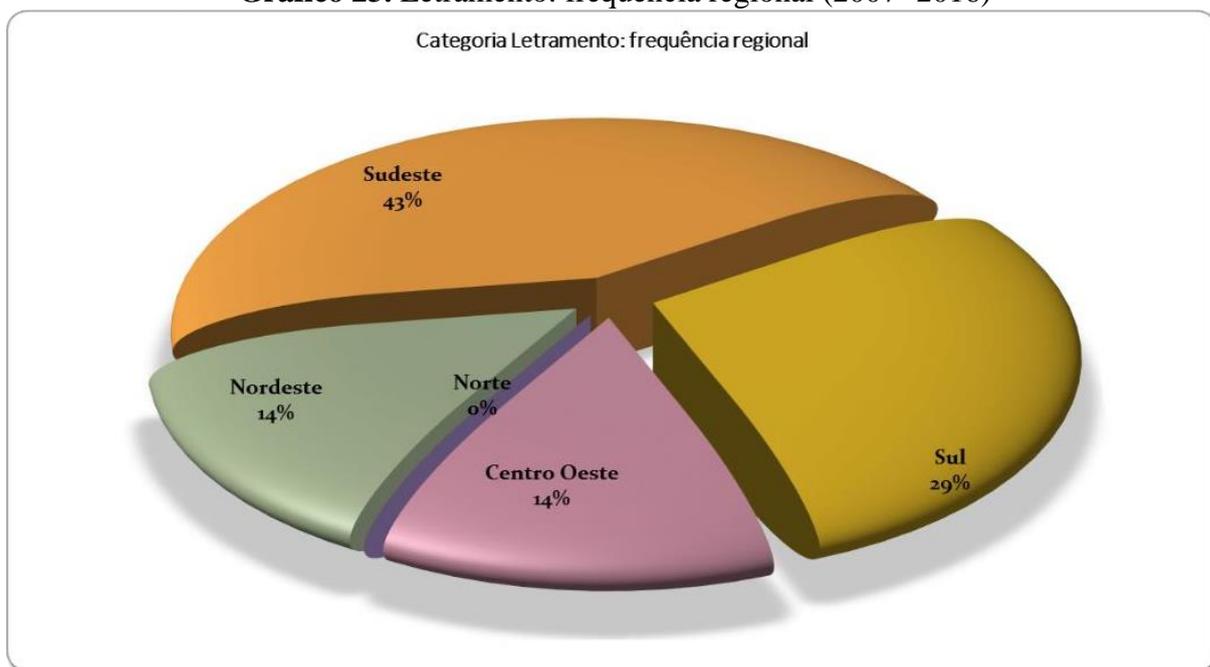
indivíduos que adquiriam a tecnologia da escrita, bem como para descrever “a formação do cidadão leitor e escritor”” (SANTOS, 2016, n.p.).

A palavra e seus significados têm origem datada. Percorrendo a historicidade do léxico, Magda Soares observa que o termo data da década de 1980, tanto no Brasil quanto em diferentes partes do mundo:

Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como reading instruction, beginning literacy tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população[...]. (SOARES, 2004, p.6).

Também para Soares (2004), a distinção entre letramento e alfabetização é extremamente importante, em especial em países como o Brasil que ainda enfrentam altos índices de analfabetismo. Em nosso levantamento, observamos que, seja isoladamente ou no espectro das categorias mais recorrentes, a categoria *Letramento* foi utilizada para refletir acerca da Formação de Professores Alfabetizadores, em 14% dos trabalhos pesquisados.

Gráfico 23. Letramento: frequência regional (2007 -2016)

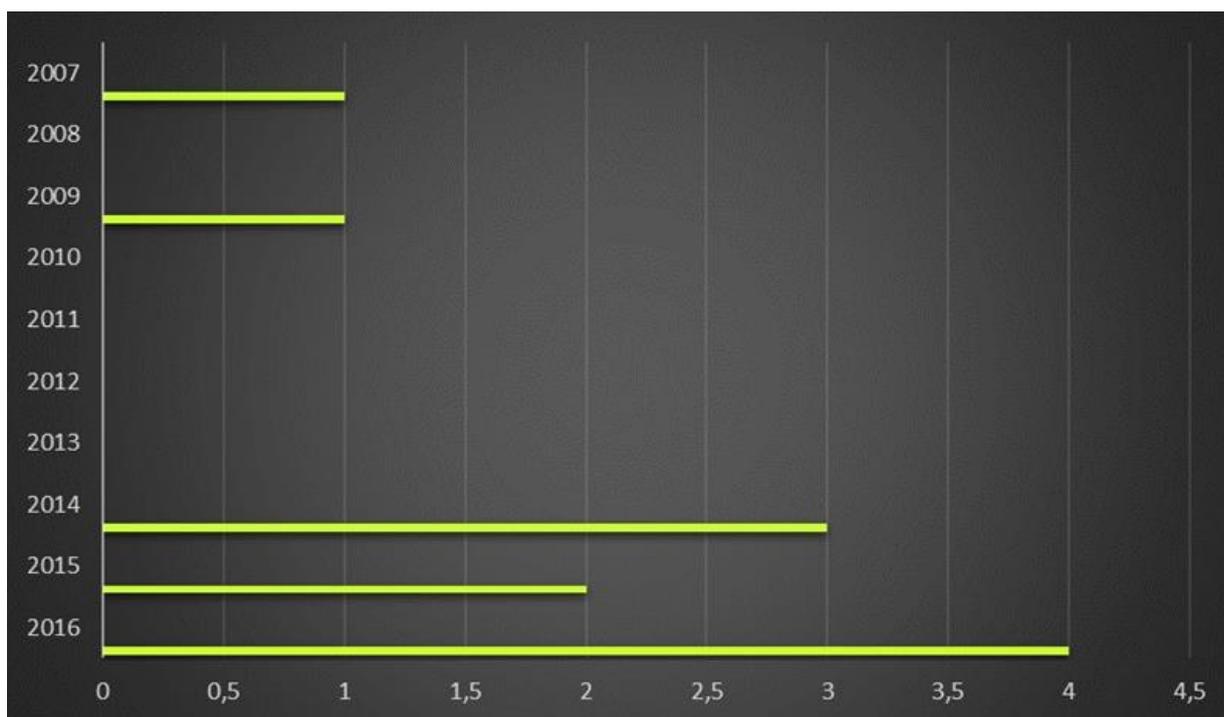


Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

O Gráfico 23, acima, ilustra a frequência regional da categoria, em termos percentuais. Podemos observar que, com exceção da Região Norte, identificamos o uso da categoria em programas de pós graduação em Educação em todas as demais regiões brasileiras. Nestas, os programas que mais se interessaram pela categoria estão localizados na Região Sudeste, seguidos por programas da Região Sul e, na mesma proporção, programas das Regiões Nordeste e Centro Oeste.

O Gráfico 23, acima, ilustra a frequência regional da categoria, em termos percentuais. Podemos observar que, com exceção da Região Norte, identificamos o uso da categoria em programas de pós-graduação em Educação nas demais regiões brasileiras. Nestas, os programas que mais se interessaram pela categoria estão localizados na Região Sudeste, seguidos da Região Sul e, na mesma proporção das Regiões Nordeste e Centro-Oeste.

Gráfico 24. Letramento: frequência histórica (2007 -2016)



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Quanto às categorias com as quais o *Letramento* dialoga, fora do espectro de categorias mais recorrentes, o Quadro 11 oferece uma listagem que pode ser observada a seguir.

Quadro 11. Interfaces dialógicas, fora do espectro recorrente: Letramento

| LETRAMENTO | | |
|-----------------------------------|---|--------------------------|
| Alfabetização | Formação de professores alfabetizadores | Necessidades de Formação |
| Coordenação Pedagógica | Professor Alfabetizador | Formação Docente |
| Métodos de Alfabetização | Significados | Didática Prática |
| Programas de Alfabetização Brasil | Didática do Formador do Alfabetizador | Oralidade |
| Identidades | Educação em prisões | Leitura e Escrita |
| Educação | Trabalho Docente | Relações de Ensino |
| Leitura | Escrita | Representações Sociais |
| Proposta de ensino de nove anos | Formação | Sócio-histórica |
| Formação Docente Inicial | Programas de Formação Docente | PIBID |
| Relação Universidade-Escola | Lexicografia | Dicionários |
| Práxis | Análise Linguística | Necessidades de Formação |
| Ensino Fundamental | Gêneros Textuais | |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

Embora dialogue com várias outras categorias, conforme visto no quadro acima, dificilmente a categoria *Letramento* aparece nos trabalhos sem ao menos *tangenciar* qualquer uma das outras seis categorias, com as quais compõe o espectro comum. Em geral, estabelece diálogos indiretos, transversalizados por outras abordagens, especialmente, com as categorias Prática, Formação Continuada e EJA. Neste amplo leque de produções, nossa pesquisa identificou a preocupação com o *Letramento* nos trabalhos de Vieira (2010), Antunes (2010), Deciete (2013), Fernandes (2015), Melo (2015), Gomes (2016) e Colombo (2016). Dentre estes julgamos pertinente destacar a tese de doutorado de Giane Bezerra Vieira, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2010: *Alfabetizar letrando: investigação ação fundada nas necessidades de formação docente*. As preocupações de Vieira (2010) são condensadas em dois grandes objetivos:

[...] investigar necessidades de formação de professores do Ensino Fundamental da escola pública acerca de conhecimentos subjacentes ao desenvolvimento de uma prática pedagógica de “alfabetização na perspectiva do letramento” e (re) construir, com os professores participantes da pesquisa, conhecimentos relativos ao processo de ‘alfabetizar letrando’, a partir de suas necessidades de formação. (VIEIRA, 2010, p. 10).

Embora ofereça uma preocupação explícita com a categoria Letramento, expressa na ideia de “alfabetizar letrando”, para alcançar seus objetivos, Vieira (2010) tangencia outras categorias, em particular a de Formação Continuada, à qual dedica um longo capítulo da tese. Por outro lado, é importante ressaltar que a pesquisadora está fortemente inserida no seu próprio

contexto sócio histórico. Assim, não foi por acaso que estabeleceu um profícuo diálogo teórico com autores que também ampararam reflexões sobre as categorias que tangenciam seu próprio estudo.

Neste sentido, conforme a autora, ela optou por ombrear suas discussões referenciais que pudessem dar conta da complexidade do seu objeto de investigação, tendo em vista “[...] a perspectiva das necessidades de formação de professores que atuam na alfabetização e pela sua formação”. (VIEIRA, 2010, p. 28).

Assim, a autora tanto se fundamenta no que denomina de “paradigma interacionista de alfabetização”, mediante a utilização de Ferreiro e Teberosky (1986; 1991) e Vygostsky (1987; 1988); quanto no “paradigma reflexivo de formação e de necessidades de formação” através de autores que dialogavam diretamente com Donald Schön (1992): os já citados, Zeichner (1995); Nóvoa (1992, 1995) e Sacristan (2000).

O estudo de Vieira (2010) foi desenvolvido em uma escola pública, na cidade de Ceará-Mirim, interior do Rio Grande do Norte. Contou com a participação de sete professores e, do ponto de vista metodológico escolheu uma abordagem de investigação participante, muito próxima da Antropologia etnológica. Mediante a pesquisa, a autora pode constatar que:

[...] a análise de necessidades formativas dos professores é um recurso capaz de contribuir para o planejamento de projetos de formação contínua mais apropriados à construção da sua identidade crítica e reflexiva [Assim] a reflexão dos professores sobre as suas próprias necessidades de formação contribuiu para transformações de suas concepções e práticas de alfabetização e letramento, mesmo diante de dificuldades encontradas, tanto na formação, quanto na organização do trabalho pedagógico. (VIEIRA, 2010, p.10).

Destarte, Vieira ainda considera que apesar de a alfabetização ser um fenômeno complexo, multideterminado por fatores sociais e pedagógicos inter-relacionados, os quais perpassam a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, ela defende a tese de que “[...] a reflexão do professor sobre suas próprias necessidades de formação no movimento dialético da relação teoria/prática é constitutiva de transformação de suas concepções e práticas de alfabetização e letramento”. (VIEIRA, 2010, p.28).

3.4. POLÍTICAS PÚBLICAS

A expressão “Política Pública” tem por objetivo definir uma situação específica de política. Conforme Azevedo (2003, p.38), elas se articulam com as ações *dos governos* e são “[...] tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Referem-se, portanto, a toda a sua extensão: formulação, deliberação,

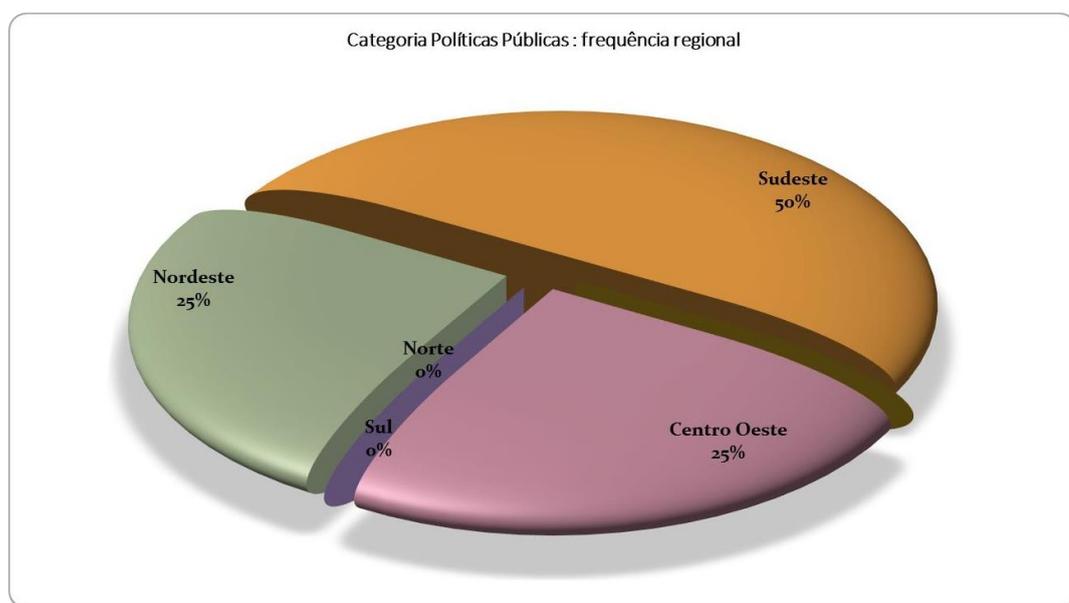
implementação e monitoramento. Neste sentido, embora o povo “faça política”, a sociedade civil não é responsável direta e nem agente implementador de políticas públicas.

Sob este ponto de vista, as políticas públicas educacionais poderiam ser entendidas como todas as ações ou omissões dos governos no campo da Educação. Todavia, Oliveira (2010) relembra que o conceito de educação é amplo e vai além do ambiente escolar. Aplica-se a tudo o que se aprende “socialmente”, ou seja: na família, no trabalho, na rua, dos grupos sociais, na escola. Por este motivo, as políticas públicas educacionais dizem respeito a um foco mais específico do tratamento da Educação, em geral, aplicando-se às *questões escolares*. Não obstante, Oliveira (2010) também observa que a educação só é escolar quando for passível de delimitação por um sistema que, por sua vez, é fruto de *políticas públicas*. Logo:

[...] políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc. (OLIVEIRA, 2010, p.97).

Nossa pesquisa observou que a categoria *Políticas Públicas* foi utilizada para refletir sobre a Formação de Professores Alfabetizadores, em 12% dos trabalhos pesquisados.

