

Silmara Cássia Barbosa Mélo  
Ângela Maria Dias Fernandes

# PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Sentidos, “compromisso” e resistência  
na formação do pedagogo  
(Paraíba - 2005 a 2016)



**Universidade Estadual da Paraíba**

Profª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Profª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



**Editora da Universidade Estadual da Paraíba**

Cidoval Moraes de Sousa (UEPB)

*Diretor*

**Conselho Editorial**

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

Jordeana Davi Pereira (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

José Tavares de Sousa (UEPB)

**Conselho Científico**

Afrânio Silva Jardim (UERJ)

Anne Augusta Alencar Leite (UFPB)

Carlos Henrique Salvino Gadêlha Meneses (UEPB)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP)

Diego Duquelsky (UBA)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPB)

Germano Ramalho (UEPB)

Glauber Salomão Leite (UEPB)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCAV/PT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPB)

Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB)

Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Rosmar Antonni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Vincenzo Militello (UNIPA/IT)

**Expediente EDUEPB**

Erick Ferreira Cabral | *Design Gráfico e Editoração*

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes | *Design Gráfico e Editoração*

Leonardo Ramos Araujo | *Design Gráfico e Editoração*

Elizete Amaral de Medeiros | *Revisão Linguística*

Antonio de Brito Freire | *Revisão Linguística*

Danielle Correia Gomes | *Divulgação*

Gilberto S. Gomes | *Divulgação*

Efigênio Moura | *Comunicação*

Walter Vasconcelos | *Assessoria Técnica*



**Editora indexada no SciELO desde 2012**



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

**Editora filiada a ABEU**

**EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: [eduepb@uepb.edu.br](mailto:eduepb@uepb.edu.br)

Silmara Cássia Barbosa Mélo  
Angela Maria Dias Fernandes

**PRODUÇÃO DO PROFESSOR  
ALFABETIZADOR:**

*Sentidos, “compromisso” e resistência  
na formação do pedagogo  
(Paraíba - 2005 a 2016)*



Campina Grande - PB  
2021



## Estado da Paraíba

João Azevêdo Lins Filho | *Governador*  
Ana Lígia Costa Feliciano | *Vice-governadora*  
Nonato Bandeira | *Secretário da Comunicação Institucional*  
Claudio Benedito Silva Furtado | *Secretário da Educação e da Ciência e Tecnologia*  
Damião Ramos Cavalcanti | *Secretário da Cultura*

## EPC - Empresa Paraibana de Comunicação

Naná Garcez | *Diretora Presidente*  
William Costa | *Diretor de Mídia Impressa*  
Rui Leitão | *Diretora de Rádio e TV*  
Alexandre Macedo | *Gerente da Editora A União*



BR 101 - KM 03 - Distrito Industrial - João Pessoa-PB - CEP: 58.082-010

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.  
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA HELIANE MARIA IDALINO SILVA - CRB-15º/368

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CBL.

Ficha catalográfica elaborada por Heliane Maria Idalino Silva – CRB-15º/368

---

M428p Mélo, Silmara Cássia Barbosa.  
Produção do professor alfabetizador: sentidos, "compromisso" e resistência. [Livro eletrônico]./Silmara Cássia Barbosa Mélo, Ângela Maria Dias Fernandes. \_Campina Grande: EDUEPB, 2021.  
740 Kb; 136 p.

**ISBN 978-65-86221-70-1 (E-Book)**

1.Formação de professores. 2Formação continuada. 3. Educação – Políticas públicas.  
4.Pedagogia. I. Título. II. Fernandes, Ângela Maria Dias.

21. ed.CDD 370.71

---

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 7

INTRODUÇÃO, 10

CAPÍTULO 1  
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL:  
CONTEXTOS DE *PRODUÇÃO DO PROFESSOR*  
*ALFABETIZADOR*, 19

CAPÍTULO 2  
LUGARES, SENTIDOS E CONCEPÇÕES DA  
ALFABETIZAÇÃO: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NAS  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA PARAÍBA, 55

CAPÍTULO 3  
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA *PRODUÇÃO*  
*DO PROFESSOR ALFABETIZADOR*: (DES)ARTICULAÇÕES,  
CONTROLE SOCIAL E RESISTÊNCIA, 104

REFERÊNCIAS, 113

SOBRE AS AUTORAS, 131



# APRESENTAÇÃO

A PRODUÇÃO DE UM LIVRO INSTIGA A VONTADE DE COMUNICAR, MOVIMENTAR na direção do outro, buscar caminhos, problematizar encontros. Tem sido assim esse processo desde a imersão nesse tema de pesquisa com o trabalho de dissertação “Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do Pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador”.<sup>1</sup> Voltar a atenção para as práticas insurgentes de alfabetizar e buscar nelas mesmas os elementos que constituem a força da recusa às intenções de aprisionamento desta política de relações. Esse é o sentido que orienta o trabalho de investigação aqui anunciado. Confrontar as perspectivas dadas através de uma pesquisa implicada na construção de um conhecimento militante, aberto, solidário pronto para capturar nos discursos sua própria razão.

Indagar a natureza do objeto da pesquisa em educação também foi um ganho aqui alcançado. Objeto movente, mas que se coloca, muitas vezes, a disposição das apreensões naturalizantes. O que se pretendeu foi colocar em questão a produção do professor alfabetizador, dirigindo os olhos para a formação do pedagogo nas três universidades públicas do estado da Paraíba, analisando as propostas

---

1 Texto baseado na Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), defendida em 2015, com a Orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Maria Dias Fernandes.

de formação continuada, em meio ao contexto de políticas educacionais, voltadas aos professores alfabetizadores da rede pública de ensino, indagando, ainda, as conexões entre esses dois lugares formativos.

Achados surpreendentes? A naturalização da descontinuidade e da desconexão entre esses processos é o mais impactante. Um dos achados é uma formação que se autoconclama “continuada”, mas que racha a lógica da formação potencializadora do próprio trabalho docente, que deveria ser a marca da formação inicial. Existe um sentido, um propósito, na (des)conexão entre esses processos formativos. Essa formação continuada afeta professores em serviço, com propostas administradas por empresários dedicados a retirar da educação lucros, submetimento e controle social.

Investigar o que impacta *os modos de ser professor alfabetizador* remete a um contexto de implementação de políticas educacionais que foram aqui analisadas como um campo de disputas e tensão sob um viés neoliberal que, observando a escola como *locus* de experimentação, ataca propostas inventivas com indicativos próprios da meritocracia e da responsabilização docente. Gestão, pacto, compromisso são palavras de ordem colocadas pelos reformadores a serem adotadas como regras em uma performance que no cotidiano da escola significa subserviência. Evidenciam-se os caminhos de *Produção de um professor alfabetizador* como elemento essencial das políticas educacionais reformistas. Diante de plataformas midiáticas, de provas de rendimento escolar, de manuais que instruem atividades “didáticas”, de “formações continuadas” que são treinamentos para as “novas” propostas de gestão, anula-se o professor inventivo, pleno de autonomia, sujeito de si e do mundo.

Essa pesquisa encontra sentido na luta pela formação de um professor guerreiro, desviante, resistente, que emerge em um contexto de lutas. Tomando esse caminho, faz-se necessário criar a capacidade coletiva de constituição de um professor assumido enquanto sujeito histórico, lutando pela socialização dos bens culturais e materiais. O sentido de *produção* reaparece como elemento de luta. Produzir um novo professor significa apreender o contexto das políticas como campo de forças, o que faz com que essa investigação e o conhecimento aqui disposto possam ser tomados como instrumento, dispositivo

de interrogação de uma realidade que precisa ser transformada.

Dessa forma, esse livro foi escrito. Esmiuçando políticas em um ato implicado com a luta social esperando que se torne mais uma das armas a favorecerem práticas emancipatórias.

# INTRODUÇÃO

PROBLEMATIZAR E REFLETIR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA do Pedagogo e a *produção do professor alfabetizador*, no contexto das políticas educacionais brasileiras, é o objetivo deste livro. O foco é a tensão identificada entre os discursos que permeiam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>2</sup> e as proposições relacionadas ao processo de alfabetização que atravessam os Projetos Político Pedagógicos das Universidades Públicas da Paraíba.

Diversos autores: Barreto (2011), Brzezinski (2014) e Freitas (2014) destacam que, na formulação das atuais políticas educacionais brasileiras, ocupam centralidade a formação e valorização dos profissionais da educação, em função de ser um espaço de luta política disputada por projetos antagônicos. O potencial emancipatório dos processos formativos, enquanto contribuição na busca de uma sociedade igualitária e justa, confronta os ideais dos reformadores da educação, que buscam garantir resultados a partir da meritocracia, privatização e responsabilização (FREITAS, 2012).

A partir dos anos de 1990, com a reforma do Estado,<sup>3</sup> a preocupação

- 2 O PNAIC está baseado legalmente nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto nº 6.755 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084 de 2010.
- 3 Nessa reforma, o papel do Estado para com as políticas sociais é alterado. Ele passa a racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições democráticas, consideradas permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. O Plano

com a formação dos profissionais da educação ganhou mais ênfase, pois houve uma abertura para a globalização da economia, assim também como a disseminação, em escala mundial, de um projeto de educação, que, por sua vez, buscou atender às “recomendações” das políticas neoliberais. Nesse projeto, faz-se necessário tornar a escola mais eficaz, eficiente e adequada às exigências e demandas do capital, e que, conseqüentemente, forme um “novo trabalhador”, sendo o professor protagonista e responsável pelo desempenho do aluno, da escola, e do sistema (OLIVEIRA, 2014). Ressalta-se que tais “recomendações”, postas em documentos legais, apresentam intenções de um projeto governamental, que direciona os objetivos e a prática docente no contexto educacional (BALL, 2002).

Com a emergência dos governos democráticos, percebe-se que, por um lado, ampliam-se a autonomia e democracia no contexto escolar, por outro, intensifica-se o controle pedagógico através do processo de responsabilização (FREITAS, 2012). Mesmo com todas as reivindicações dos movimentos sociais que empreenderam lutas em prol de transformações necessárias nas políticas e nos sistemas educacionais, observa-se um avanço na construção de estratégias e tendências desenvolvidas pelos governos neoliberais, sendo a formação docente alvo de debates e disputas.

Inicia-se a implantação de políticas alicerçadas no ideário da “Terceira Via”,<sup>4</sup> para atender a uma sociabilidade compatível aos interesses privados do grande capital (BALL; MAINARDES, 2011). A teoria neoliberal, segundo Peroni, Oliveira e Fernandes (2009),

---

Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) pode ser apontado como um marco importante para as alterações ocorridas a partir da segunda metade da década de 1990 (PERONI, 2003).

- 4 Segundo Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), “[...] as teorias neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a Terceira Via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor” (p.763). Nesse sentido, constatada a crise, o Estado a repassa para o mercado e a privatização na tentativa de superação das “falhas” e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos), a chamada sociedade civil.

pressupõe “[...] a retirada do Estado das políticas sociais universais, a ênfase no lucro, a mercantilização da sociedade e a consequente desigualdade social” (p.764). No que se refere à Terceira Via, busca atender aos princípios do Banco Mundial e de outros organismos multilaterais em defesa da qualidade total<sup>5</sup> e do domínio das competências. Um modelo que determina que a formação de professores “[...] passe a centrar-se nas competências operativas – trabalho de execução, pouco qualificado cientificamente, sub-remunerado e com condições de exploração incivilizatória e desumana” (BRZEZINSKI, 2015, p.116). A ideia de qualidade passa a ser ressignificada, na perspectiva empresarial sendo reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através de avaliações das *performances*, próprias de um trabalhador, “[...] com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada ‘sociedade do conhecimento’” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.226).

Nesse contexto, as políticas direcionadas à formação inicial para o trabalho com crianças em processo de alfabetização,<sup>6</sup> isto é, aquela oferecida pelo curso de licenciatura em Pedagogia, tornam-se relevantes, principalmente, quando as políticas nacionais de educação, a exemplo do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e do Plano Nacional de Educação (PNE),<sup>7</sup> apresentam como diretriz a “erradicação do analfabetismo”. Outras políticas nacionais para educação colocam a formação inicial e continuada dos profissionais da educação no centro das discussões, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia

---

5 Segundo Brzezinski (2008), “[...] coerente com os princípios do projeto excludente, o Estado regulador aplica à formação de professores da educação básica o modelo de competências e excelência (qualidade total), cujo objetivo primordial é o atendimento às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento medidos pela produtividade” (p.1152).

6 A Alfabetização está incluída na política do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil Instituída através da Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b).

7 Tanto o Plano Nacional de Educação (2001-2010) quanto o novo PNE (2014-2024) apresentam como uma das diretrizes a “erradicação do analfabetismo”.

(DCN-Pedagogia/2006), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), o Plano de Ações Articuladas (PAR/2007), incluso no Plano de Metas, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)<sup>8</sup> e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2012).

As reflexões apresentadas neste livro são guiadas pela necessidade de problematizar e desnaturalizar o que aparece como “natural” na proposta dos documentos pertinentes à formação inicial e continuada do Pedagogo com relação à alfabetização de crianças. A própria legislação prevê uma “continuidade” no processo de formação dos professores que estão em atuação. Tal questionamento, também, é importante porque, mesmo com alguns avanços ao longo dos anos, os projetos de formação ainda se mostram insuficientes se for considerada a relevância das questões em torno da alfabetização para educação. Acresce-se a esta constatação o fato de que a formação do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental parece não ser tratada com o compromisso e seriedade que requer, não havendo continuidade e, até mesmo, sendo identificada a ausência de definições políticas norteadoras nesse processo formativo (GATTI, 2008; 2010). Por fim, problematizar tais políticas constitui-se como um ato de resistência ao desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento que, a partir dos novos modelos, submetem o professor a um processo específico de formação continuada licenciando-o como “professor alfabetizador”.

A implicação com esse projeto de resistência impulsionou o estudo aqui apresentado, estruturado a partir dos seguintes questionamentos iniciais: quais concepções de alfabetização e letramento norteiam o currículo dos cursos presenciais de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, enquanto política de formação continuada? Quais

8 Uma ação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída no ano de 2009, pelo Decreto de nº 6.755, com a finalidade de estabelecer a forma de atuação da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento de programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica.

seriam as repercussões dos discursos postos na produção do professor alfabetizador e para o próprio processo de alfabetização? Por fim, existe articulação entre as proposições expressas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) ou, como também podem ser denominados, Projetos Pedagógicos de Curso (PPC<sup>9</sup>), dos cursos de graduação em Pedagogia das universidades públicas da Paraíba com relação à formação do professor que alfabetiza?

No Brasil, nesse contexto de reformas, a política educacional é traduzida, mais especificamente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A Lei nº 9.394/96 estabeleceu orientações para as políticas de formação de professores, dedicando o Título VI, artigos 61 a 67<sup>o</sup> aos profissionais da educação. Entretanto, a flexibilização da LDB quanto à formação mínima possibilita a desvalorização dos Cursos de Pedagogia, historicamente, responsáveis pela formação dos professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental. Assim, configura-se uma preocupação no campo das políticas de formação de professores no Brasil, que assumem um caráter emergencial.

Na perspectiva da formação continuada e de mobilização da sociedade civil em responsabilizar-se pela educação, segue o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- (PNAIC) (2012). Um programa do Ministério da Educação que foi “instituído” pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 e se caracteriza como sendo um “compromisso” assumido entre o governo federal, estadual e municipal cujo objetivo é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Diante desse contexto, o processo de escolarização, que deve

- 
- 9 A nomenclatura Projeto Pedagógico de Curso (PPC) aparece somente na Resolução CONSEPE/UFPB nº 07/2010 e no projeto de curso de Pedagogia da UFCG. No entanto, vale destacar que as Resoluções: 39/1999 reformuladas pela 34/2004, do mesmo Conselho, denominava PPP. Nesse texto, utiliza-se o termo PPP por entender que se deve reforçar o Político Pedagógico nas propostas de formação de professores.
- 10 Os artigos citados da LDB (1996) foram alterados pelas Leis de nº 12.014/2009, a de nº 12.056/2009 e a de nº 12.796/2013.

garantir a alfabetização e o letramento, contribuindo para inserção da criança na cultura escrita, é fortemente afetado, e acaba refletindo nos índices de analfabetismo no Brasil. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2012), a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 8,5%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no país. Na região Nordeste, esta porcentagem atinge a média de 17,4%.

Os índices de analfabetismo, no Brasil, fazem surgir uma série de questionamentos com relação à formação do Pedagogo que atua no processo inicial de alfabetização e letramento de crianças. Algumas iniciativas direcionadas à formação inicial e continuada de professores (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB,<sup>11</sup> PAR, PARFOR e outras), por parte do governo, pouco refletiram nos índices alcançados nas avaliações oficiais (Provinha Brasil<sup>12</sup> e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB<sup>13</sup>) que fornecem dados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicando problemas, quanto à qualidade da Educação Básica, nas escolas públicas do Brasil – sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do país – principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

Contudo, esse é o discurso que destaca a crise do sistema educacional brasileiro tendo no centro das discussões, por um lado, o foco no desempenho das escolas e, sobretudo, dos professores, e, por

11 O FUNDEB foi criado (Lei n. 11.494, de 26 de junho de 2007) para substituir o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, ampliando o financiamento em relação ao fundo anterior, o qual garantia apenas o financiamento do Ensino Fundamental, excluindo a Educação Infantil.

12 A Provinha Brasil é um instrumento de avaliação instituído pela Portaria Normativa n.º 10, de 26 de abril de 2007, teve sua primeira aplicação em abril de 2008, e é aplicada aos alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental.

13 De acordo com as Portarias nº 304/2013 e a de nº 482/2013, o SAEB passa a ser composto pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no ano de 2013.

outro, o anúncio desse desempenho como sendo a dimensão de “qualidade” da formação dos professores. Intensificam-se, assim, as políticas emergenciais com programas especiais de formação para atender às exigências da LDB (1996) a partir dos anos 1990. Observa-se que parcerias, mediante convênios com universidades, ganham espaço para o desenvolvimento de programas de licenciatura direcionados aos professores da rede pública (BARRETO, 2011).

É válido ressaltar que o processo político, entendido como multifacetado e dialético, necessita articular as perspectivas macro e micro, pois “[...] a política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES, 2006, p.54). Por isso, faz-se necessário identificar e problematizar as concepções e discursos presentes nas políticas que orientam a formação inicial dos mesmos, pois ambos produzem o *professor alfabetizador*. Segundo Foucault (2013a), os discursos autorizam prescrições sobre a prática, criando uma realidade, o que significa dizer que produzem e estão sendo produzidos. Aqui, afirma-se uma forma de compreender a produção como movimento, como campo de possibilidades que se anunciam e como relações de forças em disputa, onde vozes se conectam, se atravessam, produzindo práticas e saberes. Segundo as reflexões de Sheinvar (2012), “produzir pode ser um movimento planejado, um enquadramento, um determinismo, mas indica também relações atravessadas pelo acaso, pelo vazio, pelo que está posto antes do Ser Humano e torna possível o produzir” (p.194). Essas concepções, que se apresentam como elementos de apreensão do *ser professor alfabetizador*, encontram inspiração no pensamento de foucaultiano (FOUCAULT, 2012; 2013a; 2013b; 2013c).

O livro aqui apresentado, intitulado *Produção do professor alfabetizador* no contexto das políticas educacionais: sentidos, “compromisso” e resistência na formação do pedagogo, está organizado em três capítulos. O primeiro consiste na análise do contexto de emergência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), política educacional de formação continuada do Pedagogo enquanto professor alfabetizador. Opta-se por tomar como “referência” o ano de

2005, em que um forte movimento, o *Todos Pela Educação*, fez emergir uma série de propostas com o discurso voltado para mobilização da sociedade civil tendo em vista a melhoria da qualidade da educação pública.<sup>14</sup> Este discurso acabou impulsionando outros, como o de “erradicar o analfabetismo”, conseqüentemente, dando espaço para a elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No segundo capítulo, analisam-se os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos presenciais de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com foco nas concepções de alfabetização e letramento. Destaca-se que a análise do PPP dos Cursos de Pedagogia das referidas instituições corresponde à identificação, não só das proposições e concepções de alfabetização e letramento que orientam a formação do Pedagogo com relação à produção do professor alfabetizador na Paraíba, mas também os objetivos do curso, perfil do egresso, os princípios norteadores, a organização curricular e o ementário das disciplinas. As instituições foram selecionadas à luz dos seguintes critérios: contemplar os Cursos de Pedagogia oferecidos por universidades públicas (federal e estadual) e garantir a representatividade do Estado da Paraíba. Contudo, o ponto de partida são os movimentos, iniciados na década de 1980, que possibilitaram a reformulação do curso de Pedagogia para, em seguida, chegar ao Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Pedagogia que representa a proposta de formação inicial do Pedagogo oferecido por dada instituição.<sup>15</sup>

---

14 Contudo, é preciso destacar também o contexto que envolveu a promulgação da LDB/1996, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondendo com a expectativa. Introduziu novos indicadores, visando à formação de profissionais para educação básica.

15 A construção do projeto político pedagógico nasce do contexto que envolve o curso/instituição, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem. Nele, são explicitados os objetivos de um curso e as estratégias a serem utilizadas para atingi-los. Mas, sobretudo, ele deve ser fruto da ação articulada por todos

Por fim, o terceiro capítulo, apresenta a análise da relação entre as orientações dos cursos de formação inicial do Pedagogo e a política de formação continuada voltada para alfabetização, o PNAIC. Discutem-se os movimentos, os embates e (des)articulações entre o Projeto Político Pedagógico dos cursos presenciais de Pedagogia e as proposições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, apontando que os caminhos adotados pelas políticas educacionais brasileiras têm sido marcados pelos interesses de organismos multilaterais, que se traduzem na produção de um *professor alfabetizador* destituído de autonomia e poder de intervenção. Assim, concorda-se com Sheinvar, ao afirmar que “Os modos de ser, os desejos, as sensações, as expectativas entendidas como subjetividades historicamente constituídas são produções, muitas vezes, apenas perceptíveis em sua singularidade. Entender as práticas é rastrear a historicidade na qual foram produzidas” (SHEINVAR, 2012, p.194).

