



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PATRÍCIA DUARTE CLAUDINO

Resolução nº1/2020 (BNC - Formação Continuada) e a influência na Rede Municipal de
Educação de Uberlândia-MG (2018/2022)

Uberlândia
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Resolução nº1/2020 (BNC - Formação Continuada) e a influência na Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2018/2022)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges.

Uberlândia

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C615r Claudino, Patricia Duarte, 1986-
2023 Resolução nº1/2020 (BNC - Formação Continuada) e a influência na Rede Municipal de Educação de Uberlândia-MG (2018/2022) [recurso eletrônico] / Patricia Duarte Claudino. - 2023.

Orientadora: Maria Célia Borges.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8038>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Borges, Maria Célia, 1963-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faed.ufu.br - ppged@faed.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 04/2023/826, PPGED				
Data:	Sete de fevereiro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	16 h	Hora de encerramento:	19 h 05
Matrícula do Discente:	12112E DU032				
Nome do Discente:	PATRÍCIA DUARTE CLAUDINO				
Título do Trabalho:	"Resolução nº 1/2022 (BNC - Formação continuada) e a influência na Rede Municipal de Educação de Uberlândia - MG (2018-2022)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR ? democratização do acesso, assistência estudantil, permanência e qualidade."				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Vicente Batista dos Santos Neto - IFTM; Leonice Matilde Richter - UFU e Maria Célia Borges - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Célia Borges, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Célia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 07/02/2023, às 19:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 07/02/2023, às 19:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vicente Batista dos Santos Neto, Usuário Externo**, em 08/02/2023, às 08:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4244362** e o código CRC **576445E0**.

À minha querida filha, Rute, motivo das
minhas lutas, conquistas e da minha alegria.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de grande alegria agradeço à minha família e amigos por todo caminho percorrido e vitórias conquistadas e declaro meu eterno agradecimento por esse momento da realização de um sonho profissional e pessoal.

Aos meus pais, João e Dailma, que sempre me apoiaram na realização de todos os meus sonhos, e por estarem sempre dispostos a ajudar em cada momento difícil da minha vida. Aos meus irmãos João Jr., Hugo e Mateus, e à minha tia, Darci, que muito contribuíram com esta etapa vivida.

À minha amada filha, Rute, por ser quem abrilhanta todos os dias da minha vida, razão pela qual eu vivo, me alegro e me aperfeiçoo, e que esteve presente em cada parte desse longo e intenso percurso de estudos, pesquisas e escritas.

Às minhas amigas Rejane, Eliana, Daniela e Carol que, com todo carinho, me incentivaram na conquista desse sonho. Obrigada por todas as conversas e todos os momentos que estivemos juntas, me apoiando e foram de real importância para que eu não desistisse no meio do caminho.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Maria Célia Borges que, com disposição, conhecimentos, orientações e exímia competência muito contribuiu no decorrer da pesquisa, principalmente por todas as conversas e calma que me transmitia.

A Prof.^a Dr.^a. Valéria Aparecida de Lacerda Resende, pelo importante papel que teve e tem em minha formação desde a graduação, que me ajudou a retilhar o caminho da minha vida acadêmica, a quem muito admiro como pessoa e como profissional.

À Prof. Dr.^a. Luciana Soares Muniz, por estar comigo ao longo da pesquisa sendo para mim, uma interlocutora, por me ajudar a responder minhas inquietações com toda atenção e carinho e por ser um exemplo de educadora e profissional.

À professora Vaneide, por todas as conversas e discussões que tivemos acerca do tema, pelo incentivo e por estar presente durante a produção deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Roberto Valdez Puentes, pelo constante incentivo que dá aos alunos, inclusive direcionado a mim durante a especialização, pelo amor e seriedade que tem com o fazer pedagógico e com a pesquisa na Universidade, o que me ajudou grandemente a valorizar a vida acadêmica.

Aos Professores Dr^a Vilma Aparecida de Souza, Dr^a Leonice Matilde Richter e Dr. Vicente Batista dos Santos Neto, que compuseram a banca de qualificação, pelas ricas contribuições e observações, o que representou um crescimento para as discussões e aperfeiçoamento do trabalho.

A todos/as professores/as, gestoras e funcionários das Escolas Municipais Sebastiana Silveira Pinto e Prof. Otávio Batista Coelho Filho. A todos profissionais do CEMEPE, pela ajuda durante o desenvolvimento da pesquisa.

À Universidade Federal de Uberlândia, especificamente ao Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Mestrado, que me proporcionou momentos de muito aprendizado nessa trajetória formativa, o que refletiu na proposta e encaminhamentos deste trabalho. Aos secretários do PPGED/UFU, James e Ali, que prontamente atenderam às solicitações de esclarecimentos sobre assuntos pertinentes ao programa, com muita dedicação e atenção.

A todos/as que, direta e indiretamente, colaboraram com a realização desta pesquisa e aos leitores que poderão utilizá-la como ponto de reflexão e de análise das políticas públicas para a formação de professores, em favor de uma educação gratuita, democrática e transformadora.

Meu muito obrigada!

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua generosidade continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 2005, p. 32).

RESUMO

A pesquisa é resultado de uma investigação em nível de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, inserida na linha de pesquisa “Estado, Política e Gestão em Educação”. Tem como objetivo analisar as influências da Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020, na formação continuada para os professores das séries iniciais, ofertada pela Rede Municipal de Educação do município de Uberlândia. Inicialmente apresentamos a questão sobre a temática: Como se estrutura, quais os interesses, as continuidades e as descontinuidades presentes na formação continuada de professores ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia? Nos caminhos metodológicos da investigação a abordagem qualitativa é utilizada, orientada pela *base epistemologia crítico-dialética numa perspectiva freiriana*, com os delineamentos de pesquisa bibliográfica e análise documental. Esta abordagem busca compreender criticamente a importância da práxis pedagógica, da consciência e da capacidade humana de entender a realidade concreta e, especialmente a realidade política de uma sociedade, visando à transformação, a partir da premissa do inacabamento dos seres humanos e sua emancipação. Para ampararmos nossos argumentos, utilizamos, principalmente, Aguiar e Dourado (2018), Arroyo (1991, 2013), Foucambert (1994, 1997, 2010), Freire (1997b, 2000, 2005, 2008, 2015), Freire e Macedo (2011), Freitas (2012, 2018), Laval (2019), Libâneo (2003), Libâneo e Freitas (2018) cujas obras representam grande riqueza científica, pois estudam as políticas de formação, especialmente no contexto da BNC-Formação Continuada. Foram investigados, enquanto análise documental, a política curricular presente na Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020, no que diz respeito à formação continuada de professores, às Diretrizes Municipais Curriculares de Uberlândia, aos documentos normativos ofertados pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), bem como o Documento Orientador do Município. O estudo tem como resultados preliminares o esvaziamento da relação teoria e prática, o pragmatismo tecnicista, e ainda a desvalorização da práxis pedagógica, decorrente sobretudo, das parcerias público-privada, presentes na formação continuada de professores, das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do município de Uberlândia.

Palavras-chave: Formação Continuada; Formação de Professores - Políticas Públicas; Neoliberalismo; Políticas Públicas Curriculares.

ABSTRACT

This research is the result of an investigation at the Master's Degree Program in Education from the Federal University of Uberlândia, inserted in the research line “State, Politics and Management in Education”. It aims to analyze the influences of the CNE/CP nº1 Resolution, dated October 27, 2020, in the formulation of continuing education for teachers of the initial grades, offered by the Municipal Education Network of the municipality of Uberlândia. Initially, the following question on the theme is presented: How is the continuing education of teachers offered by the Municipal Secretariat of Education of Uberlândia structured, what are the interests, continuities, discontinuities, present in it? In the methodological paths of the investigation, the qualitative approach, guided by the critical-dialectic epistemology is used, based on a freirian perspective with outlines of bibliographical research and documental analysis. This approach seeks to critically understand the importance of pedagogical praxis, consciousness and the human capacity to understand the concrete reality, and especially the political reality of a society, aiming at transformation based on the premise of the incompleteness of human beings and their emancipation. To support our arguments, we rely on Aguiar e Dourado (2018), Arroyo (1991, 2013), Foucambert (1994, 1997, 2010), Freire (1997b, 2000, 2005, 2008, 2015), Freire e Macedo (2011), Freitas (2012, 2018), Laval (2019), Libâneo (2003), Libâneo e Freitas (2018) whose works represent great scientific wealth, as they study training policies, especially in the context of BNC-Continuing Training. As document analysis, the curricular policy present in the CNE/CP nº1 Resolution, dated October 27, 2020 was investigated, regarding the continuing education of teachers, the Municipal Curriculum Guidelines of Uberlândia, the normative documents offered by the Municipal Center of Julieta Diniz Educational Studies and Projects (CEMEPE), as well as the Guiding Document of the Municipality. The study has the emptying of the theory and practice relationship as preliminary results, the technicist pragmatism, and even the devaluation of the pedagogical praxis, mainly due to public-private partnerships in the continuing formation of teachers of the initial grades of Elementary Education of the Municipal Teaching Network of the municipality of Uberlândia.

Keywords: Continuing Education; Teacher Training - Public Policies; Neoliberalism; Curricular Public Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escolas da Rede Municipal de Educação de Uberlândia	40
Figura 2 - Estrutura da Rede Municipal de Educação de Uberlândia	41
Figura 3 - Etapas para a construção das Diretrizes Curriculares Municipais	44
Figura 4 - Participantes do Ciclo de formação Instituto Alfa e Beto	50
Figura 5 - Participantes do Curso de Alfabetização em Foco: Saberes e práticas no Ensino Fundamental.....	51
Figura 6 - Quantidade de pesquisas em 2018 e 2019 e 2020, respectivamente	61
Figura 7 - Teses e dissertações analisadas, inseridas nas Linhas de Pesquisa do PPGED/UFU	67
Figura 8 - Dados AVAMEC	126
Figura 9 - Maiores acessos na plataforma em 2020	126
Figura 10 - Maiores acessos na plataforma em 2022	127
Figura 11 - Remuneração dos profissionais do PNAIC	135
Figura 12 - Eixos do Programa Tempo de Aprender.....	136
Figura 13 - Dados do Programa Tempo de Aprender	137
Figura 14 - Dados do Curso Tempo de Aprender	138
Figura 15 - Justificativa para a existência do <i>Pacto</i>	149
Figura 16 - Objetivos do <i>Pacto pela Alfabetização</i>	150
Figura 17 - Eixos estruturantes do <i>Pacto pela Alfabetização</i>	150
Figura 18 - Atuação de participantes do <i>Pacto pela Alfabetização</i>	151
Figura 19 - Parcerias do <i>Pacto pela Alfabetização</i>	152
Figura 20 - Entidades envolvidas no trabalho do Instituto Projeto de Vida.....	154
Figura 21 - Nome das escolas que demonstraram o desejo de implementar o <i>Diário de Ideias</i>	165
Figura 22 - Descontinuidade para a formação da Educação Básica.....	172
Figura 23 - Descontinuidade das políticas para a formação continuada de professores	175
Figura 24 - Descontinuidade para a formação de professores alfabetizadores.....	176
Figura 25 - Descontinuidade do Programa de alfabetização da RME.....	177
Figura 26 - Políticas referentes à sustentação do PABA	187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Professores participantes da formação Saberes e práticas necessários para a escola de hoje em diálogo com as diretrizes curriculares municipais do Ensino Fundamental II	51
Gráfico 2 - Quantidade de alunos participantes do Pacto por município	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Políticas analisadas ao longo da pesquisa	34
Quadro 2 - Contingente de pessoal da carreira do magistério na Secretaria Municipal de Educação (SME)	43
Quadro 3 - Cursos de formação continuada ofertados pelo CEMEPE.....	48
Quadro 4 - Cursos de formação continuada ofertados pelo CEMEPE para professores da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Analistas Pedagógicos	49
Quadro 5 - Teses e dissertações referentes à temática.....	62
Quadro 6 - Cursos mais acessados	127
Quadro 7 - Cursos oferecidos pelo CEMEPE	147
Quadro 8 - Aproveitamento em leitura.....	157
Quadro 9 - Aproveitamento em matemática.....	157
Quadro 10 - Livros do Programa Alfa e Beto de Alfabetização	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FC	Base Nacional Comum Formação Continuada
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CTDC	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESEBA/UFU	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
Faced/UFU	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
GTs	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Institutos de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PABA	Programa Alfa e Beto de Alfabetização
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMAJA	Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos
PME	Plano Municipal de Educação
PMEA	Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP-MG	Partido Progressista de Minas Gerais
PPGED/UFU	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
PROFA	Programa de Formação de Professores alfabetizadores
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SORA	Sistema Online de Recursos para Alfabetização
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TRL	Teste de Rastreio da Leitura
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipal de Educação
UNESCO	United Nation Educational Scientific Cultural Organization
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Objetivos específicos	26
1.2	Justificativa.....	26
1.3	Estrutura do trabalho.....	30
1.4	Os procedimentos metodológicos da pesquisa.....	31
2	O CONTEXTO DE PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E AS PESQUISAS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2018-2020)	38
2.1	A Rede Municipal de Educação (RME) de Uberlândia.....	38
2.2	A formação continuada de professores: desvendando conceitos	52
2.3	Pesquisas já realizadas sobre a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I (2018-2020).....	59
3	NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: O NEOTECNICISMO COMO TEORIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	72
3.1	Neoliberalismo e educação	76
3.2	Organismos internacionais e seus relatórios: implicações para as mudanças das políticas de formação de professores na agenda neoliberal	81
4	AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TEMPO PRESENTE	89
4.1	Contexto das políticas públicas para a formação de professores.....	90
4.2	Formação continuada de professores no Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024) e a Resolução nº2/2015	94
4.3	O golpe jurídico-parlamentar e as alterações curriculares.....	101
4.4	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a legislação complementar para a sua efetividade	104
4.5	Base Nacional Comum: a formação continuada na prática: implementando processos formativos orientados por referenciais profissionais	117
4.6	Ministério da Educação (MEC) e a Plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC)	123
4.7	Programa Tempo de Aprender (Plataforma AVAMEC)	131
5	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA	144
5.1	A formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.	146

5.2 A “nova metodologia” da formação de professores da RME	158
5.3 A descontinuidade das políticas e a práxis transformadora: a importância do tornar-se professor	172
5.4 O autoritarismo e praticismo presentes na formação de professores alfabetizadores da RME.....	183
5.5 A desumanização e humanização: a formação possível.....	191
5.6 A perda da autonomia docente e a filosofia da linguagem: por uma humanização da formação de professores e do ensino da língua escrita	198
REFERÊNCIAS	209
ANEXO A – OFÍCIOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA	227
ANEXO B - MATRIZ RETIRADA DO DOCUMENTO NORMATIVO.....	240
ANEXO C - ATIVIDADES DA CARTILHA ALFA E BETA DE ALFABETIZAÇÃO.....	241
ANEXO D – TESTE 3	242

1 INTRODUÇÃO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho, caminhando.” (FREIRE, 1997b, p. 79).

A presente pesquisa foi desenvolvida no curso de Mestrado em Educação na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), e tem como temática central o estudo da política pública de formação de professores, expressa na Resolução CNE/CP nº 1/2020 homologada, no Governo Bolsonaro e suas influências na Rede Municipal de Ensino (RME) do município de Uberlândia, no que diz respeito à formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Iniciamos este trabalho com a citação de Paulo Freire, por entender que todos nós, professores, aprendemos a caminhar, nos tornamos professores envolvidos com a realidade das mais diversas escolas, seja pública, seja particular, seja a mais rica em recursos, seja a mais penalizada pelas desigualdades de nosso país, pois é ali que compreendemos a realidade e, assim, atuamos sobre ela.

Freire (2005, 2015) enfatiza que os educadores, tendo consciência da realidade (social, cultural, econômica) em que estão inseridos, juntamente com os educandos, o trabalho torna-se, necessariamente, um ato político por ser um ato humano e, assim, estar inserido na luta concreta dos homens.

O controle da educação, assim como de vários outros aspectos da vida social, é fundamental para a reprodução da dominação de classe, da hegemonia dominante. É nesse ponto que Freire (2005, 2015) nos chama a atenção para a conscientização, como forma de apreensão da realidade em que os homens e as mulheres estão inseridos e nos mostra a necessidade de apropriar da escola, dar a ela um novo sentido e colocá-la, de fato, a serviço, não dos opressores, mas dos oprimidos.

O caminho da conscientização é uma trajetória trilhada por lutas e resistências, na compreensão de que os problemas vivenciados nas escolas não são problemas somente da educação, mas uma manifestação dos problemas sociais, políticos e econômicos.

Pensar sobre este caminho é pensar sobre minha trajetória, meu percurso que circunscreve toda minha vida pessoal, profissional e acadêmica, carregado de inquietações que culminaram na escrita desse trabalho.

Desse modo, assumir a responsabilidade sobre minha própria história é me orgulhar de quem sou e falar sobre mim e de minha trajetória, o que exige, inicialmente, rememorar como tenho me tornado professora, alfabetizadora e pesquisadora sobre formação de professores. Um professor do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU) disse, em uma de suas aulas, que fazer pesquisa é, muitas vezes, um reencontro com nosso passado. Como isso soou verdadeiro dentro de mim, pois pesquisar e escrever sobre formação de professores dos anos iniciais é um reencontro com minha história.

Pensar sobre quem fui e sobre quem sou é me reconhecer como um ser inconcluso, colocando-me como uma possibilidade de transformação e desenvolvimento. Nesse sentido, razoar sobre meu inacabamento é pensar sobre minha formação inicial como docente, fato que se concretizou no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 2006 a 2010. Tornar-me professora não foi um desejo inicial em minha vida. Penso que por olhar as dificuldades que os professores enfrentavam, nunca pensei que a docência seria algo que conseguiria desenvolver. Porém, sempre gostei dos estudos, mesmo tendo algumas dificuldades, sobretudo por ser aluna de escola pública. Embora tenha enfrentado muitas adversidades, minha alegria, além de brincar com meus irmãos, era sempre ir para a escola e aprender.

Por ser muito tímida, a escola era um misto de prazer e de medo. Em 1991 fui matriculada na pré-escola, numa escola particular em Uberlândia, para depois ir estudar numa escola pública próxima à minha casa. Lembro-me da “Tia¹” Elaine, uma professora muito experiente na classe de alfabetização, dedicada, amorosa, porém rígida com a disciplina. Eu era aquela típica aluna calada e muito disciplinada.

Nesse ano iniciei a alfabetização em uma época em que o método fônico era trabalhado com uma cartilha, cujo nome não me recordo, mas que exigia a atenção e dedicação dos alunos. Tínhamos que observar, minuciosamente, cada movimento da boca da professora e colocarmos a mão na garganta para percebermos qual era o som que saía dali. Lembro-me muito bem que a personagem da cartilha era um robô, que ora estava nas folhas de papel da cartilha e ora tomava vida por meio da professora e ficava todos os dias sentado em cima do armário da sala. Achava aquilo maravilhoso! Adorava quando a professora pegava o robô e o vivificava, com

¹ Em sua obra ‘Professora sim, tia não’, Freire (1997b) nos adverte que o termo “Tia” é uma armadilha, pois, identificar professora como tia, termo muito usado na “[...] rede privada em todo o país, soa como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar” (FREIRE, 1997b, p. 17), questionar, muito menos fazer greve. A não aceitação do uso desse termo implica na responsabilidade de se tornarem professoras, já que “ensinar é uma tarefa profissional” (FREIRE, 1997b, p. 9) numa “[...] posição de luta democrática em que as professoras testemunham a seus alunos os valores da democracia.” (FREIRE, 1997b, p. 11).

sua voz e movimentos. Lembro-me, também, que “Gigi comia goiaba”, que “Jeje andava de Jipe” e, assim, fui alfabetizada no antigo pré-escolar, sob orientação do método silábico de alfabetização².

A partir desse momento de alfabetização, vieram os momentos de muitas dificuldades com a escrita, com a ortografia e com a produção de textos. Lembro-me que sempre era do grupo dos alunos que precisava de aulas no contraturno, para aperfeiçoar a aprendizagem da escrita. Ficava muito triste pois minhas amigas não estavam nessas aulas e me sentia mais insegura ainda.

Na adolescência a insegurança ainda fazia parte da minha vida na escola, os constantes medos ainda me assombravam. As médias nas provas eram alcançadas; porém, algumas disciplinas eram mais desafiadoras para mim. Cursei o Ensino Médio trabalhando e, em 2005, matriculei-me num curso preparatório oferecido pelos alunos da UFU chamado “Futuro” e optei por prestar vestibular para Pedagogia da mesma instituição, sendo aprovada na 63ª turma que iniciou em 2006.

Estar num curso de graduação era um grande sonho e desafio e lembro-me da alegria de adentrar a universidade para fazer a matrícula do curso. A primeira aula, o contato com os professores e alunos foram vivenciados com muita intensidade e valorização de cada momento.

Na universidade deparei-me com o mundo da escrita. Havia muitos textos, artigos e livros precisavam ser lidos e, com isso, a difícil realidade presente em muitos graduandos, inclusive em mim, a dificuldade na leitura, na compreensão dos textos trabalhados. Percebi que mesmo com minha dedicação aos estudos, tinha uma falha na aprendizagem, - uma falta de pré-requisitos básicos - e, por que não, no ensino da língua portuguesa. Mesmo com essa dificuldade presente em minha vida, decidi que poderia aprender a ler de uma forma mais aprimorada. Nas férias pegava vários livros na biblioteca da universidade e passava os dias lendo tudo que conseguia.

Ainda em 2008 fui convidada pela Prof.^a Dr.^a. Valéria para participar de um projeto de “Pesquisa interface com a extensão, juntamente com as Professoras Dr.^a. Myrtes Dias da Cunha e Dr.^a. Marília Vilela. O projeto se constituiu de um curso desenvolvido com algumas professoras da rede municipal de Uberlândia, com temas sobre as múltiplas linguagens na

² De acordo com Mortatti (2019) o método silábico faz parte dos métodos sintéticos (das partes para o todo): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico, “fonêmico” ou “fonemático”), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.

educação infantil. Posso atestar que esse curso foi de grande importância para meu processo formativo, pois nele pude perceber como era importante o trabalho de escuta atenta em relação às crianças. Foi um privilégio ouvir cada narrativa, cada olhar, cada lágrima das professoras durante nossas manhãs de sábado.

Em 2010 concluí o curso de Pedagogia. Em fevereiro desse mesmo ano fui convidada para ser professora de uma turma de educação infantil de uma escola particular de Uberlândia. Nesta escola pude estar no chão da sala de aula pela primeira vez como professora. O fato de ser professora de uma escola religiosa, e pela exigência de pesquisar a educação por princípios bíblicos que norteavam a escola, a minha compreensão acerca de outros elementos que compõem toda a estrutura escolar do nosso país foi ofuscada. Ou seja, a minha visão crítica ficou adormecida.

Em 2016 tive minha filha, Rute, momento que um grande desejo de sair do comodismo e da apatia adentrou meu coração e decidi romper o contrato com a escola onde estive por 7 anos. Reconheço-me, nesse momento, como diz Freire (2005) como “projeto”, como ser disposto a ser mais, como um dos “[...] seres que caminham para frente, que olham para frente, como seres a quem o imobilismo ameaça à morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo melhor de conhecer o que está sendo” (FREIRE, 2005, p. 84). A necessidade de me reconhecer deu-me enorme força para seguir em frente, rumo ao pensamento, à inquietude, ao questionamento e à resistência.

Em 2017 fui aprovada como professora substituta da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) e no mesmo ano iniciei no grupo de professores alfabetizadores. Minha vida estava prestes a mudar, profissionalmente e pessoalmente!! A turma que assumi foi do 1º ano do Ensino Fundamental, e como nunca havia trabalhado em sala de alfabetização, posso dizer que foi o maior desafio da minha vida profissional até aquele momento. Várias questões passaram a fazer parte de mim, tais como: Como alfabetizar? Como lidar com o ensino da língua escrita?

Como a escola em que eu trabalhei antes usava somente o método fônico nas turmas de alfabetização, comecei a trabalhar nessa mesma perspectiva na ESEBA/UFU. No primeiro mês de aula tive a alegria de conhecer a Prof.^a Dr.^a Joice Machado, que utilizava em suas aulas outros estudos acerca da alfabetização. Todo o grupo de professores alfabetizadores vivenciaram algumas formações com a Prof.^a Joice, tendo como abordagem pedagógica a alfabetização como processo dialógico e ali começou minha paixão pelo ensino da leitura e da escrita.

Com o uso dos textos, a compreensão da alfabetização como atribuição de sentido, e da linguagem como manifestação humana, pude perceber que os alunos precisavam vivenciar a língua escrita sem adulterações, presenciar a língua de uma forma viva. Passei a trabalhar alguns elementos na perspectiva que a Prof^a. Joice nos ensinava, adentrar o mundo da literatura infantil e me maravilhar com seu poder de entranhar no imaginário infantil e produzir sentidos na vida das crianças.

Em 2018 iniciei curso de Especialização em Psicopedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Maria Irene Miranda. Presenciei vários estudos acerca das aprendizagens e tive o feliz reencontro com a Prof^a. Dr^a. Valéria Resende, que trabalhava a disciplina “Aspectos psicolinguísticos da aprendizagem da leitura e da escrita psicopedagógica”. Com os textos utilizados na disciplina, percebi que aquela era a teoria que estava começando a aprender na prática da alfabetização.

Estudar mesmo que inicialmente os movimentos e as articulações de políticas educacionais de retorno da metodotização do ensino da língua escrita como um processo técnico de mera correspondência entre grafemas e fonemas, me mobilizou a pensar sobre as políticas de formação de professores e suas reais conjunturas no âmbito educacional, político e econômico. Nesse momento as questões fervilhavam na minha mente, e percebi que as inquietações acerca da formação de professores, que já tinham passado pela formação inicial, poderiam abrir o caminho para compreender melhor as políticas que norteavam a formação continuada de professores.

No ano seguinte meu contrato na ESEBA/UFU terminou e comecei a trabalhar numa turma, também de alfabetização, porém, da Rede Municipal de Uberlândia. Em 2020, com o fim do contrato na rede municipal, fui contratada por uma escola da rede particular de Uberlândia, para ser professora regente de uma turma de 2º período da Educação Infantil. Adentrar uma escola com tantos recursos foi algo maravilhoso. Contudo, com a Covid-19, pandemia e quarentena, fomos impossibilitados de continuar trabalhando presencialmente.

Foi um ano de muitos aprendizados, sobretudo a respeito da infância, das múltiplas linguagens, do cotidiano infantil como oportunidade para as aprendizagens, e sobre a necessidade de ter a constante escuta sensível, capaz de compreender as necessidades das crianças da Educação Infantil.

Com a pandemia, e com maior tempo em casa, realizei alguns estudos das temáticas atuais relacionadas à formação de professores e deparei-me com alguns manifestos escritos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), contra a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e Resolução CNE/CP nº 1/2020, do Governo Bolsonaro.

Por meio da leitura desses manifestos, fiquei mais interessada pela temática formação de professores e queria entender o que de tão grave estava acontecendo nas legislações referentes à formação inicial e continuada de professores.

Ainda em 2020 fui convidada por uma professora que trabalha na ESEBA/CAp.UFU, para fazer o Curso Diário de Ideias³, idealizado pela Prof^a. Dr^a. Luciana Muniz. Com o curso compreendi a importância de formações com rigor teórico e metodológico, que condizem com a práxis pedagógica e que concebem a alfabetização como um processo criativo, como profunda ligação entre os alunos e seu contexto de existência.

Mesmo em contexto de pandemia, tivemos significativos momentos em que, apesar de estarmos *online*, em vídeoconferências, nós, professores, éramos movidos a escrevermos, pensarmos e falarmos sobre nós mesmos, como ricas partilhas e aprendizados.

Narrar, compartilhar registros e experiências no grupo têm promovido processos de expressão oral, de leitura, de comunicações diversas que incluem possibilidades de diálogo, de imaginação, entre outras, todas fontes do desenvolvimento da subjetividade. (MUNIZ, 2020, p. 21).

Pensar sobre a formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação de Uberlândia estava pujante em mim. Como os cursos eram organizados e por qual influência eram estruturados? Quais cursos estavam disponíveis, para que eu, enquanto docente da Rede, pudesse participar? Qual era a atuação dos professores da rede nas formações oferecidas?

No final do ano fui aprovada no curso de Mestrado do PPGED/UFU, na linha de pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Célia Borges.

Como já tinha atuado na Rede Municipal em 2019, conhecia um pouco como se davam as formações continuadas destinadas aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que aconteciam no CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, e tive o desejo de aprender mais sobre o que era ofertado para os professores.

Havia feito um concurso para professores da RME do município de Uberlândia e em fevereiro de 2021 tomei posse. Em junho deste mesmo ano, tomei posse do meu segundo cargo

³ Curso ainda ofertado para professores da Rede Municipal; porém, somente para os atuantes na Educação Infantil. Cf. Anexo A.

na rede, como profissional de apoio escolar. Vivenciei muitos desafios após a posse, o que me auxiliou a compreender melhor a estrutura e funcionamento das escolas da rede municipal.

Ao entrar no Curso de Mestrado vieram o contato com as disciplinas, os debates no grupo de pesquisa e, após várias leituras e conversas nos encontros de orientações, fui, junto com a orientadora, aperfeiçoando o projeto e ajustando os objetivos e problema de pesquisa.

Acreditamos no papel importante que os professores têm frente à sua formação enquanto momento de problematizações, de pensar sobre a prática, sobre a realidade concreta, sobre o que nós, professores, necessitamos sobre o que as crianças precisam, sobre as lutas e as resistências já travadas, sobre as vitórias conquistadas e combates que ainda temos que travar. Nesse contexto, não posso deixar de citar Freire (2015) que nos propõe a luta.

Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez mais hipócrita de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e descaso? O que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. (FREIRE, 2015, p. 70).

Nessa perspectiva, tomo o partido da esperança, como diz Freire, do verbo “Esperançar”, tendo a certeza que podemos ser e fazer mais, e da resistência, pois sei que dias melhores virão, somente por meio das lutas travadas contra aqueles que nos oprimem.

Por fim, acredito que pesquisar a política de formação continuada de professores presente na Resolução CNE/CP nº1/2020, e sua influência na RME, é para mim um encontro comigo mesma, é um ato político de resistência, de valorização dos profissionais da educação, um reconhecer-me por meio da reflexão crítica da realidade “[...] a serviço da reconstrução nacional, para que o povo tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História. [...] na reinvenção da sociedade” (FREIRE, 2008, p. 39-40).

A partir desse percurso formativo, vivenciado ao longo da minha trajetória profissional, pessoal e acadêmica, a formação continuada de professores tornou-se uma área de interesse para estudos e reflexões. Assim, vale salientar o que diz Freire (2005, p. 87): “Nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” e passei a questionar o motivo pelo qual a realidade da formação de professores se apresentava tal como é.

Ao considerar a atual política pública publicada com a homologação da Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-FC) de Professores da Educação Básica, necessitamos compreender quais e como os interesses, as continuidades, as descontinuidades influenciaram na formação continuada de professores dos anos iniciais, da RME do Município de Uberlândia.

Mediante esse questionamento, sistematizei o seguinte problema de pesquisa: Como a perspectiva de formação presente na Resolução 01/2020 se apresenta na formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da RME, relativo aos interesses, quais continuidades e descontinuidades, bem como à valorização ou desvalorização de professores?

A investigação está pautada numa pesquisa qualitativa, delineada como bibliográfica e documental, tendo a perspectiva crítico-dialética como pressuposto teórico-metodológico, dentro da perspectiva freiriana.

A pesquisa apresenta sua relevância e se justifica pela necessidade em conhecer os pressupostos legais da política pública para a formação continuada de professores e as implicações na construção do projeto formativo e a valorização docente ao longo desse processo, sobretudo as influências na RME de Uberlândia.

Nos caminhos metodológicos desta investigação científica e acadêmica, foram analisados os documentos referentes às políticas públicas para a formação de professores, entre eles o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014b), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018), a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020), as Diretrizes Municipais Curriculares⁴ de Uberlândia para o Ensino Fundamental I, os documentos normativos ofertados pelo CEMEPE, enquanto formação continuada para professores, o Documento Orientador do município e o material do Programa Alfa e Beto de Alfabetização (PABA).

⁴ O documento foi atualizado em 2020, por meio da equipe pedagógica do CEMEPE e profissionais das escolas da rede municipal de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2022b).

1.1 Objetivos específicos

De forma geral, a pesquisa buscou compreender as influências que a RME sofreu por meio das recentes políticas de formação continuada de professores, sobretudo pós-BNCC, por meio da Resolução nº 2/2020. A partir do objetivo geral, a pesquisa pretendeu especificamente:

- a) identificar como se dá a estrutura da RME de Uberlândia, no que tange à formação continuada de professores;
- b) avaliar as políticas de formação continuada no contexto de um Estado marcado pelas descontinuidades trazidas pela lógica neoliberal, e os desdobramentos para a formação continuada de professores;
- c) apresentar o município de Uberlândia-MG e a RME, como contexto investigativo, explicitando informações acerca da estruturação dos anos iniciais do Ensino Fundamental I; algumas pesquisas já realizadas sobre formação continuada de professores, bem como cursos oferecidos e prescritos na plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC)
- d) analisar quais são as influências no espaço local, das políticas públicas presentes pós BNCC, sobretudo a Resolução 01/2020, para a compreensão da estrutura e funcionamento das formações continuadas de professores das séries iniciais da RME;

1.2 Justificativa

A formação docente é um processo permanente e envolve a valorização identitária e profissional dos professores. Essa formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos tais como:

- 1) Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didáticos-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 15).

A formação do professor é simultaneamente epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Freire (2009) já sinalizava a importância da formação em serviço estar relacionada às possibilidades e dificuldades enfrentadas no contexto direto no qual os professores se encontram. Por isso, eles/as deveriam ser ouvidos/as durante todo o transcurso das atividades realizadas e, dessa forma, conhecer as suas necessidades, deve ser considerado relevante e apropriado.

Assim como outros aspectos como o financiamento, a infraestrutura, as condições de trabalho docente e a gestão, a formação de professores é um elemento fundamental para o processo educativo. É inegável a importância dos cursos de formação inicial e continuada de professores, tendo em vista o papel da escola na sociedade atual. Todavia, temos presenciado em nosso país a desvalorização dos professores, a precarização do trabalho docente e a fragmentação das políticas públicas (SANTOS, 2017). Esta desvalorização é evidenciada por meio da concepção de formação de professores assumida em um determinado momento histórico, político e econômico.

Ao reconhecer o direito à educação como elemento da sociedade democrática, neste momento histórico presenciamos um desmonte da escola, desintelectualização da formação docente, bem como as constantes mudanças nas políticas curriculares. A lógica privatista adentra as esferas sociais, sobremaneira na educação, redefinida pelo papel do Estado, ocasionando a perda de direitos, sobretudo do livre ensino e do livre aprendizado (FREITAS, 2018; LAVAL, 2019; LIBÂNEO, 2003). Nesse sentido, as políticas públicas, principalmente após 1990, remodelam a função do Estado e, conseqüentemente, transformam a estrutura, a gestão e o ensino nos sistemas educacionais em todo o país. A razão neoliberal de formular e implantar tais políticas gera retrocessos, o que nos impulsiona a dialogar e resistir aos ataques contra a escola pública e contra a educação de qualidade.

A formação inicial e continuada de professores tem ocupado lugar significativo nas discussões, nas pesquisas e nos estudos da área da educação, principalmente ao pensar os processos de escolarização realizados na Educação Básica. A articulação entre a formação de professores e a melhoria do ensino nas escolas é objeto de reflexões, tentativas de mudanças e de atuação das políticas públicas. Pode ser reconhecida, também, como retrocesso diante de políticas neoliberais.

A partir dos anos de 1990 as reformas educacionais neoliberais são estruturadas na relação entre competências dos professores e qualidade do ensino. Esse cenário presente na

educação brasileira tem resvalado para “[...] a desqualificação e desprofissionalização, com graves consequências para a educação escolar pública” (SILVA; ZANATA, 2018, p. 253).

Ramalhete (2020) nos adverte acerca das atuações dos governos que tendem a negar as políticas feitas em governos anteriores para imprimirem suas próprias marcas destruindo, assim, o que havia sido construído. Todavia, conjecturo que para se pensar nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) Formação Continuada e na BNC-FC, deve-se, inicialmente, à descontinuidade característica das políticas públicas educacionais brasileiras.

Piccoli (2019) ressalta que a elaboração dos últimos documentos oficiais destinados à educação, especialmente após a BNCC, tem sido produzida por atores vinculados às entidades empresariais reformadoras e aos movimentos ultraconservadores que procuram, por meio de diversas estratégias, esvaziar o conteúdo propriamente educativo da escola, a formação efetiva dos professores, em defesa de seu caráter normativo e vinculante às demais políticas do campo, à ênfase na competitividade e no gerencialismo.

A omissão do Estado em suprir as demandas sociais e as constantes e intensas avaliações em larga escala acentua a fiscalização e regulação de resultados da educação ofertada, atenuando a relação entre as competências dos professores e a qualidade de ensino, com sérias consequências para a educação pública (LIBÂNEO; FREITAS, 2018; MORTATTI, 2019; SANTOS, 2017; SILVA; ZANATTA, 2018), sendo que a perda da autonomia docente e a desvalorização dos professores têm sido algumas delas.

Estudos na área da educação têm contribuído para a crítica acerca da finalidade da educação estar voltada ao serviço dos interesses financeiros, sustentado pelo neoliberalismo⁵. Nessa lógica, a formação é vista como instrução de todos para compor a força de trabalho do capital. Desse modo, é instalada a precarização do trabalho docente, a desvalorização dos profissionais da educação, no contexto da internacionalização das políticas, por meio de avaliações em larga escala, de um currículo rígido que fiscalizam e dominam a atuação docente. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

As mudanças de fundamentos, objetivos, conteúdos e estrutura da formação inicial e continuada de professores contribuem para a desqualificação e desvalorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, conhecer, apropriar-se, desvelar e debater sobre a Política Nacional

⁵ Neoliberalismo é entendido, segundo Laval (2019, p. 37) pela “[...] preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral.” Cada vez mais há uma abertura nas escolas para os interesses particulares e aos financiamentos privados, tanto de empresas como de indivíduos.

de Alfabetização, no que diz respeito sobretudo à formação de professores alfabetizadores, nos parecem etapas fundamentais para posicionamento e ação crítica.

Conjecturamos ter como ponto de diálogo o questionamento sobre as reais implicações que as mudanças das “políticas de governo” afetam na formação dos professores e suas consequências na atuação docente. Ademais, nos preocupamos com os interesses, as aspirações, as continuidades, e as descontinuidades, presentes na formação continuada de professores alvitada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Acreditamos que a averiguação dessas questões ajudará a responder a problemática da investigação acima indicada, percebendo, assim, a perspectiva de governo e a concepção de formação de professores assumida.

Dessa maneira, é necessário compreender os interesses e repercussões dessa Resolução no que diz respeito à formação de professores, para que se possa fazer uma leitura clara da questão e, se possível, interferir nela, uma vez que a luta deve se fazer presente em favor da retomada dos direitos sociais e da qualidade da educação.

Entidades como a ANFOPE e a ANPEd atuam nas lutas em defesa de políticas de formação e valorização profissional em prol do reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização. Em um cenário de intensos ataques aos direitos humanos, e de um retrocesso político-econômico e social, tais instituições afirmam que é fundamental que a sociedade se mobilize em defesa da educação, da saúde, dos direitos sociais e, assim, da democracia.

Além disso, conforme defende a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2020), faz-se necessária uma discussão política global e formação dos profissionais da educação, contemplando a formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada, pautada na visão que defende a formação do profissional da educação de forma contextualizada, e em consonância com os problemas sociais mais amplos, em repúdio à BNCC e à precarização do trabalho docente.

Nesse sentido, pensar quais são as influências das políticas públicas no tempo presente no espaço local é de suma importância para a compreensão da estrutura e funcionamento das formações continuadas de professores, nosso objeto de pesquisa.

Por conter uma RME estruturada por documentos norteadores, e desenvolvida já há vários anos, Uberlândia é um propenso espaço de pesquisa no que diz respeito à formação de continuada de professores, local em que temos presente a parceria público-privada, por meio da aderência ao Pacto pela Alfabetização, tendo como justificativa melhorar os índices

referentes aos aprendizados da língua escrita, sobretudo após os meses de pandemia causada pela COVID-19⁶.

1.3 Estrutura do trabalho

O trabalho foi organizado em 6 partes:

- 1 **Introdução:** na parte introdutória destacamos os seguintes tópicos: a) o percurso formativo da pesquisadora; b) os objetivos; c) a justificativa; d) a estrutura do trabalho; e e) os procedimentos metodológicos da pesquisa.
- 2 **O contexto de pesquisa na rede municipal de educação e as pesquisas na área de formação de professores (2018-2020):** nesta seção apresentamos a Rede Municipal de Educação (RME) de Uberlândia, enquanto parte do contexto investigativo e as pesquisas já realizadas acerca da formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.
- 3 **Neoliberalismo e educação: o neotecnicismo como teoria pedagógica para a formação de professores:** nesta seção apresentamos as influências do neoliberalismo na educação, após a restauração capitalista, bem como as mudanças ocorridas nas políticas de formação de professores após os relatórios encomendados pelos Organismos Internacionais prescritos na agenda neoliberal.
- 4 **As políticas de formação de professores no tempo presente:** nesta seção apresentamos o contexto das políticas públicas para a formação de professores, inserido do PNE (2014-2024) e na Resolução nº2/2015. Em seguida elucidamos as implicações causadas após o golpe jurídico-parlamentar de 2016, como a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as legislações complementares existentes para a sua efetividade, sobretudo a Resolução CNE/CP 1/2020 e, por fim, a Plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC), como um dos meios de efetivação de tais políticas.
- 5 **Formação continuada de professores da RME de Uberlândia:** nesta parte apresentamos a formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I; a “nova metodologia” adotada e, sob a luz da perspectiva crítica freiriana, discutimos as categorias de análises, a descontinuidade das políticas públicas e a importância da práxis transformadora; o autoritarismo e o praticismo;

⁶ Covid -19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL, 2021c).

a desumanização e a humanização e, por fim, a perda da autonomia docente e as implicações da filosofia da linguagem para o ensino da língua escrita.