Gráfico 25. Políticas Públicas: frequência regional (2007 -2016)



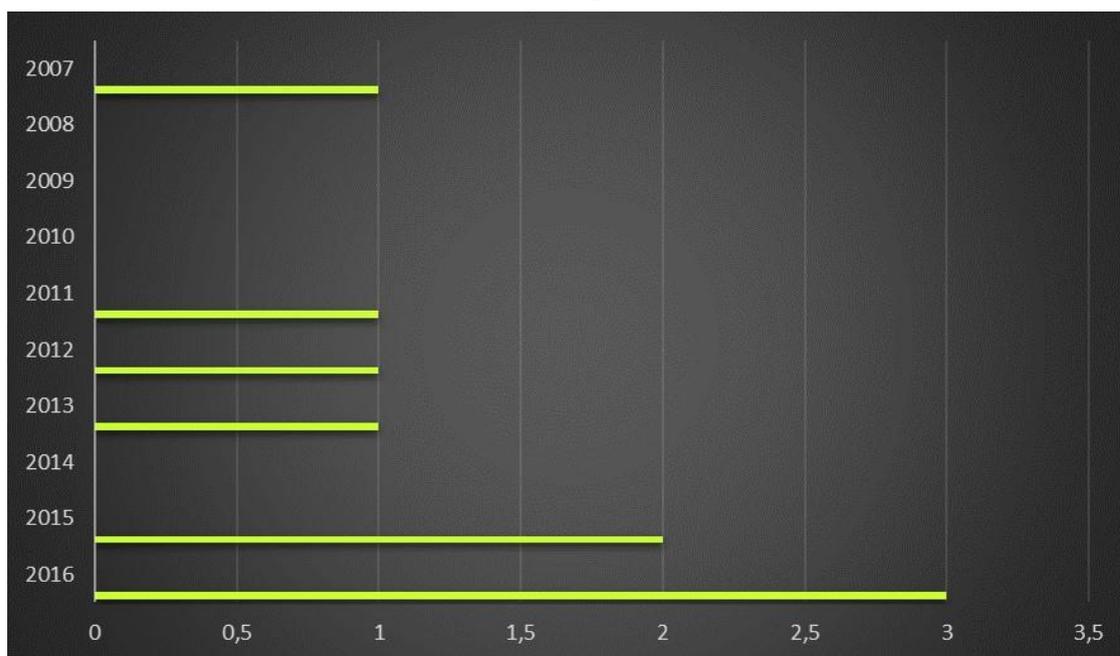
Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

No que diz respeito à sua frequência regional, com exceção das Regiões Norte e Sul, identificamos o uso da categoria em programas de pós-graduação em Educação nas demais regiões brasileiras. Nestas, os programas que mais se interessaram pela categoria estão

localizados na Região Sudeste, seguidos de forma equânime por programas das Regiões Nordeste e Centro-Oeste. O Gráfico 25, acima, ilustra a frequência regional da categoria, em termos percentuais.

A pesquisa também demonstrou que o interesse pelo tema das Políticas Públicas aparece já em 2007, através de uma dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Alagoas, na Região Nordeste. O já citado trabalho de Kátia Maria da Silva, referenciado no início deste capítulo, enfocou o programa de formação de professores alfabetizadores, o PROFA em sua relação com a educação de Jovens e Adultos (k. SILVA, 2007). Não obstante, a temática voltou a ser visitada em 2011 e, dentro do nosso recorte temporal, só não foi especificamente abordada em 2014. O Gráfico 26 ilustra a sua frequência histórica no período pesquisado:

Gráfico 26. Políticas Públicas: frequência histórica (2007 -2016)



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019)

É importante ressaltar, contudo, que a categoria como *Políticas Públicas* mesmo quando estabelece diálogos com outras categorias, conforme observa-se no quadro abaixo, *necessariamente dialoga* de forma direta ou tangenciada, com uma ou mais categorias do espectro comum, conforme visto no início do presente capítulo.

Quadro 12. Interfaces dialógicas, fora do espectro recorrente: Políticas Públicas

| POLÍTICAS PÚBLICAS | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| Programas de Formação de Professores | Competência Profissional | Formação inicial de professores |
| Alfabetização | Formação de Professor | Aluno universitário pesquisador |
| Remuneração Docente | Políticas Meritocráticas | Incentivos Salariais |
| Prêmio Professor Alfabetizador | Professores Alfabetizadores | Trabalho Docente |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019).

Isto posto, são *poucos os trabalhos* que pensaram as *Políticas Públicas* de formação do professor alfabetizador fora do espectro geral das categorias recorrentes. Dentre estes, encontramos os trabalhos de Lofti (2011) e o de Júlio (2012). Destes, destacamos em primeiro lugar a dissertação de mestrado de Maria do Carmo Ferreira Lotfi, intitulada “*Alfabetização: onde e como se forma o professor alfabetizador*”, apresentada em 2011 à Universidade Nove de Julho (a Uninove), em São Paulo, SP. Neste trabalho, Lofti (2011) elege como categorias investigativas, especificamente as *políticas educacionais*, a *formação inicial de professores* e a *alfabetização*. Para realizar seu trabalho, a pesquisadora partiu da ideia de que o baixo rendimento apresentado pelos alunos da educação básica nas avaliações externas, requeriam estudos e ações eficazes para uma melhor compreensão do quadro.

Conforme esclarece na Introdução de seu trabalho, a autora indica que apesar das melhoras quanto aos índices de alfabetização, apresentados por avaliações como o SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, realizadas em 2010, os números ainda apresentavam defasagem. Considerando os números apresentados por São Paulo em contexto nacional, Lofti ainda observa que:

Apesar da melhora, em relação ao percentual apontado nas provas de 2008, estes números ainda representam uma grande defasagem dentro de uma escala que vai até 500, como se pode observar também pelas informações contidas no Relatório de Monitoramento de Educação para Todos de 2008, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (LOFTI, 2011, p.13).

O mesmo raciocínio se aplicava ao cenário nacional. Considerando a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), empreendida em 2007 pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a autora observou que houve, sim, uma diminuição nos índices de analfabetismo no Brasil, uma vez que em 1992 a taxa de analfabetismo do país era de 17,2% entre pessoas de 15 anos ou mais, caindo em 2007 para 9,9%. Todavia, “[...] os números ainda continuam altos, pois um em cada dez brasileiros com mais de 15 anos, ainda não sabe ler nem escrever”. (LOFTI, 2011, p.13. Assim, em conformidade com o Relatório de Monitoramento de Educação para Todos de 2008, publicado pela Unesco, a pesquisadora observa:

O documento aponta que, apesar de diminuir o analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais, entre 1999 (13,6%) e 2007(10,5%), o Brasil se encontrava no grupo de 28 países que não atingiram a meta de igual ou a superior a 97% de alfabetizados e, segundo o relatório, têm mostrado progresso lento e corre risco de não atingir a meta. (LOFTI, 2011, p.13).

Os números encontrados, de certa forma iluminavam observações feitas pela própria pesquisadora em sua prática docente. Considerando sua experiência como professora no Programa “Ler e Escrever”²⁶ e, ainda, no curso de “Pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), nestas ocasiões ela notou dificuldades e o desconhecimento de princípios linguísticos básicas da aprendizagem da escrita e da leitura, na formação de estagiários e professores que atuavam nas classes de alfabetização. Estas observações levaram a pesquisadora a questionar as consequências daquela formação deficitária dos docentes na sala de aula e na própria formação dos alunos.

Assim, dialogando teoricamente com autores como Sacristan (1999; 2000) e Saviani (2007; 2008c), Lofti (2011) se dispõe a realizar uma análise acerca de como a formação de professores alfabetizadores vinha sendo abordada nos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo. Neste sentido, considerando o seu contexto histórico e a política educacional em suas contribuições e limitações, a autora procurou conhecer as concepções de alfabetização existentes nas instituições formadoras pesquisadas. A título de objetivos mais pontuais, Lofti (2011) procurou:

identificar a significação dada à alfabetização nos currículos dos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo; b) relacionar esse significado à experiência e formação de professores e coordenadores dos cursos de Pedagogia, bem como os aspectos da gestão desses cursos e c) analisar documentos que orientam e subsidiam a formação de professores alfabetizadores. (LOFTI, 2011, p.14).

Para realizar sua pesquisa, dentro de um universo de 289 (duzentas e oitenta e nove) instituições formadoras no estado de São Paulo, Lofti (2011) selecionou cinco, sendo uma pública e quatro privadas. Nestas, elegeu como principal corpo documental a produção de entrevistas com professoras atuantes nas instituições, na disciplina voltada para a alfabetização e, ainda, a análise das matrizes curriculares. Em se tratando das entrevistas, as formadoras revelaram incoerências e dificuldades na formação do professor para a alfabetização. Para as

²⁶ O Programa “Ler e Escrever” foi criado em 2005 no município de São Paulo e em 2007 foi estendido para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), como uma política pública. Sua principal meta era a de que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, além de melhorar os índices do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) a cada ano. O Programa existe até a atualidade, constituindo-se em uma importante Política Pública educacional do estado de São Paulo. Além de Lofti (2011), o Programa aparece nas reflexões de Júlio (2011) e de Zaniti (2012), esta última, porém, discutindo-o junto à categoria saberes.

seis professoras entrevistadas, a sua própria formação foi mais consistente do que a oferecida naquela atualidade, para seus próprios alunos. Conforme Lofti:

Nas entrevistas, seis professoras formadoras de alfabetizadores puderam comparar a sua formação inicial com as existentes nos Cursos de Pedagogia, onde atuam. Concluíram que, a formação no ensino médio ocorrida nas Escolas Normal e principalmente no CEFAM [Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério], permitiu um maior aprofundamento no ensino da “Alfabetização”. Um dos fatores verificados nesta pesquisa parece estar relacionado à carga horária, pois havia, em sua matriz curricular, uma média de 800 horas voltadas ao ensino da Alfabetização e 720 de estágio supervisionado, diferentemente da formação atual. (LOFTI, 2011, p.101).

No que diz respeito à análise das matrizes curriculares, Lofti analisou 131, abarcando cursos de Pedagogia de instituições em todo o estado de São Paulo. Na pesquisa, realizada em 2010, a autora observou que 45% das matrizes curriculares estudadas, ofereciam 80 horas-aula à disciplina de alfabetização, o que foi considerado pequeno pela autora. Além disso, Lofti considerou ainda mais preocupante a descoberta de que 37 instituições, ou seja, 11% da amostragem, “[...] não apresentaram nenhuma referência à disciplina de Alfabetização. Quanto ao estágio supervisionado, apenas 14 instituições (0,5%), apresentaram em suas matrizes curriculares, um trabalho voltado à prática em alfabetização.” (LOFTI, 2011, p. 101).

O trabalho de Edna Júlio, defendido em 2012 na UNICID – Universidade Cidade de São Paulo –, com o título “*Políticas públicas de educação e formação do professor alfabetizador: o projeto bolsa escola pública e universidade na alfabetização inicial*”, procura analisar aspectos do processo formativo de professores alfabetizadores, alcançados já na graduação, nos cursos de Pedagogia e Letras através do Projeto “Bolsa Alfabetização”, ação integrante do Programa “Ler e Escrever” implementado no município de São Paulo em 2007. Conforme esclarece a autora:

O Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização, aqui examinado e conhecido como Bolsa Alfabetização, é uma das ações do Programa Ler e Escrever. Este projeto prevê a atuação de estudantes universitários, nas classes de 1ª série (2º ano) do Ensino Fundamental, para auxiliar os professores dessas turmas na complexa tarefa de garantir a alfabetização das crianças que frequentam a rede pública estadual de ensino de São Paulo. (JULIO, 2012, p.39).

A premissa básica do projeto envolvia estudantes universitários, nomeados de “alunos pesquisadores”, em uma ação que articulava teoria e prática. Indicados por instituições de ensino superior e parceiras para atuarem no auxílio à alfabetização promovendo, estes alunos auxiliavam os professores alfabetizadores em suas respectivas salas de aula, transformando-se, concomitantemente, em um ele que permitia o diálogo entre a escola e a academia.

A pesquisadora justificou seu trabalho observando a necessidade de se estudar a formação dos alunos pesquisadores envolvidos no projeto, bem como o seu real impacto para a excelência da educação básica em São Paulo. Além disso, considerou importante explicitar claramente a trajetória dos pactos políticos educacionais, firmados nacionalmente, e que norteavam o sistema educacional de São Paulo. Por estes motivos, a autora julgava essencial refletir sobre as propostas curriculares existentes nos cursos de Licenciatura envolvidos no projeto e, ainda, seus planos de curso.

Para dar conta do amplo espectro proposto em seus objetivos, Julio (2012) desenvolveu uma abordagem qualitativa, analisando a legislação oficial que normatizava o Projeto “Ler e Escrever”. Em se tratando dos aspectos relacionados à formação acadêmica dos alunos pesquisadores e sua atuação na sala de aula, Julio (2012) optou por uma pesquisa de campo em um único lócus, o qual denominou de “Unidade Escolar”, no qual coletou relatos dos sujeitos investigados. Para a analítica da documentação levantada e produzida, a pesquisadora relacionou aspecto da formação acadêmica dos alunos pesquisadores e sua atuação na sala de aula. A título de resultados, a dissertação de Julio (2012) considerou que:

O Programa Ler e Escrever vinculado aos alunos pesquisadores, de maneira geral, atende à Política Pública atual, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). É possível perceber que houve um avanço significativo no olhar dos alunos universitários pesquisadores, desde o início do Programa Ler e Escrever. [...] A metodologia da pesquisa exige do aluno pesquisador bastante embasamento teórico e uma atenção redobrada para registrar os momentos significativos da aprendizagem. [...] O relatório produzido pelo aluno pesquisador, serve como base para a melhoria da qualidade de ensino, pois esses dados são utilizados nos encontros entre a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) e os Orientadores das Instituições de Ensino Superior e, posteriormente, pela Secretaria de Estado da Educação/ CENP (Centro de Estudos e Normas Pedagógicas) nas formações destinadas aos professores. (JULIO, 2012, p.53).

No referencial teórico citado pela própria autora na abertura de sua dissertação, encontram-se autores e perspectivas teórico-metodológicas diversas tais como: SILVA (1999, 2003; 2006; 2011); LERNER (2003); FERREIRO e TEBEROSKY (1999); PERRENOUD (2003); GATTI (2008; 2009)²⁷. Não obstante, ao longo de sua lista de referências e dentro das

²⁷ SILVA, Jair Militão. A Autonomia da escola pública. Papyrus, 2000; SILVA, Jair Militão. Uma Proposta de Política de Formação de Profissionais da Educação para uma Escola Democrática. CEMOrOe-Feusp/IJI-Univ. do Porto – International Studies on Law and Education 9 set-dez 2011; SILVA, Jair Militão. Caminhos para a democratização do acesso, permanência e aprendizagem na universidade. Revista Internacional d’Humanitats. 23 out-dez 2011; LERNER, Delia. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2003; LERNER, Delia, Nogueira N, Peres T, Cardoso B. (org.). Ensinar, tarefas para profissionais. Editora Record, 2007; LERNER, Delia & PIZANI, Alicia Palácios. A aprendizagem da língua escrita na escola. Reflexões. RESOLUÇÃO - SE nº 90 - Recorte do Diário Oficial – 2008; PERRENOUD, Philippe. (org.). A profissionalização

discussões empreendidas no trabalho, notamos a indicação de Nóvoa (1995) e Schön (2000), bastante recorrente em trabalhos já abordados no presente capítulo.

3.5. EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, cujo objetivo é garantir os direitos educativos de uma grande parcela da população brasileira que, com 15 anos ou mais, não teve acesso à escola ou interrompeu os estudos antes de concluir a Educação Básica.