---

os envolvidos (alunos, professores, gestores, funcionários, órgãos superiores) com a realidade do curso/instituição, é construído continuamente como produto e como processo.

# **CAPÍTULO 1**

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTOS DE *PRODUÇÃO* DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

NO SENTIDO DE ORGANIZAR AS BASES DE CONSTRUÇÃO DAS REFLEXÕES propostas neste livro, são, inicialmente, analisados documentos que constituem e orientam a política brasileira de formação inicial e continuada do Pedagogo, como a LDBEN nº 9.394/96, o PDE (2007), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), os PNE (2001-2011/2014-2024), o PARFOR (2009), e, por fim, o PNAIC (2012). Destacam-se, ainda, os movimentos organizados por empresários, como o *Todos Pela Educação*, e por profissionais da educação, instituições e a sociedade civil (ANFOPE, Congresso Nacional de Educação - CONED, CONAE) que empreenderam lutas pela formação dos profissionais da educação e, conseqüentemente, pela educação pública. Estes são analisados, enquanto discursos/práticas que constituem uma formação discursiva acerca da formação do Pedagogo, enquanto professor alfabetizador e da alfabetização.

### **PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO: POLÍTICA COMO TEXTO**

Segundo Neves (2013) e Martins (2009), desde os anos 1990, a adoção de políticas como base no ideário da “terceira via” ganha espaço na construção de um projeto educacional, cujo papel é produzir e manter uma sociedade aliada aos interesses privados do capital.

Com a crise do Estado, alegada pelo capitalismo, os empresários<sup>16</sup> organizaram fóruns e documentos no início desta década apontando pressupostos e metas a serem alcançadas com a reforma da educação brasileira.

Nessa perspectiva, era preciso tornar a escola mais eficaz, eficiente e adequada às exigências e demandas do capital, e que, consequentemente, formasse um “novo trabalhador”. De acordo com Harvey (1989), o processo educativo se encarregaria de formar esse trabalhador flexível e produtivo. Acredita-se neste caso na “Teoria do Capital Humano”, em que se articulava, diretamente, a educação à estrutura socioeconômica do indivíduo, reduzindo-a apenas a uma dimensão técnica, como ressalta Frigotto (2010).

É a partir do mecanismo do gerencialismo que seria possível o “acompanhamento” dos resultados deste projeto. Um “acompanhamento” que tenha a tarefa de se configurar como uma nova disciplina, uma espécie de dispositivo de vigilância dos sujeitos da educação, uma estratégia de governmentação dos sujeitos.

Mais que investimentos financeiros, a “crise educacional” interpela os empresários a assumirem sua “responsabilidade social”, em um “amplo pacto”. Com a “responsabilidade” de também melhorar a “qualidade da educação”, empresários passam a organizar fóruns, seminários, propostas e movimentos com o objetivo de difundir seus ideais, como assinalam Shiroma, Garcia e Gomes (2011).

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada nos dias 5 a 9 de 1990 em Jomtien, na Tailândia, visando estabelecer compromissos mundiais para garantir a educação. A Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a UNESCO, apoiadas pelo Banco Mundial e outras organizações elaboraram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A partir desse

16 O “projeto dos empresários” não estava direcionado apenas à reforma curricular, seria algo de amplitude maior. Remetia a transformar a educação e os sujeitos nela envolvidos, inibindo a justiça social e equidade, como ressalta Ball (2004). Para isso, esse projeto recorreu à incorporação de princípios gerenciais no campo da gestão educacional, pois o discurso difundido correspondia à ineficiência e ineficácia da educação brasileira. Mais tarde, resultou no Movimento Todos Pela Educação (2005).

documento, constituíram-se os Planos Decenais de Educação para Todos,<sup>17</sup> em que as diretrizes e as metas da Conferência fossem contempladas. No Brasil, a meta principal do plano era, em dez anos (1993-2003), a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo. Mais tarde, foi realizada a Cúpula Mundial de Educação, realizada em Dakar, no Senegal em 2000, outro evento organizado pela UNESCO e pelo Banco Mundial (BM). Ambos os eventos foram traduzidos em “esforços” para reformar a educação das massas. De acordo com Martins (2009), na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, por exemplo, foi difundida a ideia de que a educação só teria sucesso, se houvesse o envolvimento e o empenho de “todos”: indivíduos e organizações.

Com a LDBEN n° 9394/96 fica definido, como incumbência da União, elaborar o Plano Nacional de Educação “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Art. 9°). Os Estados, por sua vez, deveriam “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as de seus municípios” (Art.10, III). Segundo a LDBEN n° 9394/96, a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei (23/12/96), deveria encaminhar ao Congresso Nacional o PNE, com diretrizes e metas que teriam validade de dez anos, seguindo, assim, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Contudo, somente em 9 de janeiro de 2001, o presidente da República sancionou, com alguns vetos, a Lei n° 10.172/2001, que aprovava o PNE (2001-2011). Doze anos depois de promulgada a Constituição Federal, surge a legislação posta no seu artigo 214 e requerida pela LDBEN 9394/96. A proposta do PNE (2001-2011) surge da pressão social produzida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em que várias entidades que compareceram ao referido fórum forçaram o governo a se mover quando deram entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no PNE. Um plano elaborado

---

17 Para Yanaguita (2011, p.5), no Brasil, este “[...] plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização”.

coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., no I e II Congresso Nacional de Educação (CONED), o qual ficou conhecido como *PNE da Sociedade Brasileira*.<sup>18</sup> Tal ação forçou o governo a desengavetar o seu plano, encaminhado em 11/2/98 à Câmara como anexo ao *PNE da Sociedade Brasileira*, sob o nº 4.173/98, como destacam Valente e Romano (2002).

Embora a participação da sociedade caracterizasse um processo democrático, o *PNE da sociedade brasileira*, como ficou conhecida a proposta elaborada no II CONED (1997), não foi aceito, pois a versão definitiva que saiu vitoriosa do Congresso Nacional foi a encaminhada pelo Poder Executivo, como apresenta Neves (2013). O PNE aprovado, apesar dos nove vetos presidenciais, em sua maioria, relacionados ao financiamento da educação, não se efetivou como política de Estado e foi secundarizado como política de governo (ANPED, 2011).

Com base nesse *contexto de influência* nas “definições” de discursos políticos sobre educação, surge o Movimento Todos pela Educação (TPE), o qual evidencia as propostas para (re)formar a educação básica brasileira. O TPE foi criado em 2005 por um grupo de empresários<sup>19</sup> com a “[...] missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação” (MARTINS, 2009, p.22).

Esse *contexto de influência*, na criação das políticas públicas, relacionadas à educação e aos discursos políticos, relaciona-se de forma complexa com o *contexto de produção de texto* da política, tomando diferentes formas, como destaca Mainardes (2006). Assim,

---

18 Nome que recebeu o PNE elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II CONEDs.

19 O Grupo Gerdau (empresa multinacional do campo da siderurgia), com a participação de outras empresas como, Suzano Papel e Celulose, Odebrecht, Dpaschoal, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Roberto Marinho e dos bancos Real, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Santander, bem como do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Ethos e pessoas físicas, incluindo secretários de Educação de alguns Estados, diretores de órgãos do MEC, além de professores universitários (Consultar: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>).

o Movimento TPE tem seu projeto expresso no documento “Compromisso Todos pela Educação”, para impulsionar as ações do grupo. Esse Movimento, baseia-se na proposta composta por 5 Metas para educação pública brasileira.

O *Movimento Todos pela Educação* avalia que o Brasil apresenta o discurso de ineficiência, no que se refere às políticas educacionais, por não definir “mecanismos de acompanhamento e de avaliação”, como também pela imprecisão ao estabelecer “objetivos quantitativos” (parciais e finais) de suas propostas e projetos. O foco parece estar nos resultados, que devem orientar os ideais da educação, explicitando mais uma vez o projeto de reforma de Estado e de Educação, baseado no uso de tecnologias políticas como o gerencialismo e a performatividade, como ressalta Ball (2002; 2004).

Para Martins (2009), o *Movimento Todos pela Educação* atua segundo as referências do neoliberalismo da Terceira Via, uma proposta neoliberal para o século XXI, preconizando a possibilidade de existência de um “capitalismo de face humanizada”, justamente, quando as formas de exploração se radicalizam, chegando a níveis dramáticos para existência humana. Entretanto, é preciso problematizar como é possível um “capitalismo mais humanizado” quando a exploração atinge um nível ainda mais complexo, onde os sujeitos são condicionados a “colaborar” com o projeto hegemônico sendo controlados por mecanismos cada vez mais aprimorados, como destaca Ball (2002).

Contudo, o evento “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas da América Latina”, realizado em 2006 pela Fundação Leman, Fundação Jacobs, Grupo Gerdau e outros colaboradores, foi o marco das discussões que fizeram emergir o Compromisso Todos pela Educação. Neste documento, são apresentados “compromissos” concretos para a melhoria da educação básica. Nas palavras de Martins (2009), este “compromisso” busca a inserção dependente, na ordem internacional, em nome do lucro, uma forma inovada de obter o consenso em torno de um projeto criado e dirigido por empresários. Segundo Ball (2002), a criação de consensos é uma estratégia política para exercer poder sobre os sujeitos.

Em consonância com o ideal do Movimento Todos pela

Educação, o Ministério da Educação lança o PDE que evidencia e traz como principal “bandeira” o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Federal 6.094/2007.

Shiroma, Garcia e Campos (2011, p.225) afirmam que “[...] pela ‘liturgia da palavra’ pretendem operar uma mudança no perfil dos ‘usuários’ dos serviços educacionais, difundindo um novo ‘jeito’ de ser cidadão”. A sociedade em geral, pais, professores e estudantes são convocados a exercer papel de destaque para “mudar a educação”. Acredita-se que, movidos pelo “compromisso”, todos vão colaborar para garantir a educação às gerações e, conseqüentemente, a inserção social destas, através da educação. Nesta perspectiva, “Ao apelar para um grande pacto social em prol de algo tão caro a todos nós como é a educação, os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p.225).

Nesse sentido, estas políticas estariam realmente querendo compartilhar a responsabilidade de promover e acompanhar a educação no país ou seria mais uma perspectiva otimista com relação à participação democrática? A descentralização de poder no que se refere à educação é mais uma estratégia de manter controle e de centralizar ações de um governo.

A participação de representantes políticos nos fóruns internacionais visava à promoção de reformas nas políticas públicas de educação, alinhadas com o processo que vinha ocorrendo em âmbito global. Os governos brasileiros passaram a assumir os “compromissos” firmados com organismos internacionais num *contexto de influência*<sup>20</sup> que resultou na produção de leis, planos e programas com vistas à

20 A *abordagem do ciclo contínuo de políticas* permite uma compreensão da trajetória dos programas e políticas educacionais, desde a formulação inicial à sua implantação com seus efeitos. Para isso, Ball e seus colaboradores propuseram um ciclo contínuo construído inicialmente por três contextos: o *contexto de influência*, o *contexto de produção de texto* e o *contexto da prática*. Posteriormente, o ciclo foi expandido e dois novos contextos foram incorporados para análise das políticas: o *contexto dos resultados* (efeitos) e o *contexto da estratégia política* (MAINARDES, 2006).

solução dos problemas educacionais.

Sobre esse *contexto de influência*, que cercou o PDE (2007), ressalta-se o fato de tal plano não nascer de um movimento “democrático” e desarticulado com o PNE (2001-2011), mas, sim, de um governo, que construiu um discurso para chamar a responsabilidade de toda a sociedade, no comprometimento a fim de garantir uma educação de qualidade. Diferente do movimento que impulsionou a construção do PNE (2001-2011) que se encontrava em vigor. Neste, as propostas da sociedade brasileira encaminhadas à Câmara dos Deputados, no chamado *PNE da Sociedade Brasileira*, não foram consideradas na elaboração do PNE (2001-2011); entretanto, demonstraram que professores, pais e estudantes estavam “vivos” no embate de forças que cercavam as decisões políticas, significando, assim, um movimento de resistência.

Sobre o *contexto de produção de texto* do PDE<sup>21</sup> foi o Ministério da Educação que se encarregou de elaborar o plano do governo para a educação. O PDE (2007) caracteriza-se como principal plano do governo federal para a educação no final da década, este se baseia em seis pilares: I) visão sistêmica da educação; II) territorialidade; III) desenvolvimento; IV) regime de colaboração; V) responsabilização e VI) mobilização social (BRASIL, 2007b). Ele foi apresentado ao Brasil em 15 de março de 2007, mas lançado oficialmente em 24 de abril do mesmo ano, simultaneamente com o Decreto 6.094/2007 que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. As ações do PDE fundamentam-se em três eixos: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, alfabetização e diversidade, e tem como objetivo definir razões constitutivas à melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às

21 De acordo com Brasil (2007c), para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem o PDE considera todas as dimensões de acesso ao mundo digital: energia elétrica (Programa Luz para Todos na Escola), equipamentos e formação (Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo), conectividade (Programa Governo Eletrônico: Serviço de Atendimento ao Cidadão – GSAC e TV Escola) e produção de conteúdos digitais (Portal Domínio Público, Portal de Periódicos da CAPES e Programa de Conteúdos Digitais Educativos).

oportunidades educacionais – em outras palavras, “garantir o direito de aprender”. Dessa forma, a alfabetização passa a ser também foco das políticas públicas de educação no início da década.

O PDE (2007) apresenta um conjunto de programas que, segundo seu texto, traz alguns termos que remetem ao foco no cumprimento de metas, o processo de individualização dos sujeitos, uma visão “sistêmica de educação”, e ao regime de colaboração, a avaliação e gestão dos resultados. Seguindo, assim, a perspectiva do discurso hegemônico das propostas para a educação brasileira, especialmente, no que se refere ao modo de subjetivação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A “educação” e o “desenvolvimento” também são associados para potencializar efeitos e resultados:

A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos. Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende a potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes (BRASIL, 2007c, p.07).

Enquanto política de governo, o PDE efetivou mudanças com relação ao financiamento da educação, alterando certas regras de distribuição do FUNDEB e do Salário-Educação; criou novas estratégias para garantir o ingresso e expansão da Educação Superior, criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); instituiu o Piso Salarial Nacional para os Professores que atuam na Educação Básica<sup>22</sup> em todo o país e políticas de

22 O Piso Nacional dos Professores da Educação Básica foi instituído pela Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, no Governo Lula. De acordo com a lei, os professores da Educação Básica passariam a ganhar R\$ 950,00 reais mensais, no

formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como destaca Voss (2011). Acrescenta-se que:

Ao decretar o PDE, o governo Lula rompeu com as propostas defendidas historicamente por seu partido (Partido dos Trabalhadores - PT) e com as práticas históricas de construção democrática de projetos e planos para a Educação, indo na contramão de outros movimentos históricos como os processos políticos de definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) nos quais houve intensa participação social (VOSS, 2011, p.48).

Contudo, assim como outras palavras podem apresentar mais de um significado, o termo “plano” parece não condizer com o que é proposto. De acordo com o Dicionário Aurélio, *plano* refere-se ao conjunto de métodos e medidas para a execução de um empreendimento ou projeto. O “plano” ou projeto de educação que o PDE pretende fomentar, a partir de elementos citados no texto – “bons resultados”, “avaliações”, “estabelecimento de metas” - conduzem ao que Ball (2002; 2004) chama de técnicas, utilizadas por tecnologias políticas que recaem na responsabilização dos sujeitos.

Foucault (2008), por sua vez, denomina essas tecnologias políticas como estratégias da arte de governar ou da governamentalidade que

[...] representa uma racionalidade, um modo de dar razões a algo que se estende bem além do governo estatal. A racionalidade governamental é constituída

---

mínimo, para a formação em nível médio, na modalidade Normal. Em 2015, o Piso foi reajustado em mais de 13%, em relação ao ano de 2014, o correspondente a 1.917,78 reais. No ano de 2016, de acordo com a Lei do Piso Salarial dos Professores, o salário base passa de R\$ 1.917,78 para R\$ 2.135,64, sofrendo um reajuste de 11,36%.

a partir de práticas discursivas e não discursivas que circulam o tecido social, tocando o governo de um Estado e, ao mesmo tempo retomando ao tecido social, formando uma grade de inteligibilidade, ou seja, um modo de compreender o mundo (SARAI-VA, 2010, p.128).

Essa governamentalização produz estratégias que recaem sobre a população, criando ações de intervenção social e significados que transformam as subjetividades e o modo de compreensão do mundo.

A formação de professores é um dos principais pontos do PDE, considerada uma questão urgente, estratégica e reclama resposta nacional, por isso o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a UAB e o PIBID).

Tanto o PDE (e os decretos que lhe deram origem<sup>23</sup>) quanto o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído por Decreto em 2007, são resultados do Movimento Todos pela Educação que marcou a década de 1990. Trata-se de uma força política, na educação, baseada no ideário da “Terceira Via” para atuar de forma simultânea e complementar com o Estado, no oferecimento das políticas educacionais.

O Decreto nº 6.094/2007 que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é composto por três capítulos. O primeiro trata das vinte e oito metas. O segundo aborda o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. O terceiro apresenta, na 1ª seção, a caracterização da assistência técnica e financeira que é oferecida pela União e, na 2ª seção, o Plano de Ações Articuladas – PAR (BRASIL, 2007a).

De acordo com o Decreto nº 6.094/2007, o Plano de Metas é uma conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e

23 Os decretos que deram origem ao PDE foram: 6.093/07 (sobre a organização do Programa Brasil Alfabetizado); 6.094/07 (sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação); 6.095/07 (estabelece diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET) e 6.096/07 (institui o REUNI).

Municípios, num regime de colaboração com as famílias e comunidade com vistas à melhoria da qualidade da educação. Nas palavras de Shiroma, Garcia e Campos (2011, p.225), “[...] almejam, assim, ‘reconverter’ os pais, expectadores de outrora, em cidadãos exigentes movidos pelo compromisso” para garantir o direito à educação de qualidade. Retoma, assim, o discurso do PDE (2007) de “mobilização social”, mas na verdade é mais um mecanismo de controle do Estado sob os sujeitos. Na perspectiva foucaultiana, o poder não está centralizado no Estado, porém se configura num jogo aberto e estratégico, o Estado tem seu poder institucional, a partir de uma nova forma de individualização, como menciona Machado (2013).

Ainda segundo esse Decreto, a União atuará no apoio e incentivo aos entes federados na implantação de 28 diretrizes/metastas. Dentre estas, merecem destaque: o estabelecimento do foco na aprendizagem, apontando resultados a serem atingidos; a alfabetização de todas as crianças até 8 anos de idade; o acompanhamento individual de cada aluno; o combate à repetência e à evasão; a matrícula do aluno na escola mais próxima a sua residência; a ampliação da possibilidade de permanência do aluno; a valorização da formação ética, artística e educação física; a garantia do acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns; a promoção da Educação Infantil; a manutenção de programas de alfabetização de jovens e adultos; e instituição de programa de formação inicial e continuada próprio ou em colaboração.

Com relação aos profissionais da educação, fica estabelecida a implantação de planos de carreira, cargos e salários privilegiando o “mérito”, a formação e a “avaliação do desempenho”. Para Ball (2005), tal perspectiva está aliada à “cultura do desempenho” que tem como estratégias a performatividade e o gerencialismo. Performatividade, segundo este autor, é uma tecnologia, “[...] uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p.543). É com base no “mérito”, isto é, no desempenho dos profissionais, que o governo propõe “premiá-los”. Mas e os sujeitos que não atingem as metas determinadas? É nesta perspectiva que Ball (2002) remete-se aos “terrores da performatividade”. Segundo

o autor, esta tecnologia política produz efeitos violentos, levando a frustração dos sujeitos, um “eu triunfante” e um “eu fracassado”.

Existe outra meta que visa a valorizar o “mérito” do trabalhador da educação, que tem como foco o desempenho eficiente no trabalho (dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, etc.). Segundo Ball (2005, p.543), “[...] os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção”. De acordo com o autor, a performatividade tem seu discurso construído, mediante a publicação de informações e indicadores. Daí a importância da criação de indicadores do tipo do IDEB, que será tratado mais adiante.

Ainda sobre as diretrizes, o “Plano de metas” visa dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação<sup>24</sup> (de preferência, externa ao sistema educacional local); envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico; e incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos. Esse envolvimento dos professores nas discussões e elaborações de projetos específicos das instituições escolares refere-se à descentralização de poder por parte do Estado e atribuição à sociedade civil e profissionais da educação a função direta de tomar decisões. Entretanto, o que parece ser uma perspectiva de “participação” social se configura como mais uma estratégia de controle (BRASIL, 2007a).

Outras metas fixam regras claras com base no “mérito” e desempenho para nomeação e exoneração de diretor de escola, e a divulgação interna e na comunidade dos dados obtidos na área da educação, evidenciando que o IDEB é mais uma meta a ser cumprida. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica pode ser considerado um mecanismo “[...] para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar” (BALL, 2005, p.544).

É priorizado o acompanhamento e a avaliação, com a participação da comunidade e do Conselho Escolar, das políticas públicas, na área da educação garantindo a continuidade destas, o zelo pela

24 Programa de Avaliação Institucional (PAIUB) - Programas de avaliação.

transparência da gestão pública; a promoção da gestão participativa na rede de ensino, a elaboração de plano de educação e instalação do Conselho de Educação. Ainda compõe a lista de metas, a integração entre os programas da educação e de outras áreas como saúde; o fomento e apoio aos conselhos escolares, a transformação da escola num espaço comunitário, estabelecimento de parcerias externas à comunidade escolar, e a organização de Comitê local do Compromisso. O discurso acerca da participação social, na tomada de decisões, novamente é destacado, assim como a evidência na transparência desse processo. Contudo, é uma transparência opaca que seduz e (con)forma os sujeitos a agirem e pensarem de acordo com o permitido, como apresenta Ball (2002).

O Capítulo II do Decreto 6.094/2007 vai tratar do IDEB. Segundo o documento, a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, pelo IDEB. O referido índice é obtido “[...] a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes no censo escolar e no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB” (BRASIL, 2007a, p. 3).<sup>25</sup> Para Ball (2002; 2004), a criação de um indicativo como este que “decide”, classifica, pune ou premia sujeitos e promove mudanças na construção da identidade dos sujeitos.