- 6 **Considerações finais:** apresentamos as considerações preliminares sobre o estudo, bem como sugestões para novas pesquisas relacionadas ao tema.

1.4 Os procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa em educação possui um caráter de atividade complexa, segundo Ghedin e Franco (2008), ao analisar a educação enquanto prática social humana e processo histórico inconcluso, o método deverá dar conta de apreendê-la, não só captando a realidade concreta, mas também seu processo de transformação, os significados que os sujeitos participantes vão construindo ao longo do processo.

Freire (2005) afirma que a realidade não existe por acaso, mas é produto da ação dos homens e estes também não se transformam por acaso. Transformar a realidade é uma tarefa histórica dos homens.

Triviños (1987) sinaliza que a pesquisa educacional nos países do Terceiro Mundo, como o Brasil, tem um objetivo maior: a de servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos. É necessário, para isso, a coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos.

Se observamos o mundo, podemos descobrir que ele está constituído por fenômenos e objetos e, de acordo com Triviños (1987) relata a possibilidade de o homem apreender os fenômenos existentes. A construção do conhecimento dos objetos é permeada pela reflexão a respeito do conhecimento e de seus modos de produção. “A sistemática da reflexão obre o método e sua influência na investigação dos objetos possibilitaram, ao longo da história, a construção de várias perspectivas epistemológicas, tais como a dialética, a fenomenologia e o positivismo.”⁷ (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 27).

O pesquisador que segue uma linha teórica baseada na dialética, por exemplo, deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. (TRIVIÑOS, 1987).

De acordo com Ghedin e Franco (2008, p. 25), as possibilidades do conhecer se dá nas complexas relações e “[...] o conhecimento só é possível quando há permanentes e integradas relações entre seus elementos: o sujeito, o objeto, o método e o conceito”.

⁷ Para uma análise mais apurada, ver a abordagem de Triviños (1987).

Refletir sobre essas questões significa retomar o pensamento sobre o modo de operar do conhecimento. É importante examiná-las à medida que o método constitui um pretexto para repensar as teorias educacionais que orientam o processo metodológico do conhecimento em educação. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 25).

Partindo desse entendimento, segundo Ghedin e Franco (2008), o método é aquilo que possibilita a interpretação do objeto, que possui vários significados, mediante algum instrumento, e é a partir disso que o pesquisador organiza os vários sentidos do objeto que possibilitam sua expressão e interpretação.

O método, nessa perspectiva, tem uma dimensão filosófica, de caráter epistemológico, na qual está situada a reflexão sistemática sobre o conhecimento e conta com uma dimensão operativa instituída pelas práticas e ações que permitem o acesso da pesquisa e do pesquisador ao objeto de estudo. O método, para tanto, se apresenta como a dimensão filosófica do processo de construção do saber, partindo do entendimento de que com o conhecimento científico a verdade não está pronta e acabada, mas consiste num processo de desconstrução, construção e reconstrução, trazendo sempre novas problemáticas e novas possibilidades de aprofundamento. (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Nesse sentido, o método pode ser visto como caminho que se dá por meio da reflexão teórico-metodológica de orientação filosófica, que podemos chamar de abordagem de pesquisa, podendo ser quantitativa ou qualitativa.

Pela natureza de nosso objeto de pesquisa, e por estar inserido nas complexidades da área educacional, optamos por utilizar a abordagem de natureza qualitativa. Cabe destacar que a pesquisa qualitativa é dirigida por objetivos, e não por hipóteses iniciais e a ela interessa a descrição do que foi observado (CONCARI, 2002).

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa foi escolhida por ser entendida por Minayo (2013, p. 22) como “aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como construções humanas significativas”, por meio de interação com a realidade em todos seus aspectos: social, político, econômico, histórico e cultural, de forma contextualizada e complexa, de caráter documental. Conforme Bodgan e Biklen (1994, p. 51),

[...] Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Por meio da abordagem qualitativa, podemos proceder uma análise reflexiva obre as discussões e elementos encontrados ao longo da investigação e esse tipo de pesquisa implica na “[...] busca de antecedentes de pesquisa, o estado da arte, os balanços dos conhecimentos já produzidos sobre os problemas abordado pela pesquisa [...]” (GAMBOA, 2013, p. 104).

Ademais, a pesquisa também se caracteriza como exploratória, denominação essa que se refere a um dos tipos de pesquisa científica. Pode ser definida pela realização de um estudo para a familiarização do pesquisador com o objeto que está sendo investigado. Desse modo, sua realização permite ao pesquisador maior proximidade com o universo do objeto de estudo, oferece informações e orienta a formulação das hipóteses da pesquisa. Além disso, possibilita a escolha de técnicas mais adequadas para a pesquisa e para a decisão sobre as questões que necessitam maior atenção durante a investigação.

Pela pesquisa exploratória podemos obter explicação dos fenômenos que antes eram refutados pelos demais pesquisadores, mesmo com as evidências apresentadas, além de desvelar novos fenômenos e formular novas ideias e hipóteses.

Diante desta abordagem da pesquisa exploratória, utilizamos como procedimentos de pesquisa a revisão bibliográfica e a análise documental.

“A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Na revisão bibliográfica aprofundaremos os temas “Políticas públicas para a formação de professores”, “As influências do Neoliberalismo nas políticas públicas” relacionados aos conceitos teóricos como “desintelectualização dos professores”, “desmonte da educação pública” e “desvalorização docente”. Especial atenção foi dada às orientações sobre a formação continuada dos professores da RME de Uberlândia, por meio de revisão de literatura e análise documental (leis, pareceres, resoluções e diretrizes).

Conjecturamos, neste momento, que o alcance dos objetivos propostos e a resposta ao problema de pesquisa formulado, nos conduzem à discussão dos temas elencados e justificam a discussão de tais categorias na fundamentação teórica e pesquisa bibliográfica, uma vez que pretendemos responder ao questionamento : Como a ideia de formação presente na Resolução 01/2020 se apresenta na formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I da RME, relativa às suas formulações, continuidades e descontinuidades e acerca da valorização e/ou desvalorização de professores?

Os autores que nos subsidiaram quanto à formação de professores foram Aguiar e Dourado (2018), Arroyo (2013), Diniz-Pereira (2013), Dourado (2016, 2020), Freire (1997b, 2005, 2008, 2015). Os autores que nos fundamentaram em relação ao contexto da sociedade

neoliberal foram Dardot (2016), Harvey (2014), Laval (2019), Libâneo (2003), Libâneo e Freitas (2018), Picolli (2019), entre outros.

Na análise documental, nos baseamos em Lüdke e André (1986, p. 39), segundo o qual “[...] os documentos constituem também a fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” e tratamos das referidas resoluções apresentadas no **Quadro 1**.

Quadro 1 - Políticas analisadas ao longo da pesquisa

DOCUMENTOS	ÓRGÃO EXPEDITOR	FOCO DA ANÁLISE
Lei nº 9394/1996	CNE	Artigo nº 62 referente ao currículo da formação de professores ter por referência a BNCC
PNE 2014 - 2024	CNE	Plano Nacional de Educação - decenal
Resolução nº 1/2015	CNE	Formação inicial e continuada de professores
Resolução nº 2/2017	CNE	Institui a Base Nacional Comum Curricular
Resolução nº 1/2020	CNE	Formação continuada de professores pós BNCC

Fonte: documentos da pesquisa, 2022.

Para entender melhor o contexto e as influências das resoluções que versam sobre a formação de professores, poderemos recorrer a essas legislações pertinentes e que versam sobre este tema.

Assim, foram analisadas pesquisas de diversos autores, buscando subsídios para as reflexões fundamentadas na abordagem crítico-dialética, por considerarem a realidade em sua totalidade e concretude, da qual é necessária a análise reflexiva para compreender sua essência.

De acordo com Ghedin e Franco (2008, p. 40) a “[...] educação é uma prática social humana, é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias.” Com base nisso, o método deverá dar conta de compreendê-la em sua natureza dialética, que carrega em si o potencial transformador.

Nesse ponto, podemos citar Freire (2005, 2015) que relata acerca da ação educativa estar sempre carregada de intencionalidade, por meio da práxis capaz de unir o entendimento acerca das concepções teóricas e ações cotidianas. Gadotti (1991) ainda relata a necessidade de eliminar as falsas dicotomias: teoria e prática, conteúdo e método, profundidade e superficialidade etc.

Buscamos a superação da neutralidade científica que, segundo Ghedin e Franco (2008), além de isolar o sujeito do objeto, se abstém de envolvimento e compromisso com o social e o

coletivo, e ainda Freire (2008, p. 23) nos diz que “O conhecimento está articulado a questões como conhecer em favor de quê? conhecer em favor de quem? O que vale dizer: conhecer contra quê? Conhecer contra quem?” Para Freire (2008), não existe conhecimento neutro, o que faz com que o ato de conhecer se torne um ato político.

Com tudo isso, no decorrer do relatório de pesquisa optamos por trazer continuamente o educador Paulo Freire, propondo um olhar sobre o conceito de formação de professores no prisma da práxis transformadora, e por apresentar a abordagem na perspectiva crítico-dialética, nos auxilia na análise crítica do objeto investigado, buscando dar forma e significado à nossa pesquisa, pois ela possibilita conhecer a realidade concreta da formação continuada dos professores.

Por Freire ser um autor que trabalha com a concepção de educação que parte sempre de um contexto concreto para responder a esse próprio contexto, ele procura mostrar na sociedade qual é o papel da educação, do ponto de vista dos oprimidos, na construção de uma sociedade democrática pois somente estes são capazes de operar as mudanças necessárias, por meio da consciência, da construção do conhecimento e da emancipação (GADOTTI, 1989).

As temáticas, os fenômenos, as realidades a serem estudadas não são coisas petrificadas, são tão históricos quanto os homens e não podem ser captados fora deles. “ Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. (FREIRE, 2005, p. 114).

A investigação temática, nessa perspectiva, segundo Freire (2005), se faz num esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como o ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador. Essa investigação

Se dá no domínio do humano e não no das coisas e não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo o processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas. (FREIRE, 2005, p. 116).

Nesse sentido, Freire (2015) enfatiza que com a perspectiva dialética podemos entender o papel da consciência na história desvencilhada de qualquer distorção que ora exacerba, ora nega. É por meio dela que rejeitamos o entendimento da consciência como elemento que confere um poder determinante sobre a realidade concreta.

Gadotti (1991) parte do entendimento acerca do homem real, de uma sociedade concreta e historicamente situada, que oferece, assim, um contexto para as mais variadas vivências entre

os homens. Nesse sentido o homem não opera apenas no mundo das ideias e dos conceitos, mas na prática e na reflexão sobre eles, e é assim que se vincula o ato educativo ao ato político.

Concordamos com Freire (2015) quando o autor se posiciona a favor da dialética dizendo que por meio dela percebemos as relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto, num amalgamado de relações existentes nos processos de conhecimento.

Por trabalhar com um método histórico, Freire tem um modo dialético de pensar, não separado da teoria e da prática, como fazem os positivistas. “Em sua obra a teoria, método e prática formam um todo, guiado pelo princípio da relação entre o conhecimento e o conhecedor, constituindo, portanto, uma teoria do conhecimento e uma antropológica nas quais o saber tem um papel emancipador.” (GADOTTI, 1989, p. 67).

Nesse sentido, Freire elaborou vários conceitos sobre bases de uma epistemologia crítico-dialética, partindo de um movimento histórico, contínuo e permanente de construção e reconstrução do conhecimento historicamente produzido. Freire (2005, 2008, 2015) considera que com a consciência do inacabamento humano, aliada à humildade, dentre outros saberes necessários à prática educativa, o professor e/ou pesquisador pode investigar e revelar o desconhecido, de modo a reconhecer-se como sujeito de todo o processo investigativo.

Freire procurou incansavelmente mostrar a importância da consciência, da curiosidade e da capacidade humana de entender a realidade concreta e, especialmente a realidade política de uma sociedade, visando à transformação, a partir da premissa do inacabamento dos seres humanos. “Na verdade, o inacabamento do ser, ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.” (FREIRE, 2005, p. 26).

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica, também é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do definir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo. (FREIRE, 2005, p. 147).

O papel da conscientização, segundo Gadotti (1991) é a decifração do mundo, dificultada pelas ideologias e hoje um dos maiores obstáculos à conscientização é a própria

educação, o próprio sistema escolar, funcionando como aparato ideológico de ocultação das consciências. Então, é preciso lutar contra a educação dominante a favor da conscientização e da produção do conhecimento.

Freire (2005) ainda sinaliza que a vocação de “sermos mais” se dá pela humanização dos homens.

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta, [...], é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. (FREIRE, 2005, p. 43).

É nesse sentido que a epistemologia crítica em Freire traz a discussão filosófica sobre a realidade brasileira da primeira metade do século XX, das relações de poder, da pobreza, da opressão, do analfabetismo, que ainda presenciamos hoje, para propor uma educação verdadeiramente democrática, voltada para a conscientização do homem (FREIRE, 2005, 2008, 2015).

Em sequência explicitamos a realidade do contexto da presente pesquisa.

2 O CONTEXTO DE PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E AS PESQUISAS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2018-2020)

“Não é possível, também, formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós”. (FREIRE, 2015, p. 46).

Nesta segunda seção discorreremos sobre o município de Uberlândia-MG enquanto contexto investigado, explicitando alguns dados acerca da estruturação dos anos iniciais do Ensino Fundamental I da RME, dentre outros aspectos. A apresentação desses dados são embasamento para nos situar para, em seguida, conhecermos a formação continuada dos professores do município pesquisado.

Para finalizar a seção, apresentamos algumas pesquisas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que, pela similitude à nossa investigação, agregam qualidade à discussão em pauta.

2.1 A Rede Municipal de Educação (RME) de Uberlândia

O contexto escolhido para a realização da pesquisa foi a RME do município de Uberlândia-MG. Essa escolha se deu pelo fato de a pesquisadora atuar como docente na Secretaria de Uberlândia e ainda por ser esta uma cidade em próspero desenvolvimento no interior de Minas Gerais, possuindo uma rede educacional interessante a ponto de ter sido continuamente problematizada, originando várias produções científicas a seu respeito. Desse modo, cremos que como objeto de pesquisa, ainda há muito a se investigar na educação municipal da cidade.

O contexto político do município é marcado pela reeleição de Odelmo Leão Carneiro Sobrinho⁸, em 2020, por meio do Partido Progressista de Minas Gerais (PP-MG). A gestão de Odelmo Leão iniciou após o mandato de Gilmar Machado (Partido dos Trabalhadores - PT) de 2013 a 2016.

Uberlândia tem atualmente 134 anos e apresenta, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada de 706.597 (IBGE, 2022)

⁸ Nascido em Uberaba-MG, em 1946, foi bancário e agropecuarista. Teve mandato de deputado federal entre os anos de 1991 e 2015. Foi prefeito de Uberlândia de 2005 a 2012 e de 2017 até a presente data, em seu quarto mandato como prefeito de Uberlândia. Cf. <https://www.camara.leg.br/deputados/74581>

peessoas para o ano de 2022. O salário médio mensal dos trabalhadores formais em 2020 era de 2,6 salários-mínimos, 35,1% da população está empregada, somando 245.295 pessoas nos postos de trabalho em 2020. A taxa de escolarização de 2010⁹, de 6 a 14 anos é de 98%, em 2020 as matrículas no Ensino Fundamental foram 83.967 e, no Ensino Médio, 23.813. Os docentes atuantes no Ensino Fundamental são 4.366 e 1.402 os que atuam no Ensino Médio (IBGE, 2022).

A Secretaria Municipal de Uberlândia, situada na Av. Anselmo Alves do Santos, 600, Santa Mônica, Uberlândia – MG, conta com 27 secretarias atuantes na Prefeitura Municipal de Uberlândia, inclusive a Secretaria de Educação. A atual secretária de educação é Tânia Maria de Souza Toledo¹⁰. (UBERLÂNDIA, 2022).

A partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos de duração, com as matrículas de crianças de seis anos de idade com o prazo de implementação pelos sistemas, até 2010. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011) tinha a meta de atingir os nove anos progressivamente. Logo, a LDB nº 9394/1996, em seu Art. 32, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 32. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]" (BRASIL, 2006, p. 1).

A composição do Ensino Fundamental de 9 anos passou, portanto, a ser da seguinte forma: os anos iniciais com 5 anos de duração (de 6 a 10 anos de idade) e os anos finais com 4 anos de duração (de 11 a 14 anos de idade), quando não há defasagem em idade/escolaridade.

A RME oferece a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de 9 anos e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aos estudantes públicos da Educação Especial matriculados na Educação Básica Municipal é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma a atender estes estudantes em suas especificidades e necessidades (UBERLÂNDIA, 2022e).

As escolas regidas pela gestão municipal estão presentes na área urbana e na rural, e a forma como são divididas pode ser vista na **Figura 1**.

⁹ O IBGE divulgou somente este ano, os anos seguintes não aparecem no site consultado.

¹⁰ Possui especialização, em Processo Ensino Aprendizagem, graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uberlândia (1988), graduação em Inspeção escolar – Faculdades Integradas Claretianas (1994) e graduação em Supervisão Escolar pelo Centro Universitário do Triângulo (1989). Cf. <http://lattes.cnpq.br/2084549752920601>

Figura 1 - Escolas da Rede Municipal de Educação de Uberlândia



Fonte: elaborada pela pesquisadora, a partir de informações do site da Prefeitura de Uberlândia.

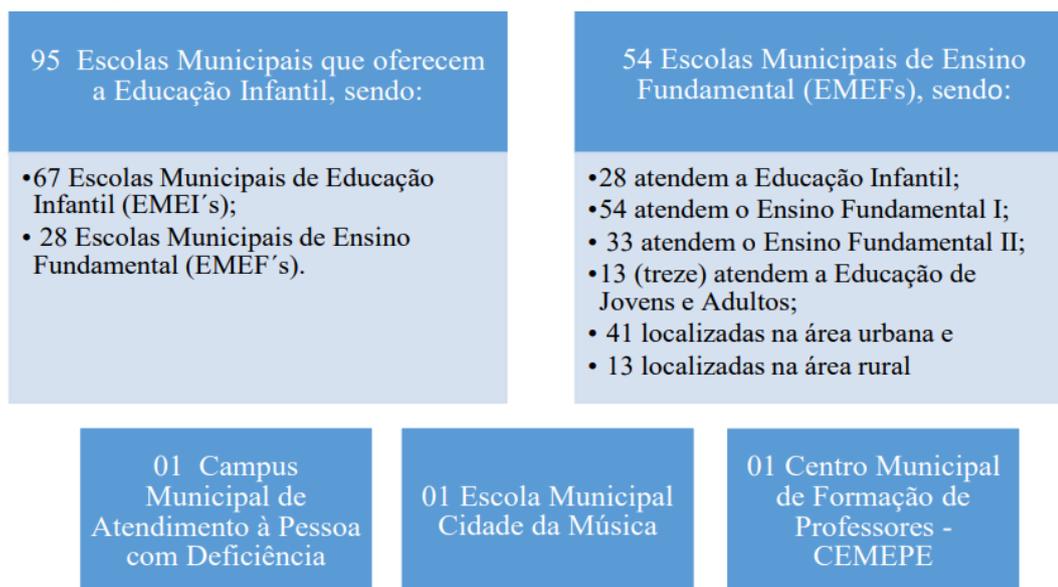
As Organizações da Sociedade Civil (OSCs)¹¹ podem ser denominadas como entidades privadas sem fins lucrativos, tais como associações, fundações, organizações religiosas e sociedades cooperativas (BRASIL, 2014a). Conforme a figura acima, algumas escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental estão sob a gestão do município e são denominadas OSCs. Devido à limitação do trabalho, não adentraremos o quantitativo destas escolas presentes no município.

Além disso, a RME conta com a Escola Municipal Cidade da Música - Cursos Livres e com o CEMEPE.

Podemos observar, na Figura 2, o quantitativo de escolas que compõem a Rede Municipal de Educação.

¹¹ Organizações da Sociedade Civil, entidades de direito privado e fins públicos, elencadas na Lei Federal nº 13.019, de 13 de julho de 2014. Por meio dessa lei, foram regulamentadas nacionalmente as parcerias entre administrações públicas e entidades privadas (BRASIL, 2014a).

Figura 2 - Estrutura da Rede Municipal de Educação de Uberlândia



Fonte: Uberlândia (2020).

Na busca por ajudar na interpretação do Quadro 1, explanamos que a educação municipal uberlandense também conta com 47 (quarenta e sete) salas do Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (PMAJA), das quais 26 (vinte e seis) turmas funcionam no interior de 13 (treze) escolas municipais e as outras 21 (vinte e uma) são identificadas como “salas individuais”, localizadas em espaços diversos. Outra especificidade é a efetivação de parcerias com OSCs que ofertam serviços educacionais em 44 unidades, sendo 42 de Educação Infantil e 02 de Ensino Fundamental (UBERLÂNDIA, 2020).

Atualmente a Secretaria conta com o Conselho Municipal de Educação (CME) que tem por objetivo “[...] ampliar o espaço político de discussão sobre educação e cidadania, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais e da sociedade como um todo, garantindo-lhe o direito de participar na definição das diretrizes educacionais do Município.” (UBERLÂNDIA, 2022h).

O site da Prefeitura divulgou algumas legislações educacionais que fazem parte da estruturação da RME e, dentre elas temos o Plano Municipal de Educação (PME) (decênio 2015/2025), a Lei Complementar nº 040-1992, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Uberlândia, suas Autarquias, Fundações Públicas e Câmara Municipal. Temos, também, as Leis Municipais, as Leis Federais, os Decretos, as Instruções Normativas, as Resoluções e as Portarias, tais como a Lei nº 11.444/2013, que institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia, a Lei Ordinária nº 11.967/2014, que dispõe sobre o Plano de Carreira dos servidores do quadro da

Educação Municipal, e a Lei Ordinária nº 11.966/2014, que regulamenta o Plano de Carreira dos servidores municipais da Administração Direta (UBERLÂNDIA, 2022f).

Em 2015, foi aprovada pelo então prefeito, Gilmar Machado¹², a Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015, que dispõe sobre o Plano Municipal para a Educação para o decênio de 2015 a 2025 e dá outras providências. A Lei conta com os seguintes eixos:

- I - Sistema Municipal de Ensino;
- II - Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação;
- III - Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem;
- IV - Gestão Democrática;
- V - Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho;
- VI - Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social. (UBERLÂNDIA, 2015).

De acordo com o PME, pensar a valorização dos trabalhadores da educação requer a discussão articulada entre formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. “Essa valorização precisa ser traduzida em processos que envolvam uma formação adequada ao projeto de sociedade expressa nos planos pedagógicos e de gestão das unidades escolares, abarcando tanto a formação inicial como a continuada.” (UBERLÂNDIA, 2015).

Outro fator relevante é o Plano trazer especificamente alguns elementos que retratam a valorização dos profissionais da educação.

A valorização dos trabalhadores da educação deve refletir também na criação de planos de cargos e carreiras que realmente estimulem a permanência no exercício da função, propiciando uma remuneração condizente com a formação dos profissionais. A realização de concursos públicos para efetivação dos profissionais é outro fator que contribui tanto para a valorização, como para a qualidade da educação. Também deve ser considerada a jornada de trabalho do profissional da educação, envidando esforços para que sejam criados cargos de 40 horas, com remuneração equivalente e/ou com dedicação exclusiva, em uma única escola, para atendimento à educação de tempo integral, com horários destinados às ações escolares como um todo, atendimento aos alunos e familiares, bem como o envolvimento na gestão escolar de maneira geral. (UBERLÂNDIA, 2015).

¹² Frisamos aqui que a gestão atuante no momento da elaboração do Plano Municipal de Educação (Partido dos Trabalhadores) é marcada pela tentativa de melhor articulação entre formação de professores e valorização profissional, objetivando assim, a existência de um Plano mais coeso com as necessidades dos professores. Não podemos afirmar que a atual gestão (Odelmo Leao – PL) preza por tal Plano, por exemplo, vemos claramente a atuação de parcerias público-privadas, existência de várias Organizações da Sociedade Civil (OSC's), parcerias estas de forte influência no CEMPE, oportunizando assim, a transferência de execução de gestão e de formação, gerando desvalorização de professores atuantes na instituição e em toda rede de ensino, assunto melhor tratado na última seção do trabalho.

O Plano também prevê, em sua diretriz, a garantia da formação continuada, em serviço e em rede, e condições de trabalho no processo permanente de valorização dos trabalhadores da educação, trata de 27 estratégias e será melhor elucidado na seção V deste relatório de pesquisa.

A Prefeitura de Uberlândia ainda disponibiliza um site para consultas públicas de várias áreas e em sua página há um tópico específico destinado à navegação acerca de assuntos referentes à RME contando, inclusive, com notícias recentes, tais como projetos desenvolvidos nas escolas municipais e formações de professores disponíveis pelo CEMEPE, bem como as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos e Educação de Jovens e Adultos formuladas ao longo dos anos 2018 e 2019 e publicadas em 2020 (UBERLÂNDIA, 2020).

A Rede Municipal de Educação, de acordo com o Portal da Transparência, conta com 8.137¹³ servidores e deste contingente os servidores do quadro do magistério são totalizados em 5.738, apresentados no **Quadro 2**.

Quadro 2 - Contingente de pessoal da carreira do magistério na Secretaria Municipal de Educação (SME)

Descrição	Quantidade
Educador Infantil	537
Professor de arte	206
Professor de Atendimento Educacional Especializado	172
Professor de Ciências	133
Professor de Educação Física	250
Professor de Educação Infantil e 1º ao 5º ano	2181
Professor de Ensino Religioso	58
Professor de Geografia	97
Professor de História	97
Professor de Inglês	61
Professor de LIBRAS	1
Professor de Língua Portuguesa	158
Professor de Matemática	161
Profissional de Apoio Escolar	1263
Analista Pedagógico	363

Fonte: construído pela pesquisadora com os dados do site da Prefeitura de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2022c).

¹³ O somatório de funcionários do quadro do magistério tem um total de 5.738, os demais são por exemplo, oficiais administrativos, auxiliares de serviços gerais.

Outro fato importante para nosso trabalho é que a RME de Uberlândia desde a década de 1990 trabalha na atualização, construção e reconstrução das Diretrizes Curriculares Municipais, partindo do princípio de que currículo pode ser concebido de diferentes formas. Esse dispositivo é visto

[...] para além de um documento orientador que indica concepções teóricas e metodológicas para o processo educativo, esse representa o conjunto de experiências escolares, que se desdobram em torno do conhecimento em meio a relações sociais e, que contribuem para a construção da identidade de nossos estudantes. (UBERLÂNDIA, 2022b).

Nesse sentido, desde 2017 a Rede Municipal de Educação, por meio do CEMEPE/Assessoria Pedagógica, e da publicação de importantes documentos legais nas esferas federal, BNCC, homologada em dezembro de 2017, e na esfera estadual a construção do Currículo Referência de Minas Gerais, têm trabalhado na estruturação e formulação das Diretrizes Curriculares Municipais. Para tal, foram desenvolvidas três etapas (**Figura 3**).

Figura 3 - Etapas para a construção das Diretrizes Curriculares Municipais

1ª ETAPA(2018)

Construção de um Plano de Ação Referência (versão preliminar) fundamentado na Base Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Municipais (DCM), no PAPAE (Plano de Ação dos Profissionais por Ano Escolar) das Unidades Escolares e outros documentos oficiais.

2ª ETAPA (2019)

Retomada das DCN e do Plano de \Ação Referência (versão preliminar) com base na BNCC, DCM, Currículo Minas Gerais e outros documentos oficiais.

3ª ETAPA (2020)

Implementação das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia.

Fonte: Adaptado do site da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Atualmente a RME conta com o CEMEPE, localizado na Av. Professor José Inácio de Souza, 1958, no Bairro Brasil. A instituição foi criada em março de 1991, objetivando a formação gradativa e permanente dos profissionais de ensino da rede municipal (UBERLÂNDIA, 2020), sendo esta o núcleo que dispõe da formação continuada de professores ofertada pelo município.

O Centro de Formação foi criado pelos profissionais da rede, com o objetivo de garantir a interação entre os diferentes profissionais, para a realização de pesquisas e diversas atividades de qualificação, com vistas à maior valorização do profissional da educação. “O espaço de formação de professores significa uma conquista para a educação escolar do município, pois é um lugar de trocas significativas, compartilhamentos e estudos a partir de estratégias formativas diversas.” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 38).

O CEMEPE tem como objetivo desenvolver programas e projetos de estudos, pesquisas, ações de intervenção pedagógica no cotidiano das unidades escolares e, principalmente, ser um local de encontro dos servidores da rede em prol da formação continuada (UBERLÂNDIA, 2022d).

Por meio do CEMEPE a SME oferece aos profissionais da educação vários cursos de formação continuada e, “[...] por meio de projetos, programas e parcerias, realiza diversas ações em parceria com instituições públicas e privadas nas 122 escolas municipais” (UBERLÂNDIA, 2022d).

Outro aspecto citado no site da Prefeitura de Uberlândia é a proposta do CEMEPE relacionar estudos ao currículo da RME, sobretudo na perspectiva da Educação Inclusiva e na análise do currículo enquanto parte obrigatória da implementação da BNCC, considerando os limites e os desafios desse documento normativo.

O CEMEPE também desenvolve várias ações e projetos de apoio às escolas, tanto no que se refere às suas práticas pedagógicas internas quanto na realização de outras atividades educativas extracurriculares. De acordo com o regimento próprio, compete ao Centro de Formação, dentre outras coisas: “articular, planejar, executar e avaliar sistematicamente a “[...] formação continuada em serviço e em rede” dos profissionais da educação. Assim, temos na RME um espaço institucional voltado para a formação permanente dos profissionais” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 38).

A concepção de formação continuada, defendida pela assessoria pedagógica do CEMEPE é relacionada ao entendimento de que o estudo faz parte da carreira dos profissionais da Educação.

Estudar faz parte da carreira dos profissionais que atuam na Educação, afinal a escola é a instituição que prima pela constante busca ao aprender. Assim, é importante que o profissional da Educação esteja em contínua formação. Essa formação pode se dar em serviço, em trocas de experiências, com estudos individuais e coletivos, nos módulos como os analistas pedagógicos, por meio de participação em cursos na própria escola, ou em outros espaços formativos, dentre outras possibilidades. Só não pode é pensar que não se precisa mais estudar. (UBERLÂNDIA, 2022b, p. 2).

Nesta perspectiva, a Instrução Normativa SME nº 001/2014 institui o módulo II destinado à formação continuada dentro da unidade escolar na qual está lotado o professor e um dia de módulo destinado, também, à formação continuada fora da escola. Esse último pode ser cumprido no CEMEPE – preferencialmente – ou em outras instâncias formativas que melhor convier ao professor (UBERLÂNDIA, 2022d).

Os estudos realizados pelo Centro destinam-se à construção de uma “identidade pedagógica da Rede Municipal de Uberlândia, em todos os níveis e modalidades de ensino” (UBERLÂNDIA, 2022d). Os marcos normativos de análise são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), o Plano Nacional da Educação (PNE), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo de Minas Gerais e as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) e, além disso, consideram importante o planejamento e as diversas realidades das unidades escolares da RME.

De acordo com o documento analisado, as ações do CEMEPE nos últimos anos foram voltadas à construção coletiva das novas Diretrizes Curriculares Municipais.

Em 2017 foi realizado um diagnóstico institucional a fim de conhecer e entender melhor a Rede Municipal de Educação e as unidades do Terceiro Setor. Em 2018 foi iniciada a construção coletiva do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Educação de Uberlândia com o intuito de superar os distanciamentos e divergências entre o ensino de uma unidade escolar para a outra e superar possíveis rupturas no processo de transição entre níveis de ensino. Em 2019 e 2020 o Plano de Ação Referência será revisado e ampliado de modo que se torne as novas Diretrizes Curriculares Municipais, sendo valorizada a história curricular da Rede e em consonância com a BNCC e, por conseguinte, do Currículo do Estado de Minas Gerais. Para tanto, o movimento gradual e coletivo de revisão curricular está estruturado por Grupos de Trabalho (GTs), composto por representantes das unidades escolares de cada ano/nível/área/modalidade de ensino. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 27).

Com a proposta de contribuir com a melhora do processo de ensino e de aprendizagem, em 05 de abril de 2022, o CEMEPE deu início aos cursos de formação continuada do ano. “A palestra de abertura, “Diálogos formativos na reconfiguração dos saberes docentes”, foi proferida pela professora Iara Vieira Guimarães, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Faced/UFU), pelo *YouTube* e aberta ao público em geral (UBERLÂNDIA, 2022g).

A Secretária de Educação Tânia Toledo destacou, no início da apresentação, ser gratificante a volta com a rotina de trabalho e com as formações continuadas presenciais, ainda

que de forma segura por meio das medidas de biossegurança devido à Covid-19. Reconheceu, também, que os profissionais do magistério desenvolveram ainda mais a criatividade e suas habilidades para lidarem com as novas tecnologias. Relatou, por fim, que a situação atual permitiu que a RME ofereça a formação continuada em modelo híbrido¹⁴ a partir deste ano, otimizando o tempo e a qualidade dos cursos (UBERLÂNDIA, 2022g).

A assessora pedagógica, Carla Barbosa, da SME, relatou que os cursos de formação continuada do CEMEPE para 2022 serão todos gratuitos e voltados a profissionais da educação infantil e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do sexto ao nono anos de diferentes áreas e da Educação Especial, do AEE, além de profissionais da área de tecnologias e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Segundo a assessora, profissionais do magistério municipal, estadual, federal e particular poderão participar dos cursos do CEMEPE. Atualmente cerca de duas mil pessoas já se inscreveram para os aperfeiçoamentos (UBERLÂNDIA, 2022g).

De acordo com o Ofício nº 137/2022/ASS PED/CEMEPE/SME, os cursos de formação continuada tiveram como temática geral “A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: Saberes e Práticas”. As formações contarão com encontros presenciais e a distância, síncronos e assíncronos, serão ofertadas no dia do módulo II do professor e, no dia de formação continuada, dos analistas pedagógicos (UBERLÂNDIA, 2022a, p. 1).

Ainda de acordo com o Ofício, o foco das formações será a práxis pedagógica, para amenizar ou sanar os impactos que a pandemia acometeu no contexto escolar.

O foco das formações do CEMEPE para esse ano será a práxis pedagógica, vislumbrando ações que contemplem as necessidades emergentes desse período atípico que vivenciamos desde os dois últimos anos com os desafios impostos pela pandemia e que impactaram diretamente no contexto escolar. (UBERLÂNDIA, 2022a, p. 1).

Por meio do Ofício nº 049/2022/ASS PED/CEMEPE/SME (Anexo A), o ano letivo de 2022 passou por uma mudança curricular, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como a inserção do Programa Pacto pela Alfabetização, ocasionando mudanças significativas para a formação de professores. De acordo com o documento “Orientações para as ações

¹⁴ A fala da secretária de educação, é marcada pelo apoio ao modelo híbrido para a formação de professores, o que oportuniza a atuação das parcerias público-privadas nesta área. Não podemos afirmar que tal modelo geraria melhores condições e qualidade para tais formações, como idealizado e afirmado nos dizeres. É preocupante tal fala ser publicizada pelo fato de termo no país, um momento delicado de discussões acerca do modelo híbrido aderido tanto na educação básica quanto no ensino superior, dando notoriedade ao uso das tecnologias. O modelo híbrido é idealizado pelo Estado neoliberal, pois gera maior atuação das parcerias privadas tanto na gestão pública, quanto na produção de materiais digitais, cursos EAD e formação de professores, como forte interesse privado, para o acúmulo de capital.

Pedagógicas das Escolas em 2022” – Documento Orientador – as formações destinadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental terão por norteamento o referido documento, formulado e divulgado pela assessoria pedagógica do CEMEPE.

A Secretaria e as escolas da RME assinaram, no final de 2021, a adesão ao Pacto pela Alfabetização, com o propósito de melhorar o cenário da alfabetização dos estudantes do Ensino Fundamental. O Documento Orientador enfatiza ainda que as escolas assinaram um termo de compromisso, por meio do diretor escolar, mediante a oportunidade de contar, ou não, com o apoio dos parceiros técnicos (UBERLÂNDIA, 2022b).

De acordo com o Documento Orientador a adesão por parte dos diretores foi de 100% e, dessa forma, o Pacto foi realizado em parceria com o Instituto Projeto de Vida, o Instituto Raiar, o Instituto Alfa e Beto¹⁵ e a Rede Municipal de Educação de Uberlândia.

Tendo por objetivo implementar ações que visam alfabetizar todos os alunos até o 2º ano do Ensino Fundamental e recuperar a aprendizagem daqueles que ainda não alcançaram essas habilidades e que se encontram nos 3º, 4º e 5º anos, o programa conta com três ações centrais: **“Formação dos professores(as) R1 e analistas pedagógicos; envio de material didático para estudantes e professores(as);** acompanhamento e apoio ao trabalho desenvolvido pelas escolas por meio de visitas técnicas da equipe do CEMEPE.” (UBERLANDIA, 2022b, p 34, grifos nossos).

Para o Documento Orientador, os professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental deverão estudar o material didático Alfa e Beto ao longo das formações continuadas para conhecerem detalhadamente esse material que subsidia as ações pedagógicas.

Nesse sentido, no ano de 2022, o CEMEPE ofertou cursos de formação continuada de acordo com as áreas de atuação (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II) e para os professores da Educação Especial e analistas pedagógicos, na modalidade *online* e com encontros presenciais. Os cursos de formação continuada ofertados pela RME são descritos nos **Quadros 3 e 4.**

Quadro 3 - Cursos de formação continuada ofertados pelo CEMEPE¹⁶

Público-alvo	Educação infantil	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II
Professores regentes de turma	Cirandas de Saberes e Práticas na Educação Infantil	Curso Alfabetização em foco: saberes e práticas	

¹⁵ Assunto que trataremos melhor na seção 5, ao abordar a parceria público-privada.

¹⁶ Os cursos ainda não possuíam ementas, por isso, em anexo constam os ofícios enviados pelo CEMEPE para as escolas dando ciência dos cursos ofertados.

	Curso Diário de Ideias: formação de professores da Educação Infantil ¹⁷	Ciclo de Formação Pacto pela Alfabetização ¹⁸	
Professores R2 ¹⁹		Curso Ensino de História e Geografia em contexto de alfabetização	
Professores de Ensino Religioso		Formação Continuada de Ensino Religioso	
Professores de Artes		Formação Continuada em Arte	Formação Continuada em Arte
Professores de Educação Física		Formação Continuada em Educação Física	Formação Continuada em Educação Física
Professor de Ciências			Formação Continuada em Ciências
Professor de Geografia			Formação Continuada em Geografia
Professor de História			Formação Continuada em História
Professor de Língua Inglesa			Formação Continuada em Língua Inglesa
Professor de Língua Portuguesa			Formação Continuada em Língua Portuguesa
Professor de Matemática			Formação Continuada em Matemática

Fonte: Construído pela pesquisadora com os dados dos Ofícios da SME (Anexo A).

Quadro 4 - Cursos de formação continuada ofertados pelo CEMEPE para professores da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Analistas Pedagógicos

Público-alvo	Curso
Professores da Educação Especial	Formação continuada em serviço para os professores da educação Especial
Analistas Pedagógicos	Formação continuada para analistas pedagógicos
Professores da Educação de Jovens e Adultos	Formação de professores da EJA

Fonte: construído pela pesquisadora com os dados dos Ofícios da ASS PED/CEMEPE/SME.

¹⁷ Este curso tem o apoio dos professores da Escola de Aplicação da Universidade de Uberlândia (ESEBA/UFU).

¹⁸ No mês de fevereiro de 2022 os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental receberam formação para atuação no Programa Alfa e Beto de Alfabetização, com a equipe do Instituto Alfa e Beto, que será trabalhado na seção 5 deste trabalho, juntamente com a análise do curso de formação continuada, destinados aos professores regentes de turma das séries iniciais do Ensino Fundamental I.

¹⁹ Professores que trabalham com as disciplinas de história e geografia nas séries iniciais.

Além dos cursos ofertados, a RME/CEMEPE ofertou *lives* destinadas à discussão acerca de várias temáticas para diferentes áreas de atuação dos professores, tais como “Contribuições e desafios da abordagem fônica no processo de alfabetização”, realizada no dia 20 de outubro de 2022 (CONTRIBUIÇÕES..., 2022) e “Afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental I”, realizada no dia 21 de junho de 2022 (AFETIVIDADE..., 2022), sendo que ambas fazem parte do “Curso Alfabetização em foco: saberes e práticas”.

Por meio de um levantamento de dados quantitativos realizado no CEMEPE, apresentamos, nas **Figuras 4 e 5**, a participação dos professores da Rede Municipal de Educação nos referidos cursos de formação, ao longo do 1º semestre de 2022.

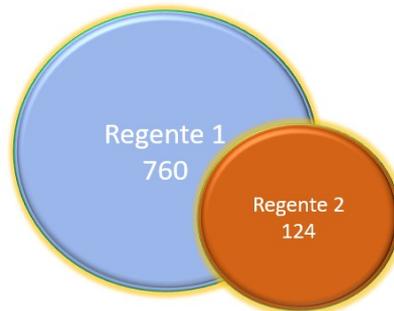
Figura 4 - Participantes do Ciclo de formação Instituto Alfa e Beto



Fonte: construída pela pesquisadora por meio dos dados divulgados pelo CEMEPE.