O último Censo demográfico, realizado pelo IBGE em 2010, revelou que ainda existe no Brasil um grande contingente populacional privado do mais elementar direito à Educação. Naquele momento, foram identificados 13,9 milhões de jovens e adultos, com idade superior a 15 anos que não sabiam ler ou escrever, ou seja: que não eram alfabetizados. Além disso, o mesmo Censo observou que 54,4 milhões de pessoas com 25 anos ou mais, tinham escolaridade inferior ao Ensino Fundamental e 16,2 milhões que concluíram o Ensino Fundamental, não terminaram o Ensino Médio. (IBGE, 2010).

Todavia, conforme ressalta Oliveira (1999), a EJA não se define, propriamente, pelo recorte etário. Como esclarece a autora, estas duas “entidades”, aparentemente abstratas – Jovens e Adultos – dizem respeito a sujeito reais e concretos, em condições muito específicas de exclusão social:

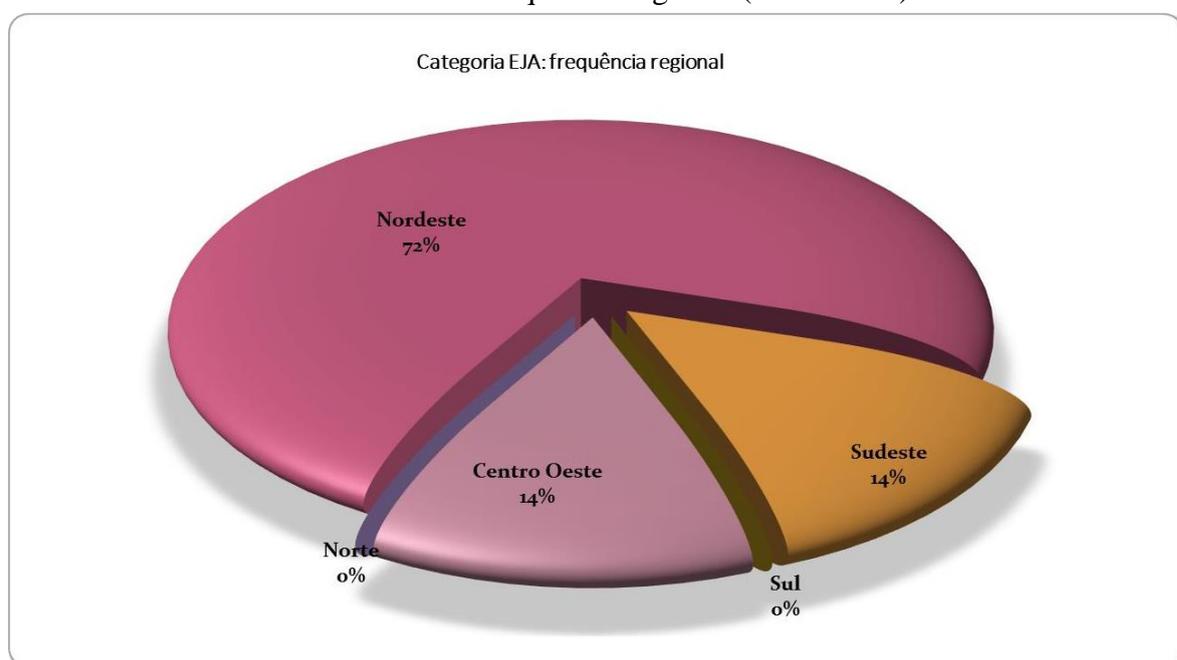
O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos [...] Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana (OLIVEIRA, 1999, p.59-60).

dos formadores de professores. Porto Alegre, Editora Artmed, 2003; FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: ARTMED, 1987; GATTI, Bernadete, Barreto, Elba Siqueira de Sá, Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília, UNESCO 2009.

A legislação brasileira reconhece as necessidades e condições singulares de aprendizagem da parcela populacional abraçada pela EJA, prevendo a oferta regular de ensino noturno, a contextualização do currículo e das metodologias de ensino e uma organização flexível. Observa, ainda, o princípio da aceleração dos estudos e a possibilidade de certificação por meio de exames. Inicialmente, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 previram o direito dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental, obrigando sua oferta regular pelos poderes públicos. Depois, a Emenda Constitucional n.º 59 de 2009 ampliou esse direito ao Ensino Médio.

Dentre os trabalhos pesquisados, observamos que a larga maioria daqueles que se debruçaram especificamente sobre a categoria EJA, se concentram em Programas de Pós-graduação em Educação localizados na Região Nordeste. Esta região responde por 72% dos trabalhos pesquisados, ao passo que as Regiões Sudeste e Centro-Oeste seguem com o mesmo quantitativo: 14%. Já os Programas das Regiões Norte e Sul, não participaram da discussão sobre a EJA, ao longo do período pesquisado, conforme se observa no Gráfico 27, a seguir:

Gráfico 27. EJA: frequência regional (2007 -2016)



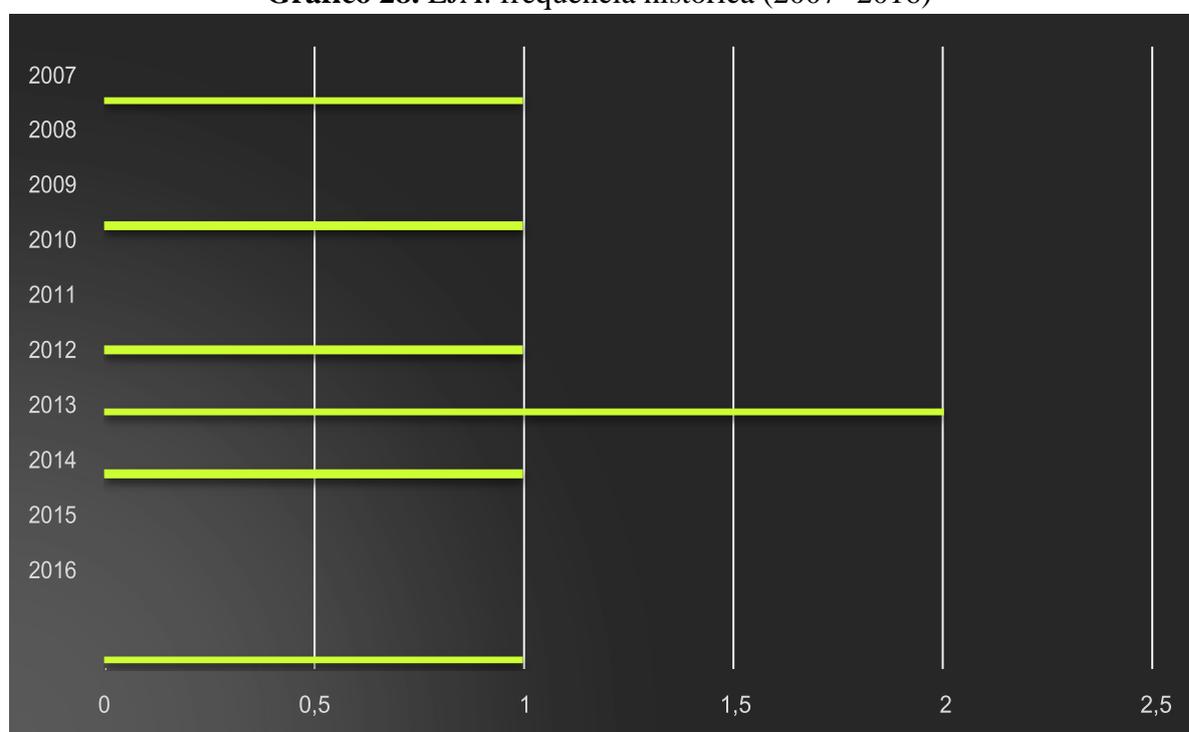
Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019).

Em se tratando da frequência histórica, a pesquisa observou uma espécie de alternância anual no início do período que estende de 2007 a 2016. Assim, o tema da EJA foi objeto de reflexão em anos alternados, de 2007 a 2011. Os anos de 2012 e 2013 concentram o maior

número de trabalhos identificados pela pesquisa (03), os quais foram novamente submergidos em 2014 e 2015, sendo retomados apenas em 2016. O Gráfico 28 ilustra a oscilação do interesse pelo tema, ao longo do período abordado.

Fora do seu espectro dialógico, a categoria EJA foi utilizada em diferentes interfaces, as quais guardam uma forte correlação com os aspectos socioculturais que, por suposto, delimitam conceitualmente a Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, não é surpresa encontrar entre as categorias eleitas para refletir acerca da EJA, a *Educação Popular*, a *oralidade*, a *Mediação*, as *Identidades* e a *Educação em Prisões*. O Quadro 13, apresenta o panorama das categorias identificadas.

Gráfico 28. EJA: frequência histórica (2007 -2016)



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019).

Quadro 13. Interfaces dialógicas, fora do espectro recorrente: EJA

| EJA | | |
|--------------------------------------|----------------------------|-------------------------|
| Programas de Formação de Professores | Competência Profissional | Mediação |
| Coordenação Pedagógica | Saberes da Ação Pedagógica | Formação de Professores |
| Educação Popular | Educação em Prisões | Leitura e Escrita |
| Oralidade | Alfabetização | Identidades |
| Planejamento | | |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019).

Não obstante, dificilmente a categoria EJA apareceu “sozinha”, descolada daquelas que compõem o espectro recorrente. Por este motivo, nossa pesquisa foi capaz de identificar um único trabalho que se propôs a uma reflexão que, *ao menos em suas palavras-chave*, correlacionou a EJA com aspectos fora do espectro comum. Trata-se da tese de doutorado de Eduardo Jorge Lopes da Silva, defendida em 2011 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco: “*Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular*” A tese do autor parte de uma consideração importante acerca dos desafios inerentes à formação de professores para a EJA. Conforme observa, além do pouco interesse dos pesquisadores pelo tema, a ausência de formação específica – tanto inicial quanto continuada – reforça uma prática comum de que “qualquer pessoa” estaria para a ser professor na Educação de Jovens e Adultos. Assim, o autor se dispõe a pesquisar os “enunciados” sobre a formação de professores para a EJA, na perspectiva da Educação Popular (EP).

Os enunciados foram analisados a partir das práticas discursivas do Projeto Escola Zé Peão (PEZP), que funcionava em parceria com o Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba e o Sindicato dos Trabalhadores na Indústria da Construção e do Mobiliário de João Pessoa/PB. O objetivo geral, proposto pela pesquisa de Silva (2011), foi analisar a prática discursiva do PEZP relativa à formação de professores da modalidade EJA e, a partir disso,

[...] identificar os enunciados presentes neste discurso, analisar as regularidades e a contribuição para a formação de professores para esta modalidade da educação e analisar, ainda, a Proposta Político Pedagógica do PEZP, os efeitos de saber-poder para a formação deste nível de professores. (SILVA, E. 2011, p.10).

A documentação eleita pelo pesquisador consistiu em documentos escritos selecionados dos arquivos do projeto PEZP e, ainda, entrevistas e questionários. Com base na proposta foucaultiana de análise do discurso, E. Silva analisou os depoimentos como *discursos* e, enquanto tal, seus resultados demonstraram que:

[...] a formação dos professores alfabetizadores é praticada e caracterizada como sendo processual, sistemática e instrumentalizadora, partindo tanto das necessidades didático-pedagógicas de sala de aula, como das necessidades de ensino-aprendizagem dos operários alunos e do contexto em que eles se encontram inseridos como trabalhadores, cidadãos e seres humanos. (E. SILVA, 2011, p.10).

Finalmente, no que diz respeito às estratégias de formação propostas pelo projeto PEZP, o pesquisador entendeu que o referido projeto possui uma relevante contribuição à formação de professores para a EJA sob a ótica da EP, constituindo-se em um espaço propício ao exercício do magistério, articulando “[...] teoria e prática, reflexão, planejamento, sistematização da

experiência, avaliação e autoavaliação das práticas pedagógicas na EJA.” (E. SILVA, 2011, p.10).

3.6. PNAIC – PLANO NACIONAL PARA A ALFABETIZAÇÃO DA IDADE CERTA

Conforme discutido no primeiro capítulo desta tese, o PNAIC é uma política pública, de formação continuada, voltado à professores alfabetizadores. Foi instituído em 2012, pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a) e lançado em 8 de novembro de 2012. Tendo por objetivo garantir que todas as crianças saibam ler e escrever até os 8 anos de idade, ao concluir o 3º ano, o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa foi uma iniciativa do governo federal em parceria com estados, municípios e universidades.

As formações do PNAIC começaram em 2013 e foram concentradas em leitura e escrita, abarcando, posteriormente, a Matemática. Conforme matéria publicada em 2016, pela Revista Nova Escola (2016), um dos maiores desafios do Pacto é oferecer formação para profissionais com diferentes níveis de conhecimento e de experiência pedagógica. Considerando a formação dos alfabetizadores e as propostas do PNAIC, Fátima Fonseca, coordenadora pedagógica da Comunidade Educativa Cedac, e entrevistada para a referida matéria, tece as seguintes críticas:

Ainda temos, infelizmente, professores com uma formação inicial precária. O Pnaic tenta abarcar tudo. [...] Essa miscelânea implica aplicar uma variedade de atividades sem se aprofundar no questionamento sobre o que se entende por alfabetizar uma criança - discussão essencial. Quando se defende que alfabetizar é levar o aluno a conhecer sílabas e juntar as letras para ler e escrever, algumas propostas do pacto dão conta. Mas se a perspectiva de que ler e escrever são ações intelectuais e não mecânicas, de que formar leitores e escritores competentes vai muito além de só codificar e de que a criança precisa conseguir fazer uso da linguagem escrita em suas diferentes formas, algumas atividades são questionáveis e não bastam. (NOVA ESCOLA, 2016, n.p.).

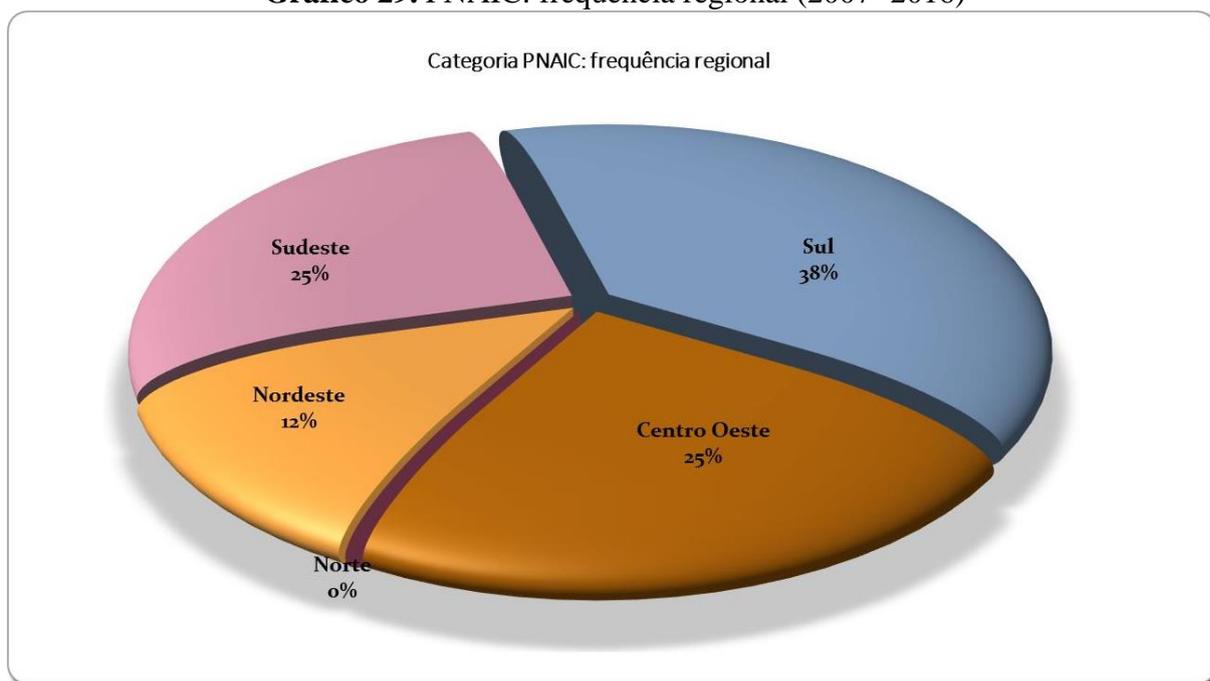
As críticas apresentadas por Fátima Fonseca, são corroboradas por outros profissionais, ouvidos para a matéria. Dentre estes, Marisa Garcia, doutora em Educação e consultora do Programa Ler e Escrever, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, entende que embora o Pacto seja “bem-intencionado”, o material didático é ruim, muito próximo de uma cartilha. Apesar de o Ministério da Educação ter enviado às escolas livros didáticos, manuais do professor, jogos pedagógicos e ‘softwares’ educativos, além de dicionários de Língua Portuguesa e obras literárias, Marisa Garcia percebe que falta ao programa voltar-se para a *criança*:

O programa está centrado só no ensino, e não no processo de aprendizagem.