Para Saraiva (2010), a introdução de mecanismos mais aprimorados de controle dos sujeitos refere-se à governamentalidade neoliberal, que vai além de governos de alguns grupos, mudando as relações de produção e o entendimento sobre como devem ser e agir os sujeitos. Dessa forma, mudam os modos de conduzir e governar os corpos e almas, mais especificamente, de profissionais da educação.

Sobre o exame das subjetividades, provocado pelas mudanças da reforma educacional, Ball (2002) apresenta que estes mecanismos para “reformular” os professores mudam o que significa “ser professor”. O referido autor deixa “para trás” a fachada objetiva da reforma educacional para direcionar sua análise para o que tal reforma implica/

---

25 De acordo com a Portaria nº 482/2013 alterou a formatação do SAEB que passa a ser composto pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

impacta, na identidade social:

Dentro de cada uma das tecnologias políticas de reforma estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores. As tecnologias políticas envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefatos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder (BALL, 2002, p.6).

As tecnologias políticas, ainda de acordo com Ball (2002, p.6), envolvem “[...] formas arquiteturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia”.

É a partir desse dispositivo, o IDEB, que será verificado o cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso tratada no Capítulo III. Segundo o Art.4º, “[...] a vinculação do município, estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, a forma deste Decreto” (BRASIL, 2007a, p.1). Contudo, esta “adesão voluntária” ao Plano de Metas difere do que se pode compreender por “voluntário”, principalmente, quando, posteriormente, afirma-se que esta “adesão” será na forma de “decreto”. Ora, se um decreto já significa uma decisão, emanada do Poder Executivo ou autoridade competente, não há alternativa sob o estabelecimento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Com o Decreto, o governo determina as ações dos sujeitos, o fato de “todos se comprometerem voluntariamente”,<sup>26</sup> o que parece, no mínimo, contraditório.

Ainda sobre a “adesão voluntária”, o documento esclarece que, ao “aderir” ao Compromisso, a instituição assume a “[...] responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento da meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no Art. 2º” (BRASIL, 2007a, p.1). É o esforço de cada um e dos outros que vai garantir o êxito da política. Uma espécie de captura de governos

26 Como exemplo desse incentivo ao voluntariado, surgem projetos como os “Amigos da Escola”.

locais, comunidades e demais sujeitos, pois a distribuição de recursos está, diretamente, relacionada ao envolvimento de todos, na construção de políticas sustentadas na elevação da “qualidade da educação”.

O Art. 5º que trata da adesão é sucedido por três parágrafos. Um destes esclarece que o MEC enviará aos Municípios e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a Base de Dados Educacionais destes com informe do INEP indicando a meta a atingir e respectiva evolução no tempo. Agora, mais do que nunca, o Ministério da Educação passa a controlar todo o processo, determinando o tempo, sendo responsável em “atestar” o cumprimento das metas. A reflexão recai sobre como seria esse “atestado” e qual a consequência disso. Ora, depois de classificados, os sujeitos serão “premiados”, e os que não atingirem o que foi determinado vão sofrer os “terrores da performatividade”, como afirma Ball (2002). Segundo o mesmo autor, vários elementos, envolvendo formas arquiteturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de re formação ou terapia, organizam forças numa rede de poder. Assim, “[...] novos papéis e subjetividades são criados conforme os professores são ‘re-trabalhados’ como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações, apreciações regulares, revisões e comparações do seu desempenho” (BALL, 2002, p.7).

Dessa forma, pode-se indagar até que ponto essa prática pode trazer melhoria na “qualidade da educação”? Estaria a produção do professor resumida ao seu desempenho nas avaliações em larga escala?

O Art. 6º refere-se ao Comitê Nacional do Compromisso que será responsável em colaborar com a “formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados” (BRASIL, 2007a, p.1). Reforça-se, pois, a ideia do “amplo pacto” colocado por Shiroma, Garcia e Campos (2011), que significa o chamado a todos os “atores sociais” para assumir sua cota de “responsabilidade social”.

No último artigo do Capítulo III, fica explícita a abertura ao “voluntariado”, para colaborar com o Plano de Metas entre entes

públicos e privados, como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007a). É válido ressaltar que não é “qualquer voluntariado”, a abertura para as organizações e entidades privadas e outros é um mecanismo para efetivação da parceria do “Terceiro setor”, referido, anteriormente, como uma forma de responsabilização pela “qualidade da educação”. O estabelecimento dessas “parcerias”, muito enfatizadas nas reformas das políticas públicas referentes à educação, nada mais é do que a permissão para que grupos externos privados “ganhem espaço” no contexto escolar. Parece algo “bom”: empresas privadas quererem ajudar o setor público. Mas, e as mudanças culturais e éticas que acompanham o incentivo ao lucro? O que o setor privado “ensina” nas escolas públicas? Essa reflexão recai sobre a performatividade e a privatização no setor público, duas tecnologias políticas que conduzem e governam condutas, conforme evidencia Ball (2004).

Além da responsabilização, as políticas educacionais estão sendo construídas na base da meritocracia e privatização:

Estes constituem um bloco interligado onde a responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando à constituição de um “espaço” que se firma progressivamente como “público não estatal” em contraposição ao “público estatal” (FREITAS, 2012, p.346).

As formas de assistência técnica e financeira por parte da União são apresentadas no Capítulo IV. Segundo o documento, será privilegiada a implantação das diretrizes, observando os limites

orçamentários e operacionais da União. Ainda é destacado que o MEC irá promover a “pré-qualificação” de materiais e tecnologias educacionais, que irão contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. Estes serão “certificados”, caso apresentem impacto positivo, na evolução do IDEB (BRASIL, 2007a). Isso demonstra que a descentralização de poder que o Estado prega, não significa “total poder” à sociedade civil, pelo contrário, como ressalta Ball (2004), ele se reorganizou a ponto de sua interferência se configurar de forma quase “invisível”.

O final do capítulo afirma que a assistência técnica e financeira fica condicionada à elaboração do PAR. Sobre o PAR, o documento define como um “conjunto de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo MEC, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007a, p.1). Para efetivação do PAR, é feito inicialmente um diagnóstico da educação básica local, estruturado em quatro grandes dimensões: 1) Gestão Educacional; 2) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação; e 4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Após o diagnóstico, o PAR é elaborado com medidas apropriadas, e será base para o termo de convênio entre o MEC e ente federado. Em seguida, é avaliado e analisado pelo MEC.

O monitoramento da execução das ações do PAR será feito com base nos relatórios e/ou visitas da equipe técnica. Além disso, será responsabilidade do Ministério da Educação o acompanhamento geral dos planos e divulgação dos dados, além de capacitação para gestão de resultados. Agora autovigilância e autorregulação são instauradas, o que Foucault (2013c) chamaria de biopolítica, que se refere à utilização de estratégias para governar a população. Apoiadas no biopoder – relacionado às políticas destinadas a uma maior economia entre mobilização de poderes e à condução das condutas humanas – o êxito de tais políticas educacionais estará garantido.

O conjunto de enunciados postos nos textos oficiais do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de “elevar a qualidade da educação”, contar com a “participação de todos”, “zelar pela transparência da gestão”, “acompanhar e avaliar” as políticas,

“promover a gestão participativa, na rede de ensino”, dentre outros, constituem formações discursivas que regulam os discursos acerca da educação e acabam produzindo um “regime de verdades”, um conjunto de discursos/práticas que seduzem e responsabilizam sujeitos, como ressalta Foucault (2012).

Nas palavras de Veiga-Neto e Lopes (2007), quando o discurso é entendido como conjunto de enunciados que seguem regras comuns de funcionamento, qualquer prática se manifesta por intermédio do discurso. Assim, “[...] de um lado, discursividades colocam em circulação determinados regimes de verdades e que, de outro lado, tais regimes articulam-se segundo determinados saberes” (VEIGA-NETO, 2007, p.95). O que sempre está em jogo são as relações de poder que se sustentam discursivamente, o governmento pelo discurso.

Para a perspectiva foucaultiana, cada sociedade tem seu próprio regime de verdade, isto é,

[...] os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros e falsos, a maneira como sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2013c, p.52).

Dessa forma, tais documentos e procedimentos, na construção das políticas educacionais, acabam por compor uma complexa teia discursiva de relações e de ações, fruto de “compromissos” de diferentes grupos e interesses, como destaca Ball (2004).

## **POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO E PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR**

Ainda nessa década, foi lançado o Decreto nº 6.755 de 2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, a qual tem entre outras finalidades:

- Apoiar a oferta e a expansão de cursos por IPESs;
- Identificar e suprir necessidade de formação das redes e sistemas públicos de ensino e promover a equalização nacional de oportunidades de formação;
- Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação;
- Ampliar oportunidade de formação para o atendimento às políticas de atenção à diversidade (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.53).

Segundo as autoras, os objetivos dessa política devem ser alcançados por meio da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e por programas do MEC. Esses Fóruns organizam o regime de colaboração entre os entes federados e devem

[...] elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, apoiado no censo escolar da educação básica; articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no estado (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.54).

O PARFOR<sup>27</sup> se constitui como um programa emergencial instituído para atender o disposto no Artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755/2009 em regime de colaboração com a CAPES, os Estados, Municípios, o DF e as IES. Tem como objetivo ofertar a educação superior gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDBEN nº 9394/96 e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica.

Por intermédio da Plataforma Freire, sistema informatizado criado pela CAPES, o PARFOR oferece ao professor que está no exercício da profissão, mas sem a formação adequada, a oportunidade de

27 Até 2012, o PARFOR implantou 1.920 turmas.

adquirir o nível universitário nos cursos denominados de 1ª licenciatura, cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação, e cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Os cursos disponibilizados pelo PARFOR são exclusivos aos professores da educação básica da rede pública estadual ou municipal de ensino, com ao menos 3 anos no exercício da docência, uma tentativa de corrigir os déficits educacionais históricos com relação à formação docente.

O PARFOR funciona da seguinte forma: todo ano a Capes divulga um calendário de atividades do programa, em que ficam definidos os prazos e as atividades a serem realizadas pelas secretarias de educação estaduais, municipais e do DF, os Fóruns e as IES e o período das pré-inscrições. De acordo com Ministério da Educação, os professores devem seguir os seguintes critérios para preenchimento da vaga nos cursos ofertados: realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; estar cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado.<sup>28</sup>

Em 2003, o governo federal já havia criado a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - RENAFOR, sob a responsabilidade das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, em parceria com IESs e com adesão de Estados e Municípios, com o objetivo de atender a demanda de formação continuada, com prioridade para a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011).

Com o PARFOR, em 2009, as funções da rede<sup>29</sup> foram redimensionadas e ganharam maior abrangência, passando a ser denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica acolhendo maior número de projetos de formação das IESs.<sup>30</sup> Para Gatti, Barreto e André (2011), constitui-se “[...] em um

28 Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 14 jul. 2014.

29 Fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada, os programas: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil.

30 Institui a rede: Edital SEIF/MEC, 01/2003. A Portaria nº 1.129/2009 constitui a Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.

conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica” (p.56).

Entretanto, a expansão da formação dos professores em exercício, suprimindo a necessidade dos sistemas públicos de educação, atualizando estes profissionais, assim como atendendo as políticas relacionadas à diversidade, tiveram mais ênfase que a qualidade da formação oferecida. Brzezinski (2008) e Freitas (2003) criticam o “modelo” de formação docente que se oferece no Brasil, a exemplo do PARFOR, que se resume a certificar e não a conceder uma formação de qualidade aos professores/as considerados/as leigos/as, ou “aos futuros professores”. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), é preciso repensar as políticas públicas para a formação de professores no Brasil, no tocante às instituições formadoras e seus currículos.

### **DA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2010) AO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014 -2024): PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE NA PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

Ao lançar o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em 2007, o governo cumpre com os pressupostos do Movimento Todos pela Educação. Distintamente, parece se configurar o PNE, em que sociedade civil, sociedade política, profissionais da educação, e outros grupos também participam do debate acerca da política nacional de educação, como evidencia Dourado (2011). Se no primeiro PNE (2001-2011), o projeto do governo prevaleceu, apesar de todo o movimento organizado e os debates promovidos nos CONEDs, o novo PNE (2014-2024), também contou com a CONAE.

Em 2010, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), um movimento envolvendo a sociedade civil e política, com representantes de diferentes setores da sociedade, possibilitou um debate democrático para traçar os rumos da educação brasileira, da creche a Pós-Graduação. A CONAE foi vista como uma forma de garantir aos cidadãos que a educação escolar, enquanto política social, direito de todos e um dever indeclinável do Estado, seja oferecida com qualidade, permitindo assim o acesso e a permanência

do conjunto da população à escola. No Projeto de Lei nº 8.035/2010 do PNE, a educação é parte de toda a sociedade e deve ser encarada como problema social a ser solucionado por todos, partindo do princípio da responsabilidade social. A CONAE de 2010 foi precedida por conferências municipais e intermunicipais realizadas no ano anterior, quando foi debatido um Documento Referência, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do governo federal. Isso significa que o debate produzido, na ocasião, já estava “orientado” por uma perspectiva que contemplava a intenção do governo.

Mesmo a CONAE tendo como diferencial a “convocação” da sociedade, uma “mobilização social”, dando ao povo a possibilidade de expressar seus anseios com relação à educação, é preciso compreender a forma com que são tomadas as decisões.

O projeto de lei 8.035/2010 do PNE, encaminhado ao Congresso Nacional, era composto por dez diretrizes, 20 metas, seguidas por estratégias para sua efetivação. Dentre as diretrizes, a primeira está voltada para “erradicação do analfabetismo” e a nona para a “valorização dos profissionais da educação”. Após a aprovação do PNE, pelo Congresso Nacional, foi sancionada a Lei nº 13.005/2014 pela presidência da república, que institui o PNE que passa a vigorar de 25 de junho de 2014 a 14 de junho de 2024. A referida lei compõe-se de 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias a serem cumpridas nos próximos dez anos (BRASIL, 2014).

No ano de 2014, em fevereiro, estava prevista a realização da II CONAE, mas sua realização foi adiada.<sup>31</sup> Entretanto, as conferências municipais e intermunicipais já haviam sido realizadas tendo, novamente, um Documento Referência elaborado pelo Ministério da Educação. A história se repete, porém com “atores” diferentes, o próprio MEC elabora o documento. Entretanto, é preciso considerar que mesmo com o envolvimento de diferentes segmentos, no processo de discussão e elaboração de uma política, isto é, no *contexto de produção de texto* que envolve a constituição desta, não significa que

31 A Portaria nº 232, de 14 de março de 2014, alterou a Portaria nº 1.410/2012, que dispunha da realização da II Conferência Nacional de Educação, a qual foi realizada no período de 19 a 23 de novembro de 2014 em Brasília-DF.

seja garantia de uma proposta realmente coesa com a justiça social, como destaca Ball (2004).

É notória a construção de uma rede de enunciados, entre as políticas mencionadas anteriormente, com foco na “qualidade da educação”: elaboração de planos locais, criação de mecanismos de acompanhamento, estabelecimento e obrigatoriedade no cumprimento de metas, mobilização das famílias e setores da sociedade civil, regime de colaboração entre entes federados e acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores.

A teia formada entre estes enunciados parece ser a estratégia utilizada para o estabelecimento de um discurso “único” acerca da política pública de educação, no Brasil, alicerçada em “planos” e “compromissos” que pretendem garantir a “qualidade da educação”. Ou seja, uma estratégia política para construir “verdades”/discursos/práticas condizentes com a proposta global de educação, uma manifestação de poder que tem por objetivo o governo dos sujeitos envolvidos, como ressalta Foucault (2013c).

## **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): ALFABETIZAÇÃO E PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Na continuação dessa teia discursiva, entre as políticas públicas relativas à educação e à formação docente, especialmente no que se refere à “erradicação do analfabetismo”, é lançado um “pacto”, o PNAIC no ano de 2012. Diante da articulação entre os projetos e propostas, é proposital a conexão entre os enunciados postos nas políticas educacionais. Para iniciar a caracterização do PNAIC é preciso refletir sobre os termos “aderir” e “pactuar”.

De acordo com o Dicionário Aurélio, o termo “pacto” corresponde ao estabelecimento de um acordo entre Estados ou particulares, e “pactuar” refere-se ao fato de combinar, ajustar ideias ou posições. Já “aderir” diz respeito ao fato de participar de uma iniciativa de apreço, apoio (à pessoa ou causa), unir-se a algo ou alguém, como conceitua Ferreira (2001). Contudo, não é dessa forma que tais termos são apresentados nos textos das políticas.

Ao voltar para o *contexto de influência* que cercou as decisões

políticas do PNAIC é possível perceber as influências globais e locais de políticas já fixadas no contexto educacional brasileiro.<sup>32</sup> O PNAIC é um programa do Ministério da Educação que se apresenta como “compromisso” entre governo federal, estados e municípios cujo objetivo não é outro senão o de “alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade”.<sup>33</sup>

É válido destacar, também, que, visando à mobilização social em torno do combate ao analfabetismo escolar, a Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Ceará (UNDIME/CE) com parceria técnica e financeira da UNICEF criaram o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC no Ceará, sendo assumido pelo governo do Estado em 2007 pela lei estadual de nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007, ocorrendo regras adicionais através da lei nº 15.276 de dezembro de 2012. Tal programa tem como finalidade, “[...] o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do Ensino Fundamental sem distorção idade série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequado à sua idade e ao seu nível de escolarização” (CEARÁ, 2007, p.2).

Apesar do contexto de produção de texto prevê um debate com a participação de diferentes grupos e interesses, na elaboração do PNAIC, parece ter sido privilegiado apenas a posição do governo e seus colaboradores, pois o “pacto” foi instituído por uma Portaria de

32 O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído em 2009, com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio. Para isso, também foi criado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que propõe a articulação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital, tanto na formulação como na implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, sendo orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito.

33 O PNAIC está baseado legalmente nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto nº 6.755 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084 de 2010 (BRASIL, 2012a).

nº 867, de 4 de julho de 2012, pelo governo federal (BRASIL, 2012a).

Ao retomar a discussão anterior sobre o termo “pacto”, é perceptível que nada foi “acordado”, mas sim “instituído”, ou seja, foi dado início a algo, a um “pacto” que estabelece a alfabetização de todas as crianças, “sem exceção”, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, em conexão com o que é proposto pelo PDE (BRASIL, 2007c) no seu inciso II Artigo 2º, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a) na sua II Diretriz, e no novo PNE (2014-2024) na Meta 5.

Segundo o Parágrafo Único da Portaria nº 867/2012, a “pactuação” com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC, mas não é especificado no documento. A forma de “adesão” ao PNAIC, isto é, a declaração de apoio caracteriza-se como um processo bem específico, pois para que Estados e Municípios declararem seu apreço à proposta, basta acessar o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SI-MEC)<sup>34</sup> e inserir o Cadastro de Pessoa Física (CPF) e senha do Dirigente de Educação (Secretários de Educação), podendo a inscrição ser invalidada pelo Ministério da Educação, caso o dirigente tenha sido exonerado do cargo.

Em seguida, acessa-se o módulo PAR e escolhe-se o modo de visualização “Programa”. O Dirigente de Educação receberá um primeiro aviso que informa que está acessando o módulo de adesão ao “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” e às “Ações do Pacto”, sendo descrito, em linhas gerais, o que é o “Pacto”. Posteriormente, encontra-se o termo de Adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que indica, automaticamente, o nome e o CPF do dirigente de educação ativo no PAR. Depois de ler os termos da proposta e, após concordar, clica em “Aceito”. Esses são os procedimentos indispensáveis para “aderir” às “Ações do Pacto”. Tais ações são apresentadas de forma resumida para, em seguida, serem lidas pelo “pactuante” as condições do termo de adesão às “Ações do Pacto” e, concordando, conclui-se o processo com um clique em “Aceito”. O último requisito é a indicação do(a) Coordenador(a)

---

34 O referido sistema pode ser acessado através do site: <<http://www.simec.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

dessas ações, na Secretaria de Educação, observando as características recomendadas pelo MEC.

As “Ações do Pacto” correspondem a um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo MEC sobre a alegação de contribuir para alfabetização e letramento, com foco especial na formação dos professores alfabetizadores. Além disso, também está prevista, neste contexto, a realização de avaliações anuais universais com os alunos do 3º ano. Elas se caracterizam:

I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;

II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;

III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (BRASIL, 2012a, p. 23).).

Segundo o Artigo 5º do referido documento, as “Ações do Pacto” têm por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; 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, 2012a, p.23).

Contudo, não é aberto espaço para debate acerca da proposta do PNAIC entre dirigentes de educação e profissionais envolvidos, mas sim um sujeito, na pessoa do dirigente municipal ou estadual de educação, que “assujeitado” a uma demanda de outras políticas tem quase a “obrigação” em “pactuar”. Nessa perspectiva, é preciso refletir como um pacto, a exemplo do PNAIC, pode propiciar a formação de um professor alfabetizador e resultar na alfabetização de todas as crianças brasileiras? É perceptível toda uma discursividade nas políticas públicas relativas à educação, as quais são direcionadas à condução das ações do sujeito, e que podem ser compreendidas como estratégias para governamento das populações, produzindo, assim, um sujeito desejado, como ressaltam Veiga-Neto e Lopes (2007).

O Art. 4º da Portaria nº 867/2012 deixa explícito que é possível “aderir” ao Pacto e optar por não participar das ações propostas:

Os entes governamentais que aderirem ao Pacto e optarem por não participar das ações mencionadas por já desenvolverem programas próprios de alfabetização em seus sistemas de ensino poderão contar com apoio técnico e financeiro do MEC, por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR, para implementação dos mesmos (BRASIL, 2012a, p.23).