Um total de 952 professores participaram do curso, de acordo com o quantitativo explicitado pelo Quadro 2. Na somatória de 2181 professores da Educação Infantil e de 1º ao 5º anos, podemos analisar aqui que o percentual de participação dos professores no “1º Ciclo de formação Instituto Alfa e Beto” foram de 26,73% e no “2º Ciclo de formação Instituto Alfa e Beto” 16,91% dos participantes. A participação relativamente baixa nos cursos citados pode ser devido à obrigatoriedade de a participação recair somente para os professores alfabetizadores (atuantes no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

Figura 5 - Participantes do Curso de Alfabetização em Foco: Saberes e práticas no Ensino Fundamental²⁰

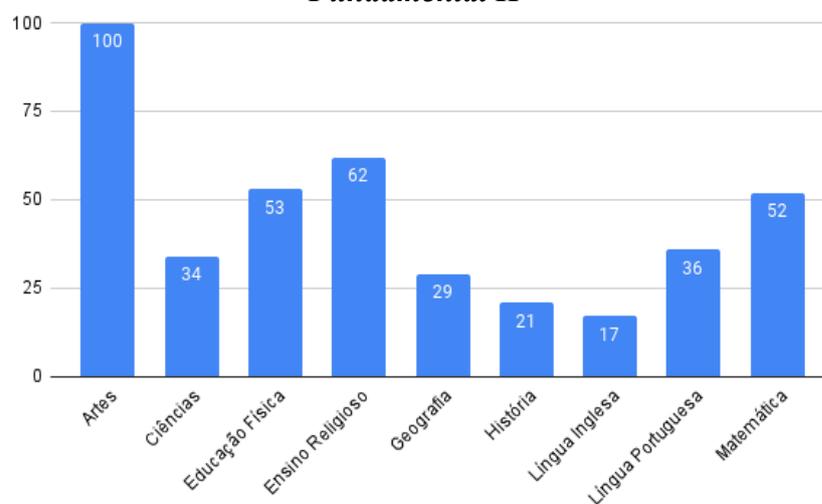


Fonte: construída pela pesquisadora por meio dos dados divulgados pelo CEMEPE.

A RME não divulgou o quantitativo de professores R1 e R2, especificamente. Por isso, o percentual foi calculado a partir da amostragem de 100% dos professores da Educação Infantil de 1º ao 5º anos. Podemos perceber aqui que o percentual de participação dos professores regentes 1 é maior do que dos professores regentes 2.

Já os professores de aulas especializadas participantes da formação são apresentados no **Gráfico 1**.

Gráfico 1 - Professores participantes da formação *Saberes e práticas necessários para a escola de hoje em diálogo com as diretrizes curriculares municipais do Ensino Fundamental II*



Fonte: construído pela pesquisadora por meio dos dados divulgados pelo CEMEPE.

²⁰ Na rede municipal de educação, o professor regente 1 trabalham com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e o R2, com Linguagens, História e Geografia.

Nas amostragens acima é possível analisar que os professores especialistas que trabalham com as disciplinas citadas no **Gráfico 1** da RME, têm também participado das formações ofertadas pelo CEMEPE.

Na Formação Continuada dos Analistas Pedagógicos do Ensino Fundamental participaram 300 pedagogos, sendo que o quantitativo de analistas atuantes na Rede Municipal de Educação é de 363. A participação no curso de formação foi de 82,64% participantes da formação para, assim, auxiliarem no assessoramento dos professores.

2.2 A formação continuada de professores: desvendando conceitos

Para Freire (1997b) o professor tem uma responsabilidade ética, política e profissional e essa atividade exige uma formação que, se bem vivida, precisa necessariamente se fundar na análise crítica de sua prática formativa. Ainda na década de 1970 este autor já iniciava seus estudos voltados à necessidade de uma efetiva formação de professores, pautada no entendimento da educação enquanto problematização e transformação social.

A formação de professores é um campo de estudo considerado novo, porém, possuidor de diversos autores que já explicitam resultados de pesquisas acadêmicas e reflexões teóricas, que nos trazem inúmeras mobilizações e questionamentos, possibilitando destrinchar algumas particularidades desta área de investigação.

Tardif (apud LEAL, 2018) afirma que no Brasil cada vez mais o tema aflora, trazendo discussões que levam os profissionais da educação ao descortinar o seu fazer pedagógico, de sua *práxis*, de sua valorização como profissional que trabalha com o ser humano, chamando, assim, o trabalhador a apresentar-se com tudo que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites.

Diniz-Pereira (2013, p. 1) salienta que a formação como campo de estudo, além de novo é um “[...] campo de pesquisa que vem se desenvolvendo muito rapidamente. Tal crescimento coloca desafios para esse campo em termos da qualidade de suas produções acadêmicas.”.

Leal (2018) reporta que o grande interesse pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente teve maior perceptibilidade devido ao aumento de produções científicas sobre o tema, a visibilidade da temática na mídia e eventos e publicações sobre o campo.

O campo de pesquisa sobre formação de professores, é defendido por Diniz-Pereira (2013, p. 146) como “[...] um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante.”

No Brasil observam-se mudanças de ênfase em relação às pesquisas sobre formação

docente, influenciadas por transformações conjunturais e pelo contato com a produção acadêmica da área realizada fora do país.

Diniz-Pereira (2013) menciona ainda que o tema “formação de professores” não era citado antes de 1973 e que até 1986 não era reconhecido como campo de pesquisa. Em nosso país, debates e pesquisas sobre formação de professores foram sistematizados e analisados por meio de alguns estudos do tipo “estado da arte” e levantamentos bibliográficos, a partir da década de 1970 a 1980.

Sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores. Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem. (DINIZ-PEREIRA, 2013 p. 146).

A partir da segunda metade da década de 1970, iniciou-se, então, um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques “técnico” e “funcionalista” que predominaram na formação de professores, até aquele momento. Nessa época,

[...] por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. A partir dessa concepção, a prática dos professores deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora.” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 147).

É importante ressaltar que essa mudança de enfoque na formação de professores expressou o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país. Nesse contexto ampliou-se bastante o debate sobre a reformulação dos cursos de formação docente.

Freire (2009) enfatiza a necessária formação científica em favor da democratização da escola. Propõe, também, a discussão sobre a possibilidade de uma proposta de formação de professores com vistas a uma educação emancipadora capaz de contribuir para a construção do ser autônomo, que deve iniciar pela investigação das concepções e práticas que norteiam o fazer pedagógico dos professores, por meio da práxis pedagógica.

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática²¹ sem

²¹ Compreendemos por meio dos estudos de Freire (2005, 2015) e Freire e Macedo (2011) que essa relação se dá por meio de uma verdadeira reflexão crítica acerca da realidade e dos fenômenos sociais, culturais, políticos, realizando, assim, através da educação, práticas transformadoras dessa realidade em que o sujeito se encontra.

a qual a teoria pode ir virando blá-blá-bla e a prática ativismo” (FREIRE, 2015, p. 24). Por isso, as formações carecem de teoria e prática. Os conteúdos obrigatórios, segundo Freire (2015, p. 24), seriam as discussões acerca dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, partindo do entendimento de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”.

Ao conceber a práxis²² educativa, “vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participando de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e com a seriedade” (FREIRE, 2015, p. 26). A prática correta, séria e ética só pode ser orientada por sólido arcabouço teórico.

Enquanto práxis histórica e social, própria de homens concretos (educadores e educandos), situados num espaço social e num tempo determinado, na educação podemos também vivenciá-la, por ser permeada de processos amplos e abrangentes, como os culturais, econômicos, sociais e políticos (FREIRE, 2005).

Sobre essa práxis, Freire (2015) ressalta que não podemos esgotar a prática discursando sobre a teoria da não extensão do conhecimento, não podemos somente falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, para a construção do conhecimento envolvendo os alunos.

A proposta pedagógica de Freire se alicerça nessa perspectiva sobre a base da ação reflexiva e dialógica e se articula como possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade. “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1997b, p. 44).

Na década de 1990 houve um número crescente de estudos que investigam as práticas pedagógicas. A partir daí parece existir certo consenso sobre a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes. Os saberes escolares e os saberes docentes passaram, então, a se constituir em relevante objeto de pesquisa no Brasil. Em consequência, a passagem de 1990 a 2000 foi marcada pela compreensão dos aspectos microssociais da escola com foco nos “agentes-sujeitos”, com especial atenção às professoras, suas vozes, suas vidas e suas identidades (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Com a aprovação da LDB nº 9.394/1996 desafios e as possibilidades foram colocados

²² Práxis, segundo Freire (2005, 2015) é vista como um instrumento utilizado para que seja possível ocorrer uma transformação verdadeira, da realidade por meio da reflexão crítica, pois é necessário conhecer a realidade para agir sobre ela.

para as licenciaturas e a formação de professores. É inquestionável que as mudanças na estrutura jurídico-legal da educação brasileira exigiram um projeto pedagógico para a formação e profissionalização de professores, em consonância com as modificações pretendidas na educação básica. No entanto, a urgência em qualificar muitos educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo leva à repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, revive em cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores para o país (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Diniz-Pereira (2013) ressalta que a partir daí a ênfase se dá nas seguintes temáticas e metodologias: construção da identidade e profissionalização docente; o método autobiográfico para reconstruir a história de vida e memória dos professores; questões de gênero, relações de poder; etnia e raça.

Nas três últimas décadas do Século XX e as respectivas ênfases em termos da produção acadêmica sobre formação de professores no Brasil nos anos de 1970: treinamento do técnico em educação; nos anos de 1980: a formação do educador; nos anos de 1990: a formação do professor-pesquisador. A partir dos anos 2000 observam-se fortes críticas ao discurso prescritivo na formação docente e, por via de consequência, à chamada “adjetivação dos professores”. A questão central de pesquisa que antes era “como formar o professor?”, passou a ser “como nos tornamos educadores(as)?”. Ou seja, como discutiremos no tópico a seguir, observa-se uma nítida preocupação com o tema da construção das identidades múltiplas dos docentes. (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 148, grifos do autor).

Ghedin e Franco (2008) ressaltam que pesquisadores têm se debruçado em pesquisar e comprovar a importância de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. É necessário, assim, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

Assim, as transformações das práticas docentes só de efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico das escolas [...] em seqüência valorizar o trabalho docente significa dar aos professores condições para analisar e compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional que fazem parte de sua atividade docente. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 13-14).

É nesse sentido que Freire (2005) se importa em enaltecer o que fazer enquanto práxis, iluminado necessariamente por uma teoria. “O que fazer teoria e prática. É reflexão e ação” (FREIRE, 2005, p. 142) que podem, assim, transformar as estruturas, por meio da consciência crítica sobre a realidade.

Por meio da dialética é possível superar o histórico fosso que foi constituído entre teoria e prática, uma vez que ela parte do pressuposto de que o pensamento teórico não existe desligado do plano objetivo, ou sem ter uma utilidade para esta, assim como não há trabalho nem ação prática sobre o mundo que não dê em resultado uma representação teórica e não determine o aparecimento de novas ideias ou a descoberta de relações inéditas entre estas. (GEDHIN; FRANCO, 2008, p. 48).

Freire (2005) nos mostra que ao dominar o mundo os homens o transformam por meio da práxis existente somente entre os homens.

Os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, esta em que somente estes são seres da práxis. Somente estes são práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens a implica. (FREIRE, 2005, p. 106).

O homem, ao agir frente ao mundo, produzindo e fazendo parte da história, o faz por meio da ação reflexiva. Nesse sentido, pensar a formação docente é pensar a prática educativo-crítica, a importância da prática docente crítica entre o fazer e o pensar sobre o fazer, “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2015, p. 39).

Nessa perspectiva, na formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses, nem se acha nos guias de professores iluminados intelectuais que escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2015, p. 39).

Insere-se, assim, segundo Freire (2009, p. 20), que a compreensão teórica da prática político-educativa, para ser progressista “[...] não pode desconhecer a leitura do mundo dos grupos populares, expressa no seu discurso, na sua sintaxe, na sua semântica, nos seus sonhos e desejos.”.

Ademais, Freire (2008, p. 110) salienta que a prática educativa é impossivelmente neutra

e ela está envolvida por um espaço-tempo, é um ato político, tocada por “tintas ideológicas” estruturada a favor de quem, contra quem, a favor de que e contra que.

Ghedin e Franco (2008) propõem que na atualidade os temas de discussão e pesquisas do cotidiano escolar e formação de professores estão ligados aos contextos institucionais e às políticas públicas confrontados com as teorias e a experiência.

Assim, discutir os temas que permeiam o cotidiano das atividades escolares como projeto pedagógico, autonomia, identidade e profissionalismo dos professores, violência, cultura, religiosidade, importância do conhecimento e da informação na sociedade contemporânea, a ação coletiva e interdisciplinar, as questões de gênero, o papel do sindicato na formação, entre outros, articulados aos contextos institucionais, às políticas públicas e confrontados com experiências de outros contextos escolares. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 14).

O princípio formativo, nesse sentido, segundo Ghedin e Franco (2008), é a investigação da realidade escolar, por meio da atitude investigativa da pesquisa, por meio da perspectiva de que a educação é uma prática intencionada pela teoria.

A formação de professores muito se desenvolveu enquanto campo de estudo; porém, ainda carrega em si vários desafios.

A formação de professores como campo nos permitiu constatar que a mesma vem sendo alicerçada gradativamente, buscando aperfeiçoar as pesquisas de forma que contribuam cada vez mais com a prática do professor em sala de aula. Com o caráter dinâmico da vida do professor, com as exigências da sociedade em momentos históricos diferentes, a formação de professores requer uma constante investigação para nortear esse profissional da educação ampliando sua autonomia e visão de mundo. Muito já foi conquistado, porém, por ser um campo constitutivo dentro da sociedade, ainda existem caminhos a percorrer e vertentes a aperfeiçoar. (LEAL, 2018, p. 38).

Na década de 1990 relatórios mundiais foram esboçados com o objetivo de levantar e analisar índices de desenvolvimento da educação em todo o mundo. Esboçando esse raciocínio Gonçalves e Borges (apud LEAL, 2018) destacam alguns eventos internacionais criados com o objetivo de alicerçar a educação brasileira e de demais países em desenvolvimento, como a “Conferência Mundial de Educação para Todos” (Jomtien, Tailândia, 1990), que abrangeu os nove países com maior índice de analfabetismo do mundo e, dentre eles, o Brasil (UNESCO, 1990).

Na conferência foram acordadas ações que deveriam ser cumpridas e, dentre elas o destaque é a formação de professores para o alcance das metas, salientando o aporte financeiro

do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial (BM), *United Nation Educational Scientific Cultural Organization* (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para infância (UNICEF).

Notamos que todas essas concepções internacionais idealizam uma educação de qualidade tendo como prioridade, segundo Leal (2018), a formação do sujeito para atender o mercado de trabalho, filiados ao paradigma neoliberal e não à formação do ser humano. “Nesse prisma, a formação de professores na contemporaneidade apresenta uma herança histórica, política, social e econômica com resquícios de desigualdade social, autoritarismo do estado e um currículo fragmentado que não atende às necessidades da educação atual” (LEAL, 2018, p. 50).

Essa realidade tem reverberado no cenário brasileiro em relação à deficiência na formação de professores que afeta diretamente a formação integral dos estudantes, a atuação do professor em sala de aula, e a ampliação acelerada das redes de ensino, acarretando uma demanda maior de profissionais docentes e teve como consequência uma formação aligeirada com uma qualificação inadequada, enfoque que será dado nas próximas seções. Nesse mesmo sentido, termos utilizados para designar “formação continuada” são vários:

Formação permanente, formação continuada, formação em serviço, treinamento, capacitação, reciclagem, atualização, capacitação em serviço, capacitação docente, educação continuada, formação pré-serviço, aperfeiçoamento profissional continuado, programas contínuos de formação sistemática. (NOGUEIRA, 2020, p. 54).

Mesmo com todas as denominações utilizadas, é importante salientar que a formação continuada de professores tem sua importância no processo de ensino e aprendizagem e visa o aprimoramento dos professores; porém, há uma vastidão de conceitos atribuídos a esse termo.

Na LDB nº 9394/1996 encontram-se os termos “capacitação em serviço” (Artigo 61, inciso I; Artigo 87, inciso III), “educação continuada” (artigo 63, inciso III; Artigo 80, caput) e ainda “aperfeiçoamento profissional continuado”, artigo 67, inciso II. (ROCHA, 2010).

À luz desses inúmeros rótulos, como sinaliza Gatti (2008) abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. A educação a distância tem significativa participação no formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos. Há formações efetuadas por meio dos setores públicos (estadual, municipal ou federal) e privados, ou de organizações não-governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas, com durações previstas desde meio período de um dia até dois, três ou quatro anos.

Leal (2018) afirma que nos últimos anos cresceu o leque de ações voltadas à formação continuada, oferecidos após a graduação, e/ou complemento da formação inicial por meio de cursos avulsos ou de extensão, para o professor em atividade funcional e ainda, muitas vezes, como cursos genéricos que contribuem de alguma forma para a prática do professor em sala de aula e para a atualização voltada ao mercado de trabalho.

Nos últimos anos do século XX tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 37).

Entretanto, com as atuais políticas públicas advindas das reformas curriculares propostas a partir de 1990, o professor passou a ser reconhecido como aquele que vai preparar as novas gerações para a renovada economia mundial. Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto para professores quanto para alunos e dessa realidade renasce a ideia do domínio de técnicas para o trabalho docente²³. (GATTI, 2008; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

No levantamento de fontes e dados pudemos verificar iniciativas próprias dos poderes públicos para formação continuada de professores em todos os estados brasileiros e na maioria das cidades metropolitanas, desenvolvidas por seus quadros ou, como acontece na maioria das vezes, por consultorias contratadas. Ao lado dessas iniciativas há um grande número de empresas que oferecem essa modalidade formativa em cursos livres diretamente aos docentes, sobre os quais não se têm dados suficientes (GATTI, 2008, p. 61).

É nesse sentido que as transformações dos cursos de formação continuada de professores têm ocorrido, ocasionando a mudança significativa do perfil de egresso desses professores.

2.3 Pesquisas já realizadas sobre a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I (2018-2020)

²³ Essa ideia será melhor abordada na sessão 3.

Na busca por alcançar o propósito de construirmos um trabalho significativo para o campo de conhecimento pelo qual fizemos nossa opção de estudo, iniciamos nossa pesquisa por meio de levantamento de trabalhos científicos já realizados, com a temática similar à nossa, buscando o enriquecimento dos dados da pesquisa.

Nesse sentido, realizamos buscas refinadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC), com o objetivo de refletir sobre a temática, a partir das discussões realizadas por outros autores, por meio de conhecimentos anteriormente produzidos, alicerce para o avanço de investigações posteriores por apresentarem inúmeras possibilidades e lacunas a serem preenchidas com novos olhares, justificando-se, assim, cientificamente, a presente pesquisa.

Buscando conhecer algumas pesquisas sobre as “políticas de formação continuada de professores” da educação básica, focamos no CDTC e nas realizadas no período compreendido entre 2018 a 2022²⁴. Diante da inquietação em conhecer o conteúdo das pesquisas produzidas e publicadas em relação à temática formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I, procuramos, primeiramente, textos a partir das palavras-chave “políticas de formação continuada de professores”, sem nenhum outro recorte, e obtivemos uma parcela significativa de trabalhos: 1.404.798 entre teses e dissertações.

Diante da impossibilidade de abranger a totalidade de pesquisas sobre o tema, foram necessárias algumas escolhas metodológicas. Como foco desta pesquisa temos as “políticas de formação continuada de professores dos anos iniciais”, nos períodos de 2018 a 2022. Realizamos um recorte maior, por ano, ampliando, assim, a possibilidade de maior interlocução.

Entretanto, na plataforma em redefinição, os anos de 2021 e 2022 não aparecem como opção de escolha e, por isso, foram selecionados os anos de 2018, 2019 e 2020, resultando em 224.102 trabalhos de Mestrado e Doutorado.

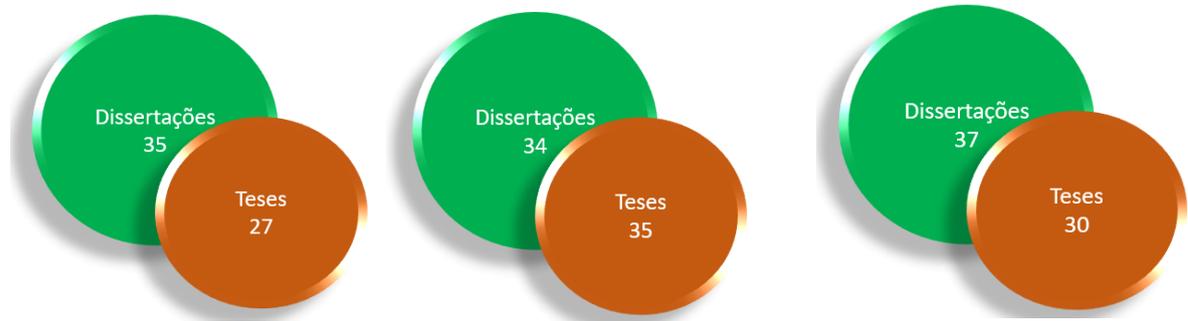
Em um terceiro momento foram usadas ainda como palavras-chave “políticas de formação continuada de professores dos anos iniciais” com um recorte maior, utilizando os seguintes refinamentos: grande área do conhecimento (ciências humanas); área do conhecimento (educação); área avaliação (educação); área concentração (educação); e nome do programa (educação). Foram obtidos 6.259 trabalhos.

No momento seguinte realizamos outro recorte, agora delineando a instituição, tendo a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como foco, com as mesmas palavras-chave e refinamentos citados acima, com um total de 236 pesquisas entre os anos de 2018 e 2020. Em seguida, tendo como delineamento somente o ano de 2020, foram encontrados 198 resultados

²⁴ Utilizamos esse recorte temporal partindo das análises referentes, após a homologação da BNCC, por ser ela a referência das políticas públicas atuais.

na presente instituição. A **Figura 6** elucida a quantidade de publicação por ano entre dissertações e teses.

Figura 6 - Quantidade de pesquisas em 2018 e 2019 e 2020, respectivamente



Fonte: construído pela autora de acordo com a busca realizada nos periódicos da Capes.

Dos 198 trabalhos, elegemos as pesquisas mais recentes (do ano de 2020), focando nos objetivos das 67 pesquisas para entender como as políticas de formação continuada têm sido vistas em meio às análises que foram realizadas pela Universidade Federal de Uberlândia em 2020 e a contribuição da práxis pedagógica para o desenvolvimento de tais formações. Os dados obtidos encontram-se no **Quadro 5**.

Quadro 5 - Teses e dissertações referentes à temática

ID	Autor	Objetivo
1.	OLIVEIRA	Investigar, identificar e analisar os saberes de professores que ensinam matemática, sua relação com a práxis pedagógica e como contribuem (e se contribuem) com o desempenho escolar de seus alunos.
2.	ROCHA	Compreender as políticas públicas educacionais para formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, no período de 2009 a 2016.
3.	NOGUEIRA	Entender como as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, no Brasil, influenciaram e/ou influenciam as políticas de formação da rede pública de Uberaba-MG, bem como seus avanços, limites e possibilidades, especificamente no Ensino Fundamental I, no período de 2014-2019.
4.	TEIXEIRA	Analisar as contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE-Surdos), para a formação dos professores da rede pública de ensino da região Sudeste do Brasil, a partir das percepções dos cursistas.
5.	SILVA	Analisar as Políticas de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Quirinópolis-Go de 2017 a 2019.
6.	XIMENES	Apreender os sentidos e significados que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados.
7.	SALES	Compreender os desdobramentos do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos), oferecido pela UFU em nove edições, de 2009 a 2015, no tocante à valorização dos professores que dele participaram.
8.	NEVES	Analisar elementos que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem da Matemática na EJA.
9.	MORAIS	Analisar como estão se constituindo os espaços de formação pedagógica dos/as professores/as na Universidade Federal de Uberlândia/MG.
10.	VIEIRA	Analisar os limites e as possibilidades de realização do atendimento educacional especializado de acordo com a visão e as expectativas de dirigentes e professores da rede pública municipal de ensino que atuam na zona rural de Uberlândia-MG.
11.	BORGES	Analisar as políticas de expansão e acesso à educação superior no Brasil e o processo de implementação e os efeitos do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), especialmente na UFU, entre os anos 2010 e 2019.
12.	COELHO	Investigar, no movimento coletivo do processo de formação e aprendizagem docente, a prospecção liberdade-felicidade. Como objeto da pesquisa tem-se o processo de constituição humana em suas dimensões pedagógica e psicológica do ser-tornar-se-sentir-se docente.
13.	NASCIMENTO	Compreender os efeitos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa do Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), inspirada na Abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvido por Ball e Bowe (1992).
14.	ZAGO	Apresentar a constituição do Ensino Profissionalizante no Brasil Republicano como elemento integrante das políticas econômicas e sociais empreendidas pelo governo estatal, na configuração da economia mundializada, reestruturação produtiva e redefinição do papel dos Estados Nacionais, por meio das políticas e programas implementadas e as formas de controle social, procurando apreender o efetivo alcance dessas ações de acordo com os documentos e dados disponibilizados pelo poder estatal e suas agências.
15.	SILVA	Estudar e conhecer o processo histórico do ensino da Matemática nas séries iniciais, visando propor estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem desses alunos, o que nos levou a investigar o processo histórico do ensino e da aprendizagem da matemática; discutir a trajetória da

		educação especial com foco na criança com síndrome de Down; e identificar possíveis estratégias e metodologias para o ensino de Matemática para essas crianças. Para atingir os objetivos e responder ao problema proposto.
16.	MENEZES	Demonstrar através da Pedagogia Freinet, de suas orientações técnicas, fundamentações e indicações metodológicas e, sobretudo a partir dos seus princípios, os invariantes pedagógicos, que consideram a natureza da criança; que estes podem nos conduzir, orientar e auxiliar como educadores, à uma prática educativa ativa, nova e emancipatória.
17.	SILVA	Analisar se as práticas relacionadas ao uso da robótica educacional constituíram-se como experiências de aprendizagem inventiva para os estagiários participantes da pesquisa.
18.	DIAS	Analisar as contribuições de processos formativos para o desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.
19.	VILELA	Analisar as principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência universitária pelos professores bacharéis; apreender as interfaces entre a identidade profissional, os saberes docentes e as práticas pedagógicas no decorrer da participação em uma pesquisa-ação crítico-colaborativa; investigar as temáticas que envolvem a prática pedagógica na universidade mais significativas para os professores participantes; analisar as contribuições de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa para o desenvolvimento profissional de docentes universitários bacharéis; e ampliar os debates referentes à necessidade de criar políticas institucionais que fortaleçam a pedagogia universitária.
20.	SANTOS	Estudar, identificar, analisar e descrever alternativas para os educadores desenvolverem em sua prática pedagógica nos anos iniciais tendo em vista os alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA.
21.	ALVES	Investigar o processo de criação e implantação do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar, parte da constituição histórica da educação primária de Coromandel e a verificação de sua representação social a partir da análise dos aspectos constitutivos de natureza identitária da escola.
22.	FARIAS	Investigar, estudar e compreender quais são as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior.
23.	ALVES	Apreender, a partir da interlocução com docente/s alfabetizador/as, os desafios formativos sistematizados no movimento de constituição de um lugar de formação permanente; apreender quais são as contribuições do pensamento freireano para a proposta de um processo de formação permanente; analisar os desafios e possibilidades percebidos pelo grupo para elaboração coletiva de um processo formativo sistematizado; contribuir para a proposição de possíveis ações formativas em interlocução com o grupo de docentes.
24.	CABRAL	Observar o ensino no Ifes – Ibatiba, a partir da experiência daqueles que vivenciaram este processo.
25.	BADUY	Compreender como ocorreu a gênese do segundo grupo escolar de Ituiutaba, em meio às relações contraditórias entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento educacional.
26.	MACHADO	Identificar as alterações realizadas na legislação do PNAIC, no período de 2012 a 2018, e ponderar sobre o que elas apontam.
27.	SALES	Encontrar as forças existentes nos processos de comer e cozinhar para a comunidade humana.
28.	MEDEIROS	Refletir sobre a importância da elaboração e implementação de políticas públicas de inclusão digital específicas para pessoas surdas.
29.	FERNANDES	Analisar as práticas, ações e resultados da formação e qualificação para o trabalho executado pelo Cieps/UFU.

30.	MUNIZ	Conhecer os elementos fundantes desses dois institutos, seus sujeitos, sua materialidade, suas finalidades, suas representações e práticas formalizadas, e estabelecer relações entre eles, inferindo, assim, em que medida esses institutos, anunciados como expressão de modernidade, da educação norte-americana, apresentaram tais aspectos e se fizeram inovadores, ou não, e qual o sentido destes para a educação em Goiás, estado de maioria católica.
31.	GARCIA	Compreender como outros tipos de agriculturas, como a agroecologia, são tratados nos livros didáticos de ciências.
32.	SOUSA	Analisar a recuperabilidade dos créditos tributários e não tributários inscritos em dívida ativa na Administração Direta do Município de Uberlândia.
33.	VIEIRA	Identificar e analisar as manifestações de Afetividade no decorrer de um processo formativo de professores universitários; aprofundar compreensões sobre os conceitos de Afetividade e de Desenvolvimento Profissional de Docentes universitários; e analisar as contribuições do Grupo Colaborativo para o Desenvolvimento Profissional Docente em interface com a Afetividade.
34.	BORGES	Analisar a interação professor/aluno no ambiente do Ensino por Investigação com vistas ao desenvolvimento da argumentação nas aulas de Física.
35.	OLIVEIRA	Analisar como acontece a alfabetização científica em contextos da Educação Infantil.
36.	GONÇALVES	Analisar o Prêmio Gestão Escolar - PGE para compreender o modelo de gestão descrito nos seus documentos e mecanismos prescritivos de gestão em uma lógica gerencial de premiação.
37.	LOPES	Analisar, à luz da teoria da subjetividade, a influência que sua hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico exerceu sobre a teoria da atividade de estudo.
38.	ALMEIDA	Analisar e problematizar o Ensino Médio Técnico Profissional, a partir do final do século XX, considerando a concepção de instrumento social estatal com vistas à ideologia da empregabilidade.
39.	MORO	Esta investigação consiste em tentativas de atribuir sentidos a conteúdos de física das radiações em três páginas institucionais nessa plataforma, a partir de seus seguidores. São elas: Centro de Informações Nucleares (CIN); Instituto de Radioproteção e Dosimetria (IRD); e Conselho Nacional de Técnicos e Tecnólogos em Radiologia (CONTER). O objetivo foi identificar características desses conteúdos via essas páginas no Facebook.
40.	SILVA	Investigar, sob a perspectiva dos estudantes, em que medida os aprendizados resultantes desse diálogo contribuem e como contribuem para a formação jornalística e o exercício do jornalismo cidadão.
41.	CARVALHO	Investigar o chamado Muro das Palpitações, enquanto um manifesto, a fim de refletir as barreiras que surgem cotidianamente na vida das mulheres estudantes no ambiente acadêmico em decorrência da maternidade. Mediante a complexidade do tema da gravidez não planejada, buscamos, com base metodológica na pesquisa narrativa, compreender suas trajetórias no meio acadêmico. Essas mulheres, identificadas na pesquisa como Marias, foram notificadas pelas redes sociais sobre a pesquisa e se disponibilizaram a enviar relatos sobre a trajetória acadêmica vivida. A narrativa de cada uma ilustra as vivências nesse meio sendo mães, como também suas maiores dificuldades durante o percurso para que se mantivessem na universidade. O preconceito e a discriminação pela maternidade, por parte de professores e colegas de curso, também foi um ponto crucial da pesquisa. O potencial dos depoimentos dessas mulheres permitiu reflexões que vão ao encontro de autores como Leontiev e Angela Davis. Além disso, os relatos culminaram na composição de uma Carta Manifesto, com narrativas minhas e de cada uma das Marias.
42.	SOUSA	Estudar sobre a constituição da identidade docente de profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE).
43.	FERREIRA	Investigar as (in)visibilidades das mulheres da Ciência nos livros didáticos de Biologia aprovados em três edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2012, 2015 e 2018.

44.	COLETTI	Compreender as contribuições de Marx, Engels e Lênin a respeito da questão educacional.
45.	CARDOSO	Abordar o nível de desenvolvimento teórico e metodológico que o pensamento e a obra de Davidov experimentaram a respeito da concepção de sujeito e à forma como sua compreensão influenciou na elaboração do conceito, do conteúdo e da estrutura da Atividade de Estudo, tendo como particularidade o acesso a textos do autor, em alguns casos ainda inéditos no Ocidente, produzidos no diálogo com seus contemporâneos e no contexto histórico-social.
46.	MORAIS	Investigar as práticas educativas desenvolvidas na instituição de ensino, procurando observar de que forma elas foram significadas pelos indivíduos contemplados, especialmente os alunos, mas também os funcionários que atuaram naquele espaço formativo no decorrer do período estudado; observar se, de alguma forma, a referida escola se constitui em instância de afirmação social, política e educacional das pessoas por ela atendidas.
47.	SANTOS	Analisar a atuação do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia – CMEU na rede Municipal de Ensino, no período de 2015 a 2019; sua possível contribuição no processo de democratização do ensino, examinando os aspectos que influenciam e interferem nesse processo; a existência de participação na elaboração, construção e fiscalização de políticas públicas no âmbito da educação pública municipal; a possibilidade de implementação do Sistema Municipal de Ensino; os fatores determinantes que favorecem, dificultam e/ou impedem a participação efetiva do Conselho Municipal de Educação na gestão democrática da educação pública municipal.
48.	NEVES	A tese foi excluída das análises por não estar disponível.
49.	SILVA	Analisar os distanciamentos e aproximações entre o estabelecido pelos documentos oficiais que regulamentam a Educação do Campo, os referidos editais e os textos do componente curricular Ciências dos livros didáticos aprovados nas edições do PNLD Campo, de 2013 e 2016.
50.	BENTO	Investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os(as) professores(as) universitários(as) farmacêuticos(as) que atuam nos cursos de bacharelado em Farmácia de duas instituições particulares da cidade de Uberlândia possuem frente à sua prática docente no ensino superior e visa sinalizar as interações que esses(as) professores(as) estabelecem entre si e com a organização do seu trabalho docente por meio das categorias de estudo: saberes docentes e avaliação.
51.	BATISTA	Compreender o processo legislativo de tramitação dessa Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que resultou na Lei nº 13.415/2017 de desenvolvimento do Ensino Médio e seu contexto no Brasil.
52.	FARIA	Construir diálogos com as crianças na escola de Educação Infantil e compreender como elas praticam linguagens no cotidiano escolar.
53.	PARRELA	Identificar o principal fator e/ou motivação que explique a efetividade do Programa Guarda Mirim de Montes Claros/MG; conhecer o trabalho da Associação por meio de ações para a aprendizagem profissional dos jovens; analisar o papel da Associação da Guarda Mirim e sua constituição frente à reprodução das relações sociais de trabalho e hierarquia.
54.	REIS	Investigar quais experiências, concepções, expectativas e motivações de professores podem favorecer uma aproximação efetiva entre a escola e o museu de ciências.
55.	FRANCO	Identificar e discutir as principais representações de imprensa e os interesses por detrás delas relativos à juventude estudantil.
56.	SOUSA	Analisar alguns aspectos fundamentais da Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás, focando o Ensino Profissional oferecido, mas considerando as transformações políticas e sociais que pautaram os debates educacionais entre os anos do recorte temporal da pesquisa: de 1909, ano da publicação

		do Decreto nº 7.566, instituindo as Escolas de Aprendizes Artífices, a 1926, ano da Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices.
57.	LEITE	Analisar as dimensões de ensinar História nos anos finais do ensino fundamental em escolas localizadas no meio rural de Ituiutaba-MG, Brasil.
58.	MIYOSHI	Pesquisar, nas revistas ilustradas da década de 1920, a representação imagética dos ideais de modernidade e civilização, por meio das ilustrações, fotografias, anúncios, entre outros.
59.	MORAES	Estudar a renovação pedagógica na instrução pública primária no estado de Goiás, no período de 1918 a 1944.
60.	ROMERO	Compreender o pensamento educacional de Jonathas Serrano, com especial atenção à investigação das aproximações e distanciamentos dos ideais da Escola Nova expressos no Manifesto de 1932, por meio da análise de sua obra Escola Nova: um debate sereno em uma palavra apaixonada, publicada em 1932.
61.	CARCANHOL O	Investigar a produção da aprendizagem criativa da criança na Atividade de Estudo.
62.	CHAVES	Pesquisar a educação profissionalizante, mesmo que de maneira sucinta, para procurar entender a implantação dos Ginásios Polivalentes no Brasil, na década de 1970, sua implantação no estado de Minas Gerais e como foco principal, a cidade de Patos de Minas.
63.	PEIXOTO	Compreender se as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes estão em consonância com os princípios da avaliação formativa no que tange ao processo de escolarização das crianças com deficiências.
64.	FARIA	Identificar, descrever e analisar os saberes teóricos e práticos necessários para que o professor possa ensinar Matemática a alunos autistas sob a perspectiva da Teoria da Instrução de Robert Gagné.
65.	AMORIM	Investigar as contribuições teórico-metodológicas de Repkin, como reflexos para a teoria da aprendizagem desenvolvimental.
66.	ZIOLI	Identificar quais as concepções de civilização, religião e educação fizeram parte da ação missionária presbiteriana no século XIX.
67.	CARDOSO	Investigar como os desafios e as possibilidades do uso da experimentação remota no ensino de física emergem, a partir das suas perspectivas de ensino e aprendizagem.

Fonte: construído pela pesquisadora com base no Catálogo de Teses da Capes²⁵

²⁵ Cf. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Diante da leitura dos objetivos e dos resumos das pesquisas sinalizadas, percebemos que a temática formação continuada está inserida por diferentes perspectivas. Existem pesquisas que têm como foco os formadores de professores, programas e a contribuição do Atendimento Educacional Especializado, entre outros. Destacamos, a seguir, os trabalhos que mais se aproximam e contribuem para a compreensão de nosso problema de pesquisa. Aqui decidimos por afunilar, selecionando aqueles cujo objetivo de pesquisa esteja bem relacionado à presente investigação. Escolhemos, portanto, 11 (onze) pesquisas explicitadas na sequência.

O Programa de Pós-graduação em Educação PPGED/UFU, conta com 5 linhas de pesquisas, para melhor elucidar as investigações realizadas em 2020. Temos na **Figura 7** os trabalhos realizados de acordo com as linhas de pesquisa.

Figura 7 - Teses e dissertações analisadas, inseridas nas Linhas de Pesquisa do PPGED/UFU



Fonte: construído pela pesquisadora, por meio de consulta ao Capes.

Machado (2020), Nogueira (2020), Rocha (2020), Sales (2020), Silva (2020) e Teixeira (2020) desenvolveram suas investigações na Linha de Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação”.

Rocha (2020) buscou compreender as políticas públicas educacionais para formação continuada de professores da EJA na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, no período de 2009 a 2016, tendo como resultado que o Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos

(PMEA) aconteceu sob a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), por meio de uma abordagem técnica de formação, na intenção de suprir as supostas necessidades formativas dos professores que atuavam no Programa.

Nogueira (2020) teve seu trabalho inserido na linha de pesquisa “Estado, Política e Gestão em Educação cuja temática central é o estudo das políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, nível de Ensino Fundamental, da Rede pública de Uberaba-MG, no período de 2014-2019. Destacou a descontinuidade dos programas, os cortes dos orçamentos, que o tempo destinado para as formações são gastos com assuntos burocráticos e administrativos e a responsabilização docente pelos problemas e limites na qualidade da educação.

Teixeira (2020) teve por objetivo analisar as contribuições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE-Surdos), para a formação dos professores da rede pública de ensino da região Sudeste do Brasil, a partir das percepções dos cursistas. Como resultados apontam contribuições do curso no sentido de mudança de postura profissional, nos aspectos pedagógicos e nos aspectos conceituais, o que oportunizou novas reflexões e contribuições acerca da valorização da carreira de alguns professores. Segundo a pesquisadora, o trabalho contribui para o despertar de muitos professores para a busca de novos saberes e práticas educativas, colaborando para o fortalecimento de estudos que resultaram em melhor formação dos profissionais da educação para a Educação Especial.

A pesquisa de Silva (2020) teve como objetivo analisar as implicações/repercussões, nas percepções/concepções dos professores, egressos da formação continuada das Políticas de Formação Continuada de Professores do AEE, em Quirinópolis-GO, de 2017 a 2019, e teve como resultado a existência de uma perspectiva de controle e exceção nas práticas discursivas dos sujeitos da pesquisa. Notou-se, também, a existência de uma força revigorante do modelo de segregação, e a real necessidade da luta, da existência de espaços segregadores, sendo importante a manutenção dos cursos de formação na perspectiva de problematização de uma Educação que promova a autonomia e a independência dos sujeitos.

Sales (2020) abordou os desdobramentos da formação continuada na valorização docente, dos cursos de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos (AEE Surdos), oferecido pela UFU em nove edições, de 2009 a 2015. Foi possível identificar que a maioria dos profissionais realizou as atividades do curso fora de seu horário de trabalho, o que tornou a participação na formação um fator de intensificação do trabalho docente. Vale ressaltar que a participação no curso não proporcionou progressão na

carreira, configurando o descumprimento do que é estabelecido nos dispositivos legais da educação brasileira sobre a valorização docentes. Os participantes consideram que os cursos agregaram conhecimentos e não valorização à carreira, o que demonstrou a desarticulação entre as políticas de formação continuada e a valorização docente, refletindo a lógica neoliberal de esvaziamento dos direitos dos cidadãos.

Machado (2020) versou sobre a avaliação política de formação continuada de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC). Os apontamentos da pesquisa foram acerca das alterações na legislação do PNAIC no período de 2012 até o ano de 2018 e ficou constatado que as alterações sofridas na legislação do PNAIC apontam para uma tendência neoliberal de conduzir as políticas públicas educacionais.