Ele não leva em conta o tempo que a criança precisa para se apropriar do sistema de escrita, algo muito mais complexo do que se tratar de um código de escrita. Falta também discutir conhecimentos didáticos, e não só a metodologia. Tanto para que ocorra um aprofundamento sobre as questões que envolvem o processo de aprendizagem no ciclo de alfabetização quanto para minimizar eventuais falhas na formação inicial do professor, é preciso tempo. (NOVA ESCOLA, 2016, n.p.).

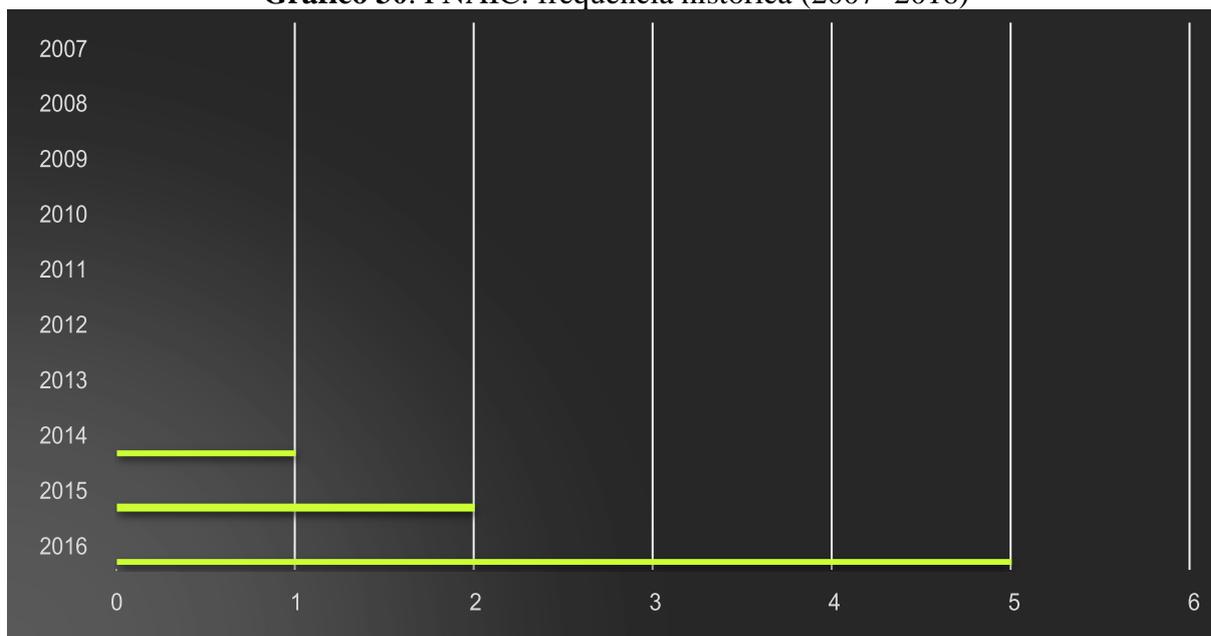
Na pesquisa que desenvolvemos, observamos que, com exceção da Região Norte do Brasil, o PNAIC foi tema de reflexões específicas de trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação, as demais regiões. Não obstante, a maior parte das pesquisas foram desenvolvidas na Região Sul do país, deslocando o eixo até então concentrado no Nordeste. Aliás, em se tratando da temática particular do PNAIC a Região Nordeste comparece no cômputo geral com o menor percentual, como se observa no Gráfico 29:

Gráfico 29. PNAIC: frequência regional (2007 -2016)



Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019).

No que diz respeito à frequência histórica, obviamente, as pesquisas acadêmicas acerca do programa, só começam a aparecer depois de 2012, ano de sua constituição. Como se observa a seguir, a partir de 2015 o PNAIC foi insistentemente pesquisado nos programas de pós graduação em Educação do Brasil.

Gráfico 30. PNAIC: frequência histórica (2007 -2016)

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019).

No que diz respeito às categorias de fora do espectro recorrente, a categoria PNAIC estabeleceu poucos diálogos alternativos, os quais podem ser observados no Quadro 14:

Quadro 14. Interfaces dialógicas, fora do espectro recorrente: PNAIC

| PNAIC | | |
|-------------------------------------|------------------|------------------------------|
| Formação do Professor Alfabetizador | Ensino | Aprendizagem |
| Desenvolvimento infantil | Alfabetização | Formação |
| Professor Alfabetizador | Sócio-histórica | Habilidades metalinguísticas |
| Planejamento | Gêneros Textuais | |

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019).

Ocorre que, por ser uma política pública, voltada à formação continuada de professores alfabetizadores, a categoria PNAIC *necessariamente* dialoga com categorias presentes no espectro de categorias comuns. Desta forma, a interconexão entre PNAIC — Políticas Públicas – Formação Continuada foi abordada em diferentes perspectivas, inclusive por pesquisadores que *não inseriram* em suas palavras chaves nenhuma das categorias recorrentes.

Este foi o caso, por exemplo, de Sandra Maria Castro dos Santos que em 2015 apresentou à Universidade Federal do Paraná (UFPR) a dissertação “*Análise da proposta do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa para Formação do Professor Alfabetizador*”. Embora em suas palavras-chave a pesquisadora destaque:

Alfabetização, PNAIC, Habilidades Metalinguísticas, Formação de Professores, o trabalho de Santos (2015, p.7) procurou “[...] analisar os avanços e possíveis limites e (ou) lacunas relacionadas à formação continuada

ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”. A pesquisadora estabeleceu seus objetivos em consonância também com as categorias Saberes e Letramento, pois analisou a formação continuada vinculada ao PNAIC na UFPR, cotejando-a com os conhecimentos sistematizados no âmbito da alfabetização, principalmente os relativos à Psicologia Cognitiva.

A pesquisa de Santos (2015) foi realizada em 2013 e concentrou-se em nove professoras formadoras do PNAIC/UFPR, através de questionários com blocos de questões que versaram sobre: 1) cognição, metacognição e aprendizagem da escrita; 2) aprendizagem do sistema de escrita alfabética; 3) habilidades fonológicas, morfológicas (morfologia derivacional), lexicais e desenvolvimento do vocabulário; 4) relação entre a oralidade, a escrita e o trabalho com a morfologia (derivacional e flexional); 5) avaliação (diagnóstico e monitoramento); 6) alfabetização e letramento. De acordo com a autora, os dados obtidos em sua pesquisa permitiram identificar avanços no aporte teórico-metodológico proposto no material de formação do PNAIC, a saber:

Primeiramente, as formadoras destacaram que o material aborda aspectos metacognitivos relativos à atuação dos professores, ou seja, ressaltaram a importância de os próprios docentes regularem sua ação. Ainda em relação à metacognição, apontaram que o material orienta um trabalho (atividades) que salienta a importância da reflexão metalinguística por parte dos estudantes. Outros elementos considerados, avanço foram as discussões acerca das diferenças entre as linguagens oral e escrita, assim como o fato de os Direitos de Aprendizagem se apresentarem como subsídios para o planejamento e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Ademais as formadoras assinalaram como relevante avanço o trabalho pautado em projetos e sequências didáticas, bem como a reflexão sobre diferentes aspectos da língua em atividades com textos, jogos e brincadeiras. (SANTOS, 2015, p.7).

Não obstante, a pesquisa de Santos (2015) também apontou lacunas e inconsistências no material formativo oferecido pelo PNAIC. De acordo com Santos (2015) embora o material do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa represente, de fato, um avanço com relação aos programas que o precederam, em especial o pró-letramento, ainda requer complementação com subsídios teóricos e metodológicos “[...] sobretudo relacionados a outras habilidades metalinguísticas, de modo a, progressivamente, intensificar a inserção desses conhecimentos na formação dos professores.” (SANTOS, 2015, p.7).

3.7. SABERES

Como campo de pesquisa educacional, os “saberes docentes” surgiram em âmbito internacional no final a década de 1980, na esteira de movimentos reformistas direcionados à formação inicial de professores da Educação Básica, nos Estados Unidos e Canadá. Desde

então, conforme apontaram Borges e Tardif já em 2001, os estudos da área mostraram-se vigorosos, apresentando uma notável vitalidade quantitativa e qualitativa. A temática ganhou fôlego no Brasil, pouco depois, na década de 1990, como lembra Nunes:

[...] inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001, p. 28).

Embora profuso e rico em análises, o campo de estudos dos *saberes* apresenta níveis notáveis de complexidade, pois a começar do conceito, os “saberes docentes” são trabalhados de diferentes formas, por diferentes autores. Grützmänn (2019) relembra que no próprio campo de pesquisa delimitado como “saberes” há controvérsias acerca do trato conceitual relativo ao que “vem a ser” os saberes docentes. (Cf. GRÜTZMANN, 2019, p.4).

Assim, se para Maurice Tardif define o saber docente é “[...] um saber plural, formada pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36), para Shulman (2005), trata-se de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino. (SCHULMAN, 2005, p.6).

Refletindo acerca da dificuldade de se responder de forma unívoca o que vem a ser os *saberes dos professores*, o próprio Tardif observou em 2010 que esta dificuldade deriva de três razões fundamentais. Em primeiro lugar, o autor observa que o campo da pesquisa delimitado amplamente por “saberes” é muito dividido, pois congrega diversas disciplinas e teorias que, por sua vez, não se integraram em torno de uma visão comum do que vem a ser o saber profissional do docente. Desta forma, dentre as numerosas correntes que compõem o campo, pode-se encontrar definições de saberes que, dentre outros, os apresentam como representações mentais, crenças particulares, regras tácitas de ação, argumentos práticos, competências, saberes da ação.

Em segundo lugar, Tardif aponta que os saberes docentes não podem ser isolados das demais dimensões do trabalho docente. Desta forma, são parte integrante da sua “formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e questões socioeducativas que marcam a profissão [incluindo] as características das instituições escolares onde trabalham os professores e os conteúdos dos programas” (TARDIF, 2010, n. p.)

Finalmente, uma terceira razão diz respeito às questões normativas e epistemológicas

que também não são totalmente separáveis. Sendo assim, os saberes “[...] são integrados às práticas docentes cotidianas as quais são amplamente sobre determinadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas”. (TARDIF, 2010, n.p.). Não obstante, a despeito das divergências e controvérsias, o amplo campo dos saberes docentes conseguiu “fechar questão” em pontos convergentes quais sejam:

[...] os saberes dos professores são enraizados no seu trabalho e na sua experiência de vida [...] estes saberes estão fundamentados em sua experiência de vida no trabalho [...] os saberes são caracterizados pelo contexto de interação com os estudantes, assim, são saberes com interações humanas, marcados por essa interação [...] os saberes também dependem do contexto socioeducativo e institucional no qual a sua profissão está inserida. (GRÜTZMANN, 2019, p.7).

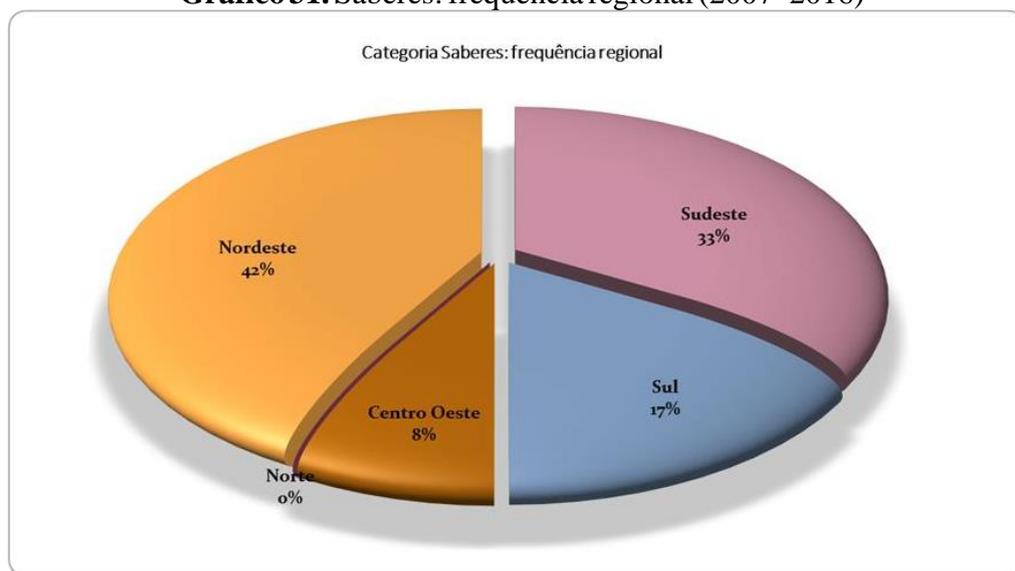
Corroborando as reflexões de Tardif (2010) e Grützmann (2019), nossa pesquisa observou que a categoria *saberes* foi profusamente visitada por dissertações e teses defendidas do Brasil, entre 2007 e 2016. Localizamos 12 trabalhos, dos quais dois são teses de doutoramento que enfocaram direta ou indiretamente a temática. Fora do espectro de categorias recorrentes, os trabalhos identificados dialogaram com as mais diferentes categorias, a saber:

Quadro 15. Interfaces dialógicas, fora do espectro recorrente: Saberes.

| SABERES | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|---|
| Formação | Alfabetização | Formação de Professores |
| Relação Teoria e Prática | Mediação | Coordenação Pedagógica |
| Alfabetização de Jovens e Adultos | Respeito à Infância | Ensino Fundamental |
| Crianças de 06 anos | Construção de Concepções | Práticas Alfabetizadoras |
| Formação Docente | Alfabetização e relação com o saber | Formação inicial do Professor Alfabetizador |
| Professor Alfabetizador Bem Sucedido | Autobiografia | Formação Profissional |

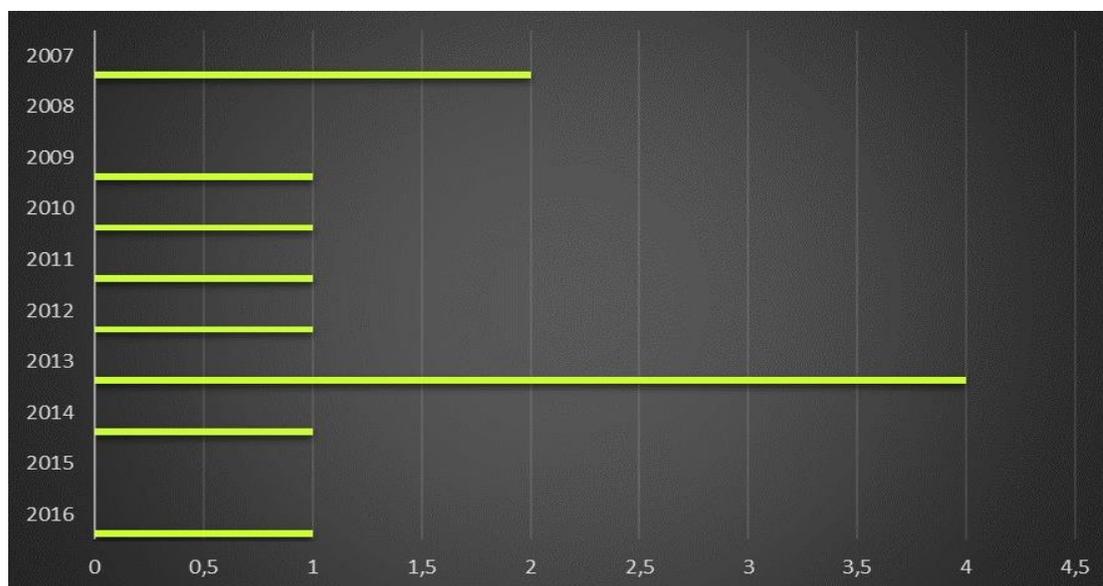
Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019).