Outro aspecto, que parece contraditório, na proposta do PNAIC, diz respeito à forma como os saberes são privilegiados neste pacto. Como já colocado, de acordo com as “Ações do Pacto”, o objetivo é alfabetizar em Língua Portuguesa e em Matemática. E, quanto às demais áreas do conhecimento?<sup>35</sup> Há um disciplinamento não só de sujeitos, mas também de saberes, e, conseqüentemente, de poderes. Sobre esse disciplinamento interno de saberes fica clara a necessidade

35 Em nota, o Ministério da Educação prevê um terceiro ciclo de formação dando continuidade ao PNAIC, sendo direcionado ao ensino de Ciências Naturais, e, posteriormente, de Ciências Sociais. Entretanto, ainda não há data prevista para início da formação em 2015.

de pedagogização dos conhecimentos, como uma estratégia de controlar até o que é permitido aprender, uma vez que serão submetidos a processos avaliativos, que farão o mesmo, como mencionam Varella (1994) e Foucault (2012).

A preocupação do “Pacto” volta-se, assim, para a performatividade dos sujeitos, no desempenho em alfabetizar e alfabetizar-se, apresentando “bons resultados”, nas áreas mencionadas nas avaliações nacionais e internacionais, mecanismos estes de inspeção, gerenciamento e controle de resultados, como destaca Ball (2002, 2004, 2005).

Segundo o Manual do Pacto, as “Ações do Pacto” baseiam-se em quatro eixos: I- Formação continuada dos professores alfabetizadores, II- Materiais didáticos e pedagógicos, III- Avaliações, e IV- Gestão, Controle social e Mobilização (BRASIL, 2012c). Contudo, apesar de apresentar de forma geral tais eixos, o foco da análise recairá sob a proposta de formação do professor alfabetizador, apresentada pelo PNAIC.

No eixo da “Formação dos professores alfabetizadores”, é justificada a necessidade de investir na formação continuada dos “professores alfabetizadores”, considerados como “uma figura central e determinante no processo de alfabetização” (BRASIL, 2012c, p.23). Segundo as orientações do Pacto, a formação do professor não é encerrada na conclusão da graduação, ela se realiza continuamente, daí a necessidade do PNAIC oferecer a formação continuada ao “professor alfabetizador”. Nesse sentido, a formação oferecida pelo PNAIC seria vista como “[...] uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática” (BRASIL, 2012c, p.23).

Os professores alfabetizadores, de acordo com o Manual, devem participar de um curso presencial de dois anos (120 horas por ano). Este curso baseia-se em outra formação implantada em 2005, o Pró-Letramento,<sup>36</sup> cuja metodologia propõe estudos e atividades

36 O Pró-Letramento é um programa de governo que foi implementado em 2005, como estratégia de formação continuada a distância e em serviço de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que atuam na rede

práticas diretamente relacionadas ao cotidiano da sala de aula. Os encontros de formação são conduzidos por Orientadores de Estudo, professores também da rede que receberam formação específica num curso de 200 horas por ano, em universidades públicas. A recomendação é que estes orientadores sejam selecionados entre a equipe de tutores formadores do Pró-Letramento. O curso de formação dos professores alfabetizadores é voltado para as áreas de conhecimento já mencionadas.

Sobre o curso de formação continuada, oferecido aos professores alfabetizadores (ou seja, do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), o texto oficial destaca a necessidade da formação continuada para garantir “ferramentas para alfabetizar com planejamento” (BRASIL, 2012c, p.23). Em 2013, segundo Relatório Educação para Todos no Brasil (2000-2015) em sua versão preliminar, mais de 319 mil professores alfabetizadores participam da formação oferecida pelo PNAIC. O curso está voltado para os planos de aula, sequências didáticas e avaliação diagnóstica, sendo que, em 2013, foram enfatizados os conteúdos de Linguagem e em 2014, os de Matemática. Isso demonstra o quanto a educação está cada vez mais sujeita a pressupostos e prescrições normativas que determinam o que a escola é e pode ser. O ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem com o “efeito panóptico” da gestão em busca da qualidade e da excelência, como ressaltado por Ball (2004).

Assim, é preciso questionar para onde vão os saberes locais, descontínuos e considerados desqualificados? Na perspectiva foucaultiana, é preciso ativar esses saberes não legitimados, “[...] contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns” (FOUCAULT, 2013c, p.268). No texto oficial, fica claro que as “ferramentas para alfabetizar” são somente aquelas disponibilizadas pelo PNAIC consideradas

---

pública de ensino. Objetivava favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática. Ele funciona na modalidade semipresencial, utilização de material impresso e vídeos, com atividades presenciais e a distância, acompanhadas por tutores, como destacam Gatti, Barreto e André (2011).

como únicas garantias para a alfabetização.

São ofertados quatro cursos que correspondem às turmas de atuação dos professores alfabetizadores (1º, 2º e 3º anos) e para turmas multisseriadas. Contudo, quando o número de docentes de um dos anos for inferior ao número de vagas da turma, os professores de diferentes anos do Ensino Fundamental podem compor a mesma. Os conteúdos abordados no curso estão baseados na experiência do Pró-Letramento, considerada “exitosa” pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012c).

Quanto aos “Orientadores de estudo”, eles receberam uma capacitação inicial de 40 horas no ano de 2012, e durante 2013, participaram de outros encontros de formação em universidades públicas federais ou estaduais. As universidades receberam recursos do Ministério da Educação para oferecer a capacitação para os orientadores. Embora as universidades ofereçam a formação apenas para os Orientadores, elas irão emitir certificados de conclusão de cursos tanto para os orientadores, quanto para os professores alfabetizadores. Segundo o Manual do Pacto, o tutor do Pró-Letramento pode ser orientador de estudos, mas não pode acumular bolsas.

Conforme a Portaria 1.458/2012 (BRASIL, 2012d), as bolsas mensais são financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do Sistema Geral de Bolsas (SGB). De acordo com a Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013, ficou definido, no Art. 1º,

[...] o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

I - R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais, para o professor alfabetizador;

II - R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), para o orientador de estudo;

III - R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para o coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e municípios;

- IV - R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o formador da instituição de ensino superior;
- V - R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para o supervisor da instituição de ensino superior;
- VI - R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para o coordenador-adjunto da instituição de ensino superior; e
- VII - R\$ 2.000,00 (dois mil reais) para o coordenador-geral da instituição de ensino superior (BRASIL, 2013a, p.6).

O recebimento de bolsas pelos professores alfabetizadores em formação é considerado um diferencial com relação ao Pró-Letramento, programa mencionado anteriormente. Agora os professores são “recompensados” pelo seu desempenho e participação no curso, o que expressa mais um artefato que busca organizar as forças humanas em uma rede de poder, poder este que atua na (re)formação de capacidades e atributos do “eu” professor conforme Ball (2002).

O eixo II, “Materiais Didáticos e Pedagógicos”, corresponde ao conjunto de materiais específicos para alfabetização, como livros didáticos (entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD) e manuais do professor, obras pedagógicas, jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, de literatura e de pesquisa (disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE), dentre outros. De acordo com o disposto no Manual do Pacto, “[...] muda-se a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos serão calculados por número de turmas de alfabetização não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos” (BRASIL, 2012c, p.13). Além de selecionar quais conhecimentos devem ser aprendidos, a forma como isso deve acontecer também é previamente definida, tudo em busca de uma “performance” que apresente resultados. Uma incansável luta pela visibilidade, segundo Ball (2002).

Sobre as “Avaliações”, que correspondem ao eixo III, o “Pacto” estabelece três medidas indispensáveis: a realização de avaliações processuais, discutidas no curso de formação; a disponibilização de

um sistema informatizado, no qual os professores deverão inserir os resultados alcançados pelas turmas na Provinha Brasil (aplicada no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental); e aplicação de uma avaliação externa aos alunos do 3º ano, tendo em vista a aferição do nível de alfabetização, no final do Ciclo, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).<sup>37</sup> De acordo com o Artigo 5º da Portaria nº 482/2013, a ANA tem como principais características:

- I- ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada anualmente no Ciclo de Alfabetização;
- II- a utilização de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental [...];
- III- contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- IV- concorrer para melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional, e
- V- oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (BRASIL, 2013b, p.17).

Nessa perspectiva, fica expressa a forma como a performatividade deve garantir a fabricação do modo de ensinar e de aprender, e, consequentemente, dos sujeitos, das relações entre estes, e dos resultados,

37 De acordo com a Folha de São Paulo (2/11/2014), o nível de leitura de alunos de 8 anos é considerado baixo em 22 Estados brasileiros, segundo os resultados da primeira Avaliação Nacional da Alfabetização realizada e com cerca de 2,3 milhões de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

como ressalta Ball (2005). Cria-se a incerteza e instabilidade de ser julgado “[...] de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências e a exigência de termos de mostrar desempenhos excelentes, ou pelo menos credíveis, coletiva ou individualmente, em momentos de revisão, avaliação/apreciação e inspeção” (BALL, 2002, p.10).

O eixo IV refere-se à “Gestão, Controle Social e Mobilização”, com a apresentação da organização para gerenciar o “Pacto”. São quatro instâncias responsáveis: um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional de cada Estado, formada por diversas entidades; uma Coordenação Estadual responsável pela implantação e monitoramento das ações da rede e pelo apoio à implantação nos municípios; e a Coordenação Municipal. A criação desses comitês e coordenações locais aparenta uma descentralização de poder, que pode ser vista como algo positivo pela sociedade. Entretanto, representa uma forma diferente de monitoramento e produção de informações. Assim, de acordo com Ball (2005), como a performatividade, o gerencialismo é uma tecnologia política definida por desempenho e perfeição, fazendo surgir novas relações e uma nova disciplina reinventada a partir disso.

Para o PNAIC, “é fundamental que toda a sociedade se mobilize, [...], com o objetivo de alcançar o resultado almejado, qual seja garantir que todas e cada uma das crianças brasileiras estejam alfabetizadas, no máximo, até os 8 anos de idade” (BRASIL, 2012c, p.39). Para tanto, cabe ao poder público informar e divulgar

[...] o passo a passo das ações do programa, oportunize mecanismos que promovam a participação de todos os atores envolvidos na gestão do programa e no controle social, fortaleça as organizações da sociedade civil envolvidas com o programa e amplie a formação continuada para os conselheiros de educação e escolares, tendo em vista que a participação e o controle social nas políticas públicas são fundamentais para a gestão democrática e a qualidade da educação (BRASIL, 2012c, p.39).

Nesse sentido, a sociedade civil passa a ser instrumento importante no governo da população como afirma Gadelha (2013a). Segundo Foucault (2008), esta se torna, simultaneamente, finalidade e instrumento de uma governamentalidade, ou seja, a própria população vai contribuir para seu próprio governo.

De acordo com as orientações do Manual do Pacto, todas as escolas da educação básica podem ser contempladas pelo PNAIC, incluindo as escolas do campo. Segundo o documento, fica garantido que as especificidades destas escolas serão consideradas e incorporadas nos cadernos de estudos disponibilizados na formação dos professores gratuitamente. Entretanto, nessa seleção de saberes muitos são excluídos, classificados e hierarquizados. Percebe-se que “[...] o Estado, através de instituições e agentes legitimados (entre eles, desempenharam um papel destacado, os professores), pôs em ação toda uma série de dispositivos com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e de pô-los a seu serviço” (VARELLA, 1994, p.90).

Contudo, ainda é preciso refletir sobre a concepção de alfabetização que orienta o PNAIC, pois irá influenciar no trabalho do Pedagogo, que receberá a formação continuada oferecida pelo programa. De acordo com o Manual do Pacto, a alfabetização está relacionada à capacidade da criança de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Ser alfabetizado

[...] significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2012c, p.17).

O Ciclo de Alfabetização, proposto pelo “Pacto”, deve “[...] garantir a inserção da criança na cultura escolar” (BRASIL, 2012c, p.17), ampliando o “universo cultural” do aluno, nas diferentes áreas do

conhecimento. Colocações como, “garantir” uma inserção da criança na “cultura escolar”, para ampliar seu “universo cultural”, parecem um pouco contraditórias. Que tipo de “cultura escolar” é essa que pode ampliar o universo cultural, nas diferentes áreas do conhecimento, mas seleciona apenas Língua Portuguesa e Matemática? Esta “cultura escolar” está diretamente relacionada à “cultura do desempenho”, que não só (re)forma a estrutura da organização escolar, mas também o agir e o pensar dos sujeitos envolvidos nesse processo, como aponta Ball (2002).

A “inserção na cultura escolar” e a concepção de alfabetização explícita do PNAIC, também, estão relacionadas à ordem instaurada pelos discursos, que adentram instituições como a escola, em que a produção de conhecimento é controlada por procedimentos que conjugam poderes e perigos. Entretanto, o que está em jogo, nessa “vontade de verdade”, não é outro fator, senão o desejo de poder. É um jogo de valorização de um “discurso verdadeiro” que, para Foucault (2012), é sustentado por todo um sistema de instituições que impõe, reconduz e exerce pressão sob os sujeitos.

O Ciclo de Alfabetização é conceituado como um tempo sequencial de três anos (600 horas), sem interrupções, o que significa que não haverá reprovação entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental. Esses três anos serão dedicados à inserção da criança na “cultura escolar”, como garantia do direito de saber ler e escrever para atender aos diferentes propósitos, como assegura as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Mesmo com o que ficou estabelecido, na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, o Manual do Pacto esclarece que, quando o sistema de ensino ou escola optar pelo sistema seriado, fazendo valer sua “autonomia”, deve considerar os três primeiros anos como um ciclo sequencial ininterrupto de alfabetização. Mas que tipo de autonomia pode ser exercida, nesse contexto de “determinações” e “obrigações”? Se os resultados prevalecem sobre o processo e sobre os próprios sujeitos. O resultado, a alfabetização, “a inserção na cultura escolar”, deve ser de responsabilidade do professor, não importa as condições adversas que envolvam o contexto escolar.

Ball (2002) ressalta que os sujeitos podem experimentar uma

espécie de esquizofrenia estrutural e individual pela falta de autenticidade e de significado, pois o referido autor verifica que “[...] cada vez mais, escolhemos e julgamos as nossas ações e estas são julgadas por outros com base na sua contribuição para o desempenho organizacional, retribuída em termos de produção mensurável” (BALL, 2002, p.15). Parece existir um silenciamento de vozes alternativas em meio a busca pela “performance perfeita”.

Segundo o Manual do Pacto, a criação do PNAIC passa a ser justificada com dados da taxa de analfabetismo de crianças até 8 anos de idade, conforme dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A taxa caiu 28,2% com variação entre os Estados federados, atingindo 27,3%, no Norte do país e 25,4%, no Nordeste. Contudo, deve-se considerar a pergunta feita ao informante do domicílio: “criança sabe ler e escrever?”, que não reflete o que se entende por alfabetização (BRASIL, 2012c).

Nessa perspectiva, a forma como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, enquanto programa de formação continuada, não considerou as “figuras centrais e determinantes no processo de alfabetização”, os professores, que não participaram dessa “pactuação”, passam a ser aspecto importante nesta análise.

Faz-se necessário ainda problematizar como está acontecendo a formação inicial do Pedagogo para atuar nas práticas alfabetizadoras, aspecto este que, nos discursos das políticas educacionais, parece possibilitar a emergência do pacto. No Capítulo 2, evidencia-se como a alfabetização e as práticas alfabetizadoras são tratadas nos Cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba.

## CAPÍTULO 2

# LUGARES, SENTIDOS E CONCEPÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO: A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA PARAÍBA

IDENTIFICAR COMO A ALFABETIZAÇÃO E/OU LETRAMENTO SÃO TRATADOS no currículo dos cursos de formação inicial do Pedagogo, compreendido enquanto sujeito que alfabetiza, das universidades públicas da Paraíba<sup>38</sup> é a proposta do Capítulo 2 deste livro. Em um primeiro momento, faz-se necessário destacar três questões que norteiam essa investigação: o contexto de surgimento do curso de Pedagogia no Brasil, a compreensão de currículo que orienta esta análise e a concepção de alfabetização e/ou letramento que possibilitam a problematização e os questionamentos do Projeto Político Pedagógico ou Projeto Pedagógico de Curso.<sup>39</sup> Assim, localiza-se o lugar de onde se pretende problematizar as questões com relação ao currículo e a formação do professor alfabetizador no curso de Pedagogia.

Cabe ressaltar que a análise proposta nessa pesquisa vai além da identificação de concepções de alfabetização nos Projetos Políticos Pedagógicos. Durante a análise dos textos foi realizado um

38 Universidade Federal da Paraíba – Campus I/João Pessoa, Universidade Federal de Campina Grande – Campus I/Campina Grande e Universidade Estadual da Paraíba – Campus I/Campina Grande.

39 Dois dos documentos analisados recebem o nome de PPP e apenas um denomina-se de Projeto Pedagógico de Curso, o que corresponde a algo importante a ser destacado.

mapeamento discursivo, procedimento metodológico em que é possível destacar tópicos importantes, forma encontrada para categorizar os dados da pesquisa. Parte-se da identificação dos princípios norteadores de cada curso, seus objetivos, o perfil do egresso, as áreas de atuação, competências e habilidades, para, em seguida, caracterizar a formação destinada ao trabalho com a alfabetização (as disciplinas que tratam diretamente sobre a temática e suas ementas) e a concepção de alfabetização que orienta esse processo formativo.

Entretanto, o rigor e a qualidade não devem ser perdidos de vista, conforme André (2001):

[...]. Constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Pode-se afirmar que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais (ANDRÉ, 2001, p.53).

Assim, foi realizada uma análise com o objetivo de captar e compreender a emergência do discurso que produz o professor que alfabetiza na perspectiva dos PPPs dos Cursos de Pedagogia das já citadas universidades públicas da Paraíba. Ou seja, os discursos identificados, fortemente presentes nos cursos de formação inicial de Pedagogia, assim como nas políticas de formação continuada do Pedagogo, referindo-se, especificamente, ao PNAIC, produzem um sujeito, e este, por sua vez, ressignifica-os construindo novos discursos, novas práticas.

Inicialmente, é traçada uma breve contextualização da criação dos Cursos de Pedagogia no Brasil, das reformulações marcadas por disputas de projetos distintos, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia aos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da Paraíba das já citadas instituições de ensino. Para isso, serão utilizadas as ferramentas

conceituais citadas no Capítulo 2 para possibilitar um exame do que é dito.

Acredita-se ser possível investigar a articulação e/ou a convergência de discursos entre enunciados produzidos por forças sociais em disputa – como se cruzam, como se superpõem, se aglutinam, se confrontam, como se afastam uns dos outros, como se excluem ou se impõem.

Com isso, espera-se levar adiante a problematização acerca da formação do professor que alfabetiza que, segundo Veiga-Neto e Lopes (2007, p.951), ajude a abrir a caixa-preta daquilo que dizem as políticas, com o objetivo de “[...] escrutiná-la por dentro, de examiná-la em termos das suas amarras conceituais e de alguns dos seus pressupostos epistemológicos”.

## **ALFABETIZAÇÃO: (DES)FIANDO FIOS QUE TECEM CONCEPÇÕES**

O que se compreende por alfabetização tem se ampliado nas últimas décadas. Perpassa por discussões que se restringem, desde os “métodos” de ensino da escrita, às explicações da não aprendizagem na alfabetização decorrente de carências culturais, passando por um vasto campo de concepções e, conseqüentemente, por discursos que enfatizam as outras diversas dimensões do processo de aquisição da língua escrita.

Dessa forma, a partir de abordagens “ancoradas” nas diversas áreas do conhecimento, a alfabetização passou a ser evidenciada enquanto processo multidimensional ou multifacetário<sup>40</sup> e multicondicionado como destaca Soares (2006). Contudo, dentre as múltiplas dimensões do processo de alfabetização, dois grandes eixos passam a ser focalizados: a compreensão sobre aprendizagem e, conseqüentemente, sobre os aprendizes e a escrita, enquanto objeto do conhecimento, como aponta Lopes (2012).

De acordo com Soares (2006), nos anos 1950 a 1960, as produções

---

40 A alfabetização é considerada multifacetária por envolver os aspectos psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, linguísticos, além de fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que condicionam este processo, como ressalta Soares (2006).

e pesquisas relacionadas à alfabetização têm o “método” como face-ta predominante nos estudos. Os “métodos” sintéticos e analíticos<sup>41</sup> de alfabetização são fruto da compreensão empirista e inatista<sup>42</sup> de aprendizagem. Até a década de 1970, no Brasil, o embate acerca dos “métodos” de ensino obteve a atenção dos pesquisadores da área, como menciona Mortatti (2000). No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, houve uma reconfiguração dos processos até então evidenciados pelos cânones empiristas e mecanicistas que foi crucial: as proposições teóricas psicogenéticas de Piaget.<sup>43</sup> Tais ideias passaram a ser discutidas na área da educação, sendo configuradas como práticas “alternativas”, conforme Lopes (2012).

A circulação dessas ideias no campo educacional fez emergir novos fios na teia de concepções relativas à alfabetização, como as teorizações de Ferreiro e Teberosky (anos 1980 e 1990), cujo impacto ecoa até a atualidade. Segundo Ferreiro & Teberosky (1985, p.269), a alfabetização é “[...] uma construção real e inteligente por parte das crianças desse objeto cultural, por excelência, que é a escrita”. Para Ferreiro (2001), nessa construção da natureza da representação alfabética, a evolução psicogenética das concepções infantis passa por três grandes períodos que se subdividem em:

- a. distinção entre os modos de representação icônico e não icônico;

- 
- 41 Os métodos sintéticos utilizavam o raciocínio intuitivo (do simples para o complexo, das partes para o todo) – alfabético, fônico e silábico. Já os métodos analíticos, partem das unidades maiores para os menores, através da decomposição, podem ser de palavração, ideovisual ou ideográfico, de sentencição e de conto ou historieta como destaca Mortatti (2000).
  - 42 O empirismo defende ser o indivíduo resultado dos estímulos oferecidos pelo meio e o inatismo concebe o indivíduo como já trazendo pré-formadas as estruturas cognitivas a serem amadurecidas e manifestadas, conforme Oswald (1989).
  - 43 Segundo Soares (2004, p.10), “a relação entre a concepção ‘construtivista’ da aprendizagem e a alfabetização foi compreendida de forma tão absoluta no Brasil que se difundiu amplamente o conceito equivocado de que só na fase da aprendizagem da língua escrita poderia um professor ser ‘construtivista’”.