Alves (2020), Coelho (2020), Dias (2020), Farias (2020) e Moraes (2020) tiveram seus trabalhos inseridos na linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”.

Moraes (2020) teve como objetivo analisar como estão se constituindo os espaços de formação pedagógica dos/as professores/as na Universidade Federal de Uberlândia/MG. Ficou compreendido que para compensar a ausência de políticas públicas voltadas à formação pedagógica de docentes universitários/as, a UFU instituiu espaços para a formação e desenvolvimento profissional de seus/suas docentes. As iniciativas expressam o reconhecimento da docência como uma profissão que exige saberes específicos para o seu exercício na Educação Superior. Os espaços formativos, em geral, realizam ações pontuais com ênfase na técnica. O pesquisador considerou válidas as iniciativas de formação pedagógica presentes na UFU; porém, defendeu que somente com a institucionalização de espaços de formação docente, o processo de desenvolvimento profissional docente se consolidará e há a necessária promoção da autonomia e da emancipação da Educação Superior de forma mais humana e humanizadora.

No movimento coletivo do processo de formação e aprendizagem docente, Coelho (2020) buscou investigar a prospecção liberdade-felicidade do docente do Campus chamado Amílcar Ferreira Sobral. Ao se considerar a atividade do trabalho docente e da formação de professores, tem-se a constituição do ser-tornar-se-sentir-se docente e, a partir das unidades que eclodem na Atividade Pedagógica geram, pelo devir histórico e contradição, e a constituição da personalidade humana que se evoca, por meio do coletivo, as possibilidades emancipatórias de exercício da politicidade e da ética. A pesquisa resultou que a formação contínua quanto mais científica, mais filosófica e mais artística for, mais os discentes e docentes se desenvolverão humanamente.

Dias (2020) teve como objetivo analisar as contribuições de processos formativos para o desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Na pesquisa ficou evidenciado que os professores, ao terem acesso às referências teóricas, puderam refletir criticamente sobre a prática pedagógica, por meio das relações estabelecidas entre mediadores-professores e professores-professores.

Identificamos que houve ressignificações nas concepções de prática docente, principalmente no que concerne à não centralidade do professor no processo ensino-aprendizagem, valorizando e incentivando o protagonismo dos estudantes, afirmação do reconhecimento e reafirmação da identidade profissional como um processo de construção permanente. (DIAS, 2020, p. 12).

A pesquisa de Farias (2020) teve como objetivo investigar, estudar e compreender quais são as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas dos Institutos de Ensino Superior (IES) públicas no estado do Piauí, possuem frente à sua prática docente no ensino superior.

Com a participação de 40 professores que ministravam a disciplina Didática nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas das universidades públicas do estado do Piauí, Farias (2020) percebeu que os professores e pedagogos dos cursos de Pedagogia, e demais licenciaturas, privilegiam uma perspectiva multidimensional de educação e ensino em sua prática docente no ensino superior. Dessa maneira, pensam a Didática alicerçada em seus princípios epistemológicos, promovendo reflexões críticas acerca da complexidade do ensinar, assumindo a importância de condicionantes socioculturais, políticos, econômicos, técnicos, éticos, cognitivos e humanos. “Os professores, em sua prática docente, percebem o ensino permeado pelas contradições e dilemas nos contextos nos quais se inserem. Porquanto, a Didática contribui para que o professor exerça a sua ação educativa em uma perspectiva transformadora”. (FARIAS, 2020, p. 8).

Alves (2020) buscou apreender, a partir da interlocução com docente/s alfabetizador/as, quais são os desafios formativos sistematizados no movimento de constituição de um lugar de formação permanente. Para atingir tal fim, pesquisou as contribuições do pensamento freireano para a proposta de um processo de formação permanente, bem como procurou analisar as possibilidades do grupo de 11 docentes alfabetizadores/as de um Colégio de Aplicação Federal para a elaboração coletiva de um processo formativo sistematizado com a proposição de possíveis ações formativas em interlocução com o grupo de docentes.

Apesar da existência de múltiplos espaços para diversas reuniões no Colégio de Aplicação, Alves (2020, p. 9) evidencia que “[...] não há um lugar de formação permanente que viabilize o diálogo [...]” e isso fragiliza a identidade da equipe. Revelou, também, que embora o grupo seja dinâmico e participativo, a práxis transformadora não tem sido vivenciada em função de uma sobrecarga de trabalho e um ativismo cotidiano que promove um isolamento intelectual, fragiliza as relações interpessoais, acentua as incoerências de ordem teórico-práticas, inviabiliza a reflexão crítica coletiva sobre a prática e dificulta a construção de respostas transformadoras.

Verificamos aqui que as pesquisas desenvolvidas versam sobretudo acerca da necessidade de uma base teórica que se forma juntamente com a prática, para que a identidade profissional docente se faça e se refaça ao longo de toda profissão. Para tanto, é necessário que as políticas públicas reconheçam esse elemento e proponham sólida formação teórico-prática, para que juntamente a isso, os professores sejam valorizados em seus múltiplos espaços formativos.

3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: O NEOTECNICISMO COMO TEORIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres.” (FREIRE, 2015, p. 16).

A sessão tem por objetivo analisar as influências dos organismos multilaterais, principalmente por meio de relatórios, que incidem na concepção de formação e de formatos curriculares, visando a manutenção do desenvolvimento do capital e compreender a atuação do neoliberalismo nas formulações das políticas públicas para a educação, a partir de 1990, reconfigurando para o cenário educacional o pragmatismo tecnicista, especialmente por meio das atuações dos organismos internacionais.

De acordo com Saviani (1986) ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo²⁶ apresentava sinais visíveis de exaustão. Por meio dos pressupostos da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a “[...] pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.” (SAVIANI, 1986, p. 15), tendo por objetivo maior o aprender a fazer.

Saviani (1986) ressalta também que a pedagogia tecnicista, o controle feito basicamente através do preenchimento de formulários, por um pesado e sufocante ritual, tem resultados visivelmente negativos porque ao transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, gerando alto nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.

O fenômeno acima mencionado, na década de 1970 buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo. Proliferaram, assim, propostas pedagógicas tais como o “enfoque sistêmico, o microensino, o tele ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc.” (SAVIANI, 1986, p. 15). O parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, a padronização do sistema de ensino, a partir de esquemas de planejamento previamente

²⁶ Teoria que mantinha a crença no poder da escola em sua função de equalização social. A organização escolar passou por sensível reformulação, a aprendizagem seria a decorrência do ambiente estimulante da relação entre alunos e professores. Em suma, o aspecto das escolas mudaria de sombria, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, para um ar alegre, movimentado e multicolorido (SAVIANI, 1986).

formulados, passa a ser os elementos primordiais, em favor da maciça organização racional, docentes e estudantes são meros reprodutores de materiais previamente produzidos.

Se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva - na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 1986, p. 16).

Nessa perspectiva, tudo aquilo que fere a racionalidade produtiva deve ser eliminado, isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da improdutividade na medida em que “formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade.” (SAVIANI, 1986, p. 17).

Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social. Nesse contexto teórico a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). A marginalidade, isto é, a ineficiência e improdutividade, se constitui numa ameaça à estabilidade do sistema. Como o sistema comporta múltiplas funções, às quais correspondem determinadas ocupações; como essas diferentes funções são interdependentes, de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema - cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. (SAVIANI, 1986, p. 25)

Nesse ideário, a escola cumpre a função básica de contribuir para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa, ficando descartada, assim, a possibilidade dela se tornar um instrumento de luta do proletariado.

Freitas (2002, 2012) e Silva e Zanatta (2018) ressaltam a racionalidade técnica dos anos de 1970 apregoada pela lógica da eficiência e da produtividade ancorada pelo discurso da qualidade total na educação, a partir dos anos 2000, denominado de “neotecnicismo”, via controle por meio de alunos e professores, por meio de avaliações de *standards/ranking* internacionais de desempenho e pela lógica do modelo empresarial da educação.

Cabe aqui um questionamento: Como evidenciamos esse processo em nosso país? E como esse contexto reverbera na estruturação da formação de professores na RME de Uberlândia?

As políticas de formação de professores no Brasil, sobretudo as de reorganização curricular, incorporam propostas e estratégias que têm influenciado o trabalho docente. Para tanto, destacam o movimento das políticas educacionais, principalmente a partir dos anos de 1990, descrevendo-o como a conjuntura sociopolítica que desencadeou transformações, tem alterado a função docente, sem considerar quem participa ativamente deste processo: os professores.

Arroyo (2013) levanta a questão referente ao currículo ser um território em disputa, onde as tensões se particularizam. Os docentes e suas culturas e identidades são afetados diretamente por meio da dinâmica social, econômica e política. Crianças, adolescentes e professores estão presentes nas lutas por direitos e reconhecimento de seus conhecimentos curriculares.

Na construção do sistema escolar o currículo é o núcleo e o espaço central estruturante da escola, o mais politizado e, assim, pode se tornar constantemente mais inovado e ressignificado; porém, mais empobrecido e engessado.

A Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a educação do campo, indígena, assim como a formação de professores, apresentam uma diversidade de currículos, diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária e, conseqüentemente se configura como uma “política do poder”. (ARROYO, 2013, p. 13).

A centralidade desse poder está na ênfase das políticas de avaliação do que é ensinado. As avaliações têm se ampliando especialmente para quantificar a retenção de conteúdos por parte dos alunos e, assim, medir a qualidade do ensino.

Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos. Por que esse interesse em avaliar de maneira tão minuciosa o que cada educando aprende e cada docente ensina em todos os países? (ARROYO, 2013, p. 13).

O eixo de análise que buscamos esboçar, nos permite, assim, como Arroyo (2013), problematizar essa questão na presente sessão para responder ao questionamento: Por que o currículo das formações de professores tem sido um território tão normalizado e enrijecido pelas

atuais políticas públicas? E quando os “[...] professores são reduzidos à mercadoria, às empregáveis, o que vira à docência?” (ARROYO, 2013, p. 15).

Mediante a análise dos dispositivos legais voltados à formação de professores, estruturados pelo Estado após 1990 e, sobretudo pós-BNCC, compreendemos que estas assumem características autoritárias e impositivas, uma vez que não se pautam em uma discussão e construção democrática. Há, também, o claro retorno da perspectiva das competências e a padronização curricular em nível nacional, como evidencia a BNC-Formação, retornando a uma abordagem tecnicista de educação.

Após os anos de 1990 vivemos ajustes econômicos e políticos profundos; as disputas classistas deram lugar a uma razão histórica, neoliberal e imperialista, cuja hegemonia balizou o Estado e um sem número de organizações da Sociedade Civil. A formação docente tornou-se um ponto vital da reforma educacional então desencadeada. Decorreu desse processo histórico um educador progressivamente soterrado pelos interesses burgueses, pelas demandas do capital. (EVANGELISTA, 2019, p. 13).

É nesse sentido que podemos refletir sobre os efeitos da atuação das políticas neoliberais para a educação e para a formação docente frente às constantes mudanças curriculares ocorridas nas últimas décadas, sobretudo por meio das atuações de organização como o Banco Mundial.

A participação decisiva dos organismos internacionais criados em Bretton Woods na implementação das diretrizes do Consenso de Washington, que estão devastando a economia dos países periféricos, é um fato que já não suscita tantas controvérsias, posto que as contradições da crise estrutural do capitalismo já não permitem atuações discretas. Em diversos países é possível presenciar a ação desenvolvida dos representantes desses organismos nas decisões fundamentais da economia. Entretanto, o significado da atuação dessas entidades na configuração da educação dos países periféricos tem provocado leituras divergentes. Este estudo sustenta a tese de que a redefinição dos sistemas educacionais está situada no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial, guardando íntima relação com o par governabilidade-segurança. (LEHER, 1999, p. 16).

Essa governabilidade é pautada na atuação, por exemplo do BM, nas decisões acerca do desenvolvimento dos países periféricos, após empréstimos cedidos para tais países.

A análise do modo como o Banco encaminha as suas novas diretrizes ajuda a compreender como esta instituição obtém a capacidade de definir a direção das políticas dos países periféricos. Como as novas áreas de atuação da instituição estão sujeitas a maior grau de incerteza do que os tradicionais investimentos em infraestrutura, o Banco promoveu mudanças organizacionais importantes, ampliando o seu corpo técnico, transformando-se no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento.

Com base nessas informações, o organismo passou a ter maior controle sobre os países tomadores de empréstimos. Para isso, modificou o escopo dos projetos, ampliando-os para programas (muito mais complexos e abrangentes, incidindo sobre setores vastos como a educação), tornando mais rígidas as condicionalidades. Esta reorientação do Banco obteve êxito, não tanto pelo sucesso das políticas setoriais, que em geral fracassaram econômica e socialmente, mas em termos políticos mais amplos. (LEHER, 1999, p. 23).

Em relação ao processo de formação docente, o movimento de reflexão que se propõe nessa sessão se pauta no entendimento acerca da crise do capital na década de 1960 e 1970 do século XX, a reestruturação capitalista, promovendo uma reorganização do sistema produtivo, substituindo o rígido modelo de produção fordista/taylorista que se estruturava em uma organização hierarquizada dos trabalhadores, monitoramento constante do tempo de execução de tarefas e premiação por desempenho, por um novo modelo produtivo (HARVEY, 2014), que reverbera em todas as esferas da vida humana.

Este processo demandou uma mudança no perfil do trabalhador, ou seja, um trabalhador consciente de todo o processo e não mais sabedor de uma única etapa, um trabalhador multifuncional, adaptável a qualquer setor dentro da fábrica, preparado para lidar com as mais diversas situações e, assim, produzir mais em menos tempo. Um trabalhador com elevada competência técnica, adequada à produção flexível (HARVEY, 2014).

Frigotto (1993) deixa claro que a educação passou a ser submissa ao desenvolvimento econômico, tornando-a funcional ao sistema capitalista. Cabe aqui mais um questionamento: Como essa realidade adentra os muros das Secretarias de Educação, das escolas, das salas de aula e das formações de professores por todo o país? Nas subseções abaixo discutiremos melhor essas questões.

3.1 Neoliberalismo e educação

As políticas de formação de professores no Brasil servem ao cumprimento da agenda neoliberal que adentra a estrutura escolar em todo o país. Freire (2015) já nos dizia acerca de uma ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal, que anda solta no mundo todo, discurso esse que tenta convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social posta e, com ele, a imobilização. Para tanto, a formação e a prática educativa estão fadadas à adaptação do educando a essa realidade que não pode ser mudada cabendo, assim, à educação ao mero treino.

Mas, afinal, o que é o neoliberalismo? E quais são seus impactos para a educação?

Frigotto (2010) sustenta a ideia de que o capitalismo do final deste século enfrenta uma crise estrutural mais profunda do capitalismo, a partir de 1970, e propôs alternativas político-sociais pautadas na perversa recomposição e materializando nas inúmeras formas de violência, exclusão e barbárie.

A crise do capitalismo afetou as economias mundiais e junto a ela se deu a necessidade de reorganização de um novo regime de acumulação do sistema.

O desemprego estrutural e o subemprego que atingem o coração do capitalismo desenvolvido de forma mais perversa, porque com frágeis forças de resistência, o Terceiro Mundo e a degradação ecológica resultam de um movimento de reorganização e regionalização do capitalismo e da estruturação de um novo regime de acumulação capitalista. (FRIGOTTO, 2010, p. 65).

A reestruturação e reorganização do capitalismo face à crise, na busca de salvaguardar os processos de maximização da acumulação, atingem, de forma mais generalizada, e brutal, os países do Hemisfério Sul, mas, por ser uma crise estrutural e por ser protagonizada por corporações transnacionais e pelo domínio do capital financeiro, seus efeitos perversos se fazem sentir em todas as partes do mundo, inclusive nos tradicionais países ricos do Hemisfério Norte. (FRIGOTTO, 2010, p. 95).

Nesse sentido, o neoliberalismo se apresenta como estratégia para a manutenção do sistema capitalista em todo o planeta. Harvey (2014) utiliza algumas categorias de análise para explicar o que é o neoliberalismo e, dentre elas, podem ser citadas o bem-estar social e o papel do Estado. Para o autor, em primeiro lugar o neoliberalismo é uma teoria das práticas político-econômicas e propõe que o bem-estar humano, para além da estruturação de políticas públicas sociais, pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e as capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio (HARVEY, 2014, p. 12).

Harvey (2014) acrescenta ainda que o Estado se empenha para a redução de barreiras ao movimento do capital e para a abertura dos mercados. Nesse sentido, ele é hostil a toda forma de solidariedade social que imponha restrições à acumulação do capital. Nesse ensejo as políticas públicas sociais são transformadas consubstancialmente, por meio do Estado regido pela dinâmica da acumulação do capital, que produz tipicamente legislações e estruturas regulatórias, privilegiando corporações e as parcerias público-privadas.

O Estado neoliberal, para além de seus traços específicos e a despeito de seu intervencionismo, continua a ser visto como um simples instrumento nas mãos

de uma classe capitalista desejosa de restaurar uma relação de força favorável vis-à-vis aos trabalhadores e, desse modo, aumentar sua parte na distribuição de renda. O aumento das desigualdades e o crescimento da concentração de renda e patrimônio que podemos constatar hoje confirmam a existência dessa vontade inicial. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 22).

Frigotto (1993) concebe o Estado na perspectiva neoliberal como sendo o articulador do capital. Nesse sentido, a intervenção pública é necessária para construir mercados e criar “mercadorias fictícias”. “Mas o verdadeiro motor da história continua a ser o poder do capital, que subordina o Estado e a sociedade, colocando-os a serviço de sua acumulação cega.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 23).

O Estado neoliberal para Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), por meio de seu descompromisso, descentraliza ações para a comunidade, desobrigando-se de manter políticas públicas, especialmente as sociais.

Para além disso, o neoliberalismo, segundo Dardot e Laval (2016), antes de ser uma ideologia ou uma política econômica é, em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportarmos, a nos relacionarmos com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da modernidade. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021) também defendem que com o neoliberalismo a vida é apreendida, dirigida e avaliada como se faz numa empresa e que sua formação não atua meramente como coerção comportamental porque ela molda nossos desejos, como efeitos ontológicos, recodificando identidades, valores e modos de vida por meio dos quais os sujeitos modificam a si próprios.

Políticas altamente “intervencionistas”, que visam alterar profundamente as relações sociais, mudar o papel das instituições de proteção social e educação, orientar as condutas criando uma concorrência generalizada entre os sujeitos, e isso porque eles próprios estão inseridos num campo de concorrência regional e mundial que os leva a agir dessa forma. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 19).

Ainda na década de 1980, Freire (2015) chama o neoliberalismo de perverso e o considera como uma desumanização posta no rol da globalização.

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em escala internacional começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da “nova ordem mundial” como naturais e inevitáveis. Num encontro internacional de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência, em países do Primeiro Mundo, a ideia de que crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento. Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano [...] (FREIRE, 2015, p. 17).

Freire (2009, p. 95) já nos advertia sobre os discursos neoliberais serem cheios de “modernidade”, não terem força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses antagônicos entre elas, como não tem força para acabar com os conflitos e a luta entre elas.

Freire (2015) sinaliza também a “existência de práticas de desumanização, esvaziada de reflexão crítica acerca da degradação humana advinda do discurso fatalista, pragmático e reacionário da globalização.

É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (FREIRE, 2015, p.16, grifos do autor).

O neoliberalismo “cria um novo conjunto de regras que definem não apenas outro regime de acumulação, mas, também, mais amplamente, outra sociedade.”, (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 26) outros modos de formação, outras perspectivas de educação.

O efeito do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressaram negativamente de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública, do reforço da educação como "negócio";

pela quantidade e qualidade de serviços diversos para as classes trabalhadoras, pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e empobreceram o processo de conhecimento; pela proletarização do magistério público etc. Efeitos que perduram e em muitos se agravam. (FRIGOTTO, 2010, p. 21).

A competitividade tornou-se um princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios, mesmo nos mais distantes dos enfrentamentos comerciais no mercado mundial. (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nesse sentido, podemos pensar acerca de quem faz política pública em nosso país, nos moldes da economia? Avelar (2019) afirma que é o Estado, o governo, incluindo em especial grupos privados com ou sem fins lucrativos. É assim que cada vez mais organizações têm se interessado crescentemente pela educação por seu potencial de lucro. O Brasil tem se tornado um local especialmente atrativo para empreendimentos por conta de sua enorme população em idade escolar. As atuações destes agentes podem atingir a política educacional de diversas formas. “Participação em fóruns e comitês públicos, venda de serviços ou materiais para Secretarias de Educação, pressão sobre legisladores e executivos do governo com poder de decisões.” (AVELAR, 2019, p. 75).

As organizações não governamentais e as organizações do terceiro setor, como as ONGs, se desenvolvem e proliferam de maneira notável na perspectiva do neoliberalismo. (HARVEY, 2014).

Avelar (2019) chama essa vertente de “nova filantropia” que trabalha com lógicas gerenciais semelhantes às das organizações lucrativas, que visam promover grandes impactos e mudanças sistêmicas na educação, uma gestão eficiente e um ensino padronizado e passível de avaliações em larga escala. Em se tratando de políticas públicas, isso é traduzido pela defesa enfática de reformas educacionais estruturais. Podemos aqui citar algumas destas organizações: Fundação Lemann; Instituto Unibanco; Instituto Ayrton Sena; e Instituto Alfa e Beto.

Piolli e Sala (2022) denunciam a inserção dos trabalhadores da educação no quadro de precarização e de instabilidade devido às parcerias com o setor privado. Freitas (2012, p. 379) denomina “reformadores empresariais” os agentes políticos, empresários e que fazem parte de fundações sem fins lucrativos, que buscam adequar a educação no moldes baseados em resultados. Tais agentes influenciam diretamente no MEC, abrindo espaço para a ampliação do acesso aos fundos públicos da educação, sobretudo, respaldos pela transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado. Temos, assim, os desdobramentos dessa situação. “Maior fragmentação da categoria docente, de maior fragilização da organização dos trabalhadores e dos sindicatos, de quebra da isonomia, da instabilidade no trabalho, de redução

dos salários e de diminuição dos concursos públicos, isso para citar alguns efeitos.” (PIOLLI; SALA, 2022, p. 109).

Fundações ligadas a bancos e a grandes empresas passam a ser articuladoras e integrantes de políticas governamentais que visam drenar recursos públicos, desmontando e desconstruindo os direitos a bens sociais, como a educação (LINARES; BEZERRA, 2019).

Dardot e Laval (2016) afirmam que com o sistema neoliberal o mundo entrou na era pós-democrática. “As políticas neoliberais são cada vez mais ativas, ao ponto de afundar os Estados e as sociedades em crises políticas e retrocessos sociais cada vez mais graves.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 15). Há nesse bojo a destruição programada das regulamentações e das instituições. O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos; ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. (DARDOT; LAVAL, 2016).

Dessa forma, acreditamos, assim como Freitas (2018), que a produção de subjetividades e de uma sociedade baseada na lógica do capital, reverbera na ideia de que a qualidade da educação depende, exclusivamente, da inserção das escolas, professores e estudantes em um mercado concorrencial, do qual ela emergiria, então, sem interferência do Estado. Derivam-se, com isso, as recomendações que propõem privatizar a educação (por terceirização por exemplo) e instalar processos de padronização da educação, através da dinâmica entre base nacional comum curricular, sistemas de avaliação baseados em testes censitários e responsabilização meritocrática como indutores da inserção da educação no mercado.

3.2 Organismos internacionais e seus relatórios: implicações para as mudanças das políticas de formação de professores na agenda neoliberal

As análises acerca das reformas educacionais em curso em todo o mundo constataam a existência de pontos em comum, presentes nas políticas educacionais, tais como na gestão da educação, na avaliação, no financiamento, no currículo e na formação de professores. No contexto atual há inúmeros deslocamentos de prioridades resultantes de novas formas de pensar a sociedade, o Estado e a gestão da educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Na década de 1980 os países periféricos acumulavam um endividamento provocado pela dívida externa. Esse contexto ocasionou uma ambiência favorável para o Banco Mundial impor regras para novos empréstimos, voltadas para as políticas públicas desses países, dentre elas a educação (LEAL, 2018, p. 59).

No Brasil as políticas educacionais se deram em estreita relação com os relatórios e análises internacionais, sendo a Conferência de Jomtien²⁷, na Tailândia em 1990, em consonância com o BM, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o UNICEF e a UNESCO, um divisor das reformas neoliberais nos países latino-americanos e caribenhos. Na ocasião foi efetuada a “Declaração Mundial Educação para Todos”, que destacava políticas de avaliação, financiamento, padrões a serem seguidos, formações de professores, entre outros (LEAL, 2018).

Santos Neto (2019) relata a existência de dois entendimentos que se por um lado a Declaração de Jomtien - Educação para Todos - traz uma proposta de inclusão de minorias no acesso às chamadas necessidades básicas de aprendizagem, por outro há uma dúvida se a suposta inclusão é concernente à sociedade ou ao mercado de trabalho. Podemos pensar sobre isso ao citarmos o artigo 1º do Plano de Ação formulado na Conferência.

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNICEF, 1990).

Outro relatório financiado pelo BM que podemos citar é “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, de 2014. Bruns e Luque (2014) denunciam os sindicatos dos professores como entraves para a concretização das reformas educacionais e culpabiliza os professores pela má formação e qualidade da educação.

Os professores da América Latina são caracterizados, segundo o relatório, como a maioria do sexo feminino, com alto nível de educação formal, mas com habilidades cognitivas precárias e salários relativamente baixos. Quanto aos salários, o argumento levantado se relaciona às horas trabalhadas serem inferiores ao comparativo com outras profissões e por conta das longas férias (BRUNS, LUQUE, 2014).

27 Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em março de 1990, que instituiu o Plano De Ação Para Satisfazer As Necessidades Básicas De Aprendizagem (UNICEF, 1990).

Outro fator levantado pelo relatório é que os professores usam muito o quadro negro e não utilizam as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e, com isso, os alunos não são envolvidos. Para mudar essa realidade, de acordo com os redatores do relatório, os professores precisam estar equipados com uma série de estratégias de ensino e preparados para usar estratégias a cada minuto do tempo de aula, com eficiência (BRUNS; LUQUE, 2014).

Nesse sentido, para aumentar a qualidade da educação a nível nacional, as reformas foram acatadas sobretudo na área da formação de professores, que iniciou com maior vigor no governo de Fernando Collor de Mello com a abertura do mercado brasileiro, a fim de inserir o país na trama mundial ocasionando sua subordinação ao capital financeiro internacional.

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional subsidiada por organismos internacionais, como o BM. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Leal (2018) acrescenta que de 1995 a 2002 o governo Fernando Henrique Cardoso marca, formalmente, o início das reformas.

Com a aprovação da LDB nº 9394/96; a instituição do Fundef – Lei nº 9424/1996, a Emenda Constitucional n.º 14/1996, que dispõe sobre a garantia por parte da União do mínimo de recursos, para minimizar as disparidades entre estados e municípios no que tange à educação; a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, devendo ser apreendidas na estruturação organizacional e curricular das instituições educacionais em todas as etapas e modalidades de ensino; a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o fortalecimento da avaliação dos alunos através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e preocupação com a formação dos professores (LEAL, 2018, p. 60).

Já Frigotto (1993), ao analisar o caso das mudanças das políticas educacionais ocorridas no Brasil após a década de 1960, ressalta serem estas advindas de uma política econômica associada ao capital internacional cujo escopo é a concentração de renda e a centralização do capital.

Frigotto (1993) cita, ainda, que no fim do século XIX ocorria a alteração da educação dos trabalhadores.

Para o propósito, pois de alterar os hábitos da classe trabalhadora [...] a primeira coisa necessária é uma eficaz educação nacional das crianças da classe trabalhadora. Pode-se afirmar sem hesitação que o objetivo de toda formação intelectual para a massa das pessoas deveria ser o cultivo do bom-senso; o torná-las aptas a formular um julgamento sadio das circunstâncias

que as cercam. Tudo o que se pode acrescentar a isso no domínio intelectual é sobretudo decorativo. (FRIGOTTO, 1993, p. 37).

Ao conceber a educação como produtora de capacidade de trabalho, propulsora de renda e capital, a ação pedagógica, a prática educativa escolar, é reduzida a uma questão técnica e trata-se de uma perspectiva instrumentalista e funcional da educação. (FRIGOTTO, 1993).

Frigotto (1993) defende a ligação direta da educação com o processo de desenvolvimento capitalista e vale ressaltar que vivenciamos o que ele já sinalizava na década de 1980: que cada homem e cada mulher deverá reverter para o Estado o que recebeu de bens públicos.

Mais de uma década e meia tem-se passado e o que se verifica concretamente é que ao contrário da distribuição de renda, a concentração se acentuou e, ao contrário de mais empregos para egressos de ensino superior, temos cada vez mais um exército de “ilustrados” desempregados ou subempregados. A realidade, em suma, passa a demonstrar de forma cada vez mais clara que as “promessas” prognosticadas da política econômica e educacional não se cumpriram. (FRIGOTTO, 1993, p. 27, grifos do autor).

Esse ideário passou a reger as políticas direcionadas a toda a estrutura educacional do país, inclusive as de formação de professores.

Outro aspecto que podemos citar é o que sinaliza Evangelista (2019) quando menciona que o preparo de mão de obra dócil e disponível a baixo preço norteou a grande variedade de programas, cercando o professor por todos os lados. Não poucas vezes este profissional foi reduzido a instrumento localizado entre o futuro trabalhador e o mercado de trabalho.

Uma ligeira busca por cursos distância na *internet* revela uma miríade de *slogans* abertamente desqualificadores: “preço promocional”; “a formação mais curta do mercado”; “ensino totalmente a distância”; “flexibilidade para estudar”; “estude quando quiser”; “em momentos de crise, levar a educação a sério faz diferença”; “seu sonho começa com R\$ 49/ mês nos dois primeiros meses”; “Agora é a sua vez! Na Graduação EaD seu diploma é o mesmo do Presencial”; “cursos com foco nas demandas do mercado de trabalho”; “duração a partir de dois anos”; “Diploma rápido. Conclua seus estudos”. (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2019, p. 108, grifos dos autores).

Nesse sentido é que a ação pedagógica passa a ser reduzida a uma questão técnica. Por fazer uma análise histórica sobre a submissão do trabalho ao capital, Frigotto (1993) afirma a ação de separar o trabalhador do processo de produção, e de seu instrumento de trabalho, tornando o trabalhador um mero executor. Há um esforço de expropriação do saber e isso reverbera na educação por meio da crescente desqualificação do trabalho escolar. “A hegemonia do capital na definição das políticas de formação e sua subordinação à concepção

burguesa de escolarização elegeu as ‘habilidades e competências’ necessárias ao mundo do trabalho e a travestiram de essência humana.” (EVANGELISTA, 2019, p. 16, grifos da autora).

À desqualificação do professor segue-se a sugestão de intervenção, seja em sua formação, seja em seu salário, seja em sua avaliação, seja em seu trabalho. Exposto como incapaz de gerar aprendizagem, o BM propõe novas reformas para que a aprendizagem se efetive, já que organismos multilaterais imaginam que a eficácia na aprendizagem se liga mais a mecanismos de gestão, controle e avaliação do que à formação, carreira, valorização e salários dos professores (EVANGELISTA, 2016).

Nesse contexto o professor não é mais visto enquanto ser humano marcado por sua existência, pois é esquecido enquanto partícipe da ação educativa que, por sua vez, está impregnada pela cultura, pela história, pela realidade social. O fazer pedagógico dos professores está no pulsar das contradições da existência humana presentes nos muros das escolas.

Como formação humana a educação acontece na sala de aula e em seus arredores. Os horários de entrada e saída dos estudantes e seus professores constituem-se como momentos de alegria, tristeza, medo, ansiedade e, também, de algum tipo de esperança, por menor que seja. Encontrar os amigos, saber o que se passa com o menino que se senta ao lado, saber o que se passa com a menina que sempre chega atrasada na aula de história, mas não mede esforços para assistir à aula de matemática. O valão continua a céu aberto. O aluguel venceu. O ônibus atrasou. O vale transporte acabou. Bem em frente ao portão da escola, um assaltante faminto clama por comida, diversão e arte. [...] São as dores da vida. Essas situações são parte do drama mal escrito e mal contado do trabalho docente em um país como o Brasil, no “fogo cruzado” de suas contradições. (AFFONSO et al., 2021, p. 24, grifos dos autores).

Nesse sentido, percebemos a precariedade do trabalho na lógica do capital, pontuamos a falta de vários elementos que constituem a qualidade de vida dos professores.

A precariedade no trabalho é uma face da precariedade generalizada da vida no capitalismo, acirrada pela lógica neoliberal e, agora, neofascista. No cotidiano docente falta também tempo, condições, recursos e experiências de fruição, de lazer e descanso, de formação cultural. Muito se poderia discutir, ainda, sobre as relações políticas e pedagógicas da categoria com a gestão da escola e dos sistemas de ensino, com os próprios pares e com estudantes e famílias. Numa sociedade em que pobreza, fome, desemprego e desalento são companheiros cotidianos, as conexões na escola condensam esses fenômenos (AFFONSO et al., 2021, p. 24).

Esse cenário atual é agravado na escola pública brasileira.

Tal adversidade é estrutural ao trabalho docente na escola pública no Brasil: somam-se baixos salários; planos de carreira que não valorizam o professor; carga horária elevada, muitas vezes composta por várias matrículas; escolas sem infraestrutura para o ensino e, menos ainda, para a permanência no próprio ambiente para estudar, preparar aulas, participar de reuniões e outras atividades; e escasso material didático. (AFFONSO et al., 2021, p. 23).

Outro aspecto, levantado por Affonso et al. (2021) são as doenças e as perseguições no que diz respeito aos professores.

Não são apenas narrativas os casos de doenças ocupacionais, as “*outubrites*”, os *burnouts*... Não são números ou matérias de jornal os colegas demitidos, precarizados, perseguidos e humilhados... Não são hipóteses a privatização das escolas e universidades públicas ou o engolfamento desses espaços por empresas internacionais de tecnologias aplicadas à educação ou grupos empresariais de interesse. Não são cenários de futuro, mas vivências de fato as telas de computadores e celulares incessantemente ligadas, a exposição permanente, a pressão sem alívio [...] Como em outros semelhantes momentos históricos, esses homens e mulheres trabalhadores docentes, aturdidos pelo medo e pela dúvida, fortalecidos ou não por seus grupos e coletivos moveram-se e movem-se. (AFFONSO et al., 2021, p. 12, grifos dos autores).

O cenário de controle do trabalho docente é denunciado por Pevorano e Costa (2017), no qual o mercantilismo da educação fica evidente.

Os trabalhadores das escolas precisam atingir metas, seguir normas, currículos, projetos já estabelecidos por técnicos que julgam serem mais competentes, sempre numa lógica do controle, seja por meio do calendário com duzentos dias letivos mínimos obrigatórios, seja no registro de ponto do seu expediente, ou, ainda, pela vigilância de assessoras e/ou inspetoras. Claro que a equipe da escola resiste, muitas vezes, a essa lógica mercadológica. Apesar disso, em geral a continuidade do mercantilismo da educação se estabelece ferozmente: os diretores são reduzidos a gestores de finanças e logísticas, o pedagogo torna-se o profissional que observa e controla, na escola, o trabalho docente e os professores passam a atuar apenas como reprodutores de ensino. Mesmo resistindo e subvertendo a essa lógica, algumas normas, metas e objetivos são exigidos e precisam ser cumpridos. (PEVORANO; COSTA, 2017, p. 162).

A omissão do Estado em suprir as demandas sociais, bem como as constantes e intensas avaliações em larga escala, acentuam a fiscalização e regulação de resultados da educação ofertada, atenuando a relação entre as competências dos professores e a qualidade de ensino, com sérias consequências para a educação pública (LIBÂNEO; FREITAS 2018; MORTATTI 2019; SILVA; ZANATTA, 2018).

A estratégia neoliberal adotada pelo Governo foi investir sobretudo na produção de documentos, diretrizes, referenciais, programas, formações de professores que possibilitam a promulgação de princípios baseados na cobrança de resultados. “Assim, palavras como eficiência, eficácia, produtividade, flexibilidade, individualidade, competência, etc. começam a fazer parte do cenário educacional.” (PEVORANO; COSTA, 2017, p. 162). As políticas públicas mais recentes se baseiam no controle por meio de vários artefatos para mensurar as aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, dominar o ensino dos professores.

Piccoli (2019) ressalta que a elaboração dos últimos documentos oficiais destinados à educação tem sido produzida por atores vinculados às entidades empresariais reformadoras e aos movimentos ultraconservadores que procuram, por diversas estratégias, esvaziar o conteúdo propriamente educativo da escola e a formação efetiva dos professores.

Para dar continuidade ao projeto de privatização, as narrativas do MEC consideram a escola pública como incompetente na tarefa de alfabetizar e os índices de alfabetismo no Brasil são baixos ano após ano, abrindo, assim, o leque de possibilidades de atuação de empresas e de grandes organizações privadas.

A finalidade da educação fica clara, aqui, como sendo necessária para suprir os interesses financeiros sustentados pelo neoliberalismo. As mudanças e descontinuidades das políticas marcam os últimos anos na área da educação, sobretudo por meio da padronização curricular. Nessa lógica, a formação é vista como instrução de todos para compor a força de trabalho do capital. Desse modo, são instaladas a precarização do trabalho docente e a desvalorização dos profissionais da educação no contexto da internacionalização das políticas, por meio de um currículo rígido que fiscaliza e domina a atuação docente (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2021).

Os organismos internacionais enfraqueceram os professores, oferecendo gratificações contrapondo aos poucos salários, atacando de frente os movimentos sindicais, estruturando cada vez mais os sistemas de avaliação externas e, para além disso, questionam a função da docência e o professor passa a ser o executor de manuais, o tarefeiro, o multifuncional, expropriando-o da essência do seu trabalho (SILVA; ZANATA, 2018).

Os relatórios encomendados sobretudo, pelos organismos multilaterais visaram as recorrentes mudanças curriculares, principalmente para que países periféricos, como o Brasil, fossem inseridos no rol de melhores aproveitamentos quantitativos, para assim, alcançarem os melhores financiamentos. Essa ideia leva à constante padronização da educação, por meio de materiais didáticos e formação de professores financiados pelo lógica do capital. Esta lógica está presente nas determinações vindas do MEC, sem levar em consideração Universidades e

pesquisadores da área da educação, o que tem gerado retrocessos no que diz respeito à formação de professores.

A seguir tratamos de um modelo de formação de professores formulado pelo Ministério da Educação (MEC), para melhor elucidar as questões tratadas anteriormente.

4 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TEMPO PRESENTE

“A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre eles. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças.” (FREIRE, 2005, p. 97).

Partimos do entendimento que para realizar pesquisa na área da educação precisamos fazer escolhas metodológicas e teóricas. Nesse sentido buscar o significado de alguns conceitos é importante para melhor compreender o trabalho e a investigação. Todavia, analisamos os fatores que influenciaram a formação de professores no contexto brasileiro e na RME.

E nesse ensejo buscamos analisar como são construídas as políticas públicas de formação continuada, seus contextos de formulação por estarem estritamente imbricadas em um contexto histórico e político, a partir das metas contempladas no PNE (2014-2024), consubstanciando nossa investigação.

Para as análises em pauta, dialogamos com alguns autores, dentre eles Borges, Aquino e Puentes (2011), Diniz-Pereira (2013), Ghedin e Franco (2008), Leal (2018), Nogueira (2020). Adentramos a análise acerca da formação de professores enquanto campo de estudo, os caminhos percorridos e os contextos das políticas públicas para a área em questão.

Veremos a seguir as legislações normativas, os caminhos percorridos pela formação de professores. Magalhães (2019) esclarece que na particularidade dos processos formativos, nos deparamos, cotidianamente, com forças investidas na consolidação de discursos ideológicos.

Alguns discursos respaldam interesses antagônicos, expressando uma série de divergências que se manifestam na produção de conhecimentos, nas práticas e saberes dos professores, e até nos aportes teóricos que se fazem presentes nas escolhas do material utilizado nos cursos de formação inicial e continuada. (MAGALHÃES, 2019, p. 188).

Siqueira, Dourado e Aguiar (2020) enfatizam que para compreender o cenário em que se encontram as políticas de formação de professores e sua correlação com os processos de implementação das políticas públicas, há que se tomar como perspectiva de análise o movimento dos atores e o jogo de força no campo da educação.

Como é comum acontecer nas democracias, as concepções e as políticas educacionais são objeto de disputa entre grupos com interesses diversos e com recursos de poder que influenciam as escolhas e o desenvolvimento de ações

na máquina governamental. Por um lado, encontram-se as entidades científicas e sindicais na defesa da educação pública, laica e gratuita: no Brasil, a sociedade civil organizada, em especial as associações científicas e as entidades sindicais de educação, desde a década de 1980, tiveram efetiva participação na definição de marcos legais que orientam a organização da educação brasileira, mediante a promoção das Conferências Nacionais de Educação (CBE, Coned, Conebe 2008, Conae 2010 e Conae 2014). Desse modo, contribuiu para o capítulo de Educação na Constituição Federal de 1988, na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) e na definição do Plano Nacional de Educação 2014- 2024 (Lei nº 13.005/2014), dentre outras legislações pertinentes. Por outro lado, encontram-se os atores que expressam e representam interesses, sobretudo do setor privado, liderados por instituições financeiras e por outros setores econômicos e empresariais. (SIQUEIRA; DOURADO; AGUIAR, 2020, p. 259).

Pensando nisso, esta parte da seção tem por objetivo investigar os caminhos percorridos pela formação de professores no que tange às políticas públicas para a área para que essa pudesse se estabelecer da forma que é hoje, de acordo com o quadro explícito da página 35.