Percebida em âmbito nacional, a categoria *saberes* fez parte das reflexões de pesquisadores localizados em programas de pós-graduação em Educação em praticamente todas as regiões do país, com exceção da Região Norte. Por outro lado, os trabalhos também se concentram nos programas das Regiões Nordeste (em maior número) e Sudeste, seguidos respectivamente pelas Regiões Sul e Centro Oeste.

Gráfico 31. Saberes: frequência regional (2007 -2016)

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019).

Com relação à frequência histórica, observamos que com exceção dos anos de 2008, 2015 e 2016, todos os demais da sequência escolhida para a pesquisa tiveram trabalhos que abordaram a categoria *saberes*.

Gráfico 32. Saberes: frequência histórica (2007 -2016)

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2019).

Todavia, tal qual a categoria *PNAIC*, a categoria *Saberes* não aparece isolada das demais categorias que compõem o espectro recorrente. No caso dos *Saberes* os trabalhos que a elegeram para pensar sobre a formação do professor alfabetizador sempre a colocaram ao lado da *Prática* e de outra(s) categoria(s) recorrentes. Mesmo trabalhos que não explicitam a categoria em seu título ou em suas palavras-chave, como “*Navegando em modos de ser e fazer-*

se professor alfabetizador: saberes necessários”, apresentado em 2013 por Maria Josinalva Felipe de Carvalho à Universidade do Rio Grande do Norte, o escopo é a *prática docente*, tomada no texto como o “fazer-se” do professor alfabetizador.

O mesmo ocorre com a dissertação de Cláudia Fátima Kuiawinski, defendida em 2007 na Universidade Federal do Piauí: “*Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização e formação de professores.*” Embora não apresente nenhuma das categorias recorrentes em suas palavras-chave, Kuiawinski (2007, p.5) não é uma exceção, pois embora se proponha a um enfoque histórico e, a partir dele, a uma análise da matriz curricular “[...] do Curso de Pedagogia de quatro instituições formadoras de docentes, situadas na região norte do Rio Grande do Sul, e explorar as continuidades e discontinuidades existentes entre elas”, os resultados da pesquisa terminam por anelar os *saberes à formação continuada*, conforme explica a autora:

Pelos resultados obtidos, os quais remetem à vaguidade com que conhecimentos complexos como o da aquisição da linguagem escrita são tratados, a formação continuada é uma imposição à profissão docente, tendo não somente caráter de atualização, mas como complemento aos conhecimentos iniciais, aos quais poderão ser agregados não somente elementos teórico-metodológicos mas também as experiências do professor, possibilitando melhorias no processo ensino-aprendizagem (KUIAWINSKI, 2007, p.5).

Isto posto, por ser expressar um corpo de conhecimentos que se fundamenta, necessariamente na experiência de vida, de formação e de trabalho dos professores, a categoria *Saberes* aparece em Kuiawinski (2007) igualmente ligada a *Prática*, pois, conforme esclarece a autora seu trabalho explorou “[...] os diferentes saberes necessários ao professor alfabetizador, a articulação da teoria e da prática e a importância da formação inicial e continuada para o desempenho efetivo da profissão docente”. ((KUIAWINSKI, 2007, p.5).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo conhecer o perfil das pesquisas educacionais desenvolvidas no Brasil entre 2007 e 2016, que discutiram o tema relativo à *formação do professor alfabetizador*. Para tanto, nos propomos a realizar uma pesquisa do tipo “Estado do Conhecimento”, no intuito de apresentar um panorama quanto a produção acadêmica sobre o tema, suas principais características e abordagens.

A delimitação de nossa pesquisa (2007–2016) teve a seguinte fundamentação: tem início em 2007 por ser o ano subsequente ao início da nova proposta de reestruturação da educação básica brasileira, onde o Governo Federal fixou um novo parecer que propôs a reformulação pedagógica do Ensino fundamental, deslocando-se de 08 (oito) para 09 (nove) anos. Esta proposta se efetivou através da Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, a qual estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos o ensino fundamental.

A pesquisa se encerra em 2016 por ser o ano anterior à Portaria n.º 1.570, de 20 de dezembro de 2017 homologando o Parecer CNE/CP n.º 15/2017, que, instituíram orientaram a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Foi sobre o cenário que se assentaram a série de pesquisas desenvolvidas no Brasil, entre 2007 e 2016, acerca da formação do professor alfabetizador. Diante desse contexto, procurou-se lançar luzes sobre o perfil geral das dissertações e teses defendidas acerca do tema, no período delimitado, com a quantificação dos dados aferidos através de pesquisa empreendida no Banco de Dados da CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Considerando as palavras-chave dos estudos, bem como a leitura de seus resumos e, quando necessário, introduções e capítulos, a pesquisa permitiu selecionar uma amostra de **86 (oitenta e seis)** trabalhos, entre dissertações e teses, representativos da produção intelectual acerca da formação do professor alfabetizador, depositada na CAPES entre 2007 e 2016. Todos os dados coletados foram devidamente registrados e posteriormente transcritos para uma planilha de formato de planilhas (Excel). Através da quantificação foi possível identificar que a partir de 2007 houve um crescimento substancial do número de trabalhos apresentados nos programas de pós-graduação em educação, que discutiram o tema da formação do professor alfabetizador no Brasil.

Assim, ao considerarmos que os projetos de mestrado em muitas vezes são pavimentados por pesquisas na graduação, que levam aos “Trabalhos de Conclusão de Curso”, entendemos ser esperado o redobrado interesse pela temática, expressos em 84% da produção de dissertações de mestrado. Na outra ponta, as teses de doutorado respondem por apenas 16% do volume total pesquisado.

No que diz respeito ao perfil das Instituições de Ensino Superior, em se tratando do tema específico da Formação do Professor Alfabetizador (FPA), observamos uma participação bem mais relevante de instituições privadas. Enquanto em âmbito geral, as instituições particulares responderam por apenas 5% da produção científica, com destaque absoluto para a PUC – SP, no caso da temática pesquisada o percentual saltou para 33%, espalhando-se por mais 17 instituições.

No caso da localização das Instituições de Ensino Superior no território nacional, a pesquisa revelou que existe uma concentração de trabalhos nas regiões Sudeste e Nordeste. No entanto, ambas as regiões apresentaram o mesmo valor numérico para a produção de teses de doutorado. Na região Sul, embora apresente um volume bem maior com relação ao Centro-Oeste e ao Norte, sua produção sobre o tema ainda é sensivelmente menor se comparada às primeiras.

Entretanto, no que diz respeito à produção acadêmica acerca da Formação do Professor Alfabetizador depositada na CAPES entre 2007 e 2016, nossa pesquisa registrou que embora a preponderância de São Paulo permaneça, houve a produção de trabalhos sobre o tema em quase todas as unidades da federação. Assim, observamos que apesar de a produção acadêmica sobre a Formação do Professor Alfabetizador se concentrar *no Estado de São Paulo*, ela se dilui dentro dele, sendo visitada em 14 diferentes programas de Pós-Graduação em Educação, entre 2007 e 2016. O mesmo ocorre com o Estado do Rio Grande do Sul: embora responda por 9% da produção nacional pesquisada, com 08 trabalhos, os mesmos foram apresentados e desenvolvidos em 03 programas diferentes.

Por outro lado, o Estado do Rio Grande do Norte concentrou a sua produção sobre FPA em um *único programa de pós-graduação em Educação*: o da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sozinho, este programa respondeu por 10 trabalhos, entre teses e dissertações sobre o tema, ao longo do período analisado.

Desta feita, os dados analisados nos levaram a questionar o volume de produção sobre a FPA por *instituição*, de modo a mapear os programas que mais visitaram o tema entre 2007 e 2016. Assim, o resultado encontrado subverteu a lógica regional até então observada, virando o pêndulo para a Região Nordeste,

Nossa pesquisa concluiu que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte é a instituição brasileira que mais produziu dissertações e teses sobre o tema da Formação do Professor Alfabetizador no Brasil, entre 2007 e 2016, concentrando 39% da produção sobre o tema. Esta universidade pública é seguida de perto por outras duas instituições igualmente públicas e nordestinas: a Universidade Federal do Piauí e a Universidade Federal do Ceará, as quais responderam, respectivamente por 27% e 19% da produção. Por fim, segue-se a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na região Sudeste, com 15% da produção.

Em se tratando do gênero declarado dos pesquisadores, observamos uma presença majoritária de mulheres. Entendemos que isso se articula, também, à história do curso de Pedagogia, no qual a maioria das pesquisadoras são egressas. No que tange ao trato do gênero nas pesquisas, observamos que um percentual relevante indicou o sexo dos sujeitos pesquisados, com a intenção clara de determinar uma abordagem de gênero. Assim, 12% dos trabalhos pesquisados definiram em seus títulos o trato relativo às *Professoras Alfabetizadoras* ou simplesmente *Alfabetizadoras*. O restante preferiu uma abordagem neutra com relação ao gênero, seja pela expressão *Professor Alfabetizador* ou mantendo indefinido o sujeito.

No que diz respeito à tipologia das pesquisas, consideramos para a análise a leitura criteriosa dos resumos apresentados. A partir destes, observamos que a grande maioria, 98%, se assentou sobre uma perspectiva *qualitativa*. Apenas 2% das pesquisas foram realizadas utilizando dados “mistos”, ou seja, se automeando como pesquisa “quali-quantitativa”. Logo, nenhum dos trabalhos selecionados para a amostragem foi identificado pelos autores como uma pesquisa de cunho *quantitativo*.

Quanto à delimitação geográfica do lócus pesquisado, 85% das pesquisas foram desenvolvidas sobre lócus geo espaciais, sendo: 66% em âmbito municipal; 11% em âmbito estadual; 6% em âmbito nacional; e, ainda, 2% se movimentaram tanto na unidade federativa quanto no município. Do universo total, porém, 15% das pesquisas desenvolvidas não elegeram lócus, abstendo-se de recortes geográficos, pois se dedicaram a questões de aspecto teórico-metodológico.

Considerando-se as palavras-chave, a leitura dos resumos e os títulos das dissertações e teses que compõe nossa amostragem, observamos que o tema da Formação do Professor Alfabetizador foi abordado sob as mais diferentes perspectivas. Ao tomarmos as palavras-chave definidas para os trabalhos, fomos capazes de mapear um total de 167 categorias, eleitas pelos próprios pesquisadores e pelas quais perpassaram as reflexões acerca da FPA, feitas entre 2007 e 2016. Das 167 categorias encontradas em nossa pesquisa, as mais citadas nas dissertações e teses selecionadas para a amostragem foram: *Formação, Alfabetização e Professor*

Alfabetizador.

Por outro lado, ao considerarmos exclusivamente as categorias cuja frequência foi de 04 ou mais indicações, aquelas que mais apareceram ao lado da categoria *Alfabetização* foram: *EJA, Política Pública, Formação Docente, Saberes, Prática Docente, PNAIC e Letramento*. Finalmente, considerando todo o quadro de categorias elencadas pelos pesquisadores, além da categoria *Formação Continuada*, seis outras integram o amplo campo investigativo representado nessa amostragem. Não por acaso, as categorias mais citadas nos trabalhos se relacionam diretamente com aquelas que figuram ao lado da categoria *Alfabetização*. Tomadas individualmente, são elas: Saberes, Práticas, Letramento, PNAIC, EJA e Políticas.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: características a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

AGUIA. Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica. Quem financia a pesquisa brasileira? Um estudo InCites sobre o Brasil e a USP. **Acontece**. São Paulo: USP, 2018, [n.p.]. Disponível em: <https://www.aguia.usp.br/noticias/quem-financia-a-pesquisa-brasileira-um-estudo-incites-sobre-o-brasil-e-a-usp/> Acesso em 07 fev. 2020.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. REFORMAS CONSERVADORAS E A “NOVA EDUCAÇÃO”: ORIENTAÇÕES HEGEMÔNICAS NO MEC E NO CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0225329, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100204&lng=en&nrm=iso>. access on 09 May 2021. Epub Dec 09, 2019. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019225329>.

ALMEIDA, Lenita Carmello. **Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". São Paulo, 2013.

ALVARENGA, Marcia Soares de. **Sentidos de cidadania: políticas de educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ALVES, Marly dos Santos. **A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)**. 2010. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

ANADON, S. B. **Prova Brasil: uma estratégia de governamentalidade**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ARANTES, Vanessa Ferreira Silva. **História e memória da alfabetização em Canápolis-MG: revisitando as cartilhas utilizadas no período de 1933-1971**. [2013]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm. Acesso em: 24 mar. 2018. n.p.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003

BALL, Stephen J. Grandes políticas, un mundo pequeno. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. *In: NARODOWSKI, Mariano (org.). Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela.* Buenos Aires: Granica, 2002, p. 103-128.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3, p. 68-76, 2012.

BERNARDI, José Ricardo. **Ditadura Militar, Projeto Minerva e Educação a distância.** XXV Semana de Ciências Sociais. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em:

[http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT3-](http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT3-%202014/GT3_Jose%20Ricardo%20Bernardi.pdf)

[%202014/GT3_Jose%20Ricardo%20Bernardi.pdf](http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT3-%202014/GT3_Jose%20Ricardo%20Bernardi.pdf). Acesso em: 23 fev. 2019.

BOGDAN, Robert; BLIKEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução: Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion:** examen del Banco Mundial. Washington, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por médio de incentivos:** qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? Washington, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996a. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado:** alfabetização. Brasília: [Módulo Alfabetizar com Textos] A Secretaria, 1999.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores.** Documento de Apresentação. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil:** os novos caminhos. 1 ed. Brasília: [s.n.], 2003.

BRASIL. **Resultados do SAEB 2003.** Brasília, 2004. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. **MEC discute alfabetização e letramento na infância com especialistas.** Portal do MEC: notícias. [Online]. Brasília, 25 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6071:sp-819072956&catid=201&Itemid=86. Acesso em: 26 jun. 2019a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2006b.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final.** 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-letramento – Guia Geral.** Brasília, set. 2007c.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 10** (2007, 24 abril). Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. Diário Oficial da União, Brasília, 2007d.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos.** 2. ed. Brasília: [s.n.], 2007d.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CBE nº 11/2010** de 7 de julho de 2010. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&Itemid=30192 Acesso em 25 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 867** de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União. Brasília, 5 jul. 2012a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em 27 maio 2019.