- b. construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variáveis sobre os eixos qualitativo e quantitativos);
- c. fonetização da escrita (que se inicia com o período silábico e culmina no período alfabético) (FERREIRO, 2001, p.19).

Essa perspectiva ressalta o papel da criança, enquanto sujeito ativo, que faz uso da escrita para interagir no meio social e que constrói hipóteses/ideias sobre *o que e como se escreve*.

Entretanto, com o passar do tempo histórico, posições simplistas e, muitas vezes, distorcidas de tais ideais resultaram em práticas pedagógicas que desconsideravam a significação do professor e do próprio ensino – as crianças aprendiam sozinhas, a partir da interação com materiais escritos e instrumentos da escrita. Soares (2004) refere-se a esse processo como “desinvenção da alfabetização”, uma perda das especificidades<sup>44</sup> do processo de alfabetização que ocorreu na escola pública brasileira.

Ainda na década de 1980, emergem as discussões sobre o letramento no Brasil, um termo de origem inglesa (*literacy*) que passa a ser o foco dos debates na área da educação. Destaca-se que a diferença fundamental entre letramento e alfabetização “[...] está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p.6).

Há quase 30 anos, antes de se pensar a alfabetização adaptada ao meio social no contexto mundial, como se fez nos anos 1980, Paulo Freire, aqui no Brasil, já defendia a alfabetização como conscientização, politização, como um meio de tornar o homem consciente de sua realidade e de sua possibilidade de transformá-la, conforme Soares (2006).

O resgate daqueles que foram “relegados”, sempre postos à margem da sociedade pelos ditos “poderosos”, moveu as reflexões e práticas de Paulo Freire. Mesmo seus estudos influenciando os

44 As especificidades da alfabetização referem-se “[...] às relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação” (SOARES, 2004, p.9).

pensamentos teóricos de Giroux e Maclaren, o mesmo não recebeu destaque nas análises de estudiosos nos anos de 1980.<sup>45</sup>

A luta freiriana é política, em defesa de uma reflexão político-pedagógica. Freire acreditava que “[...] sem luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu” (FREIRE, 2014, p.15).

Na perspectiva de Freire (2014), isso exige um reexame do “papel da educação”. Não é possível que um sujeito seja entendido apenas como classe, é preciso ir além dessa compreensão. Neste sentido, o referido autor destacava que

[...] por outro lado, minha posição de classe, a cor da minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (FREIRE, 2014, p.19).

Segundo Freire (2014, p.23), é a partir de “programas em que a leitura crítica do mundo se funda numa prática educativa crescentemente desocultadora de verdades” que a educação deve ser pautada. Essa leitura crítica do mundo, o ato de ler o mundo,

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2008, p.11).

Para Freire (2008, p.19), a alfabetização é “[...] uma criação ou a

---

45 Período este em que emerge no Brasil uma literatura pedagógica de perspectiva progressista.

montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora”. Dessa forma, a alfabetização deve cuidar de libertar o homem de suas alienações.

Segundo Magda Soares (2006), identificar Paulo Freire como criador de um método de alfabetização, mais especificamente, um método de alfabetização de adultos parece ser uma *incorreção* e uma *redução*. Uma incorreção, pois se atribui a método o sentido restrito, que essa palavra tem no vocabulário pedagógico e uma redução, por restringir o pensamento de Paulo Freire à criação de um método de alfabetização.

Na perspectiva da autora, Paulo Freire criou “[...] uma concepção de alfabetização como prática da liberdade, no quadro de uma também nova concepção de educação [...] como conscientização [...]” (SOARES, 2006, p.119). Assim, de acordo com Soares (2006), Paulo Freire pensou uma alfabetização que não se restringe a um método analítico-sintético de ensinar a ler e escrever, mas como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem. Acerca da alfabetização na perspectiva freiriana, acrescenta-se que:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação (FREIRE, 1999, p.142).

A alfabetização é compreendida como um ato criador, no qual o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, preparando-se para ser o agente desta aprendizagem. Na perspectiva de Freire (1987), a educação que visa alfabetizar, deve ser

uma educação problematizadora, que serve à “libertação”.

Soares (2004), por sua vez, defende uma perspectiva de “reinvenção da alfabetização”, que apesar de parecer contraditória, considera a especificidade da alfabetização e do letramento e ao mesmo tempo a indissociabilidade destes processos. Para a autora, “temos usado com frequência na área da educação à metáfora da ‘curvatura da vara’, que os americanos preferem a metáfora do ‘pêndulo’ ambos representando a tendência ao raciocínio alternativo: ou isto ou aquilo; se isto, então não aquilo” (SOARES, 2004, p.12).

Contudo, ao dissociar alfabetização e letramento acaba-se cometendo um equívoco, tendo em vista que

[...] a entrada da criança (e também do adulto anal-fabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p.14).

Assim, a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita (letramento), e o letramento só se pode desenvolver no contexto de e por meio da aprendizagem das relações grafema-fonema (alfabetização). Ou seja, são processos interdependentes e indissociáveis, embora sejam processos diferentes, que envolvem conhecimentos e habilidades distintas.

Tais proposições compõem fios que se alinham, em muitos aspectos, à abordagem sociocultural de Vigotski, a qual oferece “[...] elementos para uma superação de reducionismos ou exclusões relativos ao papel do professor e da intervenção pedagógica nas aprendizagens e, de modo especial, na aprendizagem da escrita” (LOPES, 2012, p.143). Para Vigotski (2007, p.143), “[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”, que seja algo de que a criança necessite.

Ainda tecendo fios sobre a alfabetização, emergem

reconfigurações não lineares – dos sentidos de aprender e do ensino da escrita.<sup>46</sup> Tal teorização

[...] tornou possível uma outra referência ou mesmo um novo paradigma de alfabetização como processo de ensino – aprendido da linguagem escrita [...] compreensão de como funciona, qual o princípio e convenções que regem a notação gráfica em sua relação com a língua oral; e desenvolvimento de procedimentos e habilidades de compressão e produção de textos escritos (LOPES, 2012, p.147).

Contudo, é preciso transitar na prática pedagógica entre o trabalho com o sistema e os usos sociais da leitura e da escrita, tecendo, assim, uma alfabetização que não se constitui só do ensino das letras. Nessa direção, questiona-se: como essa trama de concepções tem sido (des)fiada nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores, especificamente, no curso de Pedagogia?

### **CURRÍCULO: ESPAÇO DE LUTAS E DISPUTAS**

Quando se trata de educação e, conseqüentemente, de saber, o poder manifesta-se. Nesse sentido, o currículo, aqui posto, é aquele considerado um “artefato social e cultural” (MOREIRA; SILVA, 2011, p.13). É um elemento que não é neutro e nem inconsciente, muito menos desinteressado. Considera-se que:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma grande história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2011, p.14).

---

46 Como as perspectivas da Análise do Discurso, a Teoria do Discurso e a Sociolinguística.

Na mesma perspectiva, Apple (2011), considera que o currículo vai muito além de um conjunto de conhecimentos necessários a determinado processo formativo, ele

[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2011, p.71).

Assim, ao analisar o Projeto Político Pedagógico dos cursos de licenciatura em Pedagogia, não é possível vê-los sem inseri-los em um contexto maior de disputas, lutas e conflitos em busca de espaço e legitimação de saberes. É importante compreender que o currículo, enquanto área contestada é uma arena política, ideológica, cultural e sempre atravessada por relações de poder. O poder que na perspectiva foucaultiana reprime, mas também produz efeitos de saber e verdade:

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 2013c, p.282).

Contudo, é necessário ir além dessa constatação. Segundo Moreira e Silva (2011, p.38), “[...] cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo haja para produzir identidades sociais que ajudam a

prolongar as relações de poder existentes?”. Isso significa que é necessário problematizar quais forças conseguiram conquistar “espaço” nos currículos.

Como já ressaltado nesse estudo, o poder não está centralizado no Estado, isso significa que outros grupos sociais também atuam numa complexa relação de poder, exercendo sua força para ter seu espaço. E “o currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significados e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 2011, p.39). Isso ocorreu no processo de construção e ressignificação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2006) pelos Cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba na produção do seu PPP ou PPC. Em alguns desses documentos, fica explícito o processo de construção destes, o modo disputado no processo de produção de saber.

Apple (2011, p.51) defende uma busca pela democracia cultural afirmando, assim, que “[...] enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo um mundo divorciado da realidade”. Entretanto, passa-se a ideia de que se os professores e a própria escola tiverem seus currículos cada vez mais controlados, unindo esforços para atender às necessidades do mundo do trabalho, estariam oferecendo uma formação com menos problemas com relação a rendimento escolar, desemprego, etc. Porém,

[...] uma cultura comum jamais poderá ser a disseminação geral, para todas as pessoas, daquilo que uma minoria pensa e acredita. [...] ela requer não a imposição de padrões e conceitos, que nos tornem a todos ‘culturalmente letrados’, mas sim, e essencialmente, a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da formação e reformulação de conceitos e valores (APLLE, 2011, p.61).

Há um apelo por uma base comum curricular:

Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos marginalizados (APPLE, 2011, p.72).

Ainda sobre a discussão a respeito da determinação de uma base comum, Apple (2011, p.101) questiona: “deveríamos, pois, apoiar um sistema nacional de currículo e avaliação para coibir a onda de total privatização e mercadilização?”. Esse questionamento impulsiona outros, no sentido de como se interpreta tal proposta.

No Brasil, em sintonia com o que ocorreu em todo o mundo, a exemplo dos Estados Unidos, o discurso crítico de currículo ganhou espaço no debate sobre a temática. Nos anos de 1990, mesmo os vários estudos sobre currículo não foram o bastante para melhorar a qualidade da educação. Em 1995 e 1996, na ANPED, foram debatidos os Parâmetros Curriculares Nacionais, e o Brasil passou a debater sobre currículo. De acordo com Moreira (2005), apesar de toda a ênfase, a teoria curricular é vista como em crise, como ocorreu nos Estados Unidos.

Dentre as fases<sup>47</sup> pelas quais os estudos sobre currículo passaram, é na virada dos anos 1990 que o cenário agita-se em função das críticas, problemáticas e novas discussões, tendo em vista as fragilidades anunciadas na fase anterior, que contribuíram para compreensão das relações entre currículo, poder e identidade social, conforme Moreira (2005).

Nessa direção, Foucault “[...] oferece novas possibilidades de análises aos curriculistas e ilumina a compreensão do nexos entre currículo e poder” (MOREIRA, 2005, p.27), assim também como os Estudos Culturais, destacando a relação entre currículo e cultura como apontam Giroux e McLaren (2011), perspectivas estas complexas, multiformes, resistentes a explicações e categorizações simplistas. Nas palavras de Moreira (2005, p.29), tais perspectivas “[...] podem oferecer uma base potencial para questionamentos radicais

47 Ver “O currículo nos limiares do contemporâneo” (MOREIRA, 2005).

das concepções pedagógicas tradicionais e para a formulação de propostas curriculares pautadas pela intenção de resistir ao *status quo*”.

Assim, o campo do currículo torna-se complexo. “Teorizá-lo” também implica em “teorizar” práticas. Isso significa que é preciso estabelecer um diálogo entre a prática curricular nos diferentes espaços. O interesse está voltado para tentar compreender, a partir da problematização do currículo das três instituições, como forma de divulgar e discutir esforços localizados de mudanças e inovações curriculares, e a partir daí, impulsionar e fazer emergir alternativas para reinventar a prática e/ou provocar novas problematizações teóricas.

[...] se quisermos compreender como funciona o poder, basta que olhemos para as margens, basta que observemos os conhecimentos, a auto-compreensão e a luta daqueles que foram relegados à condição de “os outros” por poderosos grupos desta sociedade (MOREIRA; SILVA, 2011, p.91).

Dessa forma, busca-se compreender como a alfabetização e as práticas alfabetizadoras são colocadas no currículo desde as DCN -Pedagogia e recolocadas nos Cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba, tendo em vista que os discursos acabam privilegiando determinadas práticas e/ou desconsiderando outras.

## **DA CRIAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O curso de licenciatura em Pedagogia responde atualmente pela formação de professores do 1º ao 5º ano do Ensino fundamental e da Educação Infantil. Este curso foi criado pela Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil pelo Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Desde a criação do curso um dos problemas fundamentais era, segundo Silva (2006, p.49), “[...] a dificuldade de se definir a função do curso, conseqüentemente, o destino de seus

egressos”. Os questionamentos estavam direcionados aos conteúdos próprios que pudessem justificar a existência do curso de Pedagogia.

Silva (2006) reconstituiu, historicamente, a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, identificando quatro fases no seu percurso, de acordo com as funções que foram atribuídas ao mesmo, denominando-as, de acordo com os documentos predominantes em cada uma delas.

A primeira fase (1939-1972), conhecida como o “Período das Regulamentações”, caracteriza-se pelos documentos disciplinadores da organização curricular do curso e pela existência de questionamentos sobre as funções a serem exercidas pelo Pedagogo, sendo denominada, pela autora, como a fase da “identidade questionada”. De 1973 a 1978, no “Período das Indicações”, houve uma série de indicações formuladas pelo conselheiro Valnir Chagas, que tinha como pretensão fazer a reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério, no país. Entretanto, não foram apresentados avanços com relação à identidade do curso, permanecendo a questão apenas em projeção para no futuro ser disciplinada. O período de 1979 a 1998 foi denominado de “Período das Propostas”, em que documentos visavam à reformulação dos Cursos de Pedagogia, e havia dificuldade de um entendimento sobre as funções a serem preenchidas pelo pedagogo e sobre a estrutura curricular diante de diferentes propostas. A partir de 1999, o “Período dos Decretos”, ficou caracterizado pelo deslocamento do poder de decisão do Conselho Nacional de Educação para a Presidência da República, como tentativa de resolver a questão conflituosa da identidade do pedagogo, como ressalta Silva (2006).

Atualmente, o curso de Licenciatura em Pedagogia, destina-se à formação de professores para exercerem funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O curso foi, assim, efetivamente regulamentado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no ano de 2006, documento este resultado de uma grande discussão com relação à formação do

educador.

No plano da definição das políticas educacionais, em especial daquelas voltadas para a normatização das bases curriculares dos cursos de graduação, dentre estes, o de Pedagogia, os conflitos se expressam de forma permanente, traduzindo perspectivas diferenciadas dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Aguiar, Brzezinski e Freitas (2006), as políticas educacionais do regime autoritário monitoradas pelas Leis da Reforma Universitária (1968) e do Ensino de 1º e 2º Grau (1971), evidenciavam o interesse de servir ao mercado. Para estes autores, no período ditatorial,

[...] definiram um modelo de formação de professores compartimentado em dois *loci* da universidade: de um lado, a faculdade de educação ou unidade acadêmica equivalente, responsável pelo curso de pedagogia e a formação pedagógica dos licenciandos, e, de outro, os institutos de conteúdos específicos, onde se formavam bacharéis e licenciandos (AGUIAR; BRZEZINSKI; FREITAS, 2006, p.822).

Valnir Chagas idealizou e foi relator de um conjunto de indicações no Conselho Federal de Educação (CFE) de um novo “sistema de formação de professores” que deveria pôr fim ao Esquema 3+1. Seu desejo não foi alcançado, mas conseguiu aprovar no CFE um “pacote pedagógico”, composto por diversas indicações. Contudo, se não fosse a resistência dos educadores mobilizados nacionalmente, teria se consolidado como sistema como apontam Aguiar, Brzezinski e Freitas (2006). Em 1976, Chagas tinha como objetivo provocar mudanças estruturais nas licenciaturas e propôs a extinção do Curso de Pedagogia, quando aprovou no CFE as Indicações nº 67/68/1975 e nº 70/71/1976.

A indignação dos educadores do país foi o ponto de partida da mobilização para a realização do I Seminário de Educação Brasileira (1978) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O

referido evento foi um marco histórico no Movimento dos Educadores que desejavam mudar a tradicional ordem na tomada de decisões sobre as questões educacionais, um modelo que se aplicava de “cima para baixo”.

Em 1980, foi por meio de debates, embates e manifestações públicas por intermédio de ações sob o ponto de vista epistemológico, político e didático-pedagógico, que o Movimento ganha força. Entretanto, o movimento de discussão e elaboração das diretrizes da Pedagogia teve um marco importante em 1998, quando, na ocasião, a Comissão de Especialistas de Pedagogia, com a missão de elaborar as diretrizes do curso, iniciou um amplo processo de discussão, em todo o país. De acordo com Aguiar, Brzezinski e Freitas (2006), o objetivo era ouvir as coordenações de curso e as entidades<sup>48</sup> – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.<sup>49</sup>

O resultado das discussões das entidades foi o Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999.<sup>50</sup> Entre maio de 1999 e junho de 2004, ressaltam-se as várias iniciativas do MEC com relação à formação de professores e ao próprio Curso de Pedagogia, dentre elas, o Parecer da Câmara do Ensino Superior – CES nº 133/01, Resoluções nº 01 e 02/2002, que instituem Diretrizes para Formação de Professores. De acordo com Aguiar, Brzezinski e Freitas (2006), o MEC, ao tomar tais iniciativas, induziu também a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado.

Nessa direção, a ANFOPE, no documento final de 1998, ressalta a concepção de docência como sendo *base da identidade profissional*

48 Segundo Brzezinski (2008, p.1141), “[...] essas entidades defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação”.

49 Ainda participam da discussão: Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

50 Consultar o site: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

*de todo educador.* O documento destaca a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar; uma postura que produza uma unidade entre teoria/prática; a afirmação da gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola; o compromisso social do profissional da educação; o trabalho coletivo interdisciplinar entre alunos e professores e, finalmente, a necessidade de incorporar uma concepção de formação continuada que se contraponha à ideia de um currículo extensivo sem comprometer a formação teórica de qualidade (ANFOPE, 1998, p.12-13).

A ANFOPE de 1998 destaca ainda o que é entendido como formação continuada, a qual deve:

- constituir direito de todos os profissionais da educação e dever das agências contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização;
- ser associada ao exercício profissional do magistério, uma vez que atualiza, aprofunda e complementa conhecimentos profissionais;
- fundamentar o profissional da educação para contribuir com o desenvolvimento do projeto político pedagógico da instituição em que atua;
- respeitar a área de conhecimento do trabalho do professor;
- resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação;
- ser um processo de interface com o profissional em serviço, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos;
- valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente;
- assumir caráter de especialização ao aprofundar conhecimentos, buscando desenvolver competências para a pesquisa no campo de conhecimento do profissional da educação;
- considerar a dimensão pessoal, enquanto crescimento profissional, a dimensão institucional, das

agências formadoras e das agências contratantes, articulada com organismos que favoreçam o desenvolvimento político e a dimensão socioeconômica, enquanto inserida em uma sociedade em contínuo movimento de transformação;

- desenvolver uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua;
- fornecer elementos para a avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação;
- resguardar o direito do profissional da educação e do trabalhador da educação, de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais (ANFOPE, 1998, p.36).

Como resultado desse amplo debate histórico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP nº 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP nº 01/2006, que marcaram novo tempo e, conseqüentemente, apontaram novos debates. O Parecer nº 05/2005 assinala que as DCN-Pedagogia foram fruto de um

[...] processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares (BRASIL, 2005, p.2).

Segundo Aguiar, Brzezinski e Freitas (2006), a docência nas DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do *ato de ministrar aulas*. O Parecer CNE/CP nº 05/2005 deixa claro:

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico

realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (BRASIL, 2005, p.7).

A Resolução CNE/CP nº 01/2006 define “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (BRASIL, 2006a, p.1). De acordo com esta resolução:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo Único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor

da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006a, p.1).

No que se refere ao perfil do egresso do Curso de Pedagogia, tratado no Art. 5º, observa-se que alfabetização não é destacada, nem tratada diretamente dentre as dezesseis aptidões ressaltadas nas DCN-Pedagogia. Dessa forma, é preciso problematizar a alfabetização e/ou formação do Pedagogo para alfabetizar no referido documento: estariam as DCN-Pedagogia, que regulamentam a formação inicial do Pedagogo, responsável pela docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, comprometidas com aquele que alfabetiza?

Entretanto, considera-se que, implicitamente, as DCN-Pedagogia abrangem de alguma forma a necessidade de alfabetiza-se. Trata-se de uma alfabetização que se reduz a uma necessidade considerada básica para outras aprendizagens,<sup>51</sup> como é possível observar a seguir.

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL,

---

51 Isto é, a Alfabetização é reduzida à aquisição das habilidades individuais da leitura e da escrita, como destaca Soares (1998).

Nessa direção, alguns elementos precisam ser problematizados no sentido de questionar a ordem do visível, conforme Fischer (2012). A referida autora chama atenção para o seguinte aspecto: por que não questionar aquilo que escapa dos planos de educação, sobre os pontos dispersos de surgimento e emergência de determinados discursos? Sabendo que a emergência de dado discurso está sempre inserido numa complexa rede de forças – de poder, de saber, de modos de subjetivação, de linhas de fuga – que não tem um lugar específico de concentração nem limite para sua dispersão.

Assim, questiona-se, inicialmente, o que vem a significar “fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças”. De que modo esse discurso participa na produção do sujeito que alfabetiza? Estaria o Pedagogo com a responsabilidade de intensificar o processo de alfabetização ou, por não tratar, especificamente, da alfabetização, pouco se responsabiliza o professor por este processo?