Ao lado desses dispositivos legais, recorreremos também a aportes teóricos como as manifestações de associações e entidades educacionais como a Anfope, a Anped, assim como as publicações de Borges, Aquino e Puentes (2011), Leal (2018) e Richter, Borges e Silva (2022).

Por meio de breve análise das políticas de formação de professores que norteiam a educação brasileira sobretudo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), podemos sinalizar aqui algumas das mais significativas mudanças que consubstanciaram significativas transformações no âmbito de todo funcionamento das escolas do país.

Para melhor esclarecer nossas discussões, vamos, em seguida, tecer alguns marcos normativos que evidenciam as mudanças ocorridas na área da formação de professores para a educação básica, principalmente nos últimos anos.

4.1 Contexto das políticas públicas para a formação de professores

A formação de professores, assim como as demais áreas de conhecimento possuem profundas conotações históricas que nos ajudam a melhor entender os percursos de seu desenvolvimento, até o momento atual.

Em um artigo, Borges, Aquino e Puentes (2011) discorrem que a formação docente se inicia no século XVII, com João Amós Comenius.

Em nível global a necessidade de formação docente fora preconizada por Comenius, no século XVII, sendo que o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Mas, somente após a Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. Assim, nasceu a necessidade de universalizar a instrução elementar e, para tanto, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 95).

A partir daí foi introduzida a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal, simplesmente também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário. Países como França, Itália e Alemanha foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais (SAVIANI, 2009)

No Brasil, em 1882 Rui Barbosa fez uma análise da educação imperial e criticou a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no curso de Direito. Contudo, tal preocupação surge de forma explícita após a independência, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Em sua dissertação de Mestrado Leal (2018) retrata a formação de professores da Educação Básica em seu contexto histórico desde o Brasil colônia, salientando o fato de que desde esse marco histórico nosso país não supriu as lacunas deixadas sobretudo pelas mudanças nas legislações. A autora ressalta ainda que a “[...] formação de professores é uma das implicações decorrentes do desafio imposto pela expansão das redes de ensino em tempo reduzido, ocasionando uma busca de quantidade, em detrimento da qualidade, na formação de professores para atender a demanda e carência da população brasileira.” (LEAL, 2018, p. 45).

Ademais, a formação de professores no Brasil inicia-se, segundo Leal (2018), com os jesuítas em aliança com os colonizadores para catequizar e fazer com que os nativos se curvassem às condições impostas pelos portugueses. Em seguida, com o Estado Absolutista, organizado sob os moldes monárquicos, tendo como característica mais evidente a concentração de todos os poderes na mão do rei, as províncias adotaram o modelo europeu que recomendavam as questões didático-pedagógicas para a formação inicial dos professores, criando as escolas Normais.

Borges, Aquino e Puentes (2011) esclarecem que só ocorreu um novo ciclo na organização das Escolas Normais no final do século XIX, e início do século XX, com a criação da escola modelo paulista anexa à escola Normal, na qual a formação teórica dos professores era ratificada com a prática.

Já na primeira década do século XX os debates sobre a necessidade da expansão da organização curricular geraram a criação da Associação Brasileira de Educação. “Em 1932 foram tomadas iniciativas visando abranger aspectos culturais amplos e profissionais, culminando com a “organização dos Institutos de Educação”, que trouxe o ideário da Escola Nova²⁸. (LEAL, 2018, p. 46).

Na perspectiva de Borges, Aquino e Puentes (2011), no contexto histórico da formação de professores foram criados os cursos de Pedagogia que formavam docentes para lecionar, nas escolas Normais e de Licenciatura que formavam professores, as diversas disciplinas das escolas de quinta a oitava séries e escolas secundárias.

A partir do “Decreto nº 1.190, de quatro de abril 1949, foi introduzido o modelo 3 + 1, em que durante três anos estudavam as disciplinas específicas equivalente ao bacharelado e, no último ano, a formação didática, para se obter a licenciatura.” (LEAL, 2018, p. 47). A educação nessa perspectiva era fundamentada sob a influência tecnicista e buscava cada vez mais adequar a formação de professores e o fazer pedagógico ao contexto capitalista.

Diniz-Pereira (2021, p. 55) afirma que na década de 1960 os cursos superiores chamados de “curta duração” tinham como objetivo formar o professor polivalente, perdurando na década de 1970 e sendo extinta somente com a aprovação da LDB, em 1996.

Com o governo do regime militar (1964-1985), com a intenção de solucionar a demanda de novos professores para a educação, a solução era aligeirar a formação docente.

Fica clara, então, a intenção dos governos ditatoriais do regime militar no Brasil (1964-1985) em “solucionar” o problema da demanda crescente de novos professores para a educação básica do país – e a “solução” encontrada, como vimos, foi aligeirar a formação docente por meio da diminuição das cargas horárias dos cursos, ou seja, da criação das “licenciaturas curtas e polivalentes”. (DINIZ-PEREIRA 2021, p. 56).

O que marca esse momento é o forte controle sobre os cursos superiores de formação de professores em particular, pois estes deveriam se “organizar por meio dos chamados currículos mínimos” Diniz-Pereira (2021, p. 56), como mecanismo utilizado para padronizar os currículos dos cursos de formação de professores do país.

Com a redemocratização do Brasil, na década de 1980, a rigidez dos currículos mínimos passou a ser vista, mais intensamente, como algo ultrapassado e que atrapalhava as instituições a buscarem inovações em suas propostas curriculares. Com essa aspiração, a Lei nº 9.394/96

²⁸ Gadotti (1998) enfatiza que os teóricos da escola nova consolidaram sua posição antiautoritária, opondo-se à escola centrada na autoridade do professor, contribuindo com a difusão das teorias dialógicas, desenvolvimento da escola pública, psicologia e sociologia.

passou a ser discutida e, com ela, ficou estabelecido que os cursos de graduação no país, não apenas as licenciaturas, fossem organizados a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais. (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 57). Os cursos de licenciatura curta foram substituídos pela licenciatura plena.

A exigência de nível superior para os professores da educação básica é expressa nos artigos 62 e 63, da LDB nº 9394/1996.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. Assim, foi concebida a Universidade. (BRASIL, 1996).

Com a LDB nº 9394/1996 os cursos de formação foram transferidos para o ensino superior. Leal (2018) pondera que esta LDB estipulou exigências de nível superior para os professores de educação Básica, mas, ainda permitindo a formação no ensino médio para a educação infantil. Alterações foram propostas para os cursos de formação de professores, apenas após 2002, período em que foram iniciadas as “adaptações curriculares por intermédio das diretrizes curriculares”, por meio da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. (LEAL, 2018, p. 49).

Várias críticas foram direcionadas à Resolução nº1/02, sobretudo acerca do “modelo de competências” para a formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 59). A ideia de centralidade do currículo por competência foi severamente questionada, juntamente com o aumento da parte “prática” dos cursos de formação.

Com a aprovação da Lei 9.394/96 e, posteriormente, a entrada em vigor da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, e da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, observa-se também um aumento significativo da carga horária teórico-prática nos cursos de formação de professores. Passou-se a discutir intensamente o que pretendia dizer o dispositivo legal do artigo 65 da LDBEN – a obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de “prática de ensino” [...] criticaram o aumento da carga horária “prática” e a imposição das 1.000 horas de “atividades práticas” – prática como componente curricular (400 horas), estágio supervisionado (400 horas) e atividades científico-

culturais (200 horas) – nos currículos dos cursos de formação de professores. (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 59, grifos do autor).

Em 29 de janeiro de 2009 foi homologado o Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A proposta foi “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (art. 1º). Objetivou apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. E pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III). (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 107, grifos dos autores).

Podemos perceber que as políticas passaram a ser orientadas pelos valores do neoliberalismo ao afirmar os preceitos do ideal do capital, do acúmulo e pela distribuição desigual da renda, ocasionando a exclusão social de milhões de pessoas.

4.2 Formação continuada de professores no Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024) e a Resolução nº2/2015

Tendo como pressuposto que o PNE 2014/2024 deveria constituir em política de Estado para a educação e, portanto, ser o centro das políticas educativas, por expressar “uma efetiva proposição de planejamento em educação pautado em pacto federativo e democrático” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 11), de fato, não tem sido o norteamento das recentes políticas de formação curriculares.

Quanto à história do Plano Nacional de Educação, é fundamental destacar que a implementação do primeiro Plano Nacional de Educação, após a CF de 1988, se deu ao longo das discussões acerca da LDBN e, logo após sua promulgação, o primeiro Plano foi aprovado. Em 2001 o Congresso transformou em lei o PNE 2001-2010. Saviani (2016) relata que a principal medida de política educacional decorrente da LDB é o PNE.

Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas

circunstâncias o PNE torna-se, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar comum nas plataformas e nos programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram a exercer o poder político. (SAVIANI, 2016, p. 4).

Mais recentemente, no ano de 2014, foi aprovado o PNE mediante a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, contendo as diretrizes para a política educacional dos próximos 10 anos. Vale ressaltar que a elaboração deste Plano envolveu debate nacional e criou uma série de expectativas relativas a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, expectativas expressas em 20 metas que englobam a ampliação do acesso com qualidade com o intuito de assegurar o direito à educação para setores mais amplos da sociedade, incluindo a universalização da educação básica e ampliação das oportunidades educacionais, além da redução das desigualdades e valorização da diversidade, a valorização dos profissionais da educação, a ampliação do ensino superior, a gestão democrática e o financiamento (CABRAL NETO, CASTRO, 2018).

Diniz (2020, p. 323) ressalta também que o

PNE representa um avanço nas políticas educacionais brasileiras por contemplar demandas históricas de educadores progressistas e de sindicatos comprometidos com a educação pública de qualidade social, tais como: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, formação de qualidade.

A Meta 15 do PNE trata da formação de professores, a meta 16 da formação continuada e pós-graduação, a meta 17 da valorização do professor e a meta 18 versa sobre o plano de carreira docente. Essa meta tem por objetivo:

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

Lino (2018) afirma que a instituição de uma política nacional de formação de professores é essencial e que esta deve levar em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação.

A defesa do PNE se dá a partir de uma política de formação inicial e continuada, de uma concepção político-pedagógica, que assegure, principalmente, a articulação entre teoria e prática, pesquisa e extensão, valorização da carreira do profissional da educação, ações essas que só concretizarão se consolidadas as bases de uma política de financiamento, por meio de investimentos públicos em educação pública. (LINO, 2018).

A meta 16 especifica a necessidade de formação de professores, da formação continuada e acesso dos professores à pós-graduação. Dessa forma, diz respeito à expansão pública da oferta de cursos de pós-graduação em universidades públicas e gratuitas: “Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2014b).

Lino (2018) ressalta ainda a recusa de uma formação continuada vinculada exclusivamente aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, que tem como objetivo a padronização curricular e a avaliação em larga escala, em cada disciplina e ano da educação básica, oferecidos por fundações e Organizações Sociais (OS), com imposição de materiais didáticos passo a passo, com ênfase exclusiva nos conteúdos das áreas e disciplinas curriculares.

Essa mesma autora denuncia ainda a existência de uma condição desigual nas possibilidades de oferta e acesso à formação continuada e, principalmente, em nível de pós-graduação, entre as diferentes regiões do país, fato que acentua a desigualdade no acesso ao conhecimento e formação profissional.

A meta 17 trata de “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014b).

Oliveira e Araújo Filho (2018) enfatizam que a valorização dos profissionais da educação é um dos temas mais importantes da educacional brasileira. A valorização precisa estar composta pela reunião de três elementos essenciais que interferem na condição profissional dos docentes, definida pela garantia de remuneração, carreira e condições de trabalho, e formação inicial e continuada. Tais elementos foram adquiridos por meio de lutas dos trabalhadores da educação, inscrevendo-a como um direito na Constituição Federal de 1988.

Diante das tendências atuais das políticas, as metas previstas pelo PNE passam por grandes desafios para serem cumpridas em sua totalidade, e a formação de professores correm

risco de ser mais um direito ceifado. As metas de 15 a 18 são apontadas, segundo Silva (2020), essenciais para a valorização dos profissionais da educação, o que reverbera na formação dos mesmos. O monitoramento das metas, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), já citado na subseção anterior, demonstra preocupação em relação ao alcance das metas, devido ao fato dos dados estarem aquém do esperado.

Defendemos que o financiamento da educação por meio de recursos públicos é fator preponderante para a implementação das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, sendo inadmissível a diminuição dos gastos com a educação pública. Diniz (2020) sugere, para tanto, a necessidade de lutas pela resistência às políticas públicas de ajustes dos gastos sociais e pela defesa da carreira dos educadores, abrangendo os aspectos de formação inicial e continuada, salários e planos de carreira, aliados a boas condições de trabalho.

Em 2015, no governo Dilma Rouseff temos as DCNs para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 02/2015), por meio de uma revisão das DCNs de 2002 e tiveram como relator o professor Luiz Fernandes Dourado (NOGUEIRA; BORGES, 2020).

A Resolução foi elaborada por uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, designada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), que envolveu conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica em 2014. Reuniões e debates foram realizados, havendo críticas com ampla participação de associações acadêmico-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, pesquisadores e estudantes, vinculados à temática, o que evidenciou a participação de vários envolvidos no processo de elaboração da proposta de formação de professores (RICHTER; BORGES; SILVA, 2022).

Foi nesse sentido que o CNE buscou maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica. Para isso, a Resolução foi organizada em oito capítulos, com 25 artigos tratando da formação inicial, continuada e valorização dos profissionais do magistério que, embora tenha sido aprovada em 2015, foi discutida desde 2004, apresenta a formação inicial, e também a formação continuada dos professores, considerada elemento fundamental para o bom exercício profissional.

A Resolução nº 2/2015 foi vista como um marco para a formação de professores ao definir princípios, fundamentos e diretrizes para a formação inicial e continuada de professores²⁹, sustentada pelo Parecer CNE/CP nº 2/2015. Este documento normativo apresenta

²⁹ E salientar que a presente Resolução versa sob a articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

dados estatísticos e princípios que norteiam a formação de professores que dialogam com perspectivas e concepções historicamente edificadas por estudiosos, associações e entidades da área no país (RICHTER; BORGES; SILVA, 2022).

Essa proposta se aproxima do que Freire (2005, 2015) defendia como sendo uma educação formativa, que visa ressaltar os significados dos conteúdos, à luz das situações vivenciadas por meio da compreensão que os homens e mulheres têm acerca do real vivido nas mais variadas circunstâncias, o que ele chama de práxis social. Os indivíduos que fazem parte do processo de formação descobrem-se como sujeitos de sua pedagogia.

No Parecer CNE/CP nº2/2015 destacamos preceitos de uma Base Comum Nacional para a formação para o magistério, tendo também como referência os estudos e pesquisas que indicam a necessidade de ampliar a relação entre as instituições de educação superior e a educação básica, documento que ratifica que a formação deveria contemplar:

I – Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II – a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III- o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV- atividades de socialização e avaliação dos impactos; V- aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras; VI – questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 23-24).

A concepção marcante da presente resolução é a de que todos os cursos de formação de professores do país devem ter uma sólida formação teórico-prática, interdisciplinar, com uma formação que dialogue e interaja com as instituições de educação básica, considerando as especificidades da região na qual a instituição está inserida e que aborde as questões socioculturais, como princípios de equidade, por exemplo.

Richter, Borges e Silva (2022) salientaram, ainda, que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 aborda uma visão ampliada de formação de professores como profissionais que atuam e se posicionam na organização do trabalho em sala de aula e participam do processo decisório quanto à organização do trabalho escolar como um todo. Além disso, profissionais atuam frente a uma práxis pedagógica e compreendem, e se posicionam, no sentido da organização social, agindo no sentido da construção de uma sociedade justa. A Resolução institui ainda no Art. 5º uma Base Comum Nacional, tendo como concepção de educação um processo emancipatório e permanente que a formação de profissionais do magistério deve assegurar à base comum

nacional, pautada pela concepção de educação como “[...] processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do docente que conduz a 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 da educação básica e da profissão.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 6).

De acordo com a documento, a formação ofertada deverá levar o egresso

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica; IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes; VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 7).

Em relação à formação continuada dos profissionais do magistério, o art. 16º enfatiza a necessidade do repensar o processo pedagógico, bem como dos saberes e valores que envolvem o desenvolvimento formativo.

Art. 16. A formação continuada compreende 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. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 13).

A referida Resolução, ainda em seu art. 16º, que a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 14).

No que diz respeito ao presente documento no capítulo VII, em relação à valorização dos profissionais do magistério, em seu Art. 18º, este, por fim, institui que os sistemas de ensino têm a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério.

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. § 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução; § 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 15).

Neste sentido, em relação à valorização docente, o documento explicita, no art. 19º, algumas maneiras de “reconhecimento” da profissão docente.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino,

deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se: I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa; II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores aos do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação; III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação lato sensu, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado; IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso; V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade; VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação; VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 16).

Como citado acima, a Resolução CNE nº 2/2015 traz para a formação de professores, para o magistério, uma visão ampla de formação, tendo como princípios basilares o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, divulgar a cultura, a arte, o saber, o pensamento, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, entre outros. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

4.3 O golpe jurídico-parlamentar e as alterações curriculares

Ao prosseguirmos com a análise dos marcos normativos, em 2016, por meio de um breve contexto histórico e político, presenciemos abalos à democracia brasileira, explicitamente materializados no golpe jurídico-parlamentar-midiático contra a presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (2011-2016, PT), desencadeado em 17 de abril na Câmara dos Deputados e consumado no Senado em 31 de agosto de 2016 (RICHTER; BORGES; SILVA, 2022).

Para Moraes (2018) o golpe foi dado devido a algumas necessidades. Em relação a isso, o autor relata que:

O Brasil do golpe é herdeiro legítimo de várias transformações estruturais, daquelas que vão produzindo e acumulando efeitos ao longo do tempo. O Brasil do golpe não mostra apenas as perversões de quem o desfechou ou dele se beneficia. A própria necessidade de dar o golpe indica, de modo oblíquo, aquilo que se transformou nos subterrâneos da sociedade. Isto é, mostra as razões do golpe, aquilo que se procura abafar. O golpe não é apenas uma tara ou fruto da desrazão. É, em certo sentido, uma necessidade. (MORAES, 2018, p. 79).

Em nossa realidade o golpe tem abalado centralmente direitos dos trabalhadores e posto na agenda os interesses conservadores e neoliberais e, com isso, dentre os mecanismos para efetivá-los, destacamos a construção de uma crise que as forças da direita planejaram estrategicamente.

O Brasil pós-golpe teve significativas mudanças, sobretudo nas políticas públicas sociais e para a área da educação. Assim, a educação foi fortemente afetada no campo das políticas públicas sociais, notadamente no ensino superior, com ataques fortíssimos às universidades públicas, com os cortes orçamentários e a perda da autonomia. Assim,

As políticas de educação emanadas pelo Estado passaram a ser aprovadas sem ou com limitada participação, como exemplifica a mudança na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE), assim que Temer assumiu o governo. Por conseguinte, uma sequência de mudanças estruturais da educação do país foram aprovadas de forma açodada como a *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a) que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular*, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica; a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 que institui a BNCC na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM); a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019; e a *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*, respectivamente. (RICHTER; BORGES; SILVA, 2022, p. 167, grifos nossos).

Com o desfecho do golpe jurídico-midiático-parlamentar que provocou a quebra da institucionalidade democrática, liquidando o Estado Democrático de Direito (SAVIANI, 2018), houve severas mudanças ocorridas no pós-golpe com o governo Temer. As políticas de educação emanadas pelo Estado passaram a ser aprovadas, sem ou com limitada participação, como exemplifica a mudança na composição do CNE. É nesse sentido que podemos elencar as alterações feitas na LDB nº 9394/96, no que diz respeito à formação de professores. A Lei nº

13.415, de 16 de fevereiro de 2017, traz oficialmente algumas mudanças referentes à Lei maior da educação.

Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017).

Além de viabilizar as modificações curriculares a serem realizadas no Ensino Médio, a presente Lei sanciona conversões acerca da formação de professores, no artigo 7º, que propõe a inserção do §8 no artigo 62º da LDB (9394/1996).

Art. 7º O art. 62 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 62 . A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 2017).

O artigo 11º, ainda da Lei nº13.415/17, prevê “O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e deverá ser implementado no prazo de dois anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular.” (BRASIL, 2017). Nesse sentido, os cursos de formação de professores serão forçados a se adequarem à referência da BNCC até, no máximo, 2019.

A educação básica continua sua saga desde 1990, com o foco das políticas educacionais para o cumprimento da agenda do capital na sociedade contemporânea. A formação de professores segue, desde então, com objetivos defendidos por organismos multilaterais comprometidos com as agendas neoliberais (DARDOT; LAVAL, 2016; FREITAS, 2018; LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Reformas educativas de inspiração neoliberal, no contexto da globalização econômica e da reestruturação produtiva, tiveram como cerne o seguinte tripé: formação inicial, capacitação em serviço e treinamento docente. Isso ocorreu devido ao “processo de (re)significação da Educação Básica trazida pelas demandas econômicas, políticas, sociais e educacionais que apresentam novas exigências aos sistemas de ensino e, conseqüentemente, aos professores. (COSTA; FARIA; SOUZA, 2019, p. 98).

Esse modelo de organização curricular está relacionado à regulação e ao controle da prática escolar por meio da intensificação da avaliação do processo ensino-aprendizagem e supervalorização das competências e habilidades, o que acarreta na maior responsabilização dos professores pelos resultados em testes avaliativos oficiais, modificação constante dos cursos de formação de professores, trazendo sérias repercussões sobre o trabalho docente. (COSTA; FARIA; SOUZA, 2019).

Temos recentemente a promulgação de diretrizes que regulamentam o controle do que se aprende e do que se ensina, denunciando, assim, a desqualificação dos professores para a inserção de materiais didáticos estruturados passo a passo, tendo como objetivo formar a infância e a juventude na lógica do capital e, para isso, os professores são peças primordiais. Um exemplo dessas diretrizes é a BNCC, o eixo estruturante para as modificações dos currículos dos cursos de formação de professores, assunto tratado a seguir.

4.4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a legislação complementar para a sua efetividade

Todas as versões da BNCC foram instituídas num tumultuado contexto político em torno da composição do governo central, na figura do presidente Michel Temer, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que provocou o desmonte das conquistas democráticas e populares quanto ao direito à educação e às políticas educacionais (AGUIAR; DOURADO, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular foi estruturada e apoiada pelos grandes Organismos Multilaterais. A Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o PNE 2014-2024 fizeram exigências para a formulação e implantação da BNCC.

A BNCC começou a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum. (COSTA; FARIA; SOUZA, 2019, p. 98).

De acordo com Aguiar (2018) a Base Nacional Comum não é um assunto novo. Está prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do PNE, a partir da Lei nº 13.005/2014, em consonância com a Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em nossa história recente de organização da educação, identificamos propostas que se assemelham ao que hoje se denomina de Base Nacional Comum. Por exemplo, na década de 1980 surgiram os “Guias Curriculares”, nos anos 90, os “Parâmetros Curriculares”. Neste percurso histórico, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída. (AGUIAR, 2018, p. 15, grifo da autora).

A BNCC é caracterizada como um documento normativo que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017). A criação da BNCC segundo Carvalho, Silva e Delboni (apud NOGUEIRA; BORGES, 2020, p. 41) se deu pela “[...] necessidade de organizar e dar mais coerência ao sistema educacional, desenvolvendo, nessa base, de forma alinhada e clara, os currículos das escolas, a formação inicial e continuada dos professores, os sistemas de avaliação e os materiais didáticos.”. É a referência para que as escolas elaborem os currículos visivelmente comprometidos com os interesses privatistas.

Siqueira, Dourado e Aguiar (2020) sinalizam que a BNCC está em descompasso com o que é proposto no PNE, que aborda a formação numa perspectiva mais abrangente. Com a aprovação da BNCC foram corrompidos os princípios da formação densa, crítica e ampliada de docente, já que a formação de professores da Educação Básica passaria a ser submetida pela BNCC. Segundo a ANPEd,

A BNCC aponta para a redução de componentes curriculares exacerbando na simplificação do que são os “problemas” desse segmento, seus currículos, as escolas de ensino médio e as juventudes no Brasil. Ao afirmar que as noções fundantes da BNCC se apoiam na intencionalidade dos conteúdos, seja quanto ao desenvolvimento de competências, ou da definição das chamadas aprendizagens essenciais¹, mais uma vez retificam o currículo, tornando-o um documento escriturístico que age como instrumento de controle e desvalorização do trabalho docente, que desconsidera o chão das escolas e inviabiliza a própria afirmação de que os currículos seriam [...] Um documento que é “referência nacional comum e obrigatória” fixa habilidades, competências articulando-as às aprendizagens configurando-se, portanto, como um currículo unificado e, que, nesse sentido, atua contra a diversidade e o protagonismo das juventudes. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 4).

Nogueira e Borges (2020) advertem que é impossível pensar a BNCC fora das relações de poder presentes na sociedade e a estrutura sob a qual a ela foi estruturada está arraigada no neoliberalismo, no qual os discursos refletem os ideais do espírito de liberdade, do individualismo e dos modelos internacionais que privilegiam as diretrizes do mercado em detrimento da qualidade da educação. Nesse bojo, os “Kits de reformas configuram-se com os traços capitalistas” (NOGUEIRA; BORGES, 2020, p. 40) e nesse cenário a BNCC foi homologada.

Há hoje em curso no país um projeto de formação que expressa de forma explícita em normativas nacionais exaradas pelo CNE: a Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 e a Resolução CNE/CP nº nº1 de 2020, atingindo e propondo severas mudanças para toda a área de formação para a docência no país, revogando, assim, a perspectiva trazida pela Resolução CNE/CP 02/2015, já tratada anteriormente. Tal revogação representou um desrespeito às instituições que estudaram, debateram e, num processo de estudo e muito diálogo, propuseram mudanças curriculares em seus respectivos cursos de licenciaturas, seguindo as orientações da Resolução nº 02/2015. Trabalharam na implementação das propostas curriculares e nem tiveram tempo de colocá-las em prática e já vieram novas determinações que desconsideram todos os estudos e discussões realizados nas universidades e nas Associações educacionais sobre a formação docente, bem como os avanços conquistados sobre a área (AGUIAR, 2018).

Santos e Amaral (2020) sinalizam que ao longo dos contextos que a estruturaram, a educação brasileira é marcada por distintas visões que são traduzidas nas políticas educacionais por diversos interesses deixando, por vários momentos, as marcas das descontinuidades/continuidades, da falta de planejamento e de reconhecimento de entidades acadêmicas, pesquisadores, que muito já contribuiram para a educação do país.

A BNCC, de acordo com Aguiar e Dourado (2018), tem sido o carro-chefe das políticas educacionais alinhadas pelo MEC, especialmente após o impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff. Tais atuações têm impactado diretamente as políticas direcionadas aos “currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino.” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 7).

Em 2015 foram iniciados estudos pelo MEC para a preparação de um documento sobre a BNCC, que culminaram na primeira versão do documento.

Cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo MEC para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” da BNCC. Essa versão foi colocada em consulta

pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo dados do MEC houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”. (AGUIAR, 2018, p. 11, grifo da autora).

A segunda versão, datada em 2016, também construída por consultas públicas, segundo Aguiar (2018, p. 11):

[...] foi disponibilizada e submetida a discussão por cerca de 9 mil educadores em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em todo o país, entre junho e agosto do mesmo ano. A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides³⁰ com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam propostas de alteração, se fosse o caso.

A Comissão Bicameral do CNE realizou debates que oportunizaram o levantamento de sugestões e alterações no documento, sugerindo, dentre outros assuntos, a inclusão de temáticas voltadas às “populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras, bem como questões voltadas para a área de computação, tecnologias digitais, entre outras.” (AGUIAR, 2018, p. 13)

Para Aguiar (2018) não é incomum a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas. Partindo da ideia de que cartilhas, guias como “receitas” a serem reproduzidos nas escolas serão “remédio” infalível para os “males” da educação, surgem, então, propostas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais e escolares (AGUIAR, 2018, p. 14).

Em 2017, com a alteração da composição do CNE que é a atual, temos os Conselheiros Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE), Presidente; Joaquim José Soares Neto (CES/CNE) e José Francisco Soares (CEB/CNE), Relatores; e Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio Carbonari Netto

³⁰ Denomina-se de “powerpointização das políticas educacionais”, uma vez que a referida política não estava naquele momento materializada em leis, decretos e/ou resoluções. Constituiu apenas um anúncio em forma de power point, de intenções políticas que viriam a se materializar no Governo Bolsonaro em 2019 e 2020, respectivamente com a aprovação de duas resoluções para a formação de professores. (MILITÃO, 2021, p. 156)

(CES/CNE), Antonio de Araujo Freitas Junior (CES/CNE), Arthur Roquete de Macedo (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Eduardo Deschamps (CEB/CNE), Francisco Cesar de Sá Barreto (CES/CNE), Gersem José dos Santos Luciano (CEB/CNE), Gilberto Gonçalves Garcia (CES/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), José Loureiro Lopes (CES/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Maurício Eliseu Costa Romão (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE), Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (CES/CNE), Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (CEB/CNE), Rossieli Soares da Silva (CEB/CNE), Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE), foi aprovada a BNCC, pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho. (AGUIAR, 2018, p. 8).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. Todavia, tivemos três votos contrários. Não podemos deixar de citar as conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Ângela Aguiar, que contrapuseram à terceira versão da BNCC, com votos contrários à homologação do presente documento, enfatizando a melhor discussão e aprofundamento das ideias contidas na Base.

Márcia Aguiar argumentou, como justificativa ao voto, que a BNCC fere vários princípios relativos à valorização profissional dos professores e fragiliza a formação.

[...] desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC), apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. (AGUIAR, 2018, p. 21).

Para além disso, Aurina Santana, ressaltou que o “[...] CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo” (AGUIAR, 2018, p. 22) e que o documento da Base traz limitações. Por ser favorável ao diálogo democrático e republicano, como princípio que fundamenta sua trajetória de quase cinquenta anos como professora, teve seu voto contrário à homologação do referido documento.

Cirigliano (2001) nos lembra da atualidade do pensamento freiriano ao afirmar que o discurso pedagógico dominante, dos técnicos em educação, retira desta a natureza do homem, sua capacidade crítica. Há nesse processo a manutenção da visão dominante acerca do processo educativo; a educação assim, não está a serviço da conscientização.

Por meio da negação do processo participativo, e de ações de uma gestão marcada pela aprovação de dispositivos legais de forma centralizada e autoritária, estabeleceu-se a aprovação BNCC que evidencia a estratégia política/ideológica de delimitar uma nova concepção de “[...] formação de professores que estaria totalmente submissa à mera preparação tecnicista de professores para a implementação da BNCC”. (RICHTER; BORGES; SILVA, 2022, p. 7).

O contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais. (AGUIAR, 2018, p. 8).

Nesse sentido, há também a justificativa para a homologação da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), bem como a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), promovendo a revogação da Resolução nº 2/2015, estabelecendo, assim, mais uma descontinuidade das políticas públicas no Brasil, já discutida anteriormente.

Com a homologação da Resolução nº 1/2020, o MEC idealiza a melhoria na qualidade do ensino oferecido aos estudantes e a valorização do professor, tendo sua base formada em três eixos, quais sejam conhecimentos, prática e engajamento, que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

O MEC discorre ainda sobre a visão e o intuito da homologação das presentes Resoluções, tendo por entendimento o fato de que o país apresenta baixa qualidade na formação dos professores, devido aos resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes.

Visão – Pela primeira vez é feito um documento que prevê ações interligadas que partem da formação inicial e projeta toda a vida do docente ao longo da carreira. Não é possível mais pensar em programas isolados ou atuar só num dos componentes da docência; é preciso olhar o todo e planejar o passo a passo da implementação dessa nova visão de carreira”, diz a professora Maria Alice Carraturi, diretora de formação do MEC. Instituto – Para que as ações sejam sistêmicas, o documento ainda sugere a criação de um organismo que concentre todas as ações hoje distribuídas nos vários setores e autarquias, como políticas de formação, acreditação de instituições alinhadas com a BNC,

monitoramento, avaliação das ações de formação e programas de fomento à docência. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 1).

Tratemos, agora, de uma breve análise das Resoluções. Inicialmente ambas as normativas têm por objetivo ser referência para a implantação da BNCC, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº4/2018 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, 2018).

A política em questão evidencia que a sua concepção de formação se reduz a preparar os egressos das licenciaturas para a aplicação da BNCC, como fica notório no Artigo 1º, Parágrafo único:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019).

Os presentes dispositivos legais, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, valorizam tão somente as competências específicas da dimensão do conhecimento profissional, esvaziado, assim, da práxis pedagógica (alinhamento da teoria e da prática), dos currículos dos cursos de formação de professores, tendo por foco somente o ensino em sala de aula.

Nos artigos 3º e 4º da BNC-Formação temos as competências dos alunos dos cursos de licenciaturas.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-

los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 2).

Nesse prisma, o projeto de formação dos professores explicitado na Resolução 02, de 2019, reforça, em todo o documento, um projeto de formação retrógrado, instrumentalista, tecnicista, que fortalece o discurso das competências e insiste na visão tecnicista da educação.

As Diretrizes Nacionais para Formação Continuada de Professores apontam que: “A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação; e coerência sistêmica.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, art. 7º).

Em consonância, na BNC-Formação, em seu art. 3º, são previstas as mesmas competências gerais que constam na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 2).

O documento relata que a BNCC é a referência nacional, principalmente para a formação de professores e a visão é alinhar a formação inicial e continuada de professores à BNCC, tendo em vista que a eficaz implementação da Base tem implicações diretas nas políticas de compra de material didático e na definição de avaliações em larga escala. (NOGUEIRA; BORGES, 2020, p.42).

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos. §1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, **especialmente em relação à formação de professores**, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, p. 5, grifos nossos).

No documento existe uma concepção atrelada a ensinar os professores a fazer, dando espaço para a formação continuada centrada em Mestrados profissionais, educação a distância e cursos aligeirados.

Ao assumir seu posicionamento frente à relação entre educação e processo de humanização, Freire (2005, 2015) caracteriza duas concepções opostas: a educação bancária; e a defendida educação problematizadora. Na educação bancária o educador é o que sabe e os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos são os que escutam docilmente; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos (alienados) jamais são reconhecidos nessa escolha. A educação torna-se um ato de depositar, como nos bancos, o “saber” como uma doação e nela há a divisão clara entre os que sabem e os que não sabem.

Nessa perspectiva a educação está a serviço da desumanização, do mero treino, da educação enquanto algo mecânico, “por meio das aulas verbalistas e dos métodos de avaliação do conhecimento [...] da proibição do pensar verdadeiro” (FREIRE, 2005, p. 73).

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da

problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2005, p. 76, grifos do autor).

Entidades como a ANFOPE e a ANPEd pautam lutas em defesa de políticas de formação e valorização profissional em prol do reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização. Em um cenário de intensos ataques aos direitos humanos, e de um retrocesso político-econômico e social, tais instituições afirmam que é fundamental que a sociedade se mobilize em defesa da educação, da saúde, dos direitos sociais e, assim, da democracia.

Nesse sentido, no dia 3 de novembro de 2020 essas associações manifestaram seu repúdio, sob a forma de um Manifesto, contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica e a quaisquer formas de manifestação que firam os princípios constitucionais e promovam ataques às instituições democráticas e representativas do povo brasileiro, que apresentam suas observações sobre o contexto educacional:

No campo educacional temos a edição de uma série de medidas que restringem o direito à educação e precarizam o trabalho dos professores, como a contrarreforma do Ensino Médio, a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), às intervenções nas Universidades e Institutos Federais, destruindo a autonomia didática, pedagógica. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2020).

No Manifesto, que faz críticas pontuais ao Parecer CNE/CP nº14/2020, pela Portaria MEC nº 882, de 23/10/2020, e a publicação da Resolução CNE/CP nº1, de 27/10/2020, a ANFOPE considera estes documentos como ataques de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil. Trata-se de um documento oficial de caráter marcadamente autoritário, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que também aborda a necessidade de análise para devidas problematizações e críticas em relação a um modelo de currículo pautado em competências e na fragmentação da formação de professores, cujo currículo sonega a pluralidade e fere a liberdade de ensinar e aprender (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2020).

De acordo com o Manifesto expresso pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2020), a BNC-Formação Continuada é estruturada por uma ideia de competências.

Coloca o foco “**nos princípios de competências gerais da BNCC**”, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática. Nessa concepção, **fundamentada na pedagogia das competências**, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, **em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar**, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício do profissional. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 2, grifos nossos).

O caráter autoritário é evidenciado no referido Manifesto, ao entenderem que o Conselho Pleno do CNE foi indiferente às demandas das entidades acadêmicas e não publicizaram a pauta em seção para a possível participação das Universidades e Faculdades de Educação nas discussões de tais entidades científicas e sindicais.

A ANPEd e a ANFOPE se manifestaram contra a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 que indica que a formação de professores

[...] tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), por meio da imposição de uma centralização curricular desnecessária “ao modelo centrado em competências e uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender.” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 2, grifo da autora).

Outro argumento das associações, contrário aos aportes das Resoluções aqui analisadas, são as características do ensino das metodologias.

Apresenta cinco características comuns à formação continuada, sendo: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias de aprendizagem; trabalho colaborativo entre os pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica”. Enfatiza o caráter padronizador e o controle da formação continuada, pois focam no conhecimento do conteúdo, nesse caso, a BNCC e nas metodologias ativas como formas criativas para o alcance das competências, negligenciando uma formação ampla e crítica, fundamental para o exercício da docência comprometida com a garantia do direito à educação com qualidade social. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 3, grifo da autora).

As associações também se manifestaram contra a fragmentação entre a formação inicial e continuada e desvinculação entre teoria e prática e a desvalorização profissional.

Não leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais e os contextos de exercício profissional. Com isso, aponta para uma cisão das dinâmicas formativas que devem ser, necessariamente, entendidas como um processo articulado amalgamado entre formação inicial, formação continuada e a valorização profissional, materializada em planos de carreira, salário, jornada e condições de trabalho dignas. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 2).

É estarrecedor o fato das Resoluções CNE/CP nº1/2020 e CNE/CP nº 2/2019 não tratarem da valorização docente. Enquanto a Resolução CNE/CP nº 2/2015 trata de toda a valorização dos profissionais do magistério, enfatizando a necessidade do plano de carreira, da remuneração, da jornada de trabalho, do Piso Salarial Nacional, bem como da progressão na carreira e da diferenciação por titulação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015), as Resoluções CNE/CP nº1/2020 e CNE/CP nº2/2019 citam o termo valorização docente, no art. 5º, em dois momentos apenas: “Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 3). No art.7º relata que o plano de carreira e progressão salarial devem sempre considerar as evidências e pesquisas recentes, voltadas à formação de professores: “O sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 5).

Cabem aqui alguns questionamentos que podem ajudar na elucidação de nosso problema investigativo: Quais as implicações para a carreira docente em um país de proporções continentais em que o norteamento de uma política pública curricular é pautado no entendimento de que os professores são os responsáveis prioritários no desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico dos alunos? Quais as consequências dos ataques notórios das políticas contra os professores, ao sinalizar a valorização docente pautada em evidências e pesquisas mais recentes? O que esperar de uma política esvaziada de uma efetiva valorização da profissão docente e da práxis transformadora?

Citamos, também, o Manifesto ao abordarem que as Resoluções não estão articuladas com as pesquisas produzidas no Brasil, nos últimos anos, por estas serem comprometidas com as ideias neoliberais para a educação objetivando, assim, as reformas curriculares das últimas décadas.

Não dialoga com as pesquisas sobre formação de professores produzidas no Brasil nas últimas décadas, em especial aquelas que têm como objeto de investigação a formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Apresenta alinhamento com uma agenda global de políticas educacionais neoliberais, defendendo a consolidação de reformas e programas escolares calcados na relação de baixo custo e performatividade, amplamente criticadas pelos educadores progressistas, favorecendo a privatização da formação continuada. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 3).

Magalhães (2019) adverte que dentre os aspectos problemáticos relacionados à formação, podemos destacar a desarticulação da relação teoria e prática, como uma forma de cindir o trabalho docente e os conteúdos da área de conhecimento; o aligeiramento dos cursos, que passam a ser realizados como treinamentos preferencialmente a distância, fora da universidade pública; além do investimento ideológico maciço que resulta na alienação docente e na sua culpabilização pelas mazelas da educação.

Concordamos com Diniz-Pereira (2021), ao denominar as mudanças na política brasileira como tristes, sobretudo devido às reformas curriculares dos cursos de formação de professores com vistas à adequação à BNCC. Temos como marco regulatório da formação de professores uma linguagem economicista atrelada à lógica de mercado cujo foco é a ideia “simplista e absurda, de transformar as licenciaturas em meros cursos preparatórios para implementação da BNCC.” (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 65). Temos na Resolução CNE/CP nº 1/2020 a extirpação da sólida formação teórica e interdisciplinar, e da unidade teoria-prática, supervalorizando a prática e aplicabilidade da BNCC.

Quanto à valorização dos professores, a atual Resolução menciona o plano de carreira e a progressão salarial. Contudo, considera as evidências mais recentes. Podemos questionar que evidências são essas? O documento sinaliza que seriam aquelas relacionadas à melhoria da prática pedagógica. “Evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional”. (BRASIL, 2020, p. 5).

Em meio a um contexto político conservador após o golpe de 2016, temos a retirada de artigos e incisos referentes à valorização dos professores, à formação dos professores ser baseada em evidências e competências, bem como o retorno dos chamados “currículos mínimos” e sua excessiva rigidez, e ainda a retomada da formação do professor polivalente, da década de 1970 e 1980, hoje chamado pela BNC-formação, de “professores multidisciplinares”, possuidores de profundo “conhecimento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC.” (BRASIL, 2019b, p. 8).