BRASIL. **Manual do pacto.** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília: Ministério da Educação, 2012b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Avaliação no ciclo de

alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: Ministério da Educação, 2012c.

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 União, seção 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - 1ª versão**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - 2ª versão**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, seção 1, 22 dez. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 1.570**, de 20 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União nº 244, 21.12.2017, Seção 1, p.146. 2017. Disponível em <http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1570-2017-12-20.pdf> Acesso em: 26 abr. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Portal do MEC. [online]. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação**. Portal do MEC. [online]. 2018B. Disponível em: <https://bit.ly/30QmSG2>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-letramento: apresentação**. Portal do MEC [online]. 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão** Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BREJO, J. A. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996- 2005)**. [2007]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas. Campinas, 2007. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252125/1/Brejo_JanaynaAlves_M.pdf

BRITO, Denice do Socorro Lopes. **Aprendendo a ensinar: a contribuição das disciplinas didática e didáticas específicas para a formação de professores do Curso de Pedagogia da Unimontes (2013 -2017)**. [2018]. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BOTO, C. Apresentação. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 1-8.

BRÜGGEMANN, Odália M.; PARPINELLI, Mary A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista Escola Enfermagem USP**, São Paulo, n. 42, p. 563-568, mar. 2008.

CAPES. Produção da pós-graduação. Um panorama geral da produção científica no último quadriênio. **SEMINÁRIO REPENSANDO A AVALIAÇÃO**. Brasília: MEC/CAPES, 2018. Disponível em: http://www.capes.gov.br/seminario-avaliacao-producao/apresentacoes/2018-08-21_Seminario-Repensando-a-Avaliacao_AndreBrasil_CAPES.pdf. Acesso em: 21 abr. 2019.

CAPES. **No mundo, cresce a participação feminina nas Ciências**. Publicado em: 07 mar.2020. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/10195-no-mundo-cresce-a-participacao-feminina-nas-ciencias> Acesso em: 07 mar. 2020.

CARDOZO, M. J. P. B. Crise do capital: ajuste estrutural e as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 2., 2005, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2005. p. 1-9. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Maria_Jos%C3%A9_Pires_BarroCardozo215.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

CARVALHO, Isabel Cristina Louzada; KANISKI, Ana Lúcia. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação: para que e para quem? **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 33-39, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n3/a04v29n3.pdf>. Acesso em 21 abr. 2019.

CASTRO, Celso. **A proclamação da República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

CLARIVATE Analytics. **Research in Brazil**. A report for CAPES by Clarivate Analytics. 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2019.

COLOMBO, Silmara Regina. **Consulta ao Dicionário**: das prescrições para o professor ao uso em sala de aula. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Priscila Monteiro. **O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como “agente de letramento”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. 137 f. 2010

COSTA, Angela Marques; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **(1890-1914): no tempo das certezas**. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2000 – (Virando séculos).

COURSERA. **Fundação Lemman**. [s.d.]. Disponível em: <https://pt.coursera.org/lemann>. Acesso em 12 abr. 2019.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº

1, 2011 p. 5 – 22. Disponível em:

http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/vol_XVIII_1/artigo1.pdf. Acesso em 21 abr. 2019.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira; MARTINIAK, Vera Lúcia. Formação continuada de professores alfabetizadores. **Revista Teoria e Prática da Educação**, n.19, v.3, p. 19-32, set./dez., 2016.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 85, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAVIES, Nicholas. A educação nas constituições federais e em suas emendas de 1824 a 2010. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 37, p. 266-288, mar. 2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37/doc01-37.pdf>. Acesso em 3 mar. 2019.

DECIETE, Nilce. **Tecendo os sentidos de alfabetização: repercussões do letramento e as relações de ensino em foco**. 2013. 126 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250848>>. Acesso em: 11 set. 2018

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

DIEHL, Rodrigo Cristiano. Estado, neoliberalismo e educação pública. **ODELA -**

Observatório do Estado Latino americano. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/odela/2018/09/23/estado-neoliberalismo-e-educacao-publica>. Postado em 23 set. 2018. Acesso em: 16 dez. 2019.

FERNANDES, Eliane de Godoi Teixeira. **Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador: possibilidades apresentadas pelo Pibid**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SANTOS, Maria Lygia Cardoso Köpker. O Livro de Hilda (1902), a cartilha do método analítico, por João Köpke. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, (75), p. 185-209, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407510>.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRADE, I. C. A. da Silva. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (organização). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: DOI: <http://orcid.org/0000-0003-3867-5452>

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de

- políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.11. n.1, p.107-128, jan./abr.2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 19 abr.2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança** [Recurso Eletrônico]. 1ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.
- GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. *In: Conceção Dialética da Educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. pp. 15-38.
- GARCIA, Inara. **Certame de atletas vigorosos/as: uma análise dos processos de seleção de professores/ as no século XIX (1855-1863)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- GOULART, Cecília M. A. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.
- GOULART Cecília M. A. e WILSON Victoria (org.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.
- GARCIA, Jose P Oliveira Breves. Notas para pensar a docência na perspectiva profissional. *In: CUNHA, Emanuel Ribeiro; SÁ, Pedro Franco de. (org.). Ensino e Formação Docente: propostas, reflexões e práticas*. Belém, [n.p.], 2002.
- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GATTI, Bernadete Angelina et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.
- GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37. p.57-70, jan./abr. 2008.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).
- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2 ed. São Paulo: editora Cortes, 1994.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- GIL, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOMES, Mariana Soares. **Necessidades formativas de professoras alfabetizadoras de crianças**: um estudo de caso no município de Natal. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação - Natal: UFRN, 2018.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Programas de melhoria da qualidade da alfabetização: leitura crítica. **Acta Scientiarum Educacion**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 271-282, jul./dez., 2013.

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

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**. Loyola. Sao Paulo, Brasil: Edições Loyola, 2003

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n.3, p.02-23, set./dez., 2019.

GUIMARÃES, Selva. Aprender a ensinar história em espaços intersticiais: reflexões sobre o papel formativo 'Perspectivas...'. In: GUIMARÃES, Selva; GATTI, Décio. Olhares & Trilhas Escola de Educação Básica (Eseba) / Universidade Federal de Uberlândia (UFU) **Revista de Educação e Ensino** 95 Ano XVII, Número 21 (janeiro/junho 2015) ISSN:1983-3857 Júnior. Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011, p. 275-283.

HABERT, Nadine. **A década de 70**. Apogeu e crise da ditadura militar brasileira. 2 ed., São Paulo: Ática, 1994.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUSA, Cynthia Pereira de. **História da Educação**: processos, práticas e saberes. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 95-112.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

HONORATO, Tony. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1279-1302, out./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664213>. Acesso em 28 mar. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza.

9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010: educação e deslocamento: resultados da amostra**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=7545>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 28 mai. 2019.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Inep, 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização. Brasília: Inep, 2015a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013- 2014: volume 2: análise dos resultados. Brasília: Inep, 2015b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília: Inep, 2015c.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Brasília: Inep/MEC, 2016a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1o ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014-2016. Brasília: Inep, 2016b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2o ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação — 2018**. Brasília: Inep, 2018a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2018b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico**: censo da educação básica 2018.

INSTITUTO Natura. **Website Oficial**. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br> Acesso em 19 abr. 2019.

JULIO, Edna. **Políticas públicas de educação e formação do professor alfabetizador: o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização Inicial**. Dissertação de Mestrado. Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), 2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KUIAWINSKI, Claudia Fátima. **Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização e formação de professores**. 2007. 106p. Dissertação (Mestrado). Educação, Universidade de Passo Fundo, 2007. .

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: editora Atlas, 1987
- LERNER, Delia, **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed, 2003.
- LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. DOI: 10.1590/S0101-73302006000100010
- LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **50 Técnicas de avaliação formativa**. Lisboa: Lidel, 2012.
- LOFTI, Maria do Carmo Ferreira Alfabetização. **Onde e como se forma o professor alfabetizador?** Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE-Educação, São Paulo, 2011.
- LUZ, Iza Cristina Prado da. A repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas: uma análise preliminar. *In: 6 Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e 5 Encontro Estadual de Política e Administração da Educação, João Pessoa*. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2012.
- MARCELO GARCIA, C. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In. NÓVOA. A. (coord.). Os professores e sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- MARQUES, W. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.2, n.3, 1997, p. 19-23.
- MARTINIAK, Vera Lucia. Editorial. Dossiê: Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.11, n.1, p.9-14, jan./abr.2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 04 jan.2020.
- MEADOWS, A.J. A comunicação científica. A.A. Briquet de Lemos, Trad. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 1999.
- MEC. Ministério da Educação. No Brasil, mulheres são maioria nos cursos de pós-graduação. **Portal do MEC -Educação Superior**. Postado em 09 mar. 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-690610854/45981-no-brasil-mulheres-sao-maioria-nos-cursos-de-pos-graduacao>. Acesso em: 07 fev. 2020.

MEC. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: [s.n.], 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: [s.n.], 2018.
PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Uma escola do tamanho do Brasil**. Plano de governo do candidato Luiz Inácio Lula da Silva. São Paulo: Partido dos Trabalhadores, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf> Acesso em 14 out. 2019.

PUC – SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Programa de Pós graduação em Educação: História, Política e Sociedade. **Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa**. São Paulo: PUC-SP, s.d., n.p. Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao-historia-politica-sociedade#areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa> Acesso em: 05 fev.2020.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. **Os gêneros textuais na formação do professor alfabetizador: implicações para a prática pedagógica**. 2009. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009.

MELO, E. P. C. B. N. **Uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em 08 mai 2021.

MENEZES, Priscilla Carla Silveira. **Ensinar/Aprender ortografia: uma experiência na formação de professores**. 2008. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MERCADANTE, A. **Dilma ressalta que alfabetização infantil é ponto estratégico para o país. 2012**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y>. Acesso em: 10 julho. 2020.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SILVA, Renata Valério da. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 37-61, jan./abr. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/7198-28375-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/7198-28375-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 19 abr. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 29, p. 22-27, set./out. 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de Alfabetização e Cultura Escolar: Um Pacto Secular. **Caderno Cedes** - Unicamp, ano XX. Campinas, n. 52, p. 45, nov. 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. [Conferência]. In: **Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**. Brasília, Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação; Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 27 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf A

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**. São Paulo, ano 3, n. 5, 2008a, p. 91-113. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/11509-Texto%20do%20artigo-14383-1-10-20120513.pdf>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008 b. Disponível em: < file:///C:/Users/User/Downloads/687-748-1-PB.pdf> Acesso em 13 mar. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. SP: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da década de alfabetização no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola mater**: a antiga Escola Normal de São Carlos (1911-1933). São Carlos: Editora da UFSCar, 2002.

PNAIC: alfabetização na mira, **Nova Escola**.. Edição 271, 19 jan. 2016. [s.n]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8299/pnaic-alfabetizacao-na-mira>

NÓVOA, A. **Professores**: imagem do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e a formação docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 11-30

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade** – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação, Campinas, SP: Cedes, n. 74, Ano XXII, abr./2001. p.27-42.

OJA, Aline Juliana. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora**: a construção de práticas bem-sucedidas. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

OLIVA, Aloízio Mercadante. **As bases do novo desenvolvimentismo** - análise do governo

Lula. 2010. 509 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. Disponível em:
<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286345>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

OLIVEIRA, Adão F. de. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Goiânia: Editora da PUC-GO, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Porto Alegre (RS), v. 25, n. 2, p. 197 -209, mai./ago. 2009. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 10 dez. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez.1999, n. 12, p. 59-73.
PAES, Maria Helena Simões. **A década de 60.** Rebeldia, contestação e repressão política. 3 ed. São Paulo Ática, 1995.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Bases para uma Política Nacional de EPT (2008).** Disponível em. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos>. Acesso em: 8 dez.2019.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil.** 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAULA, Lucimara Cristina de; MELLO, Roseli Rodrigues de. As políticas de formação contínua de professores no estado de São Paulo: debatendo perspectivas de transformação a partir da pedagogia progressista freireana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 63-88, jan./abr. 2016.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Uma Escola do Tamanho do Brasil** (proposta da Campanha Presidencial). 2002. Disponível em:
<<http://www.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

PIMENTA, Selma G., GHEDIN, Evandro (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Rogério Inácio. **A formação continuada no âmbito da política pública Escola Plural.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

POPKEWITZ, Thomaz S. A Reforma como Administração Social da Criança: a Globalização do Conhecimento e do Poder. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. (org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 107-125

PRADO, Luis Carlos D. EARP, Fábio Sá. O “milagre” brasileiro: acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **O Brasil Republicano - O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX.** 2 ed., Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007, p. 207-241.

PUC-SP. **Instituição escolar:** organização, práticas pedagógicas e Formação de educadores. 2021, Disponível em:

<https://www.pucsp.br/ehpsquarentaanos/downloads/Instituicao_escolar_org_prat_pedag_for_macao_de_educadores.pdf> Acesso em 15 dez 2020

QUINTELLA, M. S. Siumara. **A Formação Continuada de Docentes Alfabetizadores nas Séries Iniciais de uma Instituição Confessional:** limites e possibilidades de desenvolvimento de práticas reflexivas. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. (107f.) Dissertação (Mestrado em Educação) – Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2007.

RADVANSKEI, Sônia de Fátima; HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Possibilidades e influências da formação continuada na construção da docência de professoras alfabetizadoras de Araucária/PR: uma análise dialógico-responsiva. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 271-296, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

RODRIGUES, Marly. **A década de 50.** Populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil. 2 ed., São Paulo: Ática, 1994.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

RICHMOND, Mark; ROBINSON, Clinton; SACHS-ISRAEL, Margarete. **O desafio da alfabetização global.** Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012. UNESCO, Paris, 2009.

RODRIGUES, Marly. **A década de 80.** Brasil: quando a multidão voltou às praças. 2 ed., São Paulo: Ática, 1994.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Áurea Maria Brandão. Discussões e reflexões sobre os estudos de letramento. In: XII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq, 12, 2016, **Anais [...]**. Porto Alegre: Centro Universitário Ritter dos Reis, 2016, n.p. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos_2017/4368/1419/1668.pdf

SANTOS, S. M. C. **Análise da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa para formação do professor alfabetizador.** 2015. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XIX.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. 235 p.

SAVIANI, Dermeval. **Instituições Escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica- Campinas, SP Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Caderno CEDES**, Campinas-SP, v. 28, n. 76, p. 292-312, set-dez, 2008b. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos –UNICAMP**, 2008c.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação –Online**, Rio de Janeiro-RJ, v. 14, n. 40, 143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **O professor e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SCHON, A. D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
DOI: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

SCHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v.9, n.2, Granada, España, 2005, pp.1-30.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesus Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **TransInformação**, Campinas, n. 28, v.1, p. 15-31, jan./abr., 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2318-08892016002800002> Acesso em: 01 jan.2020.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Roberto Rafael et al. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.11, n.1, p.9-14, jan./abr. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/7080-28374-1-PB.pdf>. Acesso em 27 abr. 2019.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus E. **As Tensões E Contradições Das Políticas Educacionais Brasileiras Dos Governos De Lula E Dilma Rousseff: o IDEB e o Programa Mais Educação**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais/ FAE, 2019.