Ainda sobre a forma implícita com que a alfabetização é tratada nas DCN-Pedagogia, pode-se entrar nas camadas do discurso na tentativa de compreender como é possível ensinar Língua Portuguesa e as diversas áreas do conhecimento “de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”, tendo em vista a alfabetização. As “fases do desenvolvimento humano” estão relacionadas a uma perspectiva construtivista de aprendizagem,<sup>52</sup> supõe-se que o processo de alfabetização deve estar voltado para tal concepção. Assim, a alfabetização se pautaria na conquista do mundo da escrita por meio da representação da linguagem, em que o alfabetizando constrói o objeto conceitual, a partir da questão central deste processo: qual a natureza da relação entre o real e a sua

52 Na perspectiva da corrente da psicologia genética-cognitivista de Jean Piaget, os processos de *assimilação* (que consiste em tornar seu um elemento do mundo) e *acomodação* (a modificação para dar conta de um novo objeto) explicam o processo de construção genética. Isso porque o conhecimento não é mera cópia observável, e, sim, uma construção em que os *esquemas* (estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos se organizam no meio) mudam continuamente e/ou tornam-se mais refinados.

representação? Ao se alfabetizar, o sujeito descobre a relação entre fala e escrita. Para chegar a tal resposta, ocorrem modificações nos esquemas conceituais, e a criança percorreria estágios do desenvolvimento da escrita.<sup>53</sup>

Nessa perspectiva, acredita-se que as orientações curriculares dos cursos superiores de Pedagogia não expressam uma visão clara de alfabetização e, tão pouco, evidenciam o Pedagogo enquanto sujeito que alfabetiza. Entretanto, as DCN-Pedagogia são atravessadas por um discurso sobre a alfabetização que tem como objetivo a construção do objeto conceitual: o quê e como a escrita representa a fala (simbolismo), compreendida como marca do construtivismo. Não é incluída no “perfil do pedagogo”, de acordo com as DCN-Pedagogia, a responsabilidade do mesmo, enquanto sujeito que alfabetiza.

No que se refere à organização curricular, as DCN-Pedagogia orientam que o currículo deve estar estruturado em: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integrados. O Núcleo de Estudos Básicos está relacionado ao “estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas” (BRASIL, 2006a, p.3), que articulará dentre outras coisas a

[...] decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (BRASIL, 2006a, p.3).

A ênfase na “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças” parece mais uma vez reforçar a ideia problematizada anteriormente. Se nos estudos básicos, ou seja, os estudos obrigatórios dos Cursos de Pedagogia, mais uma vez, a alfabetização é contemplada de uma forma restrita, como os Projetos

53 Consultar Emília Ferreiro (2001) em “A representação da linguagem e o processo de Alfabetização”.

Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia terão obrigatoriedade em contemplá-la? Parece proposital fazer circular apenas o que aparentemente adquiriu o status de verdade, o que tende a exercer uma pressão sobre os outros discursos na perspectiva de Foucault (2012).

Através da investigação dos discursos, é possível perceber o quanto tudo que é dito está atravessado por uma série de outros discursos, que por sua vez serão ressignificados e produzirão outros. Nesse caso, os discursos colocados nas DCN-Pedagogia irão ecoar nos PPPs dos Cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba. Nessa perspectiva, Foucault (2012) provoca indagações encaminhadas no sentido de compreender as formas pelas quais os poderes estão ligados a determinados discursos, a fim de produzir, construir efeitos de verdade, novos discursos. Assim, “[...] cada discurso tem suas peculiaridades que as teorias que o analisam, amplamente, não dão conta de todas as suas idiosincrasias, até porque, no seu exterior, povoam inúmeros discursos distintos que lhe alteram a constituição e ordenação interna” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p.211).

Foucault propõe entender o discurso como discursos, no plural, e manter-se no que foi dito. Já o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos está “[...] voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais” (BRASIL, 2006a, p. 04), deve oportunizar investigações sobre processos educativos e gestoriais; avaliar, criar e usar textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; e estudar, analisar e avaliar teorias da educação, com o objetivo de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras (BRASIL, 2006a). Faz-se necessário problematizar. Questiona-se, em princípio, o que significa o sujeito ser capaz de “elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras”? Seriam consistentes e inovadoras para obtenção de resultados positivos nas avaliações nacionais? Este núcleo de estudos trata da capacitação docente para os conteúdos e metodologias específicas da área de atuação do pedagogo, em momento algum, refere-se diretamente à responsabilidade do mesmo com o processo de alfabetização.

No Núcleo de Estudos Integradores, será “proporcionado enriquecimento curricular” e compreende participação em

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006a, p.4).

Nesse núcleo, que possibilita “enriquecimento curricular”, fica a critério do aluno eleger as atividades, as quais deseja participar, e o Colegiado do Curso deve apreciar as solicitações de reconhecimentos das atividades no final de cada período letivo. Mesmo os alunos optando por determinadas atividades, ainda fica a critério do colegiado “encaixá-la” dentro das especificidades citadas anteriormente. Tais estudos devem estar “diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior”, isso significa que a perspectiva da alfabetização só vai fazer-se presente dependendo da força que determinado discurso ocupa dentro desse espaço de luta e disputas das instituições superiores de ensino. Acerca dos discursos, acrescenta-se que

[...] disseminam-se pelo tecido social, infiltram-se nas fábricas, nas escolas, nos lares, nos programas televisivos, nas conversas cotidianas, nas universidades, nas academias de ginástica, nos hospícios, nas prisões, nos jogos de videogame, nas marcas e nas campanhas publicitárias, nas páginas dos jornais, sem limitar-se a nenhuma dessas maquinarias (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p.210).

Segundo Ferreira e Traversini (2013, p.222), “[...] não podemos pensar em termos de imposição ou de superioridade, pois os discursos se equivalem e o que lhes confere níveis diferentes são as condições provisórias herdadas das lutas em torno da significação”.

Na perspectiva de Silva (2008, p.197), “o poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais”. Isso acontece porque o poder, numa perspectiva foucaultiana, está inscrito no currículo. São nessas divisões em que estão circunscritas a inclusão e exclusão de determinados conhecimentos e, conseqüentemente, de sujeitos.

Contudo, de acordo com Aguiar, Brzezinski e Freitas (2006), mesmo com aprovação das DCN-Pedagogia, os debates e as polêmicas não chegaram ao fim, pois outros desafios emergem na perspectiva de construir cursos de formação e processos formativos, cursos estes “[...] que respondam às exigências e necessidades sociais na atualidade, [o desafio] se situa no campo das contradições e das lutas pelo anúncio de uma outra sociedade, justa e igualitária, de progresso e emancipação. É o que nos move nestas circunstâncias” (FREITAS, 2007, p.1225).

Em 9 de junho de 2015, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Fruto de um embate de diferentes interlocutores, setores e segmentos,<sup>54</sup> o documento propõe, pela primeira vez, a articulação entre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Sobre as DCNs de Pedagogia, o Relatório do Parecer nº 2 de 2015 enfatiza:

Merece ser ressaltada, ainda, a perspectiva formativa proposta por essas Diretrizes Curriculares ao prever

---

54 A comissão era composta por José Fernandes de Lima (Presidente), Luiz Fernandes Dourado (Relator), Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco.

que, para o curso de Pedagogia, aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2015, p.8).

Entretanto, não explicitava como se daria a articulação entre formação inicial e continuada dos professores. Segundo o mesmo Parecer (BRASIL, 2015), os indicadores evidenciam a complexidade e o desafio para a formação de professores, uma vez que o número de docentes atuando na educação básica sem a correspondente formação em nível superior é significativo (25,2% do total de 2.141.676 de docentes).

Nesse sentido, tendo como premissas a necessidade de consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica; a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional; a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; dentre outras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica buscam uma maior organicidade das políticas em vigência com relação à formação.

Para isso, fica claro, no Parecer 2/2015, ser fundamental definir uma base comum nacional,<sup>55</sup>

[...] sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas

---

55 Algo já debatido por Brzezinski (2011).

da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015, p.24).

Segundo o Parecer, a formação continuada está relacionada às

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.34).

## **PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA PARAÍBA COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO**

A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos presenciais de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba (Universidade Federal da Paraíba - UFPB - Campus I, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG - Campus I, e Universidade Estadual da Paraíba – UEPB - Campus I) possibilitou a identificação das concepções de alfabetização e letramento presentes no processo de formação inicial do Pedagogo e, conseqüentemente, do professor, enquanto alfabetizador. Nesse sentido, foi necessário debruçar-se sobre os aspectos históricos do surgimento dos cursos e seus objetivos, perfil do egresso e os princípios norteadores dos mesmos, assim como sobre a organização curricular e o ementário das disciplinas.

## **UM OLHAR SOBRE CURSOS DE PEDAGOGIA**

Inicia-se a análise pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB (Campus I- João Pessoa) que integra, atualmente, o Centro de Educação, criado por uma Lei Estadual de 1949,

autorizado em 1952 e reconhecido por Decreto Presidencial em 1955. Com a extinção da Faculdade de Educação no ano de 1976, o curso passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). Posteriormente, com a desvinculação em abril de 1979, tornou-se Centro de Educação. A contar da sua criação pela Lei Estadual, o curso está prestes a completar 66 anos de existência, sendo assim, o que há mais tempo forma pedagogos na Paraíba.

Nos anos 1980, as discussões sobre a reformulação do Curso de Pedagogia foram impulsionadas por greve dos docentes das Universidades Federais Autárquicas. Constatava-se a necessidade de aprofundamento dos estudos e análises sobre as habilitações, a criação de áreas de concentração e exercício da função de administrador escolar subordinado a interesses políticos, pois o habilitado em Administração Escolar não estava no exercício da função.

As deficiências e problemas do Curso de Pedagogia vinham sendo debatidos, há anos, por iniciativa das coordenações e/ou colegiado, mas uma proposta de redefinição mais concreta surge nos anos 1990. Com a Resolução de nº 13/1996 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), regulamenta-se o curso e reestrutura-se o currículo, conferindo o grau de licenciado em Pedagogia para atuar no magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental com duração de 4 anos, em que o aluno escolhia no final do curso áreas de aprofundamento.

Atualmente, a Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPB tem por objetivos:

- contribuir para a formação da consciência crítica dos futuros profissionais da educação;
- avançar na construção de uma teoria geral da educação;
- contribuir para a formação de profissionais que tenham condições de assumir a docência no campo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e coordenar experiências pedagógicas em educação formal e não formal (UFPB, 2006, p.8).

Conforme o exposto no texto do PPP, o curso proposto é

[...] resultado consequente de uma construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da comunidade dos docentes, discentes e funcionários do Centro de Educação num processo de avaliação contínua e tomada de consciência da importância da tarefa educativa (UFPB, 2006, p.8).

Sobre o currículo, Moreira e Silva (2011, p.37) ressaltam que “[...] é suficiente afirmar aqui que o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros”. Assim, nessa construção coletiva, relações de poder e saber foram estabelecidas, produzindo o atual projeto da UFPB.

Para elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB de 2006, consta, no documento, que foram considerados os aspectos legais da política educacional em vigor, assim como normas da universidade, seguindo o debate nacional produzido durante décadas, e já descrito nesse Capítulo. No PPP, são citados os princípios da ANFOPE,<sup>56</sup> ressaltando o que a formação oferecida no curso deveria atender.

Segundo o PPP, “[...] a educação superior possibilitará a formação do pedagogo capaz de atuar nos processos sociais e criar alternativas com potencial para enfrentar as problemáticas que emergem do mundo atual” (UFPB, 2006, p.9). A Universidade Federal da Paraíba - UFPB, estando inserida no contexto brasileiro de transformações, necessitaria de “[...] uma redefinição que possibilite acompanhar a sociedade e que defina os contornos do exercício profissional contemporâneo, entendendo a formação em nível superior como tarefa que se realiza ao mesmo tempo em que acontecem as inovações” (UFPB, 2006, p.10).

Nascido no mesmo contexto da maioria dos Cursos de Pedagogia do Brasil, o da Universidade Estadual da Paraíba –UEPB (Campus I- Campina Grande) começou a funcionar em 1969, com uma forte

---

56 Já mencionados anteriormente.

tendência técnico-administrativa. Nos anos de 1980, passou pela primeira reformulação a partir da Resolução URNE/CONSEPE 21/80. Em 1992, promoveu o 1º Seminário Interno para discussão sobre o currículo, assunto recorrente na época. No ano seguinte, houve um 2º Seminário realizado em conjunto com a VI Semana de Pedagogia, com vistas em reformulação e elaboração das ementas das disciplinas do curso.

Em 1997, com o documento “UEPB – A reforma necessária”, é impulsionado o processo de reformulação dos cursos de graduação. Apenas em 1999, em 23 de agosto, houve a aprovação do primeiro PPP do Curso de Pedagogia, priorizando a docência e, desta forma, “[...] oferecendo uma formação obrigatória no Magistério das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, seguida de uma outra habilitação que poderia ser em Magistério da Educação Infantil, supervisão educacional ou orientação educacional” (UEPB, 2009, p.11). Assim como o da UFPB, o Curso de Pedagogia da UEPB integra o Centro de Educação.

Com a LDBEN n° 9394/96, os currículos mínimos foram extintos e substituídos pelas DCN-Pedagogia que previam uma organização curricular que articulasse os seguintes núcleos de formação: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos, e estudos integrados.

As DCN-Pedagogia (2006) desafiam uma nova dinâmica acadêmica de estudos em grupo e produção científica, pois desde 1999, o referido curso vinha atravessando dificuldades quanto a sua funcionalidade em relação à sociedade contemporânea e ao mundo do trabalho.

De acordo com o PPP da UEPB, desde 2008, o Curso de Pedagogia da referida instituição “[...] destinar-se-á à formação de profissionais capacitados para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” (UEPB, 2009, p.12).

Segundo o PPP da UEPB, a “flexibilidade” das DCN-Pedagogia (2006) é discutível, pois os concluintes de todos os cursos serão submetidos a um exame nacional. A LDBEN n° 9394/96 (Art. 52, inciso II), por sua vez, prevê a “autonomia” das universidades para

organizarem a formação de acordo com seus parâmetros. Contudo, “[...] os currículos aprovados pelas Universidades sugerem diversificação, contrária à globalização” (UEPB, 2009, p.13). Assim, acredita-se que “o currículo oficial, enquanto regulação normativa, é significativo para dar validade ao conhecimento a ser transmitido e instrumentaliza a ação das instituições educacionais, no processo de seleção e organização do conhecimento escolar” (UEPB, 2009, p.14). O documento ainda ressalta que o currículo forma identidades, sendo este moldado pelos parâmetros da globalização econômica, a qual se opõe àquela defendida pelos movimentos sociais, citados anteriormente.

É importante destacar que, no documento, fica clara a falta de envolvimento dos docentes na discussão da proposta curricular, de encaminhamentos claros e objetivos por parte da Comissão de Reformulação e do Departamento de Educação, e até a competição entre os docentes, as condições de trabalho, a falta de tempo e espaços institucionais (UEPB, 2009). Moreira e Silva (2011) evidenciam que o currículo é, sem dúvidas, um espaço de luta e expressão das relações sociais de poder. Isso significa que “o currículo está, assim, no centro de relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções” (UEPB, 2009, p.38).

Nessa direção, o objetivo do curso é “[...] formar pedagogos capacitados a atuarem na educação infantil nos anos iniciais do ensino fundamental e gestão de processos educativos” (UEPB, 2009, p.18). Do ponto de vista do perfil do curso, é caracterizado pelo “[...] domínio de conhecimentos teóricos, linguagens e tecnologias próprias do fenômeno educativo e das relações educação/sociedade, em contextos do passado e do presente. O exercício da crítica de posturas positivas frente a problemas da prática pedagógica [...]” (UEPB, 2009, p.18).

Já o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (Campus I – Campina Grande)<sup>57</sup> funciona desde 1979, com o propósito de formar docentes para atuar nas séries iniciais do Ensino

57 Em abril de 2002, a partir do desmembramento da UFPB, é criada a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, da qual o Centro de Humanidades passa a fazer parte.

Fundamental (antes 1º grau), dedicando-se também à formação para atuação na Educação Infantil. O curso

[...] assume um caráter inovador, rompendo com o tecnicismo expresso nas habilitações tradicionalmente oferecidas - administração escolar, supervisão educacional, orientação educacional e inspeção escolar - e intentando desenvolver uma práxis que articule as dimensões do ensino e da extensão, referenciada na escola pública e em organizações comunitárias (UFCEG, 2008, p.4).

O curso, que em 2015 comemorou seus 35 anos, tem como base os dispositivos legais nacionais como os Pareceres CNE/CP nº. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP nº. 01/2006, e teve seu atual Projeto Político Pedagógico aprovado pela Câmara Superior de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande pela Resolução nº 05/ 2009.

Em 1984, foi feita uma reformulação curricular. Entretanto, restringiu-se a ajustes na grade disciplinar visando atender às exigências do Conselho Federal de Educação, para reconhecer a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau. Segundo o documento, constata-se:

Dialeticamente, e favorecido por uma capacitação maior dos professores, o novo vem se instaurando no cotidiano do curso, que assume uma concepção mais científica, cujas manifestações mais relevantes são o desenvolvimento de atividades de pesquisa, a participação em eventos científicos e uma ampliação significativa de projetos de extensão, agregando número menos restrito de alunos (UFCEG, 2008, p.5).

Por iniciativa individual dos docentes do curso, ocorreu um processo de reformulação dos conteúdos das disciplinas gerando um

descompasso entre o que havia sido estabelecido e o contexto da prática nos diversos componentes curriculares da habilitação Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau. O mesmo ocorreu com o incremento da habilitação Educação dos Deficientes da Audiocomunicação,<sup>58</sup> ainda em vigor. Contudo,

[...] a permanência da estrutura original levou, por um lado, a uma adaptação no conteúdo das disciplinas, desrespeitando as ementas previstas e, por outro lado, à manutenção de alguns conteúdos, principalmente os mais clínicos, impossíveis de adaptação, em detrimento de outros [...] (UFCEG, 2008, p.5).

Nessa perspectiva, o docente passa a ser considerado figura central no processo de mudanças na educação brasileira. Como consta no PPP em análise, o professor assume a responsabilidade de “[...] inovar para construir a almejada escola pública, democrática e de qualidade, o que vem demandando dele uma constante reflexão sobre a adequação de sua prática às diferentes realidades e características sociais [...]” (UFCEG, 2008, p.6).

A partir da formulação das DCN-Pedagogia exige-se a elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico com vistas às novas determinações expressas. Segundo o PPP do Curso de Pedagogia da UFCEG, o curso tem por objetivo:

Constituir-se lócus de construção coletiva da formação de docentes para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em espaços nos quais se instaurem processos pedagógicos sistematizados, junto às classes trabalhadoras tendo como diretriz o compromisso social ético, político e técnico do profissional da educação. Viabilizar discussões teórico-metodológicas que possibilitem uma reflexão crítica e fundamentem ações

---

58 Construído, a partir de visão clínico-terapêutica da educação de surdos, atualmente, segue uma perspectiva socioantropológica (UFCEG, 2008).

nas políticas e nas práticas educativas relacionadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental (UFCG, 2008, p.8).

A partir do Quadro 1, apresentado a seguir, é possível traçar um perfil dos cursos que tiveram seus PPPs analisados nesse estudo.

**QUADRO 1** - Perfil Geral dos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas da Paraíba

Instituição	Curso	Ano PPP	Base Legal	Área de atuação	Carga horária total
UFPB Campus I - João Pessoa	Graduação em Pedagogia (Presencial- Matutino)	2006	LDB; Parecer CNE/ CP 05/2005; Resolução 34/2004 CONSEPE/UFPB; Resolução CNE/ CP N.º 1/2006.	Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, assim como em Educação Profissional; gestão educacional; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.	3.210 horas
UEPB Campus I - Campina Grande	Graduação em Pedagogia (Presencial- Matutino)	2009	LDB; Parecer CNE/ CP nº 1/2006; Resolução UEPB/ CONSEPE/13/2005.	Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Gestão Educacional.	4.080 horas <sup>59</sup>

59 A Resolução do CONSEPE/UEPB de no 31/2011 estabelece o conceito de hora/ aula e reformula a carga horária dos Componentes Curriculares, entretanto, essa reformulação ainda não consta no documento do Projeto Político Pedagógico do Curso presencial de Pedagogia da UEPB.

UFMG	Graduação	2008	LDB; Parecer CNE/ CP nº 1/2006.	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Infantil; Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação; Gestão Educativa; Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico.	3.240 horas
------	-----------	------	------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------

**Fonte:** Dados da Pesquisa.

É válido destacar que, dentre os três projetos dos Cursos de Pedagogia, observa-se que o da UEPB expõe, de forma mais explícita, o processo de avaliação, reflexão e construção do PPP. Apresentam-se, no processo de enfrentamento e disputa de interesses, um contexto de ressignificação de uma política nacional, as DCN-Pedagogia e o processo de construção do Projeto Político Pedagógico com sua estrutura curricular. Tendo em vista o caráter produtivo do currículo, verifica-se que

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo construído de ‘fazer coisas’ mas também vê-lo como ‘fazendo coisas às pessoas’. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas que fazemos, fazem em nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (SILVA, 2008, p.143).

## SENTIDOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O LUGAR DA ALFABETIZAÇÃO

Para além do processo de caracterização e historicização dos cursos que tiveram seus PPPs analisados nesse estudo, parte-se para os

princípios norteadores de cada um deles. Como princípios básicos do curso, os PPPs da UFPB e da UEPB reescrevem os princípios postos nas DCN-Pedagogia, em que ressaltam as competências, habilidades e atitudes do Pedagogo, já mencionadas nessa análise, os quais não contemplam, explicitamente, a alfabetização como um dos princípios norteadores do curso. Já no PPP de Pedagogia da UFCG, são ressaltados nos princípios norteadores os mesmos expressos e destacados pela ANFOPE (1998), citados anteriormente. Isso confirma a força do movimento dessa entidade, enquanto mobilizadora de discursões, aspecto este tão destacado por Brzezinski (1992), Scheibe e Aguiar (1999) e Aguiar, Brzezinski e Freitas (2006). Esta retomada ao documento da ANFOPE pelo PPP de Pedagogia da UFCG reafirma a docência como a base da identidade profissional de todo educador, defendida pela entidade.

No que se refere ao perfil do egresso, o projeto da UFPB (2006, p.12) esclarece que o graduado em pedagogia deverá contemplar “[...] consistente formação teórica, uma diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso”. Ressalta ainda que:

O curso de pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;

A docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;

Os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;

O professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola (UFPB,

Contudo, é preciso problematizar: que tipo de “consistência teórica e prática” refere-se o PPP do Curso de Pedagogia da UFPB, quando traz tais características ao perfil do egresso? O que significa o professor ser um “agente de (re)educação das relações sociais”? Não é posto no perfil do egresso ao Curso de Pedagogia da UFPB seu papel enquanto “professor alfabetizador”.