4.5 Base Nacional Comum: a formação continuada na prática: implementando processos formativos orientados por referenciais profissionais

Ao se tratar das mudanças nas estruturas e formulações das políticas curriculares para a área da formação de professores, visando apoiar a efetivação dos avanços propostos pela Resolução CNE/CP nº 1 de 2020, em um esforço conjunto do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), dentro das ações da Agenda da Aprendizagem, com a parceria do Profissão Docente e apoio técnico da Fundação Carlos Chagas, foi lançado um extenso documento, de 112 páginas, chamado “BNC Formação Continuada na Prática: Implementando processos formativos a partir de referenciais profissionais” e o anexo, com 34 páginas, denominado “Proposta de matriz de desenvolvimento profissional docente” (UNDIME, 2021b).

Este documento, segundo a Undime, resulta dos esforços empreendidos entre 2019 e 2021 por uma frente de trabalho envolvendo representantes do Consed, da Undime e do MEC. A “BNC-Formação Continuada na Prática” traz orientações a respeito dos referenciais profissionais docentes para que as redes aprimorem os seus processos de formação continuada. Além do documento, também é possível conhecer a Proposta de Matriz de Desenvolvimento Profissional Docente, um instrumento prático para facilitar o uso do material pelas redes e pode ser usado para levantar as necessidades formativas dos professores em processos de autoavaliação e de reflexão colaborativa entre pares (UNDIME, 2021b).

No *site* da Undime há ainda o relato de que este material contém achados da literatura, exemplos de ações de redes de ensino nacionais e internacionais, bem como sugestões e recomendações gerais que possam inspirar o desenvolvimento de estratégias e ações para promover a apropriação da BNC-FC e integrá-la aos contextos das redes de ensino. Em sua elaboração, buscou-se considerar a diversidade dos contextos, complexidades, culturas e formas de organização das diferentes redes estaduais e municipais do país, bem como o respeito à sua autonomia no desenho do pacto federativo brasileiro.

O documento relata que vale a pena publicar uma formalização da política de formação continuada como um documento normativo da rede, a qual engloba os referenciais profissionais locais, mas não se restringe a eles. Nesse documento é importante que a rede defina quais são os princípios e diretrizes que guiam as ações, quais são seus objetivos, as estratégias para alcançá-los e os atores envolvidos e seus papéis, dentre outros aspectos fundamentais.

Ao apontar caminhos possíveis para que as redes possam se apropriar dos referenciais profissionais e utilizá-los como orientadores para os seus processos de formação continuada

docente, espera-se, de acordo com o documento, favorecer a coerência entre esses processos e sua convergência no apoio a uma atuação que promova o desenvolvimento profissional docente, este orientado para a aprendizagem de todos os estudantes.

A proposta é estruturada em 6 sessões:

- 1 Apropriação da BNC-FC;
- 2 Planejamento da formação continuada, a partir de referenciais profissionais;
- 3 Levantamento de necessidades formativas orientado por referenciais profissionais;
- 4 Fortalecimento dos formadores de professores;
- 5 Acompanhamento e avaliação de ações formativas; e
- 6 Condições favoráveis a processos formativos orientados por referenciais profissionais.

A versão preliminar do documento foi discutida em uma reunião com as redes participantes da Frente de Trabalho, de modo que as devolutivas recebidas naquele encontro também foram incorporadas à elaboração desta versão final. A Frente de Trabalho foi composta pelo grupo “Consed Base Nacional da Profissão Docente” formada por 3-5 representantes de 10 Secretarias de Educação (duas secretarias por região do país) responsáveis pelas ações de formação continuada em suas redes. Tiveram representantes no grupo as Secretarias de Educação do(a): Acre, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná Roraima, Santa Catarina e São Paulo, em parceria com Consed, Fundação Carlos Chagas e Undime (UNDIME, 2021b).

Mais uma vez temos um documento que traz em seu contexto de formulação o entendimento acerca de países que possuem referências parecidas que supostamente apresentam propostas exitosas.

Diversos sistemas educacionais com bons resultados em avaliações internacionais, tais como os da Austrália, Canadá, Finlândia, Xangai e Cingapura, entre outros, adotam referenciais pelos quais expressam objetivamente as expectativas para a atuação profissional docente. Esses referenciais podem guiar diversas políticas e iniciativas relativas aos professores, tais como a acreditação de instituições e cursos de formação inicial, a seleção de candidatos para o ingresso na profissão, a oferta de atividades de aprendizagem profissional e o crescimento na carreira. (UNDIME, 2021b, p. 9).

O conceito de formação continuada é trazido ao longo do documento como sendo a etapa em que os professores passam por formações indicadas pela literatura especializada.

Formações continuadas que pretendam ser eficazes dependem, em grande medida, da qualidade dos profissionais que mediam as experiências de aprendizagem dos participantes. Não basta que a formação seja desenhada de acordo com as características de formações continuadas indicadas pela literatura especializada: é preciso que os formadores desenvolvam seu trabalho de maneira alinhada a essa concepção de formação. (UNDIME, 2021b, p. 26).

A “BNC – FC em prática” traz a ideia de que de formações eficazes são aquelas em que o foco está no trabalho com o conhecimento pedagógico do conteúdo. Programas de formação continuada que focaram tanto o conhecimento do conteúdo específico a ser ensinado como a compreensão de como os estudantes o aprendem têm se mostrado mais bem-sucedidos em promover a melhoria de seu desempenho do que aqueles voltados para aspectos pedagógicos gerais (UNDIME, 2021b).

Nessa normativa consta que um professor deve:

Conhecer e diferenciar os alunos para os quais leciona [...], identificar habilidades dos alunos para poder potencializá-los, considerando as necessidades e seus interesses educativos. Identificar as necessidades de apoio, de acordo com o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos. (UNDIME, 2021b, p. 9).

O documento sinaliza que os professores precisam encontrar condições adequadas para colocarem em prática novas abordagens aprendidas nos cursos de formações continuadas, orientadas pelos referenciais profissionais ditados pelo documento supracitado.

A partir da “BNC – FC em prática” é identificado que os professores bem formados devem principalmente se esmerar na questão do desenvolvimento de sua prática em sala de aula, preocupando-se exclusivamente com o processo de ensino-aprendizagem e com o desenvolvimento das habilidades concernentes à prática em sala de aula. É necessário que o professor saiba:

Planejar e desenvolver sequências didáticas, recursos e ambientes pedagógicos, de forma a garantir aprendizagem efetiva de todos os alunos, selecionar recursos de ensino-aprendizagem existentes na unidade educacional, para contemplar o acesso ao conhecimento de seus alunos e utilizar os diferentes espaços, infraestrutura e recursos disponíveis para o planejamento de atividades pedagógicas que considerem os diferentes domínios cognitivos e dimensões do pensamento. (UNDIME, 2021b).

Uma seção destinada à avaliação é expressa no documento, chamada “Acompanhamento e avaliação de ações formativas”. Nessa parte há expressamente o movimento de estruturação de estratégias de acompanhamento e avaliação das ações formativas desenvolvidas pelas redes de ensino municipais e estaduais devem permitir.

Sugerimos a organização das atividades de avaliação da formação docente por meio de cinco níveis: 1 Percepção dos participantes; 2 Organização e suporte às atividades de formação; 3 Aprendizagem dos participantes; 4 Apropriação e influência nas ações pedagógicas; e 5 Resultado na aprendizagem dos estudantes. Com essas sugestões, espera-se auxiliar os gestores educacionais, os responsáveis diretamente pelas ações, bem como os cursistas e demais interessados na tomada de decisão em relação às ações formativas desenvolvidas nas redes de ensino. (UNDIME, 2021b, p. 82).

Arroyo (2013) enfatiza a existência cada vez mais marcante dos controles dos sistemas, das diretrizes, dos ordenamentos curriculares e disciplinares, das avaliações, reagindo, sobretudo, contra o crescimento das autorias docentes.

As diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam fieis à sua tradicional rigidez, normatização, segmentação, sequenciação e avaliação. As recentes políticas de avaliação centralizada quantitativamente se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequências de ensino-aprendizagem reforçam lógicas progressivas, sequências rígidas, aprovadoras e reprovadoras de alunos e mestres. (ARROYO, 2013, p. 35).

Para esse autor as avaliações passaram a ser até mesmo os currículos oficiais impostos às escolas. Esse caráter centralizado retira dos professores o direito de serem autores de seu próprio trabalho. A bandeira de luta desde 1980 da educação como direito tem saído dos discursos, reduzindo-a ao domínio de competências com a formação docente reduzida ao treinamento de tais habilidades. É o que Arroyo (2013) chama de novo tecnicismo das políticas de ensino por competência.

Os currículos, nessa visão, ainda segundo esse mesmo autor, tem sido um território cercado, uma estrutura fechada. Nesse sentido “nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados.” (ARROYO, 2013, p. 17) Essas centralidades do currículo o têm tornado a concentração de disputas da sociedade, do Estado e de instituições, como também das políticas e das diretrizes. Essa disputa política no território do currículo são disputas de poder.

O documento “BNC – FC em prática” apresenta, também, como anexo, a “Proposta de Matriz de Desenvolvimento Profissional Docente” (Anexo B).

Ela foi elaborada a partir das habilidades que compõem a BNC-Formação Continuada e visa contribuir para sua apropriação e implementação pelas redes de ensino brasileiras. Seguindo a BNC-FC, ela foi elaborada de modo a contemplar os(as) docentes de toda a educação básica do país. Sugere-se, portanto, que as redes utilizem esta proposta como ponto de partida para seus processos de discussão e adaptação da BNC-FC aos contextos e políticas locais, bem como às etapas e modalidades oferecidas, produzindo suas próprias matrizes locais de desenvolvimento profissional docente. (UNDIME, 2021b, p. 2).

A matriz traz o modelo de organização baseado no chamado “Desenho Centrado em Evidências” (do inglês, *Evidence-Centered Design*), uma metodologia que busca garantir que a forma como as evidências são interpretadas seja fundamentada no conhecimento subjacente e nos propósitos da avaliação. Seu desenho é inspirado nos modelos adotados pelo estado da Califórnia (EUA) e pela rede municipal de Manaus (AM), apresentados no corpo do documento. “O desenho da matriz contempla quatro níveis de atuação profissional adequados ao contexto brasileiro. Fundamenta-se na visão da docência como uma profissão complexa que se desenvolve em contextos de incerteza que exigem julgamento profissional (UNDIME, 2021b, p. 2).

Partindo dessa visão, o documento enfatiza que quanto maior o desenvolvimento profissional, maior será a capacidade de que um(a) docente tome decisões acerca das práticas a serem adotadas. A elaboração da matriz baseou-se na ideia de que as competências profissionais indicadas na BNC-Formação Continuada “[...] se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente”: o Conhecimento Profissional, a Prática Profissional e o Engajamento Profissional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, art. 4º). Nesse sentido é a combinação de diversas habilidades de uma ou mais dimensões em elementos que foram redigidos da forma mais objetiva e direta possível, com a intenção de propor um instrumento a partir da BNC-FC, o qual apoie o trabalho dos(as) profissionais que terão o desafio de contextualizá-la e colocá-la em prática nas suas redes.

Recomenda-se, pelo documento, que a matriz seja adotada pelas redes de ensino como ponto de partida para a produção de suas próprias matrizes locais de desenvolvimento profissional docente. “Tendo em mãos a matriz local, uma rede poderá utilizá-la para o levantamento de necessidades formativas, a identificação de potenciais formadores, a avaliação de ações formativas, dentre outras possibilidades (UNDIME, 2021b, p. 8).

A matriz é composta por 24 elementos:

1 Propor objetivos de aprendizagem desafiadores; 2 Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos(as) estudantes; 3 Planejar o ensino de forma coerente com os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento; 4 Proporcionar experiências de aprendizagem para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da(s) disciplina(s) ou área(s) de conhecimento em que atua; 5 Utilizar estratégias, recursos e materiais para tornar o currículo acessível aos(as) estudantes; 6 Utilizar estratégias e recursos para o desenvolvimento da capacidade leitora, oral e escrita dos(as) estudantes na(s) disciplina(s) ou área(s) do conhecimento em que atua; 7 Utilizar estratégias e recursos diversificados das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs); 8 Organizar a gestão do tempo da aula para favorecer o processo de aprendizagem dos(as) estudantes; 9 Organizar espaços físicos e criar ambientes diversificados que contribuam para a aprendizagem; 10 Organizar agrupamentos que favoreçam a aprendizagem e o compartilhamento de saberes; 11 Implementar normas de convivência; 12 Dialogar com os(as) estudantes, criando um ambiente favorável para a aprendizagem; 13 Utilizar estratégias e instrumentos de avaliação diversificados; 14 Oferecer devolutivas aos(as) estudantes que os auxiliem a avançar em suas aprendizagens; 15 Monitorar o processo de aprendizagem dos(as) estudantes; 16 Analisar dados das avaliações internas e externas para replanejamento das práticas pedagógicas; 17 Revisar sua prática pedagógica a partir da análise do processo de aprendizagem dos(as) estudantes; 18 Engajar-se em ações voltadas para o seu desenvolvimento profissional; 19 Engajar-se com o trabalho coletivo para criar e manter comunidades de aprendizagem; 20 Participar da comunidade escolar, colaborando para a melhoria da escola como um todo; 21 Interagir com as famílias, visando a melhoria da aprendizagem; 22 Identificar situações de risco, violência e vulnerabilidade social dos(as) estudantes, colaborando com as redes de proteção social; 23 Interagir com a comunidade escolar e outros atores externos, visando o bem-estar e a melhoria das condições de aprendizagem dos(as) estudantes; 24 Analisar, a partir da realidade da sua escola, políticas e programas educacionais, visando o aprimoramento da oferta educacional e da profissão docente. (UNDIME, 2021b, p. 5).

Os documentos supracitados carregam um esvaziamento da formação, segundo Costa, Farias e Souza (2019), Diniz-Pereira (2021), Gatti (2008) e Nogueira e Borges (2020), que enfatizam que os documentos norteadores, sobretudo os homologados após 2016, padronizam as dinâmicas curriculares, o que poderá trazer consequências danosas para a área, pois os professores deixarão de ser protagonistas juntamente com os alunos, e atuarão versados pela BNCC como meros executores de um currículo padronizado, reafirmando a agenda neoliberal para a educação.

Arroyo (2001) nos questiona se ainda há espaço para a pedagogia freiriana. A resposta dada por ele é que sim, porque estamos em tempos de brutal desumanização dos setores populares, nos quais a opressão e exclusão se alastram em tempos de globalização, marcados pelo tecnicismo e pela mercantilização da educação.

É nesse sentido, entre outros, que a pedagogia jamais pode fazer alguma concessão às artimanhas do pragmatismo neoliberal, que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. “A formação técnico-científica dos educandos porque se bate a pedagogia crítica nada tem a ver com a estreiteza tecnicista e cientifista que caracteriza o mero treinamento.” (FREIRE, 2000, p. 22).

Defendemos, assim como Arroyo (2013), que a visão reducionista tem empobrecido as políticas e as diretrizes curriculares e suas análises que concebem as tensões existentes na educação somente como um elemento que vem de dentro, sobretudo voltado à sala de aula, perdendo de vista a complexa relação entre escola e sociedade.

4.6 Ministério da Educação (MEC) e a Plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC)

O Ministério da Educação (MEC) em 2019, em parceria com 26 instituições tais como a CAPES, o Instituto Península e a UFG criaram o Ambiente Virtual de Aprendizagem do (AVAMEC) como sendo um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas como cursos a distância, complemento de cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio educacional a distância e gratuito ao processo ensino-aprendizagem, contemplando a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio (AVAMEC..., 2022).

Em 14 de maio de 2019 o canal oficial “Base Nacional Comum Curricular – BNCC”, do *Youtube* (AVAMEC..., 2022), com mais de 10 mil inscritos e 131 vídeos postados, lançou a videoconferência “AVAMEC: apresentação da plataforma para uso na Implementação da BNCC”, com a participação de Danilo, membro do Programa de Implementação da BNCC, Alexandre, coordenador da área de Tecnologia e Inovação da Educação Básica do MEC, Professor Gilson, membro do Departamento de Tecnologia da Informação e Mídias educacionais da Universidade de Goiás, que desenvolve e mantém o ambiente virtual de aprendizagens do MEC e Élvia, analista da AVAMEC. Juntos sinalizaram no vídeo que o MEC oportunizou a criação da plataforma para cursos a distância e apresentaram o ambiente e seus recursos, principalmente para as equipes de currículo das Secretarias de Educação, para que cada uma planeje o uso autônomo e independentemente da plataforma como formação e capacitação dos agentes (professores, gestores e até mesmo os alunos) das redes, em favor da implementação da BNCC.

Entre os cursos online e gratuitos da AVAMEC alguns apresentaram matrículas abertas durante o desenvolvimento da pesquisa:

- Tempo de Aprender - Formação Continuada em práticas de alfabetização;
- ABC – Alfabetização baseada na ciência;
- Gestão escolar;
- Incentivando o protagonismo juvenil;
- Curso de aperfeiçoamento em bem-estar no contexto escolar;
- Uso de Recursos Educacionais Digitais;
- Atletismo na Escola;
- Práticas de Produção de Texto;
- Movimento Paralímpico: fundamentos básicos do esporte;
- A importância de analisar a qualidade da internet;
- Controle Social e Cidadania;
- Governo Aberto;
- Participação Social e atuação dos gestores públicos;
- Educação Cidadã – Ética, cidadania e o combate à corrupção;
- Introdução ao Pensamento Computacional;
- Monitor de Transporte Escolar;
- Direção defensiva; e
- Transporte coletivo de passageiros;

É interessante nos atentarmos para o fato da plataforma apresentar 19 cursos (BRASIL, 2022a) que abordam em seu título a BNCC, todos oferecidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB), com carga horária entre 20 e 50 horas, sem profissionais como mediadores e com certificação após a conclusão de todos os módulos. Em todos eles é feita a apresentação da BNCC, seus princípios e, por conseguinte, o aprofundamento em cada área do conhecimento em específico e esperam que os cursistas conheçam em profundidade a BNCC, percebam sua contribuição para a promoção das aprendizagens e identifiquem as mudanças que a Base imprime nas práticas pedagógicas e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

- A BNCC do Ensino Médio: Ciências humanas;
- A BNCC do Ensino Médio: Ciências da Natureza;
- A BNCC do Ensino Médio: Linguagens e suas tecnologias;
- A BNCC do Ensino Médio: Matemática e suas tecnologias;
- A BNCC e a Gestão Escolar;

- A BNCC na Educação Infantil;
- A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Arte;
- A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Ciências;
- A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Educação Física;
- A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Ensino Religioso;
- A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Geografia;
- A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: História;
- A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Língua Inglesa;
- A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa;
- A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Matemática;
- A BNCC nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Os Conselhos de Educação e implementação da BNCC;
- BNCC na prática: do currículo à sala de aula, desvendando as diretrizes para a Educação Física; e
- BNCC na prática: como planejar as aulas de Educação Física.

Não analisamos especificamente os cursos por não ser nosso objeto de pesquisa. Contudo, não podemos deixar de citar o fato de que os cursos de formação continuada aqui sinalizados estão voltados para preparar o professor no entendimento e na aplicação da BNCC, assim como evidencia a BNC-Formação, já citada acima.

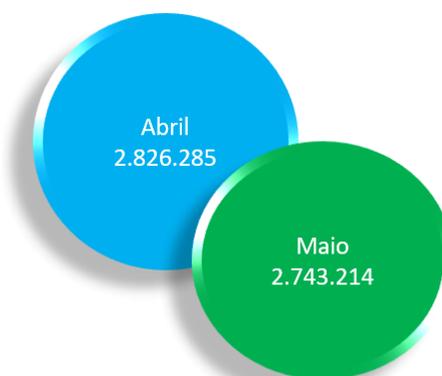
Outra informação importante são os cursos mais acessados estarem voltados à Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo os professores alfabetizadores que demonstram maior interesse nos cursos ofertados.

Os dados atualizados em 20 de abril de 2022 são demonstrados na **Figura 8**.

Figura 8 - Dados AVAMEC

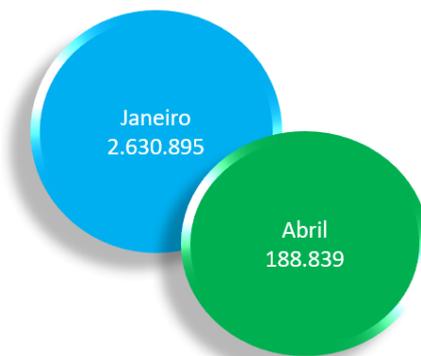
Fonte: construído pela pesquisadora com dados da AVAMEC (BRASIL, 2022).

Os dados colhidos constaram que os acessos se centraram principalmente entre os meses de fevereiro de 2020 a abril de 2022. Os meses de abril e maio de 2020 apresentaram o maior número de acesso, 2.826.285 e 2.743.214; em janeiro de 2022 com 2.630.895, os novos usuários, concentraram-se, também, no mês de abril de 2022, com 188.839 novos ingressantes na plataforma (Figuras 9-10).

Figura 9 - Maiores acessos na plataforma em 2020

Fonte: construído pela pesquisadora com os dados da AVAMEC.

A amostragem de acessos demonstra significativa procura pelos cursos oferecidos pela AVAMEC.

Figura 10 - Maiores acessos na plataforma em 2022

Fonte: construído pela pesquisadora com os dados da AVEMEC.

Neste ano, os maiores acessos foram em janeiro e abril; porém, com acessos menores que em 2020, no início da utilização da plataforma. Os cursos mais acessados estão na amostragem (Quadro 6).

Quadro 6 - Cursos mais acessados

Curso	Acessos
ABC – Alfabetização Baseada na Ciência	9.237.250
Práticas de Alfabetização/Curso Tempo de Aprender	6.873.442
Formação para profissionais da Educação Infantil	2.033.292
Práticas de produção de texto	1.699.653
A BNCC na educação infantil	1.178.133
Curso de aperfeiçoamento e bem-estar no contexto escolar	1.136.689
Formação do programa de inovação educação conectada	897.563
A BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental	766.461
Português	641.377
Curso de aperfeiçoamento em educação e tecnologia	638.106

Fonte: produzida pela autora com dados da AVAMEC.

Para a divulgação da Plataforma AVAMEC, enquanto capacitação dos professores, o governo federal divulgou nas mídias (televisão e internet), a propaganda “AVAMEC: valorização dos professores”, com dois minutos de duração, com a seguinte transcrição:

- Leonardo Carrasco (Professor de Biologia do Estado de Pernambuco): “Meu nome é Leonardo Carrasco, eu tenho 34 anos. Eu sempre quis ser professor né. Me descobri no cursinho. Eu me especializei em tentar ser didático com fera, como os meninos do ensino médio. E hoje em dia eu não me sinto só realizado na minha profissão, me sinto amado pelo público que eu dou aula e

ensino. Se nós tivermos professores especializados, professores capazes, professores que querendo ou não, são estimulados a crescer cada dia mais, o aluno, ele vai conseguir o quê? A capacidade de entrar numa faculdade. Se tornar um cara especializado naquilo que ele optou mudar a sociedade em apenas 20 anos. Quando eu subo num palquinho, dependendo do assunto que eu vou ensinar, complexo ou simples, eu sinto paixão por aquilo. Aí o aluno quando vê o brilho no olhar do professor percebe isso”

Ex-aluno: “-Fala Carrasquinho, tudo bem? “Tô” mandando esse agradecimento por aqui, para o senhor. Um ano depois eu fui aprovado em Biomedicina, pela Universidade Federal de Pernambuco. Muito por culpa sua, viu, professor? Muito por culpa dos seus ensinamentos, muito por culpa do que o senhor me passou, dos seus atos das suas ações, do jeito que você trata o aluno. Tudo o que o senhor está vivendo, o senhor merece, nada vem por acaso. Tudo que o senhor está vivendo, aí, aqui, nas suas aulas, nas felicidades que o senhor tem, muito é por conta das suas ações, do jeito do senhor ser, do jeito do senhor tratar o aluno e do jeito do senhor levar a sua profissão.”

Leonardo Carrasco: “- Eu consegui cara, isso é o mais importante, eu consegui. Eu amo essa profissão, eu sei que é a missão que eu tenho. E eu vou continuar fazendo, até quando papai do céu me dar saúde.”

Regina Gracia (Professora de Teatro de São Paulo): “- O professor é fonte de inspiração. O professor tem o papel de transformar as pessoas em seres pensantes.”

Elzimar Ferreira (professora de Língua Portuguesa do Estado do Amapá): “- Eu só sei que faço isso há 20 anos.

Neurivana da Costa (professora do ensino infantil e fundamental I do estado do Amazonas): “E ver um aluno alcançando o sucesso é o maior presente que um professor pode ganhar.”

Leonardo Carrasco: “Eu amo essa profissão. Eu tenho orgulho de fazer o que eu faço. Eu tenho orgulho de fazer o que eu faço.”

Débora Melo (professora de ciências): “E que legal né, assim, eu ajudei a incentivar eles a acreditarem no sonho.”

Regina Gracia (Professora de Teatro de São Paulo): “Eu sinto que eu consegui cumprir a minha missão.”

João Paulo Michaliszyn (professor de Educação Física do Paraná): “É muito gostoso ter esse reconhecimento.”

Elzimar Ferreira (professora de Língua Portuguesa do Estado do Amapá): “Eu não tenho palavras para explicar.”

Leonardo Carrasco: “Eu consegui, como professor eu consegui.”

Narrador: “professores são inspiradores e mudam o futuro dos estudantes, por isso o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, oferece cursos de aperfeiçoamento, especialização e formação continuada de professores no AVAMEC. Ministério da educação, Governo Federal. Pátria Amada Brasil. (BRASIL, 2021, grifo do autor).

É notória, na visão da propaganda, a tentativa de colocar nos ombros dos professores o progresso tão sonhado por todos. O título da propaganda é “Valorização dos professores”; porém, em nenhum momento é mencionada, de fato, a valorização dos profissionais da educação.

De acordo com o exposto no vídeo, o governo federal tem a valorização dos professores por meio da valorização deles mesmos, da análise da profissão docente como missão e eles mesmos se reconhecendo enquanto “salvadores” do Brasil.

Freire (1997b) nos adverte que a tentativa de converter a tarefa de ensinar num que-fazer de seres pacientes, dóceis, acomodados acontece a todo tempo porque professores como portadores de missão tão exemplar, não podem se conciliar com atos de rebeldia, de protesto, como greves, por exemplo. “A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece.” (FREIRE, 1997b, p. 9).

Esta posição de luta democrática em que as professoras testemunham a seus alunos os valores da democracia lhes coloca três exigências basilares: 1) jamais transformarem ou entenderem esta como uma luta singular, individual, por mais que possa haver, em muitos casos, perseguições mesquinhas contra esta ou aquela professora por motivos pessoais; 2) por isso mesmo, estar sempre ao lado de suas companheiras desafiando também os órgãos de sua categoria para que dêem o bom combate; 3) tão importante quanto as outras e que já encerra em si o exercício de um direito, exigirem, brigando por sua efetivação, sua formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora. (FREIRE, 1997b, p. 11).

Gadotti (1991) enfatiza que a chamada “pedagogia do colonizador, a pedagogia dominante” forma gente submissa, obediente ao autoritarismo do colonizador. Nessa pedagogia, o educador tem por função policiar a educação para que não se desvie da ideologia do dominador (GADOTTI, 1991, p. 53).

A pedagogia reacionária, pedagogia do colonizador, é uma pedagogia que forma gente submissa, obediente, incapaz de participar [...] É uma pedagogia da omissão que faz o jogo da ideologia dominante, cujo objetivo fundamental é a não participação, a docilidade, a subserviência. Nesse ponto a pedagogia conservadora tem cumprido com êxito a sua tarefa de cimentar a ideologia da classe dominante. A escola tem servido, pelos seus programas, pela sua política, pela sua prática, para legitimar o poder totalitário, constituindo-se, portanto, num empecilho para o avanço em direção a uma sociedade democrática. (GADOTTI, 1991, p. 62).

O professor com “missão” de ensinar tende a não reconhecer os outros fatores concernentes à qualidade da educação. É necessária a briga, a reivindicação por políticas de valorização e, nesse sentido, de formação.

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta os melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. Entre eles, por exemplo, o de recusar o papel de puras seguidoras dóceis dos pacotes que sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar. (FREIRE, 1997b, p. 12).

Silva (2020) ainda enfatiza que a valorização do trabalho docente se estrutura em três eixos: formação, carreira e remuneração. “Estatísticas mostram que ainda faltam professores formados para atuarem nas diversas funções docente e que a carreira e a remuneração ainda sofrem com a precarização, mas a valorização não será efetiva sem as ações que incidem sobre a escola e as condições de trabalho.” (SILVA, 2020, p. 349).

Dourado (2016) afirma que as políticas nacionais devem priorizar a formação e as condições dos profissionais.

[...] a materialização ou não das mesmas vai requerer políticas nacionais que priorizem a formação e as condições de profissionalização destes profissionais por meio de equiparação salarial, discussão e aprovação de diretrizes sobre carreira, cumprimento do piso salarial nacional, melhoria das condições de trabalho, entre outros elementos [...] (DOURADO, 2016, p. 36).

Freire (1997b) conclama a necessidade de lutar cada vez mais eficazmente em defesa de nossos direitos, de sermos competentes e estarmos convencidos da importância social e política de nossa tarefa que reside no fato de que, por exemplo, a indignância de nossos salários não pode depender apenas das condições econômico-financeiras do Estado, ou das empresas particulares, e que requer de todos a compreensão da importância do trabalho docente.

Tudo isso está muito ligado a uma certa compreensão colonial de administração, de como lidar com os gastos públicos, hierarquizar as despesas e priorizar os gastos. É urgente que superemos argumentos como este: “Podemos dar um aumento razoável aos procuradores, pensemos agora ao acaso, porque eles são apenas setenta. Já não podemos fazer o mesmo com as professoras. Elas são vinte mil”. Não. Isso não é argumento. O que quero saber primeiro é se as professoras são importantes ou não são. Se seus salários são ou não são insuficientes. Se sua tarefa é ou não é indispensável. E é em torno

disso que deve insistir esta luta, difícil e prolongada, e que implica a impaciente paciência dos educadores e a sabedoria política de suas lideranças. É importante brigarmos contra as tradições coloniais que nos acompanham. É indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade, do rol de seus conhecimentos óbvios. (FREIRE, 1997b, p. 33, grifos do autor).

Podemos partir para uma reflexão: Por qual motivo o governo/organismos internacionais desejam que os professores docilizados se reconheçam como a figura que poderá salvar a educação do país? Por meio de uma das formações ofertadas pela plataforma AVAMEC, podemos pensar melhor sobre essa questão e comprovar a existência de mais uma descontinuidade na formação de professores.

4.7 Programa Tempo de Aprender (Plataforma AVAMEC)

Após explanarmos sobre as atuações dos organismos internacionais nas políticas públicas no Brasil, e as mudanças curriculares propostas pós-BNCC nas formações de professores, temos o entendimento de que toda pesquisa passa por escolhas metodológicas e por caminhos a serem percorridos. Pensando nisso, por não ser possível analisar todas as formações ofertadas atualmente pelo MEC, a nível nacional, optamos por focar nossos estudos acerca da formação destinada a professores alfabetizadores com o intuito de demonstrar as influências das políticas neoliberais para a área e suas descontinuidades.

No bojo dessas ideias a alfabetização e a preocupação com a formação de professores tornaram-se temas centrais nas políticas recentes. É nesse sentido que reformas educativas do governo federal, por meio do MEC, basearam programas de formação continuada nas últimas décadas.

Em 2019 tivemos a homologação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a) e, além do decreto, o portal do MEC disponibiliza um caderno (cartilha) virtual com 49 páginas, explicando, com infográficos e opiniões de especialistas, o referido decreto.

Com base na PNA e para a aplicação de práticas fundamentadas na chamada evidências científicas e na neurociência, o Governo Federal formulou o Programa Tempo de Aprender, através da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020), por meio da plataforma AVAMEC, inserido no denominado “Formação Continuada em Práticas de Alfabetização” voltado para professores alfabetizadores, o segundo mais acessados nos últimos dois anos.

A PNA define metodologias que subsidiam as políticas públicas de alfabetização, com o retorno da metodotização, cujo foco é a instrução fônica, tendo por objetivo a erradicação do analfabetismo. Todavia, a PNA traz novamente para o cenário da formação de professores a descontinuidade das políticas e a noção da privatização das escolas públicas. A Política em questão, em relação à formação continuada de professores, estabelece sérias rupturas teóricas e metodológicas (TEIXEIRA; SILVA, 2021a), tendo por pressuposto basilar o discurso da suposta atualidade e neutralidade científica.

Ramalhete (2020) nos adverte acerca da atuação dos governos que tendem a negar as políticas feitas em governos anteriores para imprimirem suas próprias marcas destruindo, assim, o que havia sido construído. “Não por acaso, nas duas primeiras décadas deste século este país já entrou em sua quarta política educacional para o campo da alfabetização.” (RAMALHETE, 2020, p. 2).

As políticas públicas voltadas à alfabetização e formação de professores alfabetizadores começaram a ser criadas em nosso país e ganharam força a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e do Plano Nacional de Educação (2001-2010), iniciando o Brasil no rol das políticas neoliberais para a alfabetização, sobretudo com a instituição do Programa de Formação de Professores alfabetizadores (PROFA), do Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, recentemente, da PNA (TEIXEIRA, SILVA, 2021b).

As mudanças e descontinuidades de fundamentos, objetivos, conteúdos e estrutura da formação inicial e continuada de professores contribuem para a desqualificação e desvalorização dos profissionais da educação.

Saviani (2008) nos adverte acerca das descontinuidades previstas nas políticas públicas, quando cada governo tende a aniquilar o que foi produzido, recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva para os problemas educacionais do país. Veremos um exemplo dessa descontinuidade ocorrida nos últimos anos.

Ao pensarmos sobre o Programa Tempo de Aprender não podemos deixar de citar o contexto para sua implementação. Em 2003 o relatório “Alfabetização infantil: os novos caminhos” tramitava, pelo Congresso Nacional, o ideário da inserção do método fônico nas políticas para a alfabetização que já fazia parte de várias discussões; porém, não teve adesão pelo então ministro Fernando Haddad.

Como exemplo recente, no âmbito da alfabetização, tem-se a tentativa dos propositores do método fônico, que, não tendo conseguido impor sua proposta com base no estabelecimento de parcerias com órgãos do Ministério da Educação (MEC), por meio da mobilização de setores da imprensa e de procedimentos lobísticos tiveram aprovado, na Câmara dos Deputados, relatório que recomenda a adoção oficial desse método no Brasil, conforme material elaborado por esses pesquisadores e apresentado no Seminário “O Poder Legislativo e a alfabetização infantil”, ocorrido em 2003. Apesar dessa aprovação por parte do Poder Legislativo (Brasil, 2003), em 2006, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, por meio da Secretaria de Educação Básica do MEC, promoveu o seminário “Letramento e alfabetização em debate”, a fim de avaliar, juntamente com pesquisadores da universidade, a pertinência (ou não) de o MEC assumir oficialmente essa proposta do método fônico na formulação e implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização no Brasil. Embora pesasse a aprovação por parte do Poder Legislativo, ao fim a proposta não foi assumida pelo MEC. (MORTATTI, 2010, grifos da autora).

O referido relatório foi construído em 15 de setembro de 2003, pelo grupo de trabalho do Gabinete do Deputado Gastão Vieira composto por Cláudia Cardoso-Martins, Fernando Capovilla, Jean-Emile Gombert, João Batista Araújo e Oliveira, coordenador do Relatório, José Carlos Junca de Moraes, Marilyn Jaeger Adams e Roger Beard.³¹

A apresentação do relatório, em sua 1ª edição, levanta a ideia de que o Brasil deve acompanhar os progressos alcançados por outros países.

Tenho a satisfação de apresentar à sociedade brasileira o resultado desse trabalho. Com este relatório as autoridades responsáveis pela educação no Brasil não podem mais ignorar os avanços ocorridos nesse campo no resto do mundo. A partir deste momento, temos em mãos um gigantesco desafio: manter o Brasil à margem dos progressos realizados nesse campo ou utilizar os conhecimentos científicos e a experiência de outros países para repensar as políticas e estratégias mais eficazes, a fim de assegurar que toda criança brasileira seja adequadamente alfabetizada no início de sua escolarização. (VIEIRA, 2019, p. 7).

O relatório transita pelo entendimento acerca da alfabetização ser vista no Brasil de forma equivocada, por meio de um ensino ineficaz, cabendo a necessidade de um aparato que consubstanciasse mudanças para a área, sobretudo que mudasse os rumos e as concepções de como se deve alfabetizar as crianças e os jovens no país.

Segundo o relatório, a “salvação” da alfabetização no Brasil se dá pela elaboração de programas de alfabetização e incentivo da produção e adoção de materiais de alfabetização cientificamente elaborados.

³¹ Ambos os membros são atuantes nas áreas da psicologia cognitiva.

As principais sugestões incluem: • Rever as atuais orientações nacionais sobre alfabetização, de forma a torná-las compatíveis com os conhecimentos científicos e práticas mais atualizados. Isso inclui a revisão e atualização dos programas de formação de professores pelas instituições de ensino superior. • Elaborar programas de alfabetização com objetivos, estrutura e sequência compatíveis com o objetivo que se queira alcançar e com a realidade das crianças que iniciam a 1ª série e de pré-escolas, onde elas foram universalizadas. • Incentivar a produção e adoção de materiais de alfabetização cientificamente elaborados, associados à avaliação de sua eficácia. • Vincular a capacitação de professores em serviço à implementação de programas estruturados e validados científica e empiricamente. • Implementar mecanismos de avaliação do desempenho dos alunos nos programas de alfabetização, acoplando-os a estratégias de melhoria da qualidade dos resultados. (VIEIRA, 2019, p. 17).

Em 2012, no governo Dilma Roussef, o PNAIC, por meio do reconhecimento das contribuições do programa anterior, o Pró-letramento, foi estruturado com a intenção de criar estratégias para que ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas (BRASIL, 2015).

Assim como o PROFA e o Pró-letramento, o PNAIC teve suas ações voltadas à formação de professores alfabetizadores, permanecendo por seis anos, de 2012 a julho de 2018. O programa “[...] não propunha um método de alfabetização, mas fundamenta, através de teorias, o processo de alfabetização e seu objeto, a língua escrita.” (TEIXEIRA; SILVA, 2021b, p. 674).

Entre os pesquisadores que basilaram a escrita do documento do PNAIC, temos principalmente Soares (2004), com a perspectiva do letramento; Ferreiro e Teberosky (1985), com as contribuições da psicogênese da língua escrita; e Morais e Leite (2012), como os pressupostos da consciência fonológica, para a estruturação de um currículo para a alfabetização no país.

Nesse sentido, compreende-se que o PNAIC vem problematizando a necessidade de construção de um currículo comum, mas que não está necessariamente em oposição ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais. A proposta busca intervir na formação dos professores, mas com o debate sobre as distintas concepções a respeito do que se compreende como “comum”, bem como as formas de mobilização dos professores na sua participação para esta construção coletiva sobre o currículo. (BRASIL, 2015, p. 16).

A contribuição dos professores, suas identidades, suas atuações, suas práticas e seus conhecimentos são reconhecidos no PNAIC.

São essas misturas e combinações de teorias e práticas que reforçam a dinâmica da participação de diferentes representantes de instâncias educacionais, dos movimentos internos destes indivíduos sobre o estudo da proposta de formação continuada, como também a potencialidade das políticas públicas. Esse processo ajuda a compreender os processos de significação investidos pelos professores, representantes e dirigentes da educação, como importante tarefa política. Dessa forma, cria um movimento em que a escola é chamada a assumir novas funções e recuperar algumas de suas características clássicas, bem como assumir novas identidades a partir da recriação de propostas pedagógicas consideradas mais democráticas. Cria-se uma escola voltada para a “cultura da cidadania”, via o “direito à educação”, com a incorporação da perspectiva histórico-cultural como processo de humanização. (BRASIL, 2015, p. 16, grifos do autor).

O programa teve como objetivo criar uma proposta de alfabetização contextualizada com o letramento, de modo que o aluno não apenas aprenda os mecanismos da leitura e escrita, mas que principalmente aprenda a finalidade e funcionalidade da linguagem escrita. (TEIXEIRA; SILVA, 2021b) A formação dos professores, além de versar acerca dessa perspectiva, recebeu significativo investimento, tanto no que diz respeito às formações oferecidas quanto financeiro.

De acordo com Pieri e Santos (2022) o PNAIC obteve um alto valor em investimentos, contando com um orçamento inicial de R\$ 2,6 bilhões, empreendido em quatro eixos: “Formação Docente”; “Gestão”; “Materiais Didáticos”; e “Avaliação”.

Em relação à formação de professores, o PNAIC disponibilizou um curso presencial aos professores alfabetizadores por dois anos, com duração de 120 horas anuais. “Tais cursos ficaram sob a responsabilidade de universidades públicas que formaram orientadores de alunos em cursos com duração de 200 horas ao ano.” (PIERI; SANTOS, 2022, p. 9).

Ainda de acordo com Pieri e Santos (2022), o investimento na formação de professores se deu de acordo com a **Figura 11**.

Figura 11 - Remuneração dos profissionais do PNAIC

Função	Valor (R\$)
Coordenador-geral da IES	1.500
Coordenador-adjunto da IES	1.400
Supervisor junto à IES	1.200
Formador junto à IES	1.100
Coordenador - estados, DF e municípios	765
Orientador de estudos	765
Professor alfabetizador	200

Fonte: Pieri e Santos (2022).

É notória, aqui, a importância que a política em questão deu para a valorização da formação de professores em nível de investimento financeiro, destinado aos participantes do curso. Porém, vemos a discrepância dos valores destinados aos professores alfabetizadores, investindo o valor de R\$ 200,00.