SINGER, A. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Novos Estudos Cebrap**, n. 85, nov. 2009.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez,

1998. p. 15-39.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v.9, n.52, jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. SP: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p.5-17, jan./fev./mar./abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>

SOARES, Magda B.; MACIEL, Francisca I. P. **Alfabetização**. Organização: Magda Becker Soares e Francisca Izabel Pereira Maciel. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000. 173 p.: tab. (Série Estado do Conhecimento. ISSN 1518-3653; n. 1).

SOARES, M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.146-173, dez. 2014.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Comunicações**, Piracicaba, Ano 20, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97> Acesso em 10 mar. 2019.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099> Acesso em: 09 fev. 2020.

SOUZA, Tatiana Palamini. **O Trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores**. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998. (Prismas).

SPIEGEL, Regina. **Professor-alfabetizador: Representações e impactos da sua prática profissional**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

STRAIOTTO, Debora Silva. “... E eu pensei: o que estou fazendo aqui?” – Homens egressos do curso de Pedagogia: estabelecimento e deslocamento da profissão. Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (1991 -2014). 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

TANURI, Leonor M. **O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: USP, 1979.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M. Os saberes dos professores. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

TOMAZ, Sandra Cristina, **Da parábola do semeador à do jardineiro**: um diálogo entre a alfabetização emancipadora e a formação do professor alfabetizador. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL – SP, 2007.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-193.

UFC. Universidade Federal do Ceará/ Programa de Pós Graduação em Educação. **Linhas de Pesquisa**. UFC: Fortaleza, CE, 2020, n.p. Disponível em: <https://www.ppge.ufc.br/linhas> Acesso em 04 mar.2020.

UFPI. Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós Graduação em Educação. **Linhas de Pesquisa**. Teresina, PI, 2017, n.p. Disponível em: <https://www.ufpi.br/linhas-de-pesquisa-ppged> Acesso em: 04 mar 2020.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Programa de Pós graduação em Educação. **Linhas de Pesquisa**. UFRN: Natal, RN, 2019, n.p. Disponível em: http://www.ppged.ufrn.br/linhas_pesquisas.php. Acesso em: 04 fev. 2020.

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. *In*: FAVACHO; A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (org.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175 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.

VIZZOTTO, Liane; CORCETTI, Berenice; PIEROZAN, Sandra. O público e o privado para os serviços sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 543-556, jul./dez. 2017.

VOLKSWAGEN lançará novo portal. **Plataforma do Letramento**, 2019. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-noticia/1176/fundacao-volkswagen-lancara-novo-portal.html> Acesso em 19 abr. 2019.

WARDE, Mirian J. A formação do magistério e outras questões. *In*: MELLO, Guiomar N. et. al., **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1987, p.73-91.

ZEICHNER, Kenneth M. O pensamento prático do professor - novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. *In*. NÓVOA A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, Keneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1995.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; BATISTA, Keila Cristina. A reforma do Estado brasileiro na década de 1990: propostas do Banco Mundial no contexto educacional brasileiro e a autonomia na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. In: Jornada do HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel, PR. **Anais da XI Jornada do HISTEDBR...** Cascavel, PR, 2013. Disponível em:<
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_828_keila_bat@yahoo.com.br.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

APÊNDICES

Apêndice 1. - QUADROS GERAIS DOS TRABALHOS IDENTIFICADOS NA PESQUISA

CATEGORIA: PRÁTICA DOCENTE

| Autor(a) | Título do trabalho | Nível | Instituição | Defesa | Palavras chave |
|--|---|--------------|---|---------------|--|
| Beatriz Kohn De Cristo | Diálogo entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental | Mestrado | Universidade do Vale do Itajaí | 2013 | Alfabetização; Prática Pedagógica; Aprendizagem dos alunos; Letramento |
| Denise Pollnow Heinz | O Letramento Na Voz Dos Professores Alfabetizadores | Mestrado | Universidade da Região de Joinville | 2013 | Educação; Trabalho docente; Prática Pedagógica; Letramento- |
| Juliana Ferreira De Sousa | A Avaliação Da Aprendizagem No Contexto Da Educação Infantil: O Fazer Do Professor Da Rede Municipal De Ensino De Teresina | Mestrado | Universidade Federal do Piauí | 2013 | Avaliação da Aprendizagem; Educação Infantil; Prática Pedagógica |
| Clauderice de Oliveira Ferreira Souza | Ensino De Arte: Desafios E Possibilidades No Contexto Da Alfabetização | Mestrado | Universidade Metodista de São Paulo | 2013 | Ensino de Arte; Alfabetização; Prática Pedagógica- |
| Grazielle Aparecida De Oliveira Ferreira | Formação Continuada De Professores Alfabetizadores Na Perspectiva Do Letramento: Um (Re)Significar Da Prática Docente? | Mestrado | Universidade de Brasília | 2014 | Formação continuada; Alfabetização; Letramento; Prática Pedagógica |
| Francisca Maria Da Cunha De Sousa | Da Formação Profissional À Prática Docente Alfabetizadora: Reelaboração De Saberes Docentes | Mestrado | Universidade Federal do Piauí | 2014 | Formação Profissional; Prática docente alfabetizadora; Saberes docentes- |
| Gabrielle Nascimento Lopes | Programa De Alfabetização Na Idade Certa: Reflexões Teórico- Metodológicas Sobre A Proposta De Alfabetização E As Interferências Na Prática Docente | Mestrado | Universidade Estadual do Ceará | 2015 | PAIC; Alfabetização; Atuação docente |
| Paula Francimar Da Silva Eleutério | O Planejamento Da Prática Pedagógica Do Professor Alfabetizador: Marcas Da Formação Continuada (PNAIC) | Mestrado | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2016 | Formação de professores; Alfabetização; Prática Pedagógica Planejamento; PNAIC |
| Sandra Cristina Tomaz | Da Parábola Do Semeador À Do Jardineiro - Um Diálogo Entre A Alfabetização Emancipadora E A Formação Do Professor Alfabetizador | Mestrado | UNISAL Campus Maria Auxiliadora | 2007 | Alfabetização; Emancipação; Diálogo; Alfabetizador-alfabetizando- |
| Joana D'arc Alves Rosal Adad | Prática pedagógica alfabetizadora: contexto de aprendizagens docentes | Mestrado | Universidade Federal do Piauí | 2007 | Formação; Prática; pedagógica alfabetizadora; Saberes docentes |

CATEGORIA: PRÁTICA DOCENTE (CONTINUAÇÃO)

| Autor(a) | Título do trabalho | Nível | Instituição | Defesa | Palavras chave |
|--|--|--------------|---|---------------|---|
| Joana D'arc Alves Rosal Adad | Prática pedagógica alfabetizadora: contexto de aprendizagens docentes | Mestrado | Universidade Federal do Piauí | 2007 | Formação; Prática; pedagógica alfabetizadora; Saberes docentes |
| Tamara Fresia Mantovani De Oliveira | Os conhecimentos manifestos pelos professores para o ensino em alfabetização | Doutorado | Pontifícia Universidade Católica de São Paula - PUC- SP | 2008 | alfabetização escolar; Conhecimento escolar; Ação docente; Prática docente; ensino escolar |
| Regina Célia Spiegel | Professor-alfabetizador: representações e impactos da sua prática profissional | Mestrado | Universidade Federal do Rio de Janeiro | 2009 | Representações sociais; professoralfabetizador; Ensino-aprendizagem; Prática pedagógica |
| Claudiana Maria Nogueira De Melo | Os gêneros textuais na formação do professor alfabetizador: implicações para a prática pedagógica | Mestrado | Universidade Federal do Ceará | 2009 | Formação docente; Prática Pedagógica; Gêneros Textuais; Alfabetização |
| Maria Aparecida Pacheco Gusmão | Uma ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos: a prática pedagógica da professora maria | Doutorado | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2010 | Ação pedagógica reflexiva; Ensino da (re)escrita de textos; Dimensão mediadora; Discursiva da linguagem |
| Luiz Jesus Santos Bonfim | O supervisor escolar na interface com a prática pedagógica de alfabetização: entre o dito e o vivido | Mestrado | Universidade Federal do Piauí | 2010 | Supervisão escolar; Alfabetização; Prática Pedagógica |
| Marly Dos Santos Alves | A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do programa alfabetização na idade certa (PAIC) | Mestrado | Universidade Federal do Ceará | 2010 | Alfabetização; Avaliação; Competências; Prática Pedagógica; Programa alfabetização na idade certa |
| Cláudia Justus Tôrres Pereira | A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente | Mestrado | Universidade Federal de Rondônia | 2012 | Educação; Alfabetização; Formação Docente; Leitura; Escrita |
| Maria Silvia Bacila Winkeler | Didática do formador do alfabetizador | Doutorado | Pontifícia Universidade Católica do Paraná | 2012 | Prática pedagógica; Alfabetização; Didática prática; Didática do formador do alfabetizador; Letramento alfabetizador |
| Isabela Mascarenhas Antoniutti De Sousa | Aprendendo a ser professor: a prática no pibid como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre Alfabetização | Doutorado | Pontifícia Universidade Católica do Paraná | 2013 | Formação inicial do professor alfabetizador; Alfabetização; Saberes docentes; Prática de Ensino; Relação teoria e prática |

CATEGORIA: FORMAÇÃO CONTINUADA

| Autor(a) | Título do trabalho | Nível | Instituição | Defesa | Palavras chave |
|--|--|-----------|--|--------|---|
| Siumara Da Silveira Melo Quintella | A formação continuada de docentes alfabetizadores nas séries iniciais de uma instituição confessional: limites e possibilidades de desenvolvimento de práticas reflexivas | Mestrado | Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto | 2007 | Formação continuada centrada; na escola; Professor alfabetizador; Prática reflexiva |
| Maria Vilma Da Silva | A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas profa e pró-letramento: o que dizem os programas e as professoras? | Mestrado | Universidade Federal de Alagoas | 2009 | Programas de alfabetização - Brasil; Alfabetização; Professores- formação; Educação continuada |
| Simone Regina Manosso Cartaxo | Formação continuada do professor alfabetizador: abordagens, processos e práticas | Mestrado | Pontifícia Universidade Católica do Paraná | 2009 | Formação continuada do; alfabetizador; Processo e práticas de formação; Produção e distribuição do; conhecimento |
| Bernarda Elane Madureira Lopes | Alfabetização: os significados que os professores alfabetizadores das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Montes Claros atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo ceale | Mestrado | Universidade Federal de São João Del Rei | 2011 | Professor alfabetizador; Formação docente; Alfabetização e letramento; Métodos de alfabetização; Significados |
| Fernanda Izidro Monteiro | Professor Alfabetizador: Identidades, Discursos E Formação Continuada | Mestrado | Universidade Federal do Rio de Janeiro | 2014 | Formação continuada; Identidade; Professor alfabetizador |
| Elaine Peres De Souza | A Formação Continuada Do Professor Alfabetizador Nos Cadernos Do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC) | Mestrado | Universidade Federal de Santa Catarina | 2014 | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Formação do professor; alfabetizador; Ensino; Aprendizagem; Desenvolvimento- Infantil |
| Grazielle Aparecida De Oliveira Ferreira | Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re)significar da prática docente? | Mestrado | Universidade de Brasília | 2014 | Formação continuada; Alfabetização; Letramento; Prática Pedagógica |
| Milene Kinlliane Silva De Oliveira | Formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano escolar | Mestrado | Universidade Estadual do Ceará | 2014 | Professores alfabetizadores; Formação Continuada; Cotidiano Escolar - |
| Giovanna Rodrigues Cabral | Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação? | Doutorado | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | 2015 | Políticas públicas; Formação continuada; Professores alfabetizadores; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Matias Barbosa |
| Tatiana Palamini Souza | O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores | Mestrado | Universidade Metodista de Piracicaba | 2015 | Trabalho docente; Formação; continuada de professores; professores alfabetizadores; políticas educacionais |

CATEGORIA: FORMAÇÃO CONTINUADA (CONTINUA)

| Autor(a) | Título do trabalho | Nível | Instituição | Defesa | Palavras chave |
|---------------------------------------|---|--------------|---|---------------|--|
| Paula francimar da Silva eleutério | O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (pnaic) | Mestrado | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2016 | Formação de professores; Alfabetização; Prática Pedagógica; Planejamento; PNAIC |
| Lidiane malheiros mariano de oliveira | Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador | Mestrado | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | 2016 | Políticas Públicas; Formação continuada; PNAIC; Alfabetização |
| Samara elyza macedo de araujo | A formação continuada de professores e o pnaic: estudo de Caso em vitorantim/sp | Mestrado | Universidade Federal de São Carlos | 2016 | PNAIC; Formação de professores; Professores; alfabetizadores - |
| Ana kátia ferreira de assis | O pnaic e a educação básica em jataí-go: o que revelam os documentos? | Mestrado | Universidade Federal de Goiás | 2016 | PNAIC; Políticas Públicas; Educacionais; Alfabetização; Formação continuada |
| Erineide cunha de sousa | Reflexão nos processos de formação continuada de alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades | Mestrado | Universidade Federal do Piauí | 2016 | Alfabetização; Formação continuada; Reflexão |
| Délcia cristina dos santos de souza | O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (pnaic) e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho com os gêneros textuais | Mestrado | Universidade da Região de Joinville | 2016 | Formação continuada de professores; PNAIC; Alfabetização; Letramento; Gêneros textuais |
| Washington luís dos santos abreu | Vivências e orientações institucionais: conflitos na formação do alfabetizador | Mestrado | Universidade Federal do Oeste do Pará | 2016 | Formação docente; Forças formativas; Conflitos teórico- metodológicos; Formação consuetudinária; Professor; formador |

CATEGORIA: CATEGORIA: LETRAMENTO

| Autor(a) | Título do trabalho | Nível | Instituição | Defesa | Palavras chave |
|--|--|--------------|---|---------------|--|
| Maria Vilma Da Silva | A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas profa e pró-letramento: o que dizem os programas e as professoras? | Mestrado | Universidade Federal de Alagoas | 2009 | Programas de alfabetização - Brasil; Alfabetização; Professores- formação; Educação continuada |
| Giane bezerra vieira | Alfabetizar letrando: investigação ação fundada nas necessidades de formação docente | Doutorado | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2010 | Formação de Professores alfabetizadores; Necessidades de formação; Alfabetização e letramento; - |
| Marley Eloisa Gonçalves Antunes | A coordenação pedagógica e as contribuições para formação De professores alfabetizadores | Mestrado | Universidade do Oeste Paulista | 2010 | Coordenação Pedagógica; Alfabetização; Letramento |
| Bernarda Elane Madureira Lopes | Alfabetização: Os Significados Que Os Professores Alfabetizadores Das Séries Iniciais Do Ensino Fundamental Da Rede Municipal De Montes Claros Atribuíram Ao Curso De Formação Continuada Oferecido Pelo CEALE | Mestrado | Universidade Federal de São João Del Rei | 2011 | Professor alfabetizador; Formação docente; Alfabetização e letramento; Métodos de alfabetização; Significados |
| Maria Silvia Bacila Winkeler | Didática Do Formador Do Alfabetizador | Doutorado | Pontifícia Universidade Católica do Paraná | 2012 | Prática pedagógica; Alfabetização; Didática prática; Didática do formador do alfabetizador; Letramento alfabetizador |
| Valdecy Margarida Da Silva | Alfabetização E Letramento: Contribuições À Formação De Professores Alfabetizadores Da Educação De Jovens E Adultos | Doutorado | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | 2012 | Oralidade e Letramento; Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos; Formação de professores; Identidades |
| Rowayne Soares Ramos | Educação De Jovens E Adultos No Contexto Do Centro De Ressocilização Em Cuiabá-Mt: Práticas De Leitura, Escrita E Letramento | Mestrado | Universidade Federal de Mato Grosso | 2012 | Educação de; Jovens e; Adultos; Educação em prisões; Leitura e Escrita; Letramento |
| Denise Pollnow Heinz | O letramento na voz dos professores alfabetizadores | Mestrado | Universidade da Região de Joinville | 2013 | Educação; Trabalho docente; Prática Pedagógica; Letramento |
| Nilce Deciete | Tecendo Os Sentidos De Alfabetização: Repercussões Do Letramento E As Relações De Ensino Em Foco | Mestrado | Universidade Estadual de Campinas | 2013 | Alfabetização; Letramento; Relações de ensino; Leitura; Escrita |
| Rosane Fink | Representações Sociais Sobre Ser Alfabetizadora No Contexto Da Proposta De Ensino De 9 Anos Em União Da Vitória: Ancoragens Para Novas Lógicas E Práticas | Mestrado | Universidade Federal do Paraná | 2014 | Representações sociais; Alfabetização e letramento; Práticas de alfabetização; Proposta de ensino de nove anos |
| Grazielle Aparecida De Oliveira Ferreira | Formação Continuada De Professores Alfabetizadores Na Perspectiva Do Letramento: Um (Re)Significar Da Prática Docente? | Mestrado | Universidade de Brasília | 2014 | Formação continuada; alfabetização; letramento; prática pedagógica |