O PPP da UEPB afirma que o curso “[...] propiciará ao/à licenciado/a o domínio de conhecimentos teóricos, linguagens e tecnologias próprias do fenômeno educativo e das relações educação/sociedade, em contextos do passado e do presente” (UEPB, 2009, p.18). Sobre o perfil do egresso, o documento da UFCG não explicita ser uma das atividades do pedagogo alfabetizar, mas ressalta a orientação dada nas DCN-Pedagogia (Consultar item VI).

No que se refere à organização curricular, o PPP do Curso de Pedagogia da UFPB apresenta disciplinas, seminários e atividades, que farão a introdução e o aprofundamento de estudos; práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos graduandos a observação e acompanhamento; atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do trabalho de curso; e estágio curricular que deverá ser realizado, ao longo do curso em Gestão, Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e/ ou Educação Especial.

Quando se toma para análise as disciplinas obrigatórias oferecidas pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, que corresponde cerca de 52,33% do tempo total do curso,<sup>60</sup> observa-se que nenhuma trata da alfabetização, explicitamente, em suas nomenclaturas. Dado este mais que significativo e relevante para esse estudo, pois o fato de o PPP do Curso de Pedagogia da UFPB não apresentar nenhuma disciplina nos Conteúdos Básicos Profissionais que aborde explicitamente a alfabetização e letramento de crianças pode significar que, nesse espaço de lutas e disputas de interesses que é o currículo, as práticas de alfabetização não tiveram força o suficiente para se fazerem presentes na política, enquanto texto.

---

60 O que corresponde a uma carga horária de 1.680 horas.

Na organização curricular do curso, em Conteúdos Básicos Profissionais destinam-se as

[...] atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos. Contemplando, também, as 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais), Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e na Gestão Educacional (UFPB, 2006, p.14).

Cumprindo esses conteúdos básicos é oferecida uma disciplina, Língua e Literatura, que apresenta em sua ementa a alfabetização de forma limitada, pois coloca-se a literatura como uma alternativa para o processo de alfabetização. O Quadro 2 apresenta a disciplina e sua respectiva ementa.

**QUADRO 2** – Disciplina(s) obrigatória(s) que trata(m) da alfabetização na(s) ementa(s) e/ou na nomenclatura /UFPB

<b>Disciplina</b>	<b>Ementa</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Período</b>
Língua e Literatura	<i>A literatura no processo de alfabetização e suas implicações político-pedagógicas.</i> Os vários gêneros literários no contexto da educação. A literatura e a produção de textos na escola. A literatura: direito e prazer.	04 créditos – 60 horas	6º

**Fonte:** Dados da Pesquisa.

Na disciplina de Língua e Literatura, oferecida no 6º período do curso, a ementa se refere à “literatura no processo de alfabetização e suas implicações político-pedagógicas”. Nessa perspectiva,

direciona-se para o uso da literatura no processo de alfabetização.

Para Fischer (2012, p.74), é preciso “[...] explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem é também constituidora de práticas”. Nessa direção, ao analisar os enunciados postos nos documentos não se espera achar algo “por trás das cortinas”; pelo contrário, é preciso dar conta das relações históricas, das práticas que dão vida aos discursos, uma vez que tudo é prática e está imerso em relações de poder e saber, que esses implicam, mutualmente. Assim, “[...] os enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (FISCHER, 2012, p.75).

Para Foucault (2013a), o que interessa é o enunciado em sua condição mesma, em seus quatro elementos: a referência a algo que identificamos, o fato de ter um sujeito, o fato de um enunciado não existir isolado, e, por fim, a materialidade do enunciado (como aparecem concretamente nos textos).

Duas outras disciplinas, Linguagem e Interação, e Ensino de Português, abordam algumas das facetas do processo de alfabetização. Dentre as múltiplas dimensões do processo de alfabetização, dois grandes eixos passam a ser focalizados: a compreensão sobre aprendizagem e, conseqüentemente, sobre os aprendizes, e a escrita, enquanto objeto do conhecimento, como ressalta Lopes (2012). A disciplina Linguagem e Interação, oferecida no 4º período, aborda uma perspectiva de trabalho com o processo inicial de alfabetização, tratando não só da interação por meio da linguagem, mas também do “desenvolvimento de habilidade para compreensão e a produção textual oral e escrita”, que se refere a uma concepção de alfabetização redimensionada ao desenvolvimento de habilidade individual, no caso, de ler e escrever. No 7º período, a disciplina de Ensino de Português abrange elementos metodológicos para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais, entretanto, a alfabetização não é mencionada diretamente.

O processo de alfabetização não recebe a atenção necessária, tendo em vista sua importância para as demais aprendizagens no núcleo

de estudos básicos (Conteúdos Básicos Profissionais), do Curso de Pedagogia da UFPB. Cabe refletir sobre a importância dada ao processo de inserção da criança no mundo da escrita para o Pedagogo recém-formado por tal instituição. Até que ponto a formação inicial do Curso de Pedagogia da UFPB possibilita o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras?

Segundo Foucault (2013a), o indivíduo é uma produção do poder e do saber. Para ele, “[...] a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (FOUCAULT, 2013, p.130). Assim, o sujeito sempre está à mercê do desenvolvimento de determinado e múltiplos discursos, das suas lacunas e de sua desapareição possível, como aponta Fischer (2012).

No tocante a Pedagogia, pode acrescentar-se que esta

[...] não pode ser vista como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, da autoconfiança, do autocontrole, da autorregulação, etc, mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular (LARROSA, 1994, p.57).

Entretanto, quando Foucault (2012) afirma que o sujeito ocupa determinado lugar na ordem do discurso e que não é dono livre de seus atos discursivos, ele não está negando que as pessoas não possam agir individualmente, “[...] senhoras de seu destino e de seus menores atos” (FISCHER, 2012, p.54). Isso significa que não é pela falta de uma disciplina específica sobre a alfabetização que os Pedagogos que receberam a formação inicial oferecida pela UFPB, não venham a produzir seus próprios discursos sobre esse processo.

Ainda sobre a organização curricular do curso de Pedagogia da UFPB, os Conteúdos Complementares são subdivididos em

Conteúdos Complementares Obrigatórios (1.140 horas), que envolvem atividades teóricas e práticas, além dos Seminários que ocorrerão no final de cada período letivo; Conteúdos Complementares Optativos (mínimo 120 horas) que possibilitam a complementação de áreas de interesse do aluno; e Conteúdos Complementares Flexíveis (270 horas), que correspondem às

[...] áreas específicas de interesse dos alunos, através da participação em Projetos de Iniciação a Docência, de Iniciação Científica, de Extensão, de Monitoria; participação em Eventos Científicos com apresentação de Trabalhos e outros definidos e aprovados pelo Colegiado do Curso (UFPB, 2006, p.14).

Nos Conteúdos Complementares Obrigatórios, disponibiliza-se a disciplina de Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos, na Área de Aprofundamento Magistério em Educação de Jovens e Adultos. Nessa disciplina, propõe-se o estudo da “concepção de analfabetismo e de alfabetização; a alfabetização: implicações teórico-metodológicas e políticas; leitura e escrita no processo de alfabetização e pós-alfabetização; movimentos de alfabetização de jovens e adultos na sociedade brasileira” (UFPB, 2006, p.37). É preciso ressaltar que apenas nos Conteúdos Complementares, ou seja, aquelas disciplinas em que o aluno fará a opção de cursar, observa-se que a alfabetização aparece explicitamente. Porém, destaca-se um processo de alfabetização específico, aquele destinado a jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se alfabetizar quando crianças. Uma perspectiva que enfatiza o papel da educação, especialmente, da alfabetização como instrumento de conscientização e politização para criação de condições necessárias para “libertação”, proposta esta defendida por Freire (2014).

Assim, é apresentada a alfabetização no PPP do Curso de Pedagogia da UFPB, através de disciplinas obrigatórias que não trazem explicitamente a alfabetização em suas nomenclaturas e, quando trazem, não é um conteúdo obrigatório a todo estudante de Pedagogia,

apresenta-se como algo opcional enfatizando uma concepção específica do processo. Nesse sentido, é preciso destacar a perspectiva de currículo enquanto narrativa, como ressalta Silva (2008, p.206), “reconhecer o currículo como narrativa e reconhecer o currículo como constituído de múltiplas narrativas significa colocar a possibilidade de desconstruí-las como narrativas preferidas, como narrativas dominantes”. Nesse sentido, as lutas que cercam as discussões sobre o currículo podem romper as formas dominantes de construção de subjetividades. Ou seja,

[...] as narrativas podem também ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser invertidas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidades e subjetividades contra hegemônicas, de oposição (SILVA, 2008, p.206).

No que se refere à organização curricular, o PPP de Pedagogia da UEPB está dividido em Atividades Básicas (3.280 horas), que correspondem ao Núcleo de Estudos Básicos, subdivididas em Educação e Sociedade (840 horas) e Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais (2.440 horas); em Atividades Complementares (560 horas), referentes ao Núcleo de Aprofundamento e Diversidade de Estudos; e em Atividades Eletivas, que fazem parte do Núcleo de Estudos Integradores, sendo estas subdivididas em Ação Pedagógica; Diversidade, Gênero e Inclusão Social; Educação Infantil; Educação Tecnologias e Mídias; e Políticas Educacionais e Processos Educativos.

Diferentemente do Projeto Político Pedagógico da UFPB, o PPP do Curso de Pedagogia da UEPB traz, explicitamente, uma disciplina sobre alfabetização: Concepção e Metodologia da Alfabetização, que pertence ao eixo Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, nas Atividades Básicas do curso. Além dessa disciplina, outras duas tratam do processo de alfabetização em seu ementário nesse mesmo núcleo de estudos: Educação de Jovens e Adultos e Psicolinguística.

**QUADRO 3** – Disciplina(s) obrigatória(s) que trata(m) da alfabetização na(s) ementa(s) e/ou na nomenclatura/UEPB

<b>Disciplina</b>	<b>Ementa</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Período</b>
Concepção e Metodologia da Alfabetização	Concepções Comportamentalistas, Construtivista e Sociointeracionista. O <i>processo de Aquisição e desenvolvimento da linguagem em diferentes contextos socioeconômicos e culturais e sua influência na escolarização</i> . Leitura e escrita no referencial nacional para Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais. <i>Diferentes métodos de Alfabetização</i> . Planejamento e avaliação de <u>propostas de alfabetização</u> .	120 horas	7º
Educação de Jovens e Adultos	Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: contextualização histórica. Tendências. <i>Alfabetização e letramento</i> . Jovens e adultos e a escolarização. EJA e movimentos sociais. O currículo na EJA – saberes linguísticos, matemáticos, sociais e da natureza. A formação do educador de jovens e adultos – o saber e o saber fazer do <u>educador nas práticas de EJA</u> .	80 horas	6º
Psicolinguística	A psicolinguística no contexto das ciências: histórico, objeto de estudo e campo de atuação. Teorias de aquisição da linguagem. Aspectos psicocognitivos, sociais e interacionais da aprendizagem de leitura e escrita. <i>Psicolinguística e alfabetização: processos de ensinar e aprender leitura e escrita materna; análise da escrita inicial em sujeitos em processo de alfabetização. Métodos do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no processo de aquisição da linguagem oral e/ou escrita.</i>	80 horas	5º

**Fonte:** Dados da Pesquisa.

Quando se trata de alfabetização com foco nos “diferentes métodos de alfabetização”, questiona-se se ainda formam pedagogos para aplicar “métodos de alfabetização”. Uma perspectiva que objetiva o ensino das habilidades perceptivo-motoras (coordenação motora fina, percepção auditiva e discriminação visual) para que a criança tenha prontidão para a Alfabetização. Nessa perspectiva, a criança faz testes de prontidão: a “prontidão” que tais testes dizem avaliar é tão pouco científica como a “inteligência” que outros pretendem medir (FERREIRO, 2001, p.41). Os “métodos de Alfabetização” mais representativos dessa perspectiva são classificados em sintéticos e analíticos. Os primeiros utilizam o raciocínio intuitivo (do simples para o complexo, das partes para o todo) e se subdividem em alfabético ou de soletração, fônico e silábico. Já os analíticos partem das unidades maiores para as unidades menores (texto, frase, palavra, letra), através da decomposição, podendo ser de palavração, ideovisual ou ideográfico, de sentencição e de conto ou historieta, conforme evidencia Mortatti (2006).

A disciplina Conceção e Metodologia da Alfabetização, que apresenta a temática da alfabetização desde sua nomenclatura, parece não considerar a “desinvenção da alfabetização” (SOARES, 2004, p.8), que, segundo o autor citado, corresponde à perda de especificidade do processo de alfabetização, acentuada com a emergência do letramento no cenário educacional brasileiro. Inserir a perspectiva do letramento ao ensino corresponde à indispensável inserção do aluno em atividades sociais produzidas coletivamente por uma determinada comunidade discursiva, isto é, instituição com sujeitos que compartilham interesses através da linguagem, que tem norma e convenções. Acrescenta-se que:

O neologismo desinvenção pretende nomear a progressiva perda de especificidade do processo de Alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas [...] A hipótese aqui levantada é que [tal episódio] é um, entre os muitos variados fatores, que pode explicar esta atual ‘modalidade’ de fracasso escolar em

Visando à construção de uma “abordagem teórico-metodológica” que contemple a interdependência entre alfabetização e letramento, Britto (2003; 2007) ressalta que, para participar da cultura escrita, é necessário conhecer as normas de uso do código escrito, que é também “[...] um movimento mais geral que se relaciona com a percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita” (BRITTO, 2003, p.50).

Ainda consta no PPP da UEPB a disciplina “Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa” que apresenta a seguinte ementa:

Caracterização da área da Língua Portuguesa. Concepções teóricas e abordagens que orientam o ensino da língua portuguesa. **Estudo dos conteúdos de Língua Portuguesa, para os anos iniciais do ensino fundamental e análise de livros didáticos.** Propostas pedagógicas oficiais e alternativas. Orientações didáticas. A área da Língua Portuguesa, e os temas transversais (UEPB, 2009, p.50, grifo nosso).

Mesmo não tratando da alfabetização explicitamente na ementa, o trecho em destaque faz referência à alfabetização, quando se propõe o trabalho com os conteúdos de Língua Portuguesa nos anos iniciais.

Nos Componentes Curriculares de Aprofundamento do PPP de Pedagogia da UEPB, ainda é apresentada uma disciplina que trata da alfabetização no seu ementário: A Infância e suas Múltiplas Linguagens. Essa disciplina apresenta a seguinte ementa:

O brincar, o movimento, a corporeidade na educação infantil. A arte como possibilidade de leitura do mundo. **Linguagem oral e linguagem escrita: abordagens da alfabetização e do letramento.**

Evolução do grafismo e sua relação com a aquisição da escrita. A literatura infantil e a arte de contar histórias (UEPB, 2009, p.56, grifo nosso).

No que se refere à organização curricular, o PPP do curso de Pedagogia da UFCG segue as DCN-Pedagogia. O Núcleo de Estudos Básicos, que corresponde a 67,6% da carga horária total (2.190 horas), apresenta uma disciplina que trata na sua nomenclatura a alfabetização, a disciplina de Processos de Alfabetização e Letramento.

**QUADRO 4** – Disciplina(s) obrigatória(s) que trata(m) da alfabetização na(s) ementa(s) e/ou na nomenclatura /UFCG

<b>Disciplina</b>	<b>Ementa</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Período</b>
Processos de Alfabetização e Letramento	<i>Perspectivas de alfabetização e de letramento, concepções de leitura, aquisição de leitura e consciência fonológica, práticas de alfabetização para leitores iniciantes: princípios teórico-metodológicos, ambiente letrado e mediação docente.</i>	60 horas	5º

**Fonte:** Dados da Pesquisa.

As expressões “perspectivas de alfabetização e de letramento” e “práticas de alfabetização para leitores iniciantes” indicam uma perspectiva que considera as diferentes possibilidades no processo de alfabetização. Diferentemente das demais, essa ementa ainda coloca em pauta questões teóricas e metodológicas para a alfabetização. Isso significa que o sujeito coloca-se a pensar sobre os efeitos de sua prática e a ressignificação da mesma.

Pensamento este condizente com o que Soares (2004) orienta: uma necessária “reinvenção da alfabetização”, em que a alfabetização e letramento mantêm suas especificidades, sem sobreporem-se um ao outro. Em que ambos os conceitos estão contemplados em um ensino da língua escrita que considera, por um lado, suas facetas (meta) cognitivas (pistas e estratégias de leitura no controle consciente do

leitor no ato da leitura) e linguísticas (o ensino sistemático e explícito com os diversos níveis de consciência fonológica); e, por outro, sua faceta social (a condição política da língua escrita como ferramenta sociocultural).

Como diferencial das demais organizações curriculares analisadas nesse estudo, o PPP da UFCG apresenta, além da ementa, o objetivo da disciplina. A disciplina Processos de Alfabetização e Letramento tem como objetivo

**Analisar perspectivas de alfabetização e letramento**, focalizando práticas alfabetizadoras e de formação de leitores inspiradas nas abordagens construtivista e sócio-histórica, de modo que o aluno se aproprie do seu papel enquanto **agente transformador da realidade social, inclusive, letrada** (UFCG, 2008, p.45, grifo nosso).

Os discursos destacados acima indicam que o sujeito será instigado a analisar contextos históricos e perspectivas que envolvem o processo de alfabetização, além de pensar o sujeito alfabetizando, enquanto transformador de uma realidade social, isto é, capaz de ressignificar uma prática, um discurso.

Contudo, nesse núcleo ainda são apresentadas as seguintes disciplinas: Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, oferecida no 4º período, que se propõe o estudo das teorias de aquisição da linguagem oral e escrita limitando-se à “teoria”; Língua Materna na Educação Infantil e Anos Iniciais I e II, que destacam o ensino da língua materna nos anos iniciais.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos está subdividido em Conteúdos Complementares Obrigatórios (705 horas correspondentes a 21,8% da carga horária total) e Conteúdos Complementares Optativos (225 horas que correspondem a 6,9% do total do curso), sendo estes últimos destinados às áreas de aprofundamento de estudos eleitas pelo estudante. São Áreas de Aprofundamento: Educação de Surdos; Linguagens e Diversidade;<sup>61</sup> Política

61 Nessa área, são oferecidas as seguintes disciplinas: Linguagens, Cultura e

e Gestão Educacionais; Educação do Campo; Educação de Jovens e Adultos; Psicologia Educacional; Tecnologias Educacionais; e Educação Matemática. Contudo, sabendo que as Áreas de Aprofundamento são opcionais aos estudantes de pedagogia, consequentemente, é opcional o trabalho com alfabetização.

Na Área de Aprofundamento Educação de Jovens e Adultos, identifica-se uma disciplina que, assim como na UFPB, aborda um processo específico de alfabetização, a disciplina Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, que apresenta como ementa:

O ensino e aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores. Analfabetismo e alfabetização: problemas conceituais e de diagnóstico. **Alfabetização e educação básica de jovens e adultos.** Princípios e diretrizes para formação político-pedagógica de professores para educação de jovens e adultos (UFCEG, 2008, p.64, grifo nosso).

Ainda existe o Núcleo de Estudos Integradores (correspondente a 120 horas/ 3,7% da carga horária do curso), que segundo o PPP tem o objetivo de

[...] **propiciar enriquecimento curricular através de participação do aluno** em a) seminários, estudos curriculares, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, **orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior**; b) atividades práticas que propiciem vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, e c) atividades de comunicação e expressão cultural [...] (UFCEG, 2008, p.21, grifo nosso).

Vale ressaltar que ao final de cada período letivo, o Colegiado deve apreciar as solicitações de reconhecimentos das atividades de

---

Diversidade; Sociolinguística; Múltiplas linguagens e Práticas Pedagógicas; e Práticas de Letramento e Formação Docente.

enriquecimento curricular, por meio de um processo formalizado na Pró-Reitoria de Ensino para tais atividades serem registradas no histórico escolar do estudante.

Em síntese, percebe-se que apesar das DCN – Pedagogia pregarem uma formação inicial do pedagogo regida por “diretrizes” nacionais, tal formação se materializa de forma distinta nos PPPs dos cursos analisados nesse estudo. Enquanto o curso da UFPB não apresenta nenhuma disciplina obrigatória que indique a alfabetização em sua nomenclatura, a UEPB faz esse destaque em uma disciplina obrigatória evidenciando, sobretudo, os “métodos” de alfabetização. A UFCEG, por sua vez, apresenta, minimamente, uma preocupação com a alfabetização, quando destaca os “processos de alfabetização e letramento” numa disciplina obrigatória. Isso é um dos aspectos que evidencia a falta de conexão entre o que reza o documento das DCNs - Pedagogia e o que foi encontrado nos ementários e programas.

A análise possibilitou, ainda, a identificação da presença de discursos que revelam concepções e “modelos” de alfabetização, mostrando-se descontextualizados de uma prática, conservadores, algumas vezes, e dispersos no que se refere à formação do professor alfabetizador. A docência emancipatória, que deveria ser o foco da formação, pelas inúmeras lutas e movimentos organizados para eliminar uma visão restritamente de “especialista” dos Cursos de Pedagogia no Brasil, ainda não teve a força necessária para se materializar nos PPPs das instituições públicas de ensino superior da Paraíba.

### CAPÍTULO 3

## FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: (DES)ARTICULAÇÕES, CONTROLE SOCIAL E RESISTÊNCIA

TENDO EM VISTA O DESTAQUE DADO À FORMAÇÃO DOCENTE NAS políticas educacionais brasileiras, uma vez que se atribui, nos discursos, a formação como um dos requisitos para garantia da melhoria da educação pública, objetivou-se analisar os movimentos, embates e articulações entre as proposições expressas no PNAIC e nos PPPs dos cursos presenciais de formação inicial em Pedagogia das universidades públicas da Paraíba com relação à formação continuada e inicial do pedagogo, enquanto professor alfabetizador.

Após a análise do PNAIC (2012) e dos PPPs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades públicas da Paraíba, identifica-se que os discursos/enunciados que permeiam a formação inicial e continuada do pedagogo para atuar em práticas alfabetizadoras constituem um sujeito específico: *o professor alfabetizador*.