Tendo o PNAIC se encerrado em 2018, com a gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro e uma nova equipe assumido o comando da Secretaria de Alfabetização no Ministério de Educação, inicia-se um novo período na esfera educacional do nosso país (TEIXEIRA; SILVA, 2021b), assumindo assim, uma evidente descontinuidade das políticas públicas.

Ao se tratar de financiamento, a PNA, por meio do Programa Tempo de Aprender, tem os investimentos, contando com R\$ 183 milhões (BRASIL, 2022b), destinados ao aporte financeiro da União às instituições de ensino por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)³².

De acordo com o site do Programa Tempo de Aprender, com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização, o programa propõe ações estruturadas em quatro eixos (**Figura 12**).

Figura 12 - Eixos do Programa Tempo de Aprender



Fonte: Brasil (2022b).

O eixo 1 diz respeito à formação de professores sustentada pelo curso online: “ABC: Alfabetização Baseada na Ciência”, que conta com os guias “ABC NA PRÁTICA Construindo Alicerces para a Leitura”, “Alfabetização baseada na ciência: Manual do Curso ABC” e “Material integrante do Manual - ABC na Prática: construindo alicerces para a leitura”. (BRASIL, 2022b).

³² O PDDE, por meio da modificação da Resolução FNDE nº 23, de 03 de dezembro de 2021 (BRASIL, 2021a), foi estipulado como um fundo para contratação de assistentes para a alfabetização, no valor de quinze reais por matrícula nas salas de alfabetização. Os professores alfabetizadores não recebem nenhuma valorização na carreira, no que diz respeito à formação continuada (BRASIL, 2022b).

O eixo 2 diz respeito ao apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização Sistemas *online*, recursos digitais e softwares de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia, termos usados em substituição ao letramento. Contam como o apoio da Universidade Federal de Goiás, do Sistema Online de Recursos para Alfabetização (SORA), com os recursos didáticos: livro *online* “Prática de Alfabetização: livro de atividades”, “Livro do professor alfabetizador” e do aplicativo educativo Grapho Game³³ (BRASIL, 2022b).

Já o eixo 3 trata do aprimoramento das avaliações da alfabetização, por meio do Estudo Nacional de Fluência, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), especializado em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar³⁴, como o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), por meio da criação da Inteligência Artificial para a Fluência em Leitura. Além disso, conta com os chamados “Monitoramento de Processos e Resultados” e de Avaliações de Impacto.

Por fim, o eixo 4 versa sobre a valorização dos profissionais da alfabetização, por meio do Prêmio por desempenho para professores, diretores e coordenadores pedagógicos em consonância do que chamam “Ação de Reconhecimento Educacional”³⁵ e da promoção do bem-estar, motivação e engajamento profissional (BRASIL, 2022b).

Temos, para tanto, a **Figura 13** que trata de alguns dados publicados no site do Programa Tempo de Aprender.

Figura 13 - Dados do Programa Tempo de Aprender



Fonte: Brasil (2022b).

Podemos fazer a seguinte reflexão, se o PNAIC investiu R\$ 2,6 bilhões, tendo uma parcela desse orçamento destinado para a formação continuada de professores e o Programa Tempo de Aprender conta com R\$ 183 milhões, sendo este valor não aplicado à valorização

³³ Todos os recursos estão disponíveis em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>.

³⁴ Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/>

³⁵ Esse item, na página do Programa Tempo de Aprender, parece como “página não encontrada”, por isso não podemos afirmar como se dá a valorização dos professores alfabetizadores no presente programa.

docente. O que esperar de uma formação em que os gastos são diminuídos e que não se sabe como se dá a valorização dos profissionais?

Na Figura 14 temos alguns dados do referido Programa e conjecturamos que o custo pode ter sido reduzido devido alguns gastos terem sido suprimidos por exemplo, devido o curso ser de curta duração, somente de 30 horas, não possuir professor formador, os módulos serem somente com aulas gravadas e por ser modalidade *online*.

Figura 14 - Dados do Curso Tempo de Aprender



Fonte: construída pela pesquisadora com dados da AVAMEC (BRASIL, 2022a)³⁶.

Outro elemento que não podemos deixar de citar é o que Teixeira e Silva (2021b) enfatizam, a PNA descontrói o uso das concepções de alfabetização em proximidade com as perspectivas construtivistas, do letramento, em favor da instrução fônica, como sendo o que existe de mais “inovador” na área.

A instrução fônica tem por objetivo conduzir o processo de aprende a ler e escrever tendo por foco prioritário as correspondências grafofonêmicas, por meio das decodificações, sendo a leitura compreensiva a segunda etapa do processo de alfabetização (TEIXEIRA; SILVA, 2022a).

A PNA, sustentáculo do Programa Tempo de Aprender, apresenta, em seu Artigo 3º, os princípios fundamentais, evidências das ciências cognitivas e seus componentes da alfabetização.

[...] evidências provenientes das ciências cognitivas; com ênfase no ensino dos seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita; com adoção de

³⁶ Cf. <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/informacoes>.

referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras; aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania; igualdade de oportunidades educacionais; e reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização (BRASIL, 2019b, p. 51).

Assim como Gontijo e Antunes (2019), questionamos o fato de a PNA evidenciar, por várias vezes, ao longo do documento o termo “evidências científicas”, enfatizando o uso de modelos experimentais de pesquisa. Podemos pensar aqui, para quais finalidades o MEC, por meio da PNA, passou a supervalorizar as chamadas “evidências científicas”, aniquilando, por exemplo, o desenvolvimento das pesquisas qualitativas, ancoradas na perspectiva do construtivismo para a alfabetização?

Com relação a esse aspecto também é necessário salientar que mesmo a partir da década de 1990, quando o construtivismo no campo da alfabetização se tornou a teoria que amparou as políticas curriculares e de formação de professoras alfabetizadoras, resultados de pesquisas experimentais foram usados para ancorar as políticas públicas nesse campo. Sendo assim, podemos ainda perguntar: há pesquisas mais experimentais do que outras? Acreditamos que para essa pergunta não há resposta satisfatória, mas a sua formulação permite um entendimento do que, na realidade, o MEC e seus colaboradores e colaboradoras pretendem com a valorização de pesquisas baseadas em evidências científicas em detrimento, por exemplo, de pesquisas qualitativas. (GONTIJO; ANTUNES, 2019).

Segundo Gontijo (2014), as evidências científicas pregadas pela PNA, por meio de desenhos experimentais, levam à produção de dados relacionados exclusivamente a atos praticados em circunstâncias específicas, desconsiderando os inúmeros fatores que determinam a validade da pesquisa e o momento em que ela foi gerada.

[...] o modelo experimental de pesquisa é de fato apropriado às pesquisas nos campos das ciências exatas e naturais. Esse tipo de pesquisa, que exige controle de variáveis, como temperatura, tempo, pressão do ar, etc., tem proporcionado avanços importantes nesses campos. Entretanto, nas ciências exatas, conforme assinala Bakhtin (2003, p. 400), há um intelecto que procura conhecer uma coisa, um objeto e não outros sujeitos, ou seja, ‘[...] o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda’. No caso das ciências humanas, o que se contrapõe ao sujeito cognoscente (contemplador) é outro sujeito. Sua memória, pensamento, atenção e interesse, que se manifestam por meio da linguagem, não podem ser controlados ou isolados facilmente. Sendo assim, não há que se considerar superiores ou melhores as pesquisas que concebem as crianças, os sujeitos, apenas como coisas, como objetos a serem conhecidos. Elas não são! (GONTIJO, 2014, p. 30).

A referida política marca um retrocesso no que diz respeito ao ensino da língua escrita e à formação de professores, pois concretiza uma perspectiva ideológica pensada pelos organismos internacionais com viés ultraconservador, intencionando negar a história da pesquisa e dos progressos ocorridos na área em nosso país (ALMEIDA; PIATTI, 2021), apregoando a técnica da escrita e da leitura.

Nesse sentido, para Almeida e Piatti (2021), Costa, Figueiredo e Conssetin (2021), Demenech, Paula e Pasini (2021), Frade (2019), Frambach (2020), Gontijo e Antunes (2019), Mortatti (2019), Nogueira e Lapuente (2021), Ramalhete (2020) e Teixeira e Silva (2021a, 2021b) a referida política fica reduzida à aquisição da técnica da escrita, negando todo movimento histórico proveniente do campo educacional do país e possuidor de um caráter antidemocrático, não levando em consideração os demais fatores inseridos no processo de alfabetização, como aspectos culturais, econômicos e históricos.

Ramalhete (2020) nos adverte que é, no mínimo, um equívoco isolar uma política educacional de seu contexto de produção. Nesse sentido, analisar o contexto de formulação da PNA é inseri-la num movimento fomentado pelo governo Bolsonaro, com ataques frontais à educação e marcado por cargos compostos por pessoas que veemente desejam sepultá-la. A gestão é caracterizada pelo combate aos direitos sociais conquistados, pelo

[...] combate ao chamado marxismo cultural, pela defesa de *homeschooling* (educação doméstica) e da interferência religiosa na educação pela publicização de um completo desconhecimento de políticas educacionais da área da alfabetização vislumbradas desde a defesa do método fônico [...] (RAMALHETE, 2020, p. 4, grifo da autora).

Cabe aqui pensarmos, sob uma gestão claramente opositora aos direitos sociais e das conquistas adquiridas ao longo de anos dos profissionais da educação, quais os reais interesses, aspirações e impactos fundantes para a estruturação de uma recente política pública para a formação de professores alfabetizadores. Mortatti (2019) nos ajuda a pensarmos melhor essa tematização, ao defender que a PNA é uma política autoritária, influenciada por empresários, empresas privadas e banqueiros “[...] infringindo princípios democráticos e constitucionais, a exemplo de outras áreas e direitos humanos e sociais, especialmente os referentes ao “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” e à “liberdade de ensinar e aprender” (MORTATTI, 2019, p. 44).

Outro fator alarmante, sinalizado por entidades comprometidas com os estudos sobre a alfabetização, tem se mobilizado para o descaso do governo com relação aos sujeitos que atuam nos processos de alfabetização, ou seja, os professores e pesquisadores da área.

Uma nota de posicionamento da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), frente ao Programa Tempo de Aprender – que está fundamentado na PNA – denuncia a desconsideração com o trabalho e estudos de pesquisadores na área da alfabetização no Brasil, haja vista que aderiram às teorias científicas cognitivas propostas por autores estrangeiros, sem abertura ao diálogo com pesquisadores e professores conhecedores da realidade das escolas públicas nacionais, que possuem uma formação acadêmica voltada para o assunto e longa carreira de experiências na alfabetização (ALBUQUERQUE; COSTA, 2021, p. 493).

Frambach (2020) enfatiza que a PNA pode ser considerada inédita ao impor um dispositivo legal para determinar o que será executado nas aulas de alfabetização, constituído por um discurso autoritário.

A referida política, para Moraes (2019, p. 66), revela duas faces que estamos vivenciando: “[...] a face do autoritarismo e a da mercantilização. Sem nenhum debate, empresários e especialistas, que desde 2003 queriam impor o método fônico como única forma de alfabetizar.” (MORAIS, 2019, p. 66).

O mercado lucrativo da educação tomou um espaço ainda maior com a alfabetização no país, assim como se beneficiou com a oficialização da BNCC.

Fundações de empresas multinacionais e institutos de empresários que enriquecem com a educação tiveram muito poder em definir o texto final da BNCC que, lembremos, foi imposto, sem qualquer debate público, por um Conselho Nacional de Educação desfigurado pelo governo de Temer, ao ponto de as mesmas empresas, antes da “oficialização” da Base (no final de 2017), já estarem, naquela ocasião, oferecendo ao mercado livros didáticos, a serem usados em 2018, que já estariam surpreendentemente “alinhados” à BNCC. (MORAIS, 2019, p. 67, grifos do autor).

Nesse contexto, não podemos deixar de citar Mortatti (2019), ao relatar que na recente Secretaria de Alfabetização (Sealf), sob a figura do secretário Carlos Francisco Nadalin³⁷ (indicado por Olavo de Carvalho) e demais especialistas colaboradores (8 estrangeiros e 12 brasileiros), muitos vinculados a instituições como o Instituto Ayrton Senna³⁸, e outros atuantes

³⁷ Nadalin é formado em Direito e mestre em Educação, pela Universidade Estadual de Londrina, com especializações em História e Teorias da Arte e em Filosofia Moderna e Contemporânea. Foi professor em várias instituições de ensino de Londrina (PR), além de ter ministrado cursos online. No ensino básico, foi coordenador-pedagógico de uma instituição de ensino em Londrina, e professor de pré-alfabetização e alfabetização, pelo site “Como Educar Seus Filhos”. [...] Outras informações sobre ele têm sido divulgadas na mídia, como: oposição militante às ideias de Paulo Freire; defesa da educação domiciliar e do método fônico para alfabetização, utilizado na pequena escola Mundo do Balão Mágico, em Londrina/PR, fundada por sua mãe e onde atuou como coordenador pedagógico. É cofundador (em 2013) do blog: “Como educar seus filhos” (MORTATTI, 2019, p. 24)

³⁸ Instituto Ayrton Senna, instituição parceira na esfera público-privado, existente pela necessidade de melhoria dos indicadores educacionais, dando continuidade ao projeto de privatização. Instituições como essa têm

na área da psicologia e ciência cognitiva, todos amplamente consultados, tendo sido negada a participação de demais pesquisadores de universidades públicas e professores alfabetizadores.

Nesse sentido, todos os participantes da formulação da PNA são fielmente favoráveis à instrução fônica sistemática: o “[...] ensino explícito a respeito das correspondências convencionais entre grafema e fonema.” (ARENA, 2011, p. 29), esvaziando, assim, a dimensão política, social, cultura e histórica da alfabetização. Seu caráter preconceituoso suprime do documento as contribuições do construtivismo para a alfabetização.

Assim como o documento (PNA) é preconceituoso com o “construtivismo”, parece querer fazer tábula rasa de tudo que estivemos discutindo, há quase três décadas, sobre as especificidades e interrelações entre “letramento” e alfabetização” e sobre a singularidade que assumem em nosso país, diferentemente do que ocorre nos países ricos de língua inglesa. O brilhante ensaio, escrito por Magda Soares, há mais de vinte anos e que constitui o capítulo final de seu best-seller *Letramento: um tema em três gêneros* (Belo Horizonte: Autêntica, 1998), examina muito cuidadosamente porque precisamos diferenciar letramento de alfabetização (no Brasil) e por que precisamos alfabetizar letrando. (MORAIS, 2019, p. 68, grifos do autor).

A mídia e o mercado querem, e esperam, que as crianças brasileiras aprendam as relações entre elementos da língua oral e da língua escrita, despojados de sentidos, ou dos atos culturais e históricos de escrever e ler (ARENA, 2011).

Articulistas, jornalistas, empresários ou investidores na área a produção de materiais didáticos para a educação pública defendem a utilização de um método específico, considerado científico, que poderia sanar, extirpar ou erradicar o fracasso na alfabetização da criança brasileira. Como argumentos utilizam relatos de experiências governamentais em países europeus, cujas opções teóricas, metodológicas e ideológicas deveriam ser supostamente imitadas. (ARENA, 2011, p. 27).

O retorno do método fônico da atual política nos revela, como elucidada Arena (2011), o retorno do velho manual para compor os materiais como as apostilas, organizadas, passo a passo, vendidos a bom preço para as escolas, rebaixando, assim, a docência à condição de simples instrutor obediente ao material.

Desde os anos 1980, Soares (1998) já elucidava o equívoco existente no ensino com “textos cartilhados”, por meio de amontoados de palavras sem sentido, que hoje ainda estão presentes em todos os pacotes didáticos baseados em métodos fônicos (MORAIS, 2019).

recebido gordas fatias dos orçamentos públicos, destinados para a alfabetização, como por exemplo, para a correção do fluxo escolar (GONTIJO; ANTUNES, 2019).

Ainda na década de 1980, Smolka (1993) já nos advertia, em sua pesquisa de doutoramento, sobre a utilização de práticas escolares descontextualizadas e a língua sendo trabalhada sem sentido.

Que escrita é essa que a criança aprende na escola que faz com que ela regrida quando escreve o que pensa? Assim se comprova, mais uma vez, que a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização, o fluir do significado, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura.” (SMOLKA, 1993, p. 69).

Em pleno século XXI vivenciamos a instituição de uma política pública antidemocrática (MORTATTI, 2019), em que se esvazia a prática pedagógica da dimensão humana, cultural, social, política, transformando o fazer pedagógico (FREIRE, 2008), em mera execução de propostas previamente estipuladas, tornando o professor um aplicador de conteúdos, sobretudo sem sentido para as crianças.

A PNA e o Programa *Tempo de Aprender* são estruturados por meio da alfabetização “baseada em evidências”. Ao concebermos a alfabetização, como defende (SMOLKA, 2017), um processo discursivo, cuja existência está num emaranhado de relações de ensino e considerando sua elaboração conjunta com a produção de conhecimento a respeito da língua escrita, é possível, na dinâmica das interações em sala de aula, bem como nas “[...] possibilidades de realização do trabalho de ensinar a ler e escrever, levar em conta a dimensão inter/intrapessoal e discursiva do conhecimento humano.” (SMOLKA, 2017, p. 25).

A alfabetização baseada em evidências científicas, idealizada pela atual política nacional, nega todo o caminho percorrido pelos pesquisadores da área, cujas obras de grande riqueza científica adentraram o estudo, e sua contribuição para a alfabetização em nosso país. Para além do diálogo acerca da PNA e do Programa *Tempo de Aprender*, faz-se necessária a crítica sobre o contexto de sua formulação para elencarmos, assim, suas aspirações e interesses.

Para tanto, é neste ideário que o Brasil se enquadra nas disputas das forças econômicas em favor da conquista de um projeto hegemônico, voltadas a manter em ascensão os donos do poder e da riqueza. E a formação de professores, onde fica nesse vai e vem de mudanças curriculares e de formações? Abordaremos melhor essa questão na seção a seguir, a partir das análises feitas acerca de nosso objeto de estudo, a formação de professores dos anos iniciais da RME.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA

“A linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social.” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 32).

A presente seção analisa a formação continuada de professores da RME do município de Uberlândia, a partir da análise documental e no diálogo com os pesquisadores que se debruçaram nos estudos acerca da formação de professores e, desse modo, buscamos analisar, de forma elucidativa e crítica, os dados coletados ao longo da pesquisa.

Procuramos fazer nas análises a categorização, por meio das contribuições de Freire (1980, 1997b, 2005) e Freire e Macedo (2011), numa abordagem crítico-dialética, utilizando para isso as seguintes categorias: práxis transformadora, elemento importante para a identidade profissional, como forma de amenizar os efeitos das descontinuidades das políticas públicas; o autoritarismo e praticismo presentes na formação de professores alfabetizadores da RME; a humanização como aniquilamento da desumanização no processo formativo; e, por fim, a perda da autonomia docente e a filosofia da linguagem, como meio pelo qual o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita se tornem humanizadores. Portanto, essas categorias guiaram nossas análises.

Ações como *Todos pela educação*³⁹, as redes de responsabilidade social, como o grupo de institutos, fundações e empresas, expressam a reconfiguração institucional promovida pela reforma do aparelho do Estado, bem como as parcerias empresa-escola, das franquias, das ações que têm origem nas empresas, sob a forma de responsabilidade social e dos modos pelos quais constituem projetos educacionais, estreitamente ligados ao nosso objeto de análise.

Tais perspectivas, de acordo com Freitas (2012, p. 379) tem por atuação os chamados “reformadores empresariais da educação no Brasil [...]”, o que importa aqui é uma escola que se “[...] preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura.” (FREITAS, 2012, p. 389).

³⁹ Inspirados nessa lógica, na gestão de Lula (2003-2010), o governo federal lançou, em 2007, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril, que institui o Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. O “Todos pela Educação” é o nome da organização social fundada em 2005 que tem como mantenedores e parceiros fundações empresariais e empresas. Assim, o setor empresarial passou a disputar espaço na agenda educacional do Brasil com maior força, de modo a assumir a liderança das reformas educacionais garantidoras de seus interesses (PIOLII; SALA, 2022).

Ao fazer referência ao sistema de ensino norte americano, Freitas (2012) elucida o que tem acontecido no Brasil, a imposição de um sistema de padrões de teste e de sanções para a escola, para que atinja os maiores índices de aproveitamento, o que transformara o sistema de ensino público em um frenesi lucrativo, fazendo como que a educação se comprometa com a competitividade no cenário internacional.

Para isso faz-se necessário infundáveis reformas. A propagação do discurso de desqualificação dos professores, sobretudo, por meio da política de responsabilização (FREITAS, 2012), sinalizados pelos relatórios encomendados por organizações financeiras como, o BM, propagam a falsa ideia de que são incapazes de promover a aprendizagens dos estudantes, para além disso, os reconhecem também, indispensáveis para que as reformas educacionais se efetivem, tendo como eixo estruturante, o neotecnicismo (FREITAS, 2012), já citado anteriormente, ocasionando sobretudo, um estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação dos jovens.

Cássio (2019) relata que atualmente “novos”, “eficientes” e “eficazes” modelos educacionais produzem o esfacelamento dos sistemas públicos de ensino, que rebaixa a formação escolar dos mais pobres, desqualifica a atividade docente, reduz o financiamento público, pauperiza as escolas em favor da ampliação dos processos de privatização. Essa perspectiva das parcerias público-privadas para a “inovação” irriga os cofres dos agentes financeiros sem qualquer vínculo com a educação.

Silva e Zanatta (2018) denunciam que organismos internacionais pregam o atendimento universal com conteúdos mínimos e apontam o setor privado como caminho para a estruturação da educação básica ao ensino superior, por meio da pedagogia de competências, idealizada para ser a base para a formação de professores.

Nos últimos anos cresceu no Brasil o interesse de grupos corporativos e organizações privadas pela educação, por se tratar de um espaço atrativo e rentável.

Para consolidar essa organização supranacional, estes senhores do capital ordenam e conduzem os dispositivos político-econômicos e jurídicos com grupos empresariais nacionais e governos. Juntos, atuam para reequilibrar e manter, em segurança, o sistema capitalista de produção e sua formação social. Nesse sentido, de 1990 e 2000 em diante, cresceu o interesse de corporações e grupos empresariais ávidos em negociar serviços de Educação sob a lógica empresarial privatista na Educação brasileira. **Estes grupos e empresários atuam no país por meio de tratados, acordos, subscrição a convenções internacionais, convênios, programas, projetos, parcerias privadas, planos, consultorias, assistência técnica, fundações, empréstimos financeiros, condicionalidades inscritas e cruzadas nos acordos e protocolos, subscrição aos documentos decorrentes de conferências para**

expandir negócios empresariais lucrativos na Educação e, assim, aumentar a circulação de produtos, equipamentos e mercadorias, além de induzir novos consumidores. (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 10, grifos nossos).

Temos presente nas recentes políticas públicas a inserção da parceria público-privado na educação que, segundo Cássio et al. (2020) se configura na privatização da educação em sua dimensão processual, produzida simultaneamente por agentes governamentais e por pessoas jurídicas e físicas.

A complexificação das relações público-privadas estão presentes na gestão da educação e na execução de políticas educacionais. A atuação se dá pela organização privada em favor da ampliação da rede de governança, facilitando a entrada de outras organizações. As parcerias público-privadas. “Centram-se na valorização do capital humano, gestão pedagógica com foco no aluno, educação integral, gestão organizacional e financeira, mobilização e engajamento da rede e da sociedade em torno do processo de ensino e aprendizagem (CÁSSIO et al., 2020, p. 7).

Buscamos compreender como as recomendações dos projetos internacionais e das parcerias público-privadas chegam às escolas e modificam discursos, práticas e relações em seu interior, influenciando a gestão, organização do trabalho e da formação docente. Nesse sentido, trataremos, a seguir, de detectar as influências da formação de professores nos cursos ofertados os alfabetizadores da RME de Uberlândia, principalmente por meio da parceria com o Instituto Alfa e Beto, configurando a parceria público-privada.

5.1 A formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I

De acordo com o Plano Municipal de Educação – PME Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015, os objetivos do plano são voltados à melhoria da educação, às metas que delimitam patamares educacionais a serem alcançados e estratégias para melhoria da educação dos alunos. No Eixo V, o Plano versa sobre a valorização dos trabalhadores da educação: formação e condição de trabalho; na diretriz I – formação inicial e continuada.

Estratégia 1 – Desenvolver, efetivar, garantir e implementar programas permanentes de formação continuada em serviço, previamente planejados e estruturados dentro de um contexto e calendário para trabalhadores da educação e com certificação visando ao aperfeiçoamento profissional, à atualização dos conteúdos curriculares (temas transversais, acordo ortográfico), ao aprofundamento no conhecimento e à formação específica, para atuação em todos os níveis e modalidades de ensino. Estratégia 2 – Ampliar e consolidar o CEMEPE como órgão responsável pela formação

continuada dos trabalhadores da educação, visando contemplar a diversidade cultural/religiosa/social/étnica/humana, tanto urbana como rural, bem como desenvolver e implementar programas permanentes de formação continuada em serviço e em rede, voltados para as necessidades das escolas municipais. (UBERLÂNDIA, 2015, p. 70).

A ampliação e consolidação do CEMEPE como órgão responsável pela formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação de Uberlândia foi importante para a implementação de programas permanentes de formação continuada. Em 2018 e 2019 foi trabalhado, nas formações e nos encontros com os profissionais da educação municipal, o tema “Revisitando o currículo: potencialidades, limites e desafios da BNCC”, elaborados à luz do que diz os PCNs. (UBERLÂNDIA, 2022j).

A estratégia 8 versa sobre oferecer cursos de qualidade, com temas inovadores e interessantes, com profissionais experientes e capacitados nos assuntos a serem abordados. De acordo com o relatório de monitoramento e avaliação do Plano Municipal, em 2018 e 2019 foram ofertados os cursos presentes **Quadro 7**.

Quadro 7 - Cursos oferecidos pelo CEMEPE

2018	2019
Educação Musical Escola, PDDE – Escola Acessível; II Fórum sobre Doenças Raras; Ser Educador; Dia D BNCC; Semana Pedagógica; Diálogos e Provocações no contexto da Educação Inclusiva; Conservação de Alimentos; Educação Musical Escolar; Jogos Brinquedos e Brincadeiras; Ritmo e Precursão Corporal, Oficinas Pedagógicas; Plano de Ação Referência/Grupo de Trabalho Bebês; Encontro Coletivo dos Profissionais na Educação	Desenvolvimento Emocional da Criança de 0 A 5 anos; Boas práticas para serviço de alimentação; Grupo de Trabalho – Bebês e G1, AEE na Educação Infantil; Experiências Partilhadas; Educação Musical Escolar; Curso Ukulelê; Curso de extensão ESEBA/UFU

Fonte: produzida pela autora com dados do Relatório de Monitoramento do PME.

Nos anos de 2020 e 2021 o CEMEPE ofereceu cursos referentes ao uso de tecnologias como uso das plataformas para transmissão de vídeos, para a realização de aulas *online*, por exemplo.

É emblemático ressaltar aqui a mudança significativa em relação à formação voltada a professores das séries iniciais, sobretudo para os alfabetizadores, com o anúncio feito em 12 de

novembro de 2021, pela Prefeitura de Uberlândia em seu site⁴⁰, da implantação do Pacto Pela Alfabetização (2021), na Rede Municipal de Educação (PACTO DA ALFABETIZAÇÃO, 2021). De acordo com o site, o Pacto ofereceria a melhoria na educação do município; porém, acarretaria na modificação na formação de professores ofertada.

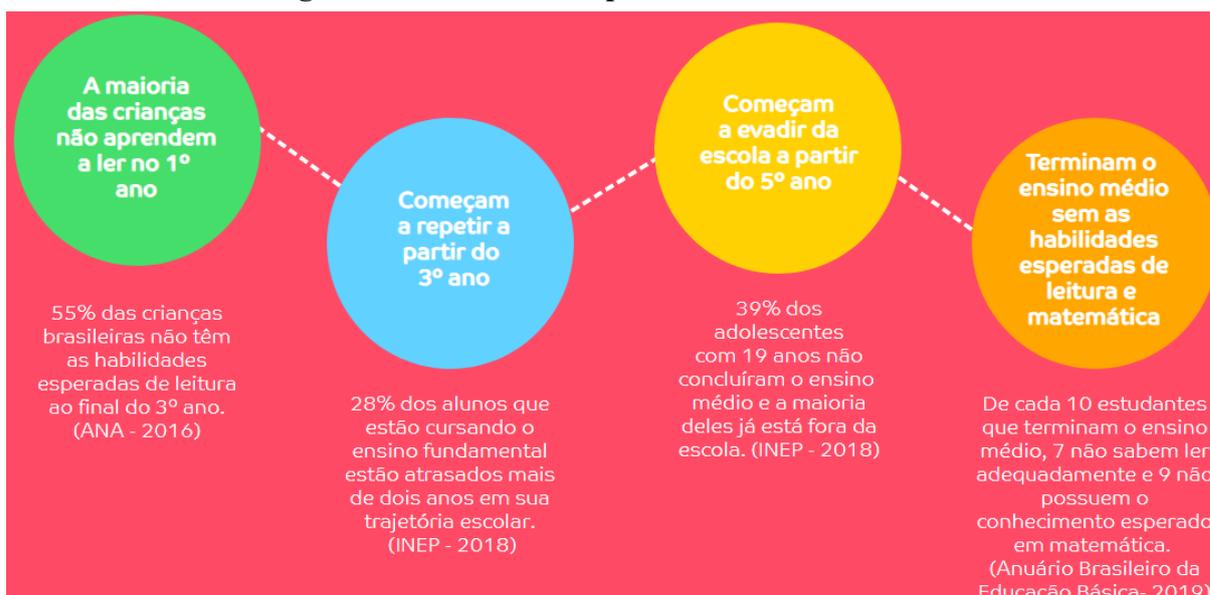
A Prefeitura de Uberlândia oferecerá mais uma melhoria na educação municipal em 2022. Desta vez será a implementação do Pacto pela Alfabetização, que preconiza a alfabetização completa das crianças durante o primeiro ano do ensino fundamental. Para realizar a iniciativa de forma transparente e eficaz, a equipe coordenadora da Secretaria Municipal de Educação (SME) se reuniu durante esta semana com diretores de 54 escolas municipais e de duas organizações da sociedade civil (OSCs) para apresentar quais serão os benefícios do Pacto e esclarecer dúvidas. As reuniões foram realizadas no Centro Municipal de Estudos e Projetos Pedagógicos Julieta Diniz (CEMEPE). (UBERLÂNDIA, 2021).

De acordo com o noticiário, a implantação do *Pacto* em Uberlândia está em consonância com a PNA, conduzida pelo MEC, com o objetivo de combater o analfabetismo em todo o território brasileiro e promover práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. (UBERLÂNDIA, 2022i).

O *Pacto pela Alfabetização* é um programa desenvolvido pelo *Instituto Raiar* para qualificar a aprendizagem das crianças nas redes municipais brasileiras. O programa tem como objetivo “[...] melhorar os indicadores de alfabetização no 1º ano escolar, aumentando as chances de cada criança avançar em sua trajetória escolar.” (INSTITUTO RAIAR, 2022). É uma iniciativa que apoia técnica e financeiramente os municípios na implantação de uma política pública para assegurar a alfabetização das crianças no 1º ano, garantindo a cada criança o direito de avançar em sua trajetória escolar com sucesso (PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO, 2021). O *site* utiliza dados, como mostra a **Figura 15**, para divulgar os rendimentos insatisfatórios de crianças e jovens ao longo da escolaridade e justificar a necessidade do Pacto.

⁴⁰ Cf. <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/11/12/prefeitura-implementara-pacto-pela-alfabetizacao-nas-escolas-municipais-em-2022/>

Figura 15 - Justificativa para a existência do Pacto



Fonte: Pacto pela Alfabetização (2021).

Outro dado levantado parecido diz respeito à Secretaria de Educação com a seguinte afirmativa divulgada:

Ao aderirmos ao Programa, nosso propósito era assegurar a alfabetização dos alunos de 1º e 2º ano, e recuperar o aprendizado dos alunos de 3º, 4º e 5º ano. Sabemos que a pandemia exerceu influência direta na escolarização e que a retomada do ensino presencial nos permite trabalhar as etapas interrompidas com maior assertividade e atenção. (UBERLÂNDIA, 2022d).

Podemos refletir aqui sobre os dados divulgados pelo Pacto. Como os idealizadores podem afirmar o déficit da educação no município, sendo que temos índices favoráveis levantados pelo INEP de 2021. Os idealizadores do programa aderido, utilizaram de índices nacionais e não locais para justificarem a necessidade dos alunos da RME.

Ainda de acordo com o *site*, o *Pacto* atua com crianças de 4 a 8 anos para suprir déficits, promover habilidades para a alfabetização e recuperar o desenvolvimento não alcançado durante a pandemia, como mostra a **Figura 16**.

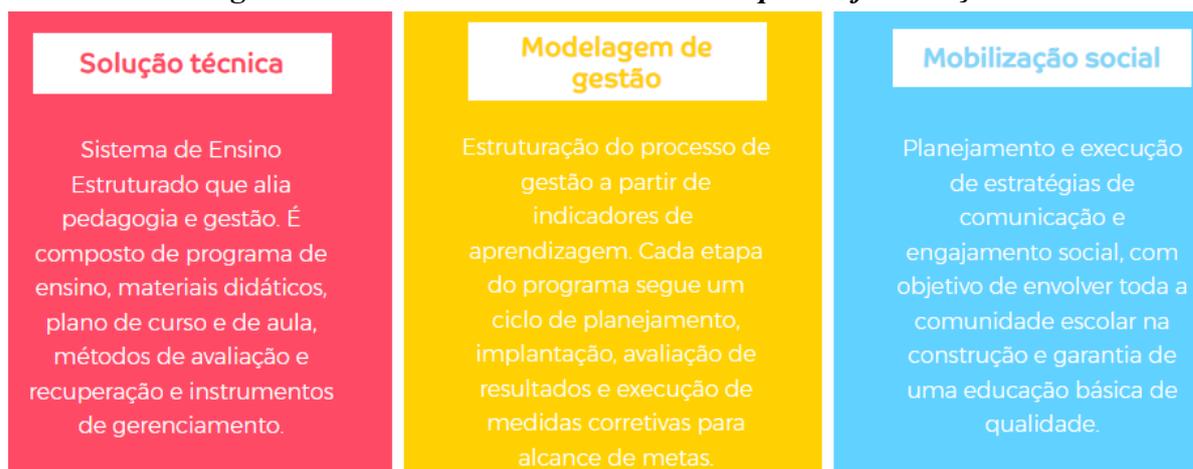
Figura 16 - Objetivos do Pacto pela Alfabetização

Pré I: 4 - 5 anos	Para suprir déficits de desenvolvimento das crianças mais vulneráveis
Pré II: 5 - 6 anos	Promover as habilidades preparatórias para a alfabetização
1º ano: 6 - 7 anos	Alfabetização
2º ano: 7 - 8 anos	Recuperação da alfabetização em função da pandemia - a depender da disponibilidade de recursos dos investidores

Fonte: Pacto pela Alfabetização (2021).

A Pandemia da COVID-19 aparece aqui como uma das justificativas para a atuação do *Pacto*, que se dá por meio de acordo de cooperação com os municípios, que tem duração de três anos. Cada ente exerce seu papel e, além disso, possui três eixos estratégicos que o fundamentam (PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO, 2021), especificados na **Figura 17**.

Figura 17 - Eixos estruturantes do Pacto pela Alfabetização



Fonte: Pacto pela Alfabetização (2021).

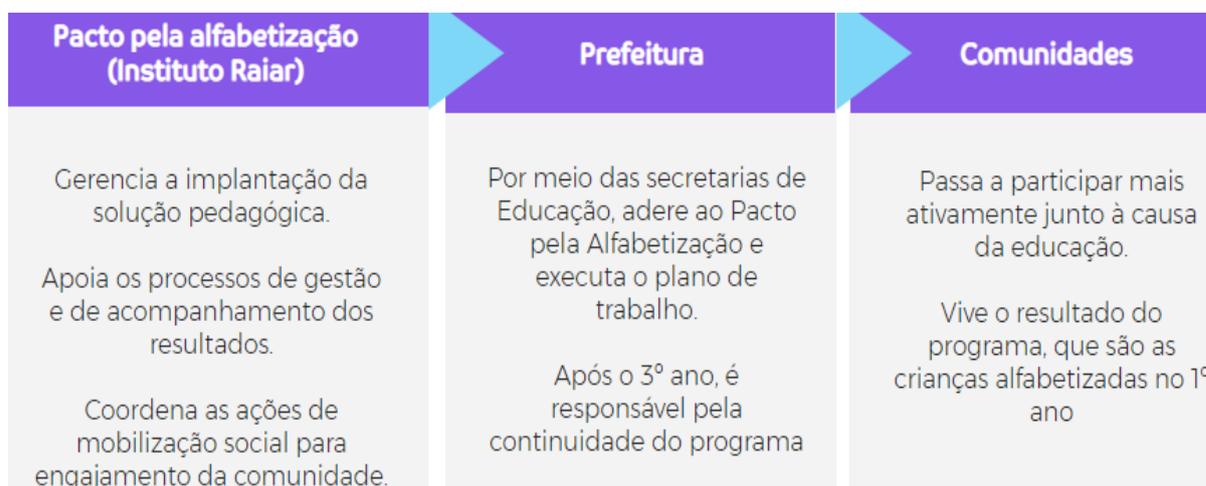
A solução técnica apresenta os meios por meio dos quais o Pacto atua em relação ao currículo das instituições escolares parceiras. Essa atuação se dá pelo uso de matérias estruturadas, tanto para o ensino em sala de aula, junto às crianças (materiais didáticos), quanto referenciais teóricos utilizados nas formações de professores ofertadas e, neste caso, o Instituto Alfa e Beto é o responsável pela chamada solução técnica do *Pacto*.

É interessante aqui o termo “modelagem de gestão”, estruturado pelo tripé “planejamento-avaliação-resultados” para o alcance estrito de metas. No contexto escolar a

introdução das avaliações externas, como meio de “avaliar” resultados, nas décadas de 1990 e 2000, constituiu-se na via prioritária para os processos subsequentes, pois considera que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas. É importante destacar que as avaliações desempenham papel relevante no contexto das políticas educacionais, associadas às políticas de responsabilização como mecanismos de contenção de avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico em sala de aula e o fortalecimento do controle ideológico sobre a estrutura educacional como forte ligação com o estreitamento curricular e a precarização da formação do professor (MILITÃO, 2021).

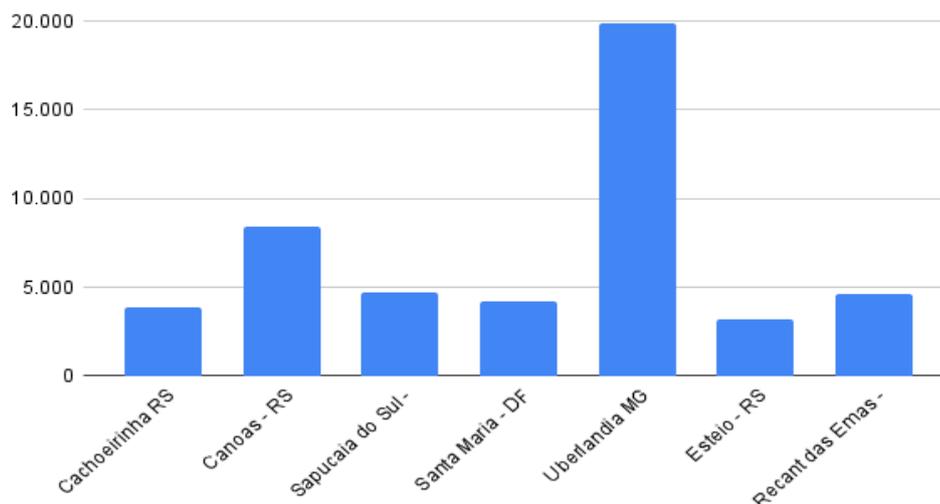
Outro elemento citado no site do Pacto é chamado mobilização social, por meio do engajamento de várias instâncias para a atuação na área da educação, para o alcance da qualidade. Fica evidente a estruturação da parceria público-privado, termo já discutido anteriormente. Temos a **Figura 18** como comprovação da atuação dos participantes do Pacto.

Figura 18 - Atuação de participantes do Pacto pela Alfabetização



Fonte: Pacto pela Alfabetização (2021).

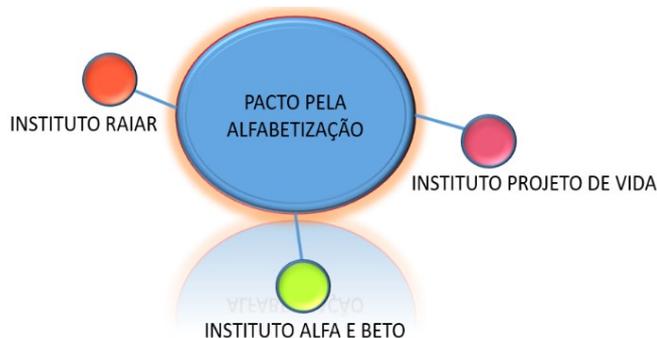
É neste modelo que em 2022 “cerca de 48 mil crianças são beneficiadas pelo Pacto Pela Alfabetização, que está sendo executado em sete redes de educação no Brasil.” (PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO, 2021). O **Gráfico 2** apresenta os municípios que aderiram ao Pacto.

Gráfico 2 - Quantidade de alunos participantes do Pacto por município

Fonte: formulado pela pesquisadora, por meio dos dados fornecidos Pacto Pela Alfabetização (2021).

Podemos analisar que em todo o estado de Minas Gerais, e no Sudeste, o único representante que aderiu ao *Pacto* no ano de 2021 foi a Secretaria de Educação de Uberlândia que apresenta o maior número de alunos alcançados, somando em torno de 19 mil e 900 estudantes, do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental da rede municipal do município.