CATEGORIA: CATEGORIA: LETRAMENTO (CONTINUA)

| Autor(a) | Título do trabalho | Nível | Instituição | Defesa | Palavras chave |
|--|---|--------------|--|---------------|--|
| Eliane Pimentel Camillo Barra Nova De Melo | Pnaic: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente | Mestrado | Universidade de São Carlos | 2015 | Alfabetização; letramento; formação; professor alfabetizador; sócio-histórica |
| Eliane de Godoi Teixeira Fernandes | Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador: possibilidades apresentadas pelo pibid | Mestrado | Pontifícia Universidade Católica de Campinas | 2015 | Formação docente inicial; alfabetização e letramento; programas de formação docente; pibid; relação universidade- escola |
| Silmara Regina Colombo | Consulta ao dicionário: das prescrições para o professor ao uso em sala de aula | Mestrado | Universidade de São Paulo | 2016 | Letramento escolar; lexicografia; dicionários; práxis; análise linguística |
| Mariana Soares Gomes | Necessidades formativas de professoras alfabetizadoras de crianças: um estudo de caso no município de natal | Mestrado | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2016 | Necessidades de formação; alfabetização; letramento; ensino; fundamental |
| Délcia Cristina Dos Santos De Souza | O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho com os gêneros textuais | Mestrado | Universidade da Região de Joinville | 2016 | Formação; continuada de professores; pnaic; alfabetização; letramento; gêneros textuais |

CATEGORIA: POLÍTICAS PÚBLICAS

| Autor(a) | Título do trabalho | Nível | Instituição | Defesa | Palavras chave |
|---------------------------------------|--|--------------|--|---------------|--|
| Kátia Maria Da Silva | Programa de formação de professores alfabetizadores - (profa) e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos no município de União dos Palmares/Alagoas | Mestrado | Universidade Federal de Alagoas | 2007 | Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; Programas de formação de professores; Competência Profissional |
| Maria do Carmo Ferreira Lotfi | Alfabetização. Onde como se forma o professor alfabetizador? | Mestrado | Universidade Nove de Julho -UNINOVE | 2011 | Políticas educacionais; Formação inicial de professores; Alfabetização- |
| Edna Julio | Políticas públicas de educação e formação do professor alfabetizador: o projeto bolsa escola pública e universidade na alfabetização inicial | Mestrado | Universidade de São Paulo | 2012 | Políticas Públicas de Educação; Alfabetização; Formação de Professor; Aluno universitário pesquisador |
| Irene Nunes Lustosa | O "prêmio professor alfabetizador" como política de remuneração meritocrática: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais | Mestrado | Universidade Federal do Piauí | 2013 | Remuneração Docente; Políticas Meritocráticas; Incentivos Salariais; Prêmio Professor Alfabetizador |
| Giovanna Rodrigues Cabral | Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação? | Doutorado | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | 2015 | Políticas públicas; Formação continuada; Professores alfabetizadores; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Matias Barbosa |
| Lidiane Malheiros Mariano De Oliveira | Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador | Mestrado | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | 2016 | Políticas Públicas; Formação continuada; PNAIC; Alfabetização |
| Tatiana Palamini Souza | O trabalho docente e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores | Mestrado | Universidade Metodista de Piracicaba | 2015 | Trabalho docente; Formação continuada de professores; professores alfabetizadores; políticas educacionais |
| Ana Kátia Ferreira De Assis | O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos? | Mestrado | Universidade Federal de Goiás | 2016 | PNAIC; Políticas Públicas Educacionais; Alfabetização; Formação continuada |

CATEGORIA: EJA

| Autor(a) | Título do trabalho | Nível | Instituição | Defesa | Palavras chave |
|------------------------------------|--|-----------|---|--------|---|
| Edneide da conceição bezerra | A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização | Doutorado | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2009 | Mediação; Coordenação Pedagógica; Saberes da Ação Pedagógica; Alfabetização de Jovens e Adultos |
| Eduardo jorge lopes da silva | Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular | Doutorado | Universidade Federal de Pernambuco | 2011 | Formação de professores; Educação de Jovens e Adultos; Educação popular |
| Rowayne soares ramos | Educação de jovens e adultos no contexto do centro de ressocilização em cuiabá-mt: práticas de leitura, escrita e letramento | Mestrado | Universidade Federal de Mato Grosso | 2012 | Educação de Jovens e Adultos; Educação em prisões; Leitura e Escrita; Letramento |
| Valdecy margarida da silva | Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos | Doutorado | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | 2012 | Oralidade e Letramento; Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos; Formação de professores; Identidades |
| Maria josinalva felipe de carvalho | Saberes docentes na alfabetização de jovens e adultos: da educação escolar a programas de redução do analfabetismo | Mestrado | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2013 | Saberes docentes; Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos |
| Paula francimar da silva eleutério | O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (pnaic) | Mestrado | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2016 | Formação de professores; Alfabetização; Prática Pedagógica; Planejamento; PNAIC |
| Edneide da conceição bezerra | A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização | Doutorado | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2009 | Mediação; Coordenação Pedagógica; Saberes da Ação Pedagógica; Alfabetização de Jovens e Adultos |

CATEGORIA: PNAIC

| Autor(a) | Título do trabalho | Nível | Instituição | Defesa | Palavras chave |
|--|---|--------------|---|---------------|--|
| Elaine Eliane Peres De Souza | A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa | Mestrado | Universidade Federal de Santa Catarina | 2014 | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Formação do professor alfabetizador; Ensino; Aprendizagem; Desenvolvimento- Infantil |
| Eliane Pimentel Camillo Barra Nova De Melo | Pnaic: Uma Análise Crítica Das Concepções De Alfabetização Presentes Nos Cadernos De Formação Docente | Mestrado | Universidade de São Carlos | 2015 | Alfabetização; Letramento; Formação; Professor alfabetizador; Sócio-histórica |
| Sandra mara castro dos santos | Análise da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa para formação do professor alfabetizador | Mestrado | Universidade Federal do Paraná | 2015 | Alfabetização; PNAIC; Habilidades metalinguísticas; Formação de professores |
| Paula francimar da silva eleutério | O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (pnaic) | Mestrado | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2016 | Formação de professores; Alfabetização; Prática Pedagógica; Planejamento; PNAIC |
| Lidiane malheiros mariano de oliveira | Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (pnaic): provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador | Mestrado | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | 2016 | Políticas Públicas; Formação continuada; PNAI; Alfabetização |
| Samara elyza macedo de araujo | A formação continuada de professores e o pnaic: estudo de caso em vitorantim/sp | Mestrado | Universidade Federal de São Carlos | 2016 | PNAIC; Formação de professores; professores-alfabetizadores |
| Ana kátia ferreira de assis | O pnaic e a educação básica em jataí-go: o que revelam os documentos? | Mestrado | Universidade Federal de Goiás | 2016 | PNAIC; Políticas Públicas; Educacionais; Alfabetização; Formação continuada |
| Délcia cristina dos santos de souza | O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (pnaic) e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho com os gêneros textuais | Mestrado | Universidade da Região de Joinville | 2016 | Formação continuada de professores; PNAIC; Alfabetização; Letramento; Gêneros textuais |

CATEGORIA:SABERES

| Autor(a) | Título do trabalho | Nível | Instituição | Defesa | Palavras chave |
|--|--|-----------|--|--------|---|
| Joana D'arc Alves Rosal Adad | Prática pedagógica alfabetizadora: contexto de aprendizagens docentes | Mestrado | Universidade Federal do Piauí | 2007 | Formação; Prática pedagógica alfabetizadora; Saberes docentes - |
| Cláudia Fátima Kuiawinski | Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização e formação de professores | Mestrado | Universidade de Passo Fundo | 2007 | Saberes docentes; Alfabetização; Formação de professores; Relação teoria e prática;- |
| Edneide da Conceição Bezerra | A tecitura da ação do coordenador pedagógico da eja: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização | Doutorado | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2009 | Mediação;Coordenação Pedagógica;Saberes da Ação Pedagógica; Alfabetização de Jovens e Adultos;- |
| Luciliana de Oliveira Barros da Silva | Saberes docentes, alfabetização, respeito à infância: a criança de 6 anos no ensino fundamental | Mestrado | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2010 | Respeito à Infância;Alfabetização;Saberes Docentes;Ensino Fundamental;Crianças de 06 anos |
| Erciléia Batista Do Espírito Santo | Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras | Mestrado | Universidade Federal de Minas Gerais | 2010 | Construção de concepções;Práticas alfabetizadoras;Formação docente |
| Luciana Franceschini Fonseca | O professor alfabetizador em formação: saberes necessários ao exercício da sua profissão | Mestrado | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | 2011 | Saberes Docentes;Alfabetização;Formação de Professores |
| Claudia Moreno Zaniti | O professor alfabetizador bem-sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do "programa ler e escrever" - see-sp | Mestrado | Universidade Católica de Santos | 2012 | Formação de Professores;Alfabetização e relação com o saber |
| Isabela Mascarenhas Antoniutti De Sousa | Aprendendo a ser professor: a prática no pibid como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização | Doutorado | Pontifícia Universidade Católica do Paraná | 2013 | Formação inicial do professor alfabetizador;Alfabetização;Saberes docentes;Prática de Ensino;Relação teoria e prática |
| Lenita Carmello De Almeida | Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida | Mestrado | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" | 2013 | Professor alfabetizador bem sucedido;Saberes docentes;Práticas pedagógicas;Formação de professores |
| Jocilene Cristina Da Silva | Navegando em modos de ser e fazer-se professor alfabetizador:saberes necessários | Mestrado | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | 2013 | Alfabetização;Formação Docente;Autobiografia |
| Maria josinalva felipe de Carvalho | Saberes docentes na alfabetização de jovens e adultos: da educação escolar a programas de redução do analfabetismo | Mestrado | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2013 | Saberes docentes;Alfabetização;Educação de Jovens e Adultos |
| Francisca maria da cunha de Sousa | Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração de saberes docentes | Mestrado | Universidade Federal do Piauí | 2014 | Formação Profissional;Prática docente alfabetizadora;Saberes docentes |

Apêndice 2.

TRAJETÓRIA ACADÊMICA – DOUTORES

JACYENE MELO DE OLIVEIRA ARAÚJO

Mestrado em Mestrado Em Educação

1996 - 1998

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Título: O que é alfabetizar? Análise da concepção e do fazer cotidiano das professoras das pré-escolas públicas estaduais da cidade do Natal., Ano de Obtenção: 1998

Doutorado em Doutorado Em Educação

2003 - 2008

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Título: A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas

PRISCILLA CARLA SILVEIRA MENEZES

Mestrado em Linguística

2001 - 2003

Universidade Federal de Pernambuco

Título: Algumas Relações entre a gagueira e a leitura sob uma perspectiva da Análise de Discurso. Ano de Obtenção: 2003.

Doutorado em Educação

2007 - 2008

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Título: Ensinar/Aprender ortografia: uma experiência na formação de professores

TAMARA FRESIA MANTOVANIDE OLIVEIRA

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade 2000 - 2002

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Título: O fracasso escolar e a cultura. Ano de Obtenção: 2002

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

2004 - 2008

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Título: Conhecimentos manifestos por professores para o ensino na alfabetização escolar

FLÁVIA ANASTÁCIO DE PAULA

Mestrado em Educação

1998 - 2000

Universidade Estadual de Campinas

Título: Lição, deveres, tarefas, para casa: novas e velhas prescrições para professoras. Ano de Obtenção:

2000.

Universidade Estadual de Campinas

Título: Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula

EDNEIDE DA CONCEIÇÃO BEZERRA

Mestrado em Educação

2003 - 2005

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Título: Práticas Interformativas e Desenvolvimento Profissional de Professores de Jovens e Adultos, Ano de Obtenção: 2005

Doutorado em Educação

2005 - 2009

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Título: A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: Saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização

MARIA APARECIDA PACHECO GUSMÃO

* Mestrado não é citado no Currículo Lattes da pesquisadora.

Doutorado em Educação

2006 - 2010

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Título: Uma ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos: a prática pedagógica da professora Maria Estela Costa Holanda Campelo.

GIANE BEZERRA VIEIRA

Mestrado em Educação

1987 - 1992

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Título: A mediação da escola da socialização da criança. Ano de Obtenção: 1992

Doutorado em Educação

2007 - 2010

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Título: Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente

EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA

Mestrado em Educação

2001 - 2003

Universidade Federal da Paraíba

Título: O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Paraíba: uma nova configuração em

movimentos sociais, Ano de Obtenção: 2003 Universidade Federal de Pernambuco
Título: Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular

MARIA SILVIA BACILA WINKELER

Mestrado em Educação

1994 - 1998

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Título: Prática Pedagógica e a Psicopedagogia, Ano de Obtenção: 1998 Doutorado em

Programa de Pós-Graduação em Educação

2008 - 2012

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Título: Didática do formador do alfabetizador

VALDECY MARGARIDA DA SILVA

Mestrado em Letras

2002 - 2004

Universidade Federal da Paraíba

Título: A interação professor/aluno no ensino da escrita de narrativas na 1ª série., Ano de Obtenção:

2004

Doutorado em Educação

2008 - 2012

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Título: Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da

Educação de Jovens e Adultos

ISABELA MASCARENHAS ANTONIUTTI DE SOUSA

Mestrado em Educação

2000 - 2003

Universidade do Sul de Santa Catarina

Título: O Processo Ensino-Aprendizagem do Conceito de Subtração: Visão dos Professores das Séries

Iniciais do Ensino Fundamental, Ano de Obtenção: 2003

Doutorado em Educação

2009 - 2013

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Título: Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]

elaboração de saberes sobre alfabetização

GIOVANNA RODRIGUES CABRAL

Mestrado em Educação

2007 - 2010

Universidade Católica de Petrópolis

Título: Programa de formação continuada de professores: Pró-Letramento em ação, Ano de
Obtenção: 2010
Doutorado em Educação
2011 - 2015

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio

Título: Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?

Palavras-chave: Políticas públicas; Formação continuada de professores; Pró-Letramento; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PRISCILA MONTEIRO CORRÊA

Mestrado em Educação

2008 - 2010

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Título: O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como agente de letramento. Ano de Obtenção: 2010

Doutorado em Educação

2011 - 2015

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio

Título: Professores Iniciantes e sua Aprendizagem Profissional no Ciclo de Alfabetização a partir