Com relação à formação oferecida pelo PNAIC, foi identificado que o “Pacto pela alfabetização” oferece orientações metodológicas bem específicas de como alfabetizar. Exige do “professor alfabetizador” uma certa “performance” e uma prática pedagógica voltada para elaboração de sequências didáticas para atender os fins diretamente relacionados às matrizes curriculares da Provinha Brasil e da ANA. É perceptível o investimento dessas políticas na “cultura do desempenho”, que (re)forma a estrutura da organização escolar,

interferindo ainda no agir e no pensar dos sujeitos envolvidos nesse processo, como aponta Ball (2002). Busca-se por uma “performatividade” que reflita em resultados positivos nas avaliações.

Vale sinalizar as repercussões da relevância colocadas na proposta de formação continuada assim “pactuada” no campo das práticas educativas de alfabetização. O modelo proposto no Manual do Pacto, de certo, se distancia de outras propostas de cunho libertário ou crítico que passam a perder legitimidade diante das formas de “comprometimento” e “responsabilização” impostas pelo PNAIC. De acordo com o pacto, a alfabetização está relacionada à capacidade da criança de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, garantindo a inserção da criança na “cultura escolar”.

Observa-se ainda a “disciplinarização” do ato de alfabetizar e, simultaneamente, uma governança dos sujeitos para o “bem geral” da população, ou seja, uma governamentalidade. O professor passa a responsabilizar-se pela alfabetização de “todas as crianças até os 8 anos de idade”, assumindo o gerencialismo e o monitoramento desse processo de formação com relação a uma prática “eficiente”, no sentido de atingir os índices e metas estabelecidos. Isso significa que “[...] novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e ministradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho” (BALL, 2005, p.546).

Identifica-se, da mesma forma, um processo de disciplinarização por parte do sujeito ao alfabetizar-se, pois para estar alfabetizado o estudante deve ter adquirido as habilidades e competências exigidas pelo pacto que, conseqüentemente, também estão relacionadas à busca por resultados positivos diante das avaliações em larga escala, as quais os estudantes serão submetidos, uma vez que o curso de formação continuada tem enfoque centrado nos planos de aula, seqüências didáticas e a avaliação diagnóstica.

Evidencia-se, nesse caso, o surgimento de processos e políticas de subjetivação, ou, mais diretamente, uma forma de governo, que Foucault irá identificar como governamentalidade neoliberal, como afirma Gadelha (2009). Nas palavras de Gadelha (2009, p.181), “é nesse sentido que se tem disseminado de forma surpreendente, por

sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores”.

Isso indica que o pedagogo que atua no “Ciclo de Alfabetização”, proposto pelo PNAIC, tem os conhecimentos oferecidos pelos cursos de formação inicial desconsiderados ou desqualificados, pois para atuar nesse ciclo de alfabetização é preciso receber a formação oferecida pelo referido pacto.

Nas palavras de Veiga-Neto e Lopes (2007), há a uma espécie de anulação de outras “possibilidades de desejo” na proposta de formação do professor que alfabetiza, em busca de um “sujeito desejado”. Acrescenta-se que:

Durante a instalação dessas tecnologias nas organizações de serviço público, o uso de uma linguagem nova para descrever papéis e relacionamentos é importante: as organizações educacionais reformadas estão agora “povoadas” de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é reapresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade” etc. Para sermos pertinentes, atualizados, precisamos falar a nosso respeito e a respeito de outros, pensar acerca de nossas ações e relacionamentos de novas formas (BALL, 2005, p.546).

Na perspectiva da análise dessa política é válido destacar seu caráter emergencial. Esta constitui uma das fortes críticas de Brzezinski (2008) e Freitas (2003) ao modelo de formação que é oferecido no Brasil, dado que certificam professores e alfabetizadores sem observar a “qualidade” dessa formação. Os professores que “aderem” ao pacto recebem uma formação “terceirizada” por Orientadores de Estudo. Estes, por sua vez, receberam a formação específica nas instituições públicas de ensino superior que, ainda, serão responsáveis pela certificação dos professores assim preparados para atuar no “ciclo de alfabetização”.

A problematização direcionada à formação continuada também deve ser estendida à formação inicial oferecida pelo Curso de Pedagogia acerca das práticas alfabetizadoras. De acordo com o que foi analisado no PPP das três maiores instituições públicas da Paraíba, o processo inicial de alfabetização é praticamente desprezado, como uma das responsabilidades da prática docente do pedagogo, ao contrário da importância política na formação dos sujeitos. Os documentos das instituições não apresentam, explicitamente, como objetivos dos cursos, formar professores que atuem na alfabetização.

Verifica-se, através dos discursos analisados, que nas políticas de formação docente, o viés neoliberal, expresso desde as DCN-Pedagogia, ainda é predominante com foco na formação técnica e na construção da identidade do pedagogo, produzidas em práticas discursivas e legitimadas nas instituições. Contudo, é válido refletir como os cursos irão incorporar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), e como se dará a articulação entre formação inicial e continuada prevista neste documento. Neste momento, as discussões estão centradas em torno da implementação do proposto pelo documento aprovado em junho de 2015, tendo em vista a organicidade das políticas de formação.

Os Cursos presenciais de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba, por sua vez, evidenciam a alfabetização através de concepções e “modelos” que se apresentam descontextualizados, equivocados e dispersos no que diz respeito à formação docente do professor que alfabetiza. Nas ementas, identificou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, pois há predominância de conhecimentos mais teóricos, e, desta forma, percebe-se que “[...] a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI, 2010, p.1372). Isso também acontece com as práticas alfabetizadoras, que se apresentam minimamente nos currículos dos cursos analisados.

No que se refere à articulação entre a proposta da formação continuada do PNAIC e a formação inicial dos cursos das universidades

públicas da Paraíba, percebe-se que a formação continuada “molda” o processo de alfabetização, assim como constitui os sujeitos envolvidos, com vistas à obtenção de bons resultados nas avaliações nacionais. Nesse processo, outras possíveis práticas alfabetizadoras são excluídas. Por outro lado, observa-se que os Cursos de Pedagogia continuam oferecendo uma capacitação mais técnica/teórica para a alfabetização, em detrimento de uma formação para docência. Verifica-se que:

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p.1357).

Contudo, é importante destacar que não é defendida uma formação de um “especialista em alfabetização”. O que se almeja é uma formação voltada para docência, e não apenas uma capacitação técnica/teórica com relação às práticas de alfabetização. Assim, também, não se espera a eliminação dos programas de formação continuada, pois a prática se constitui por revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra, como aponta Foucault (2013a). O sujeito, por sua vez, está à mercê dos múltiplos discursos que constituem práticas e vice-versa.

Diante das proposições do PNAIC e dos PPPs dos Cursos de Pedagogia para as práticas alfabetizadoras, questiona-se a possibilidade do não governmento, uma espécie de “desvio” dos sujeitos diante de tais proposições. Acrescenta-se o seguinte questionamento elaborado por Gadelha (2013b, p.123): “[...] como podemos pensar um direito à resistência da parte daqueles que, na condição de governados, veem transpostos seus limiares de tolerância, ou de suportabilidade, ao que se lhes apresenta como algo da ordem do intolável?”.

De acordo com Veiga-Neto (2013), na perspectiva foucaultiana é interessante descrever e compreender as diferentes maneiras com as

quais as tecnologias políticas atuam. Dessa forma, a maneira como o PNAIC foi “pactuado” deve ser objeto de problematização, pois se configura como uma “imposição”, sendo necessária uma luta política no sentido de também considerar outros interlocutores na elaboração das políticas de formação docente, em especial, aquelas destinadas aos “professores alfabetizadores”, conforme aponta Freitas (2007). É importante ressaltar que no caso da idealização e da efetivação do PNAIC, os professores a serviço das práticas de alfabetização não foram ouvidos.

Dornelles (2011), em um de seus estudos sobre a qualidade de interações frente à aprendizagem das crianças, focalizando a Lei nº. 11.274/2006 (BRASIL, 2006b), sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, analisou parte do discurso oficial, e percebeu que:

É esse efeito de ordenamento que em todas as esferas se impõe sob o pretexto de desenvolver o bem-estar da população, no caso a infantil, que Foucault chamou de biopoder, que se revela como estratégia cuja finalidade é o aumento da ordem e do próprio poder. O poder sobre a vida das crianças e, conseqüentemente, de professores (DORNELLES, 2011, p.143).

Foucault (2008) contribui para uma reflexão que possibilita fornecer instrumentos conceituais para análise das relações de implicação nos processos de inclusão-exclusão, e assim produzir atos de resistência. É preciso experimentar práticas e teorias e outros modos de exercício da política. Gadelha (2013b) apresenta a possibilidade de um direito à resistência da parte daqueles que, na condição de governados, veem transpostos seus limiares de tolerância ao que se lhes apresenta como algo da ordem do intolerável.

Acerca da resistência ao discurso de tais políticas, Evangelista e Shiroma (2007) afirmam ser possível entrar na luta contra a lógica que está sendo implantada pelas políticas educacionais. Segundo as autoras, ainda existem professores que não querem “morrer” politicamente. É preciso estimulá-los a buscarem capacidade coletiva de

apropriar-se da dimensão pública da escola e do conhecimento como direitos sociais e lutar pela socialização dos bens culturais e materiais. De acordo com as autoras, o professor pode ser um sujeito “protagonista” da reforma educacional baseada na performatividade, no gerencialismo e na privatização, ou pode ser um “professor obstáculo”, não se rendendo às novas formas de governo da educação pública e dos próprios sujeitos envolvidos nesse processo.

Segundo Evangelista e Shiroma (2007, p.539), “[...] a ideia de professor obstáculo encontra-se referida nas possibilidades objetivas que têm de exercer algum tipo de resistência à implantação da reforma”. Dessa forma, faz-se necessário criar a capacidade coletiva de, enquanto sujeitos históricos, lutar pela socialização dos bens culturais e materiais. Assim, “[...] é necessário que nós, professores, rejeitemos o projeto social excludente em andamento que aparece eclipsado pelo brilho envolvente do lema ‘educação para todos’.<sup>62</sup> Arriscamo-nos a dizer que preferimos ser, concretamente, professores obstáculos” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Nesse sentido, sugere-se que,

[...] para as transformações no cotidiano das práticas de formação, para o enfrentamento das armadilhas que vão sendo constituídas, não se trata simplesmente de aplicar outros métodos, de trazer novos conteúdos ou compreender as situações através da circunscrição histórico-política, mas de cartografar as forças que constituem a multiplicidade na qual se produzem a organização, as formas, os sujeitos, enquanto códigos e territórios marcados pelos modos hegemônicos de existência (MACHADO; FERNANDES; ROCHA, 2007, p.13).

Contudo, percebe-se que, nos discursos das políticas educacionais brasileiras, há sempre a ideia de que a qualificação dos profissionais é um indicador de qualidade na educação, tornando-a campo

---

62 Assim também como o lema “Todos pela educação”, tão evidenciado pelas políticas educacionais no Brasil.

de investimento necessário, retomando a teoria do capital humano, evidenciando uma articulação entre educação e mercado de trabalho, tendo em vista uma formação pragmática, com conhecimentos técnicos para desempenhar com êxito sua função e atingir bons resultados tanto na formação inicial quanto na continuada.

Entretanto, nas palavras de Gatti (2010), faz-se necessário uma revolução com relação à formação de professores, tanto nas estruturas institucionais formativas e nos currículos dos cursos de formação inicial, quanto nos programas de formação continuada oferecidos aos pedagogos. E, mesmo sabendo que a formação é uma das preocupações no que se refere à melhoria da qualidade da educação, não se deve reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho das redes de ensino. Segundo a autora, são outros muitos fatores que convergem para isso, como:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p.1359).

Isso significa que as questões colocadas nesse estudo estão longe de encerrar as discussões acerca da *produção do professor alfabetizador*, mas dão espaço para novas indagações. Servem de instrumento mobilizador e instigador para novos estudos. Assim, futuras pesquisas podem ter como objeto de estudo a configuração de práticas e sujeitos que, considerados “desviantes”, também alfabetizam crianças.

Cabe ao professor criar possibilidades, garantindo o direito à

resistência numa problematização incessante, pois sabendo que, como sugere Foucault (2013c), o poder não está centralizado em algo ou alguém e que o mesmo circula, é preciso desviar o olhar e a escuta para os usos inventivos, clandestinos e transgressores. Como nos indica Gadelha (2013b), é preciso

[...] insistir tanto na ideia de que uma boa maneira (um modo potente) de acionar e agenciar o direito às lutas políticas de resistência é fazendo jurisprudência, o que requer, a cada vez, atenção às peculiaridades das circunstâncias, das situações, enfim, de cada um dos casos em que uma indignação ao intolerável vem à superfície e serve de gatilho para uma mobilização ou insurreição política (p.128).

Para que, assim, os sujeitos da educação venham a liberar novas forças, fluxos e selvagens potências de conexão, a serem agenciados, imperceptivelmente, como linhas de fuga, por todos aqueles que, espalhados por aí, e, à espreita, preferiram dizer “não” as imposições de algumas políticas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L. [et.al.]. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p.819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113>>. Acesso em: 24 set. 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, Documento: Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[www.anped.org.br/system/.../PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf](http://www.anped.org.br/system/.../PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2013.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Influências do poder central no planejamento da educação dos municípios da região metropolitana do Recife. **Educação e Sociedade**, v.33, n.119, 2012, p. 551-573. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

unicamp.br>. Acesso em: 28 ago. 2013.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.15, n.002, 2002, p. 3-23. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set/dez.2004, p.1105-1126. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So10173302004000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So10173302004000400002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 22 de mar. de 2014>. Acesso em: 22 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e produtividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/ao2n126.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2013.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.39-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19966/11597>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p.01. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5, de 13 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 01 de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União** Brasília: Senado, 2006a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1_06.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 de fev. 2006b. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei 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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 2007a. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94807/decreto-6094-07>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 6o do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 6o do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto n 6.755, de 29 de janeiro de 2009. I Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)> Aceso em: 09 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE n 33 de 26 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental

(PRÓ-LETRAMENTO), em exercício nas redes públicas estaduais e municipais, a partir do exercício de 2009b. **Diário Oficial da União**. Brasília: FNDE, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2016.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação CNE/CEB. **Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866)>. Acesso em: 09 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Projeto de lei n.8.035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2010b. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010)>. Acesso em: 02 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2010c.

\_\_\_\_\_. 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: Senado, 2012a. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2012/07/05>>. Acesso em: 30 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n.586, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e

dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado, 2012b. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/45/2012/586.htm>>. Acesso em: 10 de nov. 2013>. Acesso em: 10 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual do PNAIC**. 2012c. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC n. 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado. 2012d. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2012/12/14>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 90, de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado, 2013a. Disponível em: <[http://www.editoramagister.com/legis\\_24160434\\_PORTARIA\\_N\\_90\\_DE\\_6\\_DE\\_FEVEREIRO\\_DE\\_2013.aspx](http://www.editoramagister.com/legis_24160434_PORTARIA_N_90_DE_6_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAB. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado, 2013b. Disponível em: <[http://adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria\\_482\\_7\\_6\\_13.htm](http://adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado, 2014. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>>.

Acesso em: 09 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 02 de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Contínua dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União Brasília**: Senado, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1_06.pdf)>. Acesso em: 01 ago. 2015.

BRITTO, Luiz P. Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, p.47-113.

\_\_\_\_\_. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel T. **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. São Paulo: Autores associados, 2007, p.19-34.

BRZEZINSKI, Iria. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à Anfope (1992). **Em aberto**, Brasília, n 54, 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/807/725>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Políticas Contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n. 105, p. 1139 – 1166, set/dez 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Anfope em movimento**: 2008-2010. Brasília: Liber Livro/Anfope/Capes, 2011.

\_\_\_\_\_. Política nacional de formação de pedagogos: tendências pós-diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em pedagogia. **Anais do XVI – ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino –UNICAMP** - Campinas, 2012.

\_\_\_\_\_. LDB/1996 (Org.). **Contemporânea – contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2015.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBPAAE**, v.26, n.3, p.535-550, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19797/11535>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Série 2, Ano X n. 239, Fortaleza, dez. de 2007. Disponível em: <<https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4310-lei-n-14-026-de-17-12-07-d-o-19-12-07>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 15.276, de 28 de dezembro de 2012. Disciplina as regras adicionais à Lei de n. 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Série 3, Ano IV, n. 246. **Diário Oficial do Estado**. Disponível em: <<https://www.al.ce.gov.br/legislativo/legislacao5/leis2012/15276.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010 Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2014.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 141-155, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28276>>. Acesso em: 26 de jun. de 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas**. Goiás: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 9, Campinas, 1998. **Documento final**. Disponível em: <[www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/capa.html](http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/capa.html)>. Acesso em: nov. 2003.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 10, Brasília, DF, 2000. **Documento final**. Disponível em: <[www.lite.fae.unicamp.br/anfope/](http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/)>. Acesso em: 10 nov. 2003.

EVANGELISTA, Olinda Eneida; SHIROMA, Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p.531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/arov33n3>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete Traversini. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 13 nov. 2014.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis (SC), v. 21, n.2, p. 371-389, 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: MOTTA, Manoel Barros da. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** (Org.) Tradução Roberto Machado. 26. ed. São Paulo: Graal, 2013c.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 37. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** [online]. 2002, v.23, n.80, p. 136-167. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização. **Revista Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, Campinas, 2003. p.1095-1124. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp>

br>. Acesso em: 28 ago. 2013.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Revista Educação e Realidade**, n.34, p.171-186, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8299/5537>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Biopolítica: no que isso interessa aos educadores? In: GADELHA, Sylvio; PULINO, Lúcia Helena (org.). **Biopolítica, escola e resistência**: infâncias para a formação de professores. São Paulo: Editora Alínea, 2012, p.59-67.

\_\_\_\_\_. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

\_\_\_\_\_. Direito dos governados e estado de exceção. **Rev. Filos**, Aurora, Curitiba, v. 25, n. 37, p. 107-130, jul./dez. 2013b. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=12320&ddd99=view>>. Acesso em: 26 jun. 014.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n 37, p.57-70, abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. **Políticas**

**docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIROUX, Henry A.; MACLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo, Cultura e Sociedade.** Rio de Janeiro: Petrópolis: Cortez, 2011.

HARVEY. David. **A Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Ed. Loyola, 1989.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo; PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.68, dez. 1999.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Alfabetização e práticas pedagógicas escolares: entre letras e sentidos. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; SILVA, Rosália de Fátima e. (org.). **Saberes e Práticas de docência.** São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Tradução e Organização: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2013, p.VII-XXIII.

MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Angela Maria Dias; ROCHA, Marisa Lopes da. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2013.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil, 2006. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 6 fev. 2014.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Caderno Cedes**, Ano XX, n. 52, nov/2000. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/11449/28248>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

NEVES, L. M. W. Plano Nacional de Educação (PNE): alguns pontos para discussão. In: SILVA, A. F.; RODRIGUES, M. M. (Orgs.) **Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões**.

Campina Grande: EDUFPG, 2013.

OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. **Alfabetização**: a construção histórico- social da linguagem. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: PUC, 1989.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA; Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n.108, p.761-778, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p.123-137, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2265/0>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p.1.231-1.255, out. 2007. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SCHARAGRODSKY, Pablo. O Vocabulário de Michel Foucault: um percurso alfabético por seus temas, conceitos, autores. **Educação e Realidade**. v. 29, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25430/14755>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educ. Soc.**, vol. 20, nº 68, p. 220-238, 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

SHEINVAR, Estela. Produzir. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L. do; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.222-248.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Carmem S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2006.

SOARES, Magda. B. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p.5-17, jan/fev/mar/abr de 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte:

Autêntica, 1998, p.28- 60.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a05v1234.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./fev./mar./abr, p. 5-13, 2000. Disponível em: <[http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13\\_05\\_MAU-RICE\\_TARDIF.pdf](http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAU-RICE_TARDIF.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Missão, objetivos e princípios**, 2007. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC: Pedagogia (Licenciatura)**. Universidade Estadual da Paraíba CEDUC. Núcleo docente estruturante. Campina Grande, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Político-Pedagógico de Pedagogia**. João Pessoa, 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/386931814/PPC-Pedagogia-Curriculo-2006>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campina Grande, 2008. Disponível em: <<http://pedagogiaufcg.blogspot.com/p/ppp-do-curso-de-pedagogia-ufcg.html>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: plano nacional de

educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n.80, set. /2002, p. 96-107. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p.947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 de fev. de 2014>. Acesso em: 26 fev. 2014.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPel Pelotas, n.38, p.43 - 67, janeiro/abril 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. **ANPAE**, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0004.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2013.

## **SOBRE AS AUTORAS**

### **SILMARA CÁSSIA BARBOSA DE MÉLO**

Pedagoga, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, professora da Rede Municipal de Ensino nas cidades de Campina Grande e Massaranduba na Paraíba.

### **ÂNGELA MARIA DIAS FERNANDES**

Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Pós-doutora em Psicologia Social pela Universidade de Santa Catarina, professora aposentada do Departamento de Psicologia e no período 2005-2017 foi docente do Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba.

## Sobre o livro

**Projeto gráfico e capa** Erick Ferreira Cabral

**Normalização e revisão linguística** Elizete Amaral de Medeiros

**Mancha Gráfica** 10,5 x 16,7 cm

**Tipologias utilizadas** Chaparral Pro 11/13,2 pt

A produção de um livro instiga a vontade de comunicar, movimentar na direção do outro, buscar caminhos, problematizar encontros. O que se pretendeu aqui foi colocar em questão a produção do professor alfabetizador, dirigindo os olhos para a formação do pedagogo nas três universidades públicas do estado da Paraíba, analisando as propostas de formação continuada, em meio ao contexto de políticas educacionais, voltadas aos professores alfabetizadores da rede pública de ensino, indagando, ainda, as conexões entre esses dois lugares formativos. Dessa forma, esse livro foi escrito, esmiuçando políticas em um ato implicado com a luta social esperando que se torne mais uma das armas a favorecerem práticas emancipatórias.