Ao firmar parceria com o *Pacto*, a SME de Uberlândia estabeleceu colaboração, como mostra a **Figura 19**. As parcerias foram com o *Instituto Raiar*, de Brasília; o *Instituto Projeto de Vida*, de Uberlândia; e o *Instituto Alfa e Beto*, de Brasília, que forneceram materiais didáticos e de apoio para a rede municipal de ensino. O site anunciou ainda que a implementação do *Pacto* não acarretou custos financeiros para a Prefeitura de Uberlândia⁴¹. Contudo, há contradições nessa informação.

Figura 19 - Parcerias do Pacto pela Alfabetização

Fonte: construída pela pesquisa, com dados do site Pacto pela Alfabetização (2021).

⁴¹ Na reportagem “Balanço do primeiro semestre do Pacto pela Alfabetização é feito em Uberlândia” no Jornal Paranaíba, afirma o investimento de 6 milhões de reais, pelas instituições parcerias. e na reportagem “Tudo sobre o Pacto” é dito 6 milhões e meio gastos, sendo 4 milhos já aplicados em 2022 (BALANÇO..., 2022).

O *Instituto Raiar* é uma instituição sem fins lucrativos que atua para o desenvolvimento pleno das crianças brasileiras, apoiando, principalmente, a implantação de uma política pública de alfabetização nas comunidades. Junto aos municípios, o Instituto apoia a qualificação dos processos de ensino, a partir de indicadores e metodologias estruturadas e promove engajamento social para a união da comunidade escolar em prol da educação pública de qualidade.

Fundado em 2020, o Instituto Raiar é fruto da jornada de empreendedorismo social de Márcia Leal, uma de suas fundadoras, que iniciou em 2012, com o estabelecimento de parcerias com escolas públicas de Samambaia (DF), visando à construção de um protocolo de ação colaborativa que qualificasse o processo de alfabetização das crianças, em apoio ao seu pleno desenvolvimento. (INSTITUTO RAIAR, 2021).

O Instituto acredita na aproximação entre as instâncias governamentais e a sociedade civil para a causa da educação pública, visando, no futuro, contribuir com a redução da pobreza e da desigualdade. O modelo de atuação está apoiado em três eixos: solução técnica, modelagem de gestão e mobilização social⁴² (INSTITUTO RAIAR, 2021).

O Conselho Consultivo e a Direção Executiva do Instituto Raiar são formados, segundo o site, por especialistas de diversas áreas, que possuem sólida experiência nas áreas de aprendizagem, educação, gestão e finanças. A fundadora do Instituto é Márcia Leal, psicóloga com atuação em processos de aprendizagem organizacional e de liderança orientados por propósito. Foi, por mais de duas décadas, sócia e executiva do Grupo Hospitalar Santa Luzia/DF. Há 9 anos atua como investidora e empreendedora social com foco na promoção da alfabetização em escolas públicas, a partir de programas com impacto efetivo e mensurável. (INSTITUTO RAIAR, 2022). Um dos membros do Conselho Consultivo do Instituto é João Batista Araújo de Oliveira, Presidente do Instituto Alfa e Beto (INSTITUTO RAIAR, 2022).

Já o Instituto Projeto de Vida é uma organização social que surgiu como uma forma prática de dar oportunidades a pessoas, comunidades e escolas, por intermédio da educação e da disponibilidade de ferramentas e profissionais que auxiliam no desenvolvimento profissional e humano dos beneficiados pelos programas desenvolvidos (PROJETO DE VIDA, 2021).

A idealização do Instituto se deu com o desejo de desenvolver na cidade de Uberlândia, forte impacto social. Os idealizadores são: Ricardo Rocha, presidente da Softbox/LuizaLabs⁴³

⁴² Apresentados pelo Pacto pela Alfabetização.

⁴³ Localizada em Uberlândia, é uma empresa de software - TI (Tecnologia da Informação). Ricardo Rocha é criador o laboratório de Tecnologia e Inovação do Magazine Luiza. Cf. [//www.linkedin.com/company/luizalabs/about/](http://www.linkedin.com/company/luizalabs/about/)

e Felipe Calixto, presidente da Sankhya Gestão de Negócios⁴⁴, tendo Raquel Garcia⁴⁵ como presidente executiva (**Figura 20**).

Figura 20 - Entidades envolvidas no trabalho do Instituto Projeto de Vida



Fonte: Instituto Projeto de Vida (2021).

Outro parceiro da SME de Uberlândia é o *Instituto Alfa e Beto*⁴⁶ que idealiza, como missão, trabalhar para fomentar e fortalecer o debate educacional no Brasil por acreditar “[...] que a educação só melhora quando há pressão social – principalmente de setores importantes e estratégicos.” (INSTITUTO ALFA E BETO, 2020). Entendem que um enorme desafio na educação precisa ser vencido.

Ainda de acordo com o *site*, as ações do *Instituto* visam contribuir para desenvolver nos alunos habilidades e competências essenciais para fazê-los avançar de forma satisfatória dentro da escola e no mercado de trabalho, tendo como rigor técnico a educação baseada em evidências (INSTITUTO ALFA E BETO, 2020).

O fundador do Instituto Alfa e Beto é o João Batista Araújo e Oliveira. De acordo com a Plataforma LinkedIn, ele é Psicólogo e PhD em Educação pela Florida State University.

⁴⁴ Empresa de software de gestão empresarial, disponível em: <https://www.sankhya.com.br/empresa/>.

⁴⁵ É empreendedora social com forte inclinação para as áreas de formação de pessoas, inovação, comunicação, inclusão e educação. Cf. <https://www.linkedin.com/in/raquelgarciak/?originalSubdomain=br>

⁴⁶ Não podemos deixar de citar nesse relatório de pesquisa, o fato do Instituto ter um site de venda de materiais, que inclusive tem um área destinada para a comercialização de materiais destinada para o que eles chamam de “Educação Domiciliar”, com kits de livros destinados da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Pós-doutorado e Visiting Scholar da Graduate School of Business, Stanford University. Professor universitário no Brasil (UFMG, COPPEAD/UFRJ) e na França (Université de Bourgogne, Dijon). Em 2016, recebeu o Prêmio Darcy Ribeiro de Educação, da Câmara dos Deputados. Publicou dezenas de artigos científicos em revistas nacionais e internacionais, bem como livros técnicos e outros voltados para políticas públicas. Foi secretário executivo do MEC. Trabalhou como funcionário do Banco Mundial, em Washington, e da Organização Internacional do Trabalho, em Genebra. Em 2006, criou o Instituto Alfa e Beto, que se dedica a promover o conceito de educação baseada em evidências e tem foco em intervenções voltadas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental com ênfase na alfabetização e leitura. Publica artigos regularmente nos principais jornais do país e mantém o blog Educação em Evidência.⁴⁷

Para justificar a iniciativa da parceria da RME ao Pacto, temos o depoimento de Raquel Garcia⁴⁸, presidente do Instituto Projeto de Vida, cedida à *TV Paranaíba*, em que afirma ter identificado a real necessidade das crianças do município. “Colocamos essas crianças no centro, fizemos uma espécie de censo, identificamos, diagnosticamos, cada criança no processo de alfabetização delas, vimos que a realidade precisava ser mudada e buscamos a prefeitura e fizemos essa parceria.” (BALANÇO..., 2022).

E outra entrevista, “Tudo sobre o Pacto”, transmitido pelo *you tube*, Raquel Garcia cita que achou interessante buscar como estava a situação das crianças em processo de alfabetização, pós pandemia, e em conversa com alguns empresários e pessoas do ministério público, perceberam que o maior desafio seria a aprovação da Secretaria de Educação e do prefeito em aderir a nova metodologia. Por meio das parcerias, a RME, aderiu ao programa, tendo como aspiração o melhor modelo de educação do país, para mudar a realidade da alfabetização de Uberlândia, ela buscou uma metodologia que tivesse comprovadamente uma solução (TUDO..., 2022).

Na mesma entrevista, a promotora de justiça, Dr^a AluÍzia, cita que o sistema de ensino e o programa de alfabetização estão falidos, pois advém de políticas públicas equivocadas e implicam questões como currículo, avaliação, capacitação de professores e gestão. Segundo a promotora, não adianta ter investimentos na área da educação se não tem o foco nesses quatro pilares, citando João Batista Araújo de Oliveira, fundador do Instituto Alfa e Beto, formulador dos materiais adquirido pela RME⁴⁹.

É emblemático e um tanto intrigante ressaltar, aqui, o fato de Raquel Garcia ter afirmado procurar a prefeitura para a realização da parceria. Podemos questionar por qual motivo o

⁴⁷ Cf. <https://br.linkedin.com/in/jo%C3%A3o-batista-oliveira>.

⁴⁸ Presidente Executiva do Instituto Projeto de Vida (2021).

⁴⁹ Podemos sinalizar aqui, o fato de não terem convidado para a entrevista nenhum professor da RME, nem mesmo da Universidade Federal de Uberlândia, para tratarem de assuntos, como currículo, avaliação, gestão, políticas públicas e ou investimentos.

Instituto Projeto de Vida, por intermédio de sua diretora executiva, teve a iniciativa de buscar intervir na realidade das escolas e “analisar” o processo de alfabetização das crianças da RME.

João Batista Araújo de Oliveira, em entrevista realizada pela TV Bandeirantes também afirma a realização de um diagnóstico com os alunos.

Fizemos um diagnóstico com os alunos de Uberlândia para ver onde eles estão, qual é o tratamento que precisa ser feito agora e vamos fazer. Porque não adianta você retomar de onde queria retomar; tem que retomar de onde está, e isso é fundamental. É igual saúde, você tem que fazer o diagnóstico, analisar, ver o remédio adequado e ir tratando. (ENTREVISTA..., 2022).

De acordo com o site, foram realizados, no mês de maio, os testes com alunos do 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental. O Pacto pela Alfabetização avaliou o nível de aprendizado analisando o processo de leitura e conhecimentos em matemática, após três meses de aplicação da metodologia de ensino aplicado na RME.

O Instituto Projeto de Vida afirmou os seguintes resultados:

De acordo com as amostras verificadas no primeiro teste aplicado, alguns dos resultados avaliados em leitura seguem representados: alunos do 1º ano tiveram aproveitamento de 21%, com a utilização da nova metodologia de ensino, contra 6% verificados ao fim de 2021, quando o conteúdo ainda não havia sido implementado; alunos do 2º ano conseguiram resultado consolidado de 43%, ante 15% no ano passado; alunos do 3º ano obtiveram um desempenho de 53%, contra 23% no período anterior, enquanto alunos do 4 e 5º ano aumentaram de 0% para 48% de aproveitamento comparado ao ano de 2021. Quanto ao teste de matemática, aplicado exclusivamente para estudantes do 1º e 2º ano, os desempenhos, nos dois casos, foram superiores às metas estabelecidas. Alunos do 1º ano tiveram aprendizado consolidado de 59%, de uma meta de 50%, na medida em que alunos do 2º ano conseguiram atingir 77% de conhecimento, superando a meta estabelecida de 65%. (INSTITUTO PROJETO DE VIDA, 2021).

Com os dados fornecidos pelo *site*, podemos transcrevê-los nos **Quadro 8 e 9**, para melhor visualização das porcentagens alcançadas pelos alunos, de acordo com a aproveitamento, no diagnóstico aplicado por meio da “nova metodologia” desenvolvida em 2022 e do teste realizado em 2021⁵⁰.

⁵⁰ O diagnóstico/teste/mapeamento, realizado com os alunos não foi divulgado pelos institutos, nem pela Secretaria Municipal de Educação. A RME, não realizou tal mapeamento, delegando para a instância privada tal ação, o que é preocupante, pois vemos as articulações privadas marcando o que deve ou não ser realizado na Rede.

Quadro 8 - Aproveitamento em leitura

Ano	2021	Mai - 2022
1º Ano	6%	21%
2º Ano	15%	43%
3º Ano	23%	53%
4º Ano	0%	48%
5º Ano	0%	48%

Fonte: produzida pela pesquisadora com dados do Instituto Projeto de Vida.

Por meio do Quadro 9, podemos perceber que as crianças foram submetidas a um teste⁵¹, avaliação, para mensurar o aprendizado referente à leitura e matemática. Em relação à leitura que os alunos da RME apresentaram em 2021, obtiveram aproveitamento significativamente negativo, com percentuais até mesmo em 0%. Podemos questionar como se deu tal mapeamento e diagnóstico. Quais foram os dados levantados? Qual metodologia foi utilizada na coleta dos dados? E qual o diagnóstico/teste/mapeamento foi utilizado em 2022? Foi o mesmo usado em 2021? Como seria um diagnóstico em que todos os participantes atingiram um percentual de 0%? Os alunos do 4º e 5º anos passaram pela avaliação em 2021? Se não passaram seria ao menos aceitável que esses dados não aparecessem como percentuais de desenvolvimento.

Quadro 9 - Aproveitamento em matemática

Ano	2021	Mai - 2022
1º Ano	50%	59%
2º Ano	65%	77%

Fonte: produzida pela pesquisadora com dados do Instituto Projeto de Vida.

Já em matemática, os percentuais não se apresentam maciçamente negativos; porém, representam melhora no ano de 2022, em comparação ao ano de 2021, com a aplicação da “nova metodologia”, como é chamada pelo Institutos parceiros da RME.

Não podemos deixar de citar o fato de os alunos da RME, assim como de todo o Brasil e do mundo, estarem, em 2021, em ano pandêmico de retorno às escolas, depois de dois anos

⁵¹ Na reportagem “Tudo sobre o Pacto” foi demonstrado que as crianças não alcançaram também, o número de palavras lidas por minuto, que no caso seriam de 80 a 100 para os alunos de 1º ano do ensino fundamental (TUDO..., 2022).

sem frequentarem a rotina de sala de aula. Sem o contato com os conteúdos curriculares realizados nas escolas de forma presencial, o aproveitamento baixo em um teste seria, ao menos, tolerável.

Percebemos, também, uma desqualificação atribuída aos profissionais que estavam conduzindo o processo de alfabetização dessas crianças. Outro questionamento que fazemos é acerca dos profissionais da educação terem aderido ao Pacto, por meio dos diretores das escolas, com aprovação de 100% por parte dos gestores. Por qual motivo, os professores aderiram a um programa “novo”? Eles tiveram escolha? Foram a eles apresentadas outras metodologias de ensino? Outros programas?⁵² Haveria outras possibilidades?

5.2 A “nova metodologia” da formação de professores da RME

Partindo do entendimento defendido por Piccoli e Camini (2012) de que as escolhas políticas produzem efeitos nos modos como o leitor iniciante passará a se relacionar com a cultura escrita, é necessário que desde a formação inicial como leitoras, as crianças façam uma vinculação positiva com o que lê e a forma como eles atribuem sentido ao que é lido. Veremos, a seguir, a forma que a alfabetização é vista pela RME, bem como compreender como os professores são formados para este processo de ensino.

Para falarmos sobre a ‘nova metodologia’ adotada pela RME, por meio do *Pacto pela Alfabetização*, em parceria com os institutos elucidados anteriormente, que consubstanciou a repentina mudança na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, vamos tratar de aprofundar no estudo acerca da concepção de formação e de educação levantadas por João Batista, responsável pelo material entregue para os professores, por meio do suporte técnico do Alfa e Beto Soluções.

João Batista foi o coordenador do relatório “Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos”, em 2003, com o intuito de demonstrar a “derrota” em que se encontra a alfabetização no Brasil, desqualificar os professores e levantar a suposta “salvação” dela - a ciência cognitiva – em que se baseia a alfabetização em evidências, neste caso, o método fônico. (CARDOSO-MARTINS et al., 2003).

Entretanto, o autor acima citado já atuava há muito tempo no cenário brasileiro, sobretudo encomendando relatórios acerca da educação. No livro intitulado “Desburocratização e democracia”, Oliveira (1984) enaltece a necessidade de se ter no país a implementação do

⁵² Não temos dados referentes à escolha, decisão por parte dos professores da RME, não foi divulgada nenhuma normativa referente à autonomia na escolha ou não pela aderência ao Pacto pela Alfabetização.

Programa Nacional de Desburocratização, iniciado em 1979, como reflexo do processo de redemocratização do país. O conceito levantado por Oliveira (1984, p. 17) acerca da desburocratização versa sobre a atuação no serviço público, que se estende na dimensão do campo econômico e social, bem como a abertura política e da administração pública, que “[...] deveriam se fazer sentir tanto no que diz respeito à máquina burocrática quanto na liberação do setor privado e dos indivíduos.”

O Programa de Desburocratização, que conta com o firme endosso do presidente João Figueiredo, ocupa-se de importante aspecto do processo de abertura. Quase poderia dizer que se ocupa do varejo da liberdade e dos direitos humanos. A semelhança de abertura política, o Programa opera através de um processo de liberação. Não basta assegurar a liberdade no plano puramente político, protegendo-se o cidadão contra a opressão do Estado e os abusos do poder político. (OLIVEIRA, 1984, p. 23).

O Decreto 83.740, de 18 de julho de 1979, criou o Programa e, por meio de seus objetivos, podemos entender melhor algumas das ideias basilares defendidas por João Batista.

Situar o usuário no centro da preocupação do serviço público; reduzir a interferência do governo na atividade do cidadão e do empresário e abreviar a solução dos casos em que essa interferência é necessária, mediante a descentralização das decisões, a simplificação do trabalho administrativo e a eliminação de formalidades e exigências cujo custo econômico ou social seja superior ao risco; agilizar a execução dos programas federais para assegurar o cumprimento dos objetivos prioritários do governo; substituir, sempre que praticável, o controle prévio pelo eficiente acompanhamento da execução e pelo esforço da fiscalização dirigida, para a identificação e correção dos eventuais desvios, fraudes e abusos; fortalecer o sistema de livre empresa, **favorecendo a empresa pequena e média, que constituem a matriz do sistema, e consolidando a grande empresa privada nacional, para que ela se capacite, quando for o caso, a receber encargos e atribuições que se encontram hoje sob a responsabilidade de empresas do Estado**; impedir o crescimento desnecessário da máquina administrativa federal, mediante o estímulo à execução indireta, utilizando-se, sempre que praticável, o contrato com empresas privadas capacitadas e o convênio com órgãos estaduais e municipais; velar pelo cumprimento da política de contenção da criação indiscriminada de empresas públicas, promovendo o equacionamento dos casos em que for possível e recomendável a transferência do controle para o setor privado. (OLIVEIRA, 1984, p. 23, grifos nossos).

A intenção tão defendida por Oliveira (1984) quanto pelo Programa proposto no Decreto nº 3.740/79 é a de que as entidades intermediárias entre o Estado e os indivíduos, tais como associações comunitárias, entidades profissionais, instituições filantrópicas, organizações voluntárias, clubes, Igrejas e escolas, sejam chamados a substituir a ação direta do Estado. O esforço da desburocratização dependia de uma força política atuando dentro do governo

pressionada pela força da articulação social. “As entidades situadas entre o Estado e o indivíduo estão fadadas a exercer uma função cada vez mais importante como agentes catalisadores da generosidade, da solidariedade e do aperfeiçoamento social.” (OLIVEIRA, 1984, p. 39).

Nesse sentido, o Programa Nacional de Desburocratização se propunha a ser um instrumento de abertura democrática, e uma de suas principais alegações é a de que o fortalecimento da capacidade de empreendimento autônomo da sociedade é o caminho para o desenvolvimento e para a democracia.

Frigotto (2010), numa visão crítica, cita que nessa mesma época foi produzido um documento intitulado “Educação Fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para o governo”.

Nesta proposta situam a escola básica como um dever fundamental do Estado e apresentam diferentes formas mediante as quais as **empresas podem colaborar com o poder público na educação básica e no tipo de educação demandada para as empresas**. A investida para se implantarem os critérios empresariais de eficiência, de "qualidade total", de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde, desenvolve-se hoje dentro do setor "público". (FRIGOTTO, 2010, p. 163, grifos nosso).

O interessante aqui, de acordo com Frigotto (2010), é o de influenciar diretamente as políticas educacionais do governo. O Instituto Herbert Levy da Gazeta Mercantil e a Fundação Bradesco encomendaram o documento descrito acima ao João Batista, vinculado à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), enaltecendo a atuação das empresas na Educação Básica.

A análise até aqui exposta nos indica os postulados neoliberais e neoconservadores que, no campo da educação, revisitam as perspectivas do economicismo, dos anos 1970, agora com novos conceitos. A educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção, sob a lógica da rentabilidade (FRIGOTTO, 2010). A parceria público-privado é uma das bases de atuação deste ideário.

Um dos trabalhos mais recentes de Oliveira (2022) é uma publicação intitulada “Eleições 2022: a educação na encruzilhada. O momento do ensino no país pede ousadia: avançar no que efetivamente funciona ou render-se à estagnação”, de junho de 2022, pautado nas mesmas ideias das publicações feitas nas décadas passadas.

O autor relata que o documento se destina aos candidatos de 2022 à presidência da República e a governadores, assim como às equipes que formulam seus planos de governo, para que ocorram mudanças, tais quais estão escritas no presente documento. “Difícilmente um

candidato será eleito se expuser ao público as propostas aqui apresentadas, mas dificilmente fará qualquer diferença na educação se não as implementar.” (OLIVEIRA, 2022, p. 8).

As ideias escritas por Oliveira (2022) visam subsidiar, com referências, formadores de opinião e cidadãos que se interessam pelo futuro do país, tendo como aspiração ser um documento que apresenta um novo rumo para a educação. Ele denuncia que o governo está sempre suprindo as necessidades, disponibilizando mais investimentos e financiamentos, inclusive para a educação. “[...] mais recursos, mais vagas, mais isso ou mais aquilo, sem qualquer preocupação com custos ou resultados. Este documento apresenta uma nova perspectiva para a educação.” (OLIVEIRA, 2022, p. 3).

De acordo com Oliveira (2022), o pilar básico de um projeto de educação está na qualidade do professor, medida por seu elevado desempenho acadêmico, desde o ensino médio até o ensino superior. Assim, a salvação da escola está na mudança do perfil de recrutamento dos futuros docentes e assegurar mecanismos para que eles cheguem à sala de aula sabendo ensinar. Para o autor, nenhum presidente ou governador até este ponto da história do país se propôs a promovê-la.

A educação desde a década de 1970, segundo Oliveira (2022), passa por equívocos e más interpretações feitas acerca das ideias de, por exemplo, Paulo Freire e Antônio Gramsci. Com isso, desvalorizaram a importância do ensino e enfatizaram a consciência crítica.

No nível operacional assistimos à substituição do que havia de protocolos e práticas de ensino pelas teorias construtivistas e socioculturais, que, inteiramente desprovidas de fundamentos científicos e empíricos, passaram a predominar nos cursos de formação de professores e nas práticas dos docentes em sala de aula. Essas tendências desconsideram as evidências sobre o que efetivamente funciona para promover a aprendizagem e, no Brasil, tais ideias se difundiram associadas aos movimentos em favor da autonomia de escolas e professores e da eleição de diretores. (OLIVEIRA, 2022, p. 9).

Temos outra “evidência” levantada por Oliveira (2022), que o professor é o ingrediente principal para fazer a escola funcionar.

O principal ingrediente para fazer a escola funcionar é o professor. Isso se aplica à escola tal como a conhecemos hoje – pode ser que, no futuro, isso venha a ser alterado. O que importa (e faz diferença) é o nível intelectual do docente, e seu conhecimento específico da disciplina que leciona e o uso que faz de estratégias ou protocolos validados pela evidência científica. Nada diferente do que fazem os médicos e tantos outros profissionais. (OLIVEIRA, 2022, p. 10).

Um fato que podemos chamar de alarmante é Oliveira (2022) questionar, ou melhor, duvidar do nível cognitivo dos professores.

A diferença mais marcante entre a educação no Brasil e nos países da OCDE reside no nível cognitivo dos professores. Nesses países todos os professores são escolhidos entre os 30% melhores do ensino médio, portanto alcançaram pelo menos 500 pontos no Pisa. No Brasil, contam-se nos dedos professores que conseguiram atingir esse nível. Esse é o problema mais grave – e menos debatido – da educação brasileira. (OLIVEIRA, 2022, p. 14).

Oliveira (2022) enfatiza, também, que o Congresso Nacional aprova somente medidas relacionadas aos anseios das corporações de professores, entidades que representam universidades e de aumentos de gastos, tais como as previstas no PNE.

A maioria das grandes reformas educacionais nas duas décadas passadas foi aprovada por unanimidade no Congresso Nacional. Os casos mais flagrantes referem-se à aprovação do Plano Nacional de Educação e a diversas outras medidas relacionadas com aumento de despesas e consagração, em nível constitucional, de “direitos” de interesse não só das corporações de professores e das entidades representativas de universidades, mas também de ONGs que militam na área. Em um tema tão controverso como a educação, isso é, no mínimo, suspeito. (OLIVEIRA, 2022, p. 14, grifos do autor).

É defendido por Oliveira (2022) um “novo” caminho para a educação, com menos gastos e menor intervenção do governo, que seria a aprovação do Sistema Nacional de Educação, apoiado pelas organizações não governamentais.

A próxima “batalha” será a aprovação – praticamente garantida – do “Sistema Nacional de Educação”, uma “bandeira” defendida há décadas pelos chamados “movimentos sociais e progressistas”, apoiada pela quase totalidade das organizações não governamentais que atuam no campo da educação [...] Portanto, esta é a encruzilhada: embarcar no grande consenso e esperar que, com mais gastos e maior intervenção governamental, iremos melhorar a educação – contra todas as evidências –, ou buscar novos caminhos. O novo caminho é o caminho da escola: o caminho das ações e decisões que impactam o que acontece na sala de aula. Chega de debate estéril sobre “educação”. (OLIVEIRA, 2022, p. 16, grifos do autor).

O futuro das escolas depende de professores de alta qualidade e Oliveira (2022) dá a certeza de que para mudar a educação é necessário haver mecanismos para atrair, preparar e manter professores e diretores devidamente formados e aptos para exercer suas funções. O autor também enfatiza o aumento de vagas a serem preenchidas por professores e que o Brasil recruta pessoas com perfil inadequado por décadas. Porém, sugere uma mágica infalível para tal

problema, inclusive com proposta de projeto de lei a ser encaminhado no qual a salvação estaria em ampliar as condições para que qualquer graduado possa ser professor.

Entretanto, se não começarmos a buscar profissionais de alta qualidade para as escolas com celeridade, continuaremos a recrutar pessoas com perfil inadequado por mais algumas décadas. Como fazer? Por onde começar? Um primeiro passo seria ampliar as condições para que qualquer pessoa formada em nível superior pudesse se tornar um professor. Essa medida tem duas vantagens: quebra o monopólio das faculdades de educação e aumenta o espaço de recrutamento. Isso já ocorreu, por exemplo, na profissão de jornalista; portanto, há um precedente bem-sucedido. Existem propostas de projeto de lei prontas para serem encaminhadas quando se abrir um debate sobre o tema. (OLIVEIRA, 2022, p. 23).

Outro elemento necessário para a modificação da educação, levantado por Oliveira (2022), é a adequação dos instrumentos e processos que efetivamente promovam a aprendizagem como currículos, materiais didáticos e mecanismos de gestão, pois são eles que produzem os efeitos que se espera de um sistema escolar.

Temos, até hoje, a atuação de João Batista na produção de documentos destinados à educação, em *lives* e pronunciamentos, ainda fundamentados nas mesmas perspectivas denunciadas acima.

Sabendo, ou não, destes aspectos levantados e as defesas feitas por João Batista, a RME aderiu ao PABA. Pensando nisso, podemos questionar sobre o que esperar de uma formação continuada em que o idealizador defende veementemente a privatização dos recursos públicos, a minimização do Estado, colocando-se como indagador da função social da docência, com a ideia da política de responsabilização e de que qualquer pessoa com curso superior pode ser professor.

Ao pensarmos sobre isso, podemos analisar as mudanças curriculares ocasionadas em 2022, que influenciaram a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da RME.

Em 2019, 2020 e 2021, o *Curso Diário de Ideias* era oferecido como curso de extensão ESEBA/UFU, para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja idealizadora é Luciana Soares Muniz⁵³. A formação consistia em experiências que levavam os professores

⁵³ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora dos anos iniciais do ensino fundamental da ESEBA/UFU e pesquisadora na área da aprendizagem criativa da leitura e da escrita, tenho me preocupado com a forma como as crianças aprendem e experienciam a escrita e a leitura em seu cotidiano. Vencedora Nacional do 11º Prêmio Professores do Brasil/MEC na categoria Ciclo de Alfabetização, com o projeto Diário de Ideias. (MUNIZ; MARTÍNEZ, 2019).

a compreenderem que a leitura e a escrita vão muito além de um caráter utilitarista e, assim como eles, os alunos são produtores de suas escritas e por meio de um diário constroem vários textos carregados de sentidos e significados atribuídos ao longo dos anos, a partir do que vivenciam.

Consiste em uma experiência que rompe com o caráter utilitário da leitura e da escrita, ao incluir a qualidade de atuação do aprendiz com a leitura e a escrita na vida, assim como o diário confere vida à escrita, nas narrativas das crianças sobre suas vivências. Uma experiência que rompe com a atitude passiva do aprendiz frente ao que irá vivenciar no cotidiano escola, pois coloca o estudante como corresponsável, atuante e promotor de novas possibilidades de ações no contexto escolar, mediante as ideias, dúvidas, investigações e provocações que emanam dos diálogos e dos registros [...] é um projeto que efetiva princípios previstos no documento que ressalta o caráter ativo, investigador, pensante e atuante dos estudantes no âmbito dos conteúdos curriculares como parte da vida dos aprendizes. (MUNIZ, 2020, p. 31).

Outro aspecto relevante que podemos citar é o fato de a formação conceber o professor como um investigador, como alguém que interpreta a realidade vivenciada e que, por seu caráter criativo, pode usar de sua criatividade para propor as possíveis adequações necessárias para que as crianças tenham maior interesse, não esquecendo nunca da potência que se tem da relação dialógica (MUNIZ, 2020).

O professor como investigador, em um processo que envolve o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento e o caráter dialógico do processo de produção de conhecimento. Enfatizamos o potencial da relação dialógica para a utilização dos instrumentos, o que requer o envolvimento do aprendiz na direção de se expressar espontaneamente. Por isso, o diálogo é via essencial para o trabalho com a experiência de aprendizagem com o *Diário de ideias*. Sendo assim, propomos sempre que o professor convide os aprendizes a participarem das ações vinculadas ao diário, o que requer do professor a criatividade para propor possíveis adequações e/ou mudanças nos instrumentos, de modo a favorecer a atuação espontânea e o interesse da criança. (MUNIZ, 2020, p. 79).

No ano de 2022 o curso Diário de Ideias passou a ser ofertado somente para os professores que atuam na Educação Infantil, de acordo com o Ofício nº 082/2022/ASS PED/CEMEPE/SME (Anexo A).

A formação também, foi realizada no contexto da pandemia da COVID 19, com o objetivo de acompanhar e formar a equipe da Escola Municipal Profª Joasiany França, na implementação da proposta com o Diário de Ideias na escola, no contexto de ensino remoto, em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo estruturante as experiências vividas pelas crianças.

Partimos de uma concepção de aprendizagem que busca interligar as experiências vividas pelos aprendizes, seus saberes e conhecimentos, entrelaçando com os conteúdos curriculares. Essa concepção faz toda a diferença para o processo de ensinar e aprender e requer a escuta sensível dos professores e entre os estudantes para o que vivenciam em diferentes contextos sociais. (MUNIZ, 2020, p. 144).

Algumas escolas da RME, demonstraram o desejo de implementar⁵⁴ a metodologia do Diário de Ideias, como mostra a **Figura 21**.

Figura 21 - Nome das escolas que demonstraram o desejo de implementar o *Diário de Ideias*

14 Escolas
E.M. Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa
E.M. Prof.ª Irene Monteiro Jorge
E.M. Prof. Milton, de Magalhães Porto
E. M. Maria Leonor de Freitas Barbosa
E.M. Sebastiana Silveira Pinto
E.M. Prof. Valdemar Firmino de Oliveira
E. M. Guarda Antônio Rodrigues Nascimento
E. M. Profa Josiany França
E. M. Sebastião Rangel
E.M Shopping Park
E.M Prof Valdir Araújo
E.M. Boa Vista
E.M. Prof Horlandi Violatti
E. M. Maria Jose Mamede

Fonte: Muniz (2020).

Entretanto, na contramão do que estava se construindo, na primeira semana do mês de fevereiro de 2022, no início do ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação anunciou a implementação do PABA, por meio do Pacto pela Alfabetização⁵⁵, com a obrigatoriedade da participação dos professores regentes de turma do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental na formação continuada, intitulada 1º Ciclo de Formação Pacto pela Alfabetização. (UBERLÂNDIA, 2022b). Com a não oferta do curso Diário de Ideias, aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental temos a inserção de outra perspectiva de formação de professores para a RME, o que reverbera em todo o currículo e no ensino da língua escrita.

⁵⁴ Durante a pandemia da Covid 19 a E. M. Josiany França, participou do que Muniz (2022) chamou de possibilidades de implementação do Diário de Ideias, como modelo de como seria realizado na RME. As formadoras e a coordenadora do curso acompanharam as atividades realizadas na escola durante todo o período formativo dos cursistas.

⁵⁵ Como consta no Ofício nº17 da SME/CEMEPE (Anexo A).

Houve, então, a descontinuidade de um trabalho em andamento, abandonando a parceria do Município com a UFU.

De acordo com o ofício curricular nº 74 da SME/CEMEPE, os professores que não participaram do 1º ciclo, participaram no mês de março do 2º Ciclo de Formação Pacto pela Alfabetização. Os professores receberam materiais fornecidos pelo Instituto Alfa e Beto, que foram utilizados por eles ao longo das formações, como preestabelecido pelo Documento Orientador: “[...] estudar o material didático Alfa e Beto para conhecê-lo detalhadamente, pois o mesmo subsidiará o processo de planejamento das ações pedagógicas.” (UBERLÂNDIA, 2022b, p. 38).

A secretária de educação, Tânia Toledo, afirmou, em uma reportagem feita pela TV Paranaíba, que a formação de professores alfabetizadores está atrelada ao desenvolvimento do material adquirido.

Na prática funciona com a adoção de algumas estratégias para o desenvolvimento da alfabetização. Nessa parceria temos um material estruturado que aplicamos e nós temos a formação de professores para poder desenvolver aquele material; além disso, um elemento importantíssimo é o ritmo desse desenvolvimento e o monitoramento de como vai a aprendizagem dessas crianças. (BALANÇO... 2022).

Nesse sentido, podemos afirmar que a formação de professores alfabetizadores em 2022 se baseia no material oferecido pelo *Instituto Alfa e Beto*, o PABA, que se apresenta em substituição ao Curso Diário de Ideias. O Programa distribuiu os livros ilustrados no **Quadro 10** aos professores.

Quadro 10 - Livros do Programa Alfa e Beto de Alfabetização

Livro	Autor	Editora	Páginas
ABC do alfabetizador	João Batista Araújo Oliveira	Instituto Alfa e Beto	516
Agenda do professor	João Batista Araújo Oliveira	Alfa e Beto Soluções	88
Manual de orientação do programa Alfa e Beto	João Batista Araújo Oliveira	Alfa e Beto Soluções	88
Aprender e ensinar	João Batista Araújo Oliveira e Clifton Chadwick	Alfa e Beto Soluções	393
Alfabetização de crianças e adultos, os novos parâmetros	João Batista Araújo Oliveira	Alfa e Beto Soluções	103
Manual do professor – Aprender a ler	João Batista Araújo Oliveira	Alfa e Beto Soluções	88

Manual do professor-Leia comigo	João Batista Araújo Oliveira	Alfa e Beto Soluções	110
Manual de consciência fonêmica	João Batista Araújo Oliveira	Alfa e Beto Soluções	184
Matemática – V.1 (Livro didático do aluno)	Osmar Nina Garcia Neto e João Batista Araújo Oliveira	Alfa e Beto Soluções	144
Matemática – V.2 (Livro didático do aluno)	Osmar Nina Garcia Neto	Alfa e Beto Soluções	120
Grafismo e caligrafia – letras cursivas (Livro didático do aluno)	Dulce Rocha Maciel	Alfa e Beto Soluções	92
Manual de Orientação	João Batista Araújo Oliveira	Alfa e Beto Soluções	88

Fonte: produzido pela pesquisadora, com dados do PABA.

O livro “ABC do Alfabetizador”, com 516 páginas, conta com um apanhado de conceitos, fundamentos e estratégias para se entender a alfabetização baseada na ciência, sobretudo com a instrução fônica e o ensino da decodificação “em frontal oposição com os conceitos e práticas preconizadas pelo Ministério da Educação⁵⁶ e ensinadas na maioria das universidades brasileiras.” (OLIVEIRA, 2008, p. 2).

O livro foi escrito juntamente com a implementação do PABA em mais de 10 estados do Brasil, por meio de estudos e diálogos com autores estrangeiros e os brasileiros Fernando Capovilla⁵⁷ e Cláudia Cardoso Martins⁵⁸, adeptos do método fônico de alfabetização. Com este grupo sinalizado como cientistas, produziram o relatório Alfabetização Infantil: novos caminhos, já tratado anteriormente.

⁵⁶ Por se tratar de uma obra datada de 2008, em sua 8ª edição, é de uma época em que o MEC preconizava a utilização do letramento no processo de alfabetização. Hoje a base teórica para o estudo e ensino da alfabetização estão presentes na PNA, que utiliza os elementos do fonocentrismo.

⁵⁷ Psicólogo (1982). Mestre: Psicologia de Aprendizagem e Desenvolvimento, Universidade de Brasília (1984). Ph.D.: Experimental Psychology, Temple University of Philadelphia (1989) (medal: Outstanding Achievement Award, Pennsylvania Psychological Association). Livre Docente: Neuropsicologia Clínica, USP (2000), tese: Lexicografia e Lexicologia de Libras. Professor Titular Instituto de Psicologia USP (IPUSP). Orientou mais de 49 dissertações e teses de Mestrado e Doutorado. Chefe do Lab Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental (Lance), Lab Tecnologia e Reabilitação Cognitiva, Centro Clínico em Distúrbios de Comunicação e Linguagem do IPUSP. Coordenador nacional de inclusão e alfabetização da Capes. Presidente da Comissão de Alfabetização do Conselho Nacional de Alfabetização. Coautor do RENABE: Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências e da PNA: Política Nacional da Alfabetização do MEC. Cf. <http://lattes.cnpq.br/7770751615146997>.

⁵⁸ Professora Titular aposentada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); é Professora colaboradora do Programa de pós-graduação em Psicologia: Cognição e Comportamento do Departamento de Psicologia da UFMG. É doutora em Psicologia pela University of Illinois at Urbana-Champaign (EUA, 1984) com pós-doutorado na University of Denver (EUA, 1999-2000) e na Yale University (EUA, 2009-2010). Foi fellow da Eisenhower Foundation no programa? Eisenhower Exchange Fellowships? (EUA, 1991) e professora visitante do Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies (LLILAS) da University of Texas in Austin (EUA, 2014). Foi membro efetivo do Comitê de Psicologia e Ciências Sociais do CNPq. Cf. <http://lattes.cnpq.br/9555963022676364>

De acordo com Oliveira (2013), nos últimos trinta anos os estudiosos da alfabetização chegaram a importantes consensos a respeito do que é relevante ensinar e aprender durante o processo da alfabetização. Esses estudos são conhecidos por Psicologia Cognitiva da Leitura e o documento mais importante sobre o tema se chama *National Reading Report Panel*, publicado no ano 2000. A maioria dos países com sistema alfabético de escrita baseiam seus programas de alfabetização por meio das conclusões e recomendações desse relatório.

No livro “Manual de orientação do programa Alfa e Beto” (OLIVEIRA, 2013), há a afirmação que a alfabetização baseada nas evidências científicas é mais atualizada, inovadora, eficaz e demanda envolvimento dos alunos, diretores, Secretarias de Educação, coordenadores e, principalmente, dos professores.

O Programa Alfa e Beto de Alfabetização incorpora o que existe de mais atualizado, eficaz e prático para alfabetizar crianças. [...] Este Programa vem sendo implementado em centenas de municípios e já contribui, em todo o país, para alfabetizar mais de meio milhão de crianças. Mas o êxito do aluno não depende só do Programa: ele depende do envolvimento dos coordenadores pedagógicos, diretores, da Secretaria de Educação e, principalmente, do professor. (OLIVEIRA, 2013, p. 5).

A denominada inovação da ciência cognitiva na alfabetização baseia-se no método fônico. Morais (2019) relata que não há nada de novo no método usado no PABA. Um questionamento que podemos fazer aqui é: Por qual motivo João Batista relata que um manual que versa sobre o método fônico é considerado inovador? “De entrada, queremos esclarecer: há mais de 30 anos, isto é, desde 1986 já defendíamos um ensino de alfabetização que promova a consciência fonológica. Fazíamos isso, há mais de três décadas, no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Recife.” (MORAIS, 2019, p. 67).

Temos até mesmo antes disso a pesquisa de Paixão (1991), que deixa claro que as propostas estruturadas no fonocentrismo, na instrução fônica, não podem ser consideradas inovadoras, uma vez que já que são atuantes no país desde a década de 1950. Um exemplo disso foi em 1979 quando tivemos na Secretaria Estadual de Minas Gerais, por meio da justificativa do fracasso de alunos no processo de alfabetização, a utilização de um programa chamado Projeto Alfa. Tal projeto propôs aplicar, em todas as classes de alfabetização, um corte nos conteúdos em relação ao programa oficial do estado para uma ampliação do período de

alfabetização (PAIXÃO, 1991), utilizando o método fônico, em substituição ao método global de contos⁵⁹ antes utilizado.

O programa com todos os instrumentos foi elaborado por uma equipe de técnicos especializados e esperava-se que a professora primária executasse o programa, diminuindo seu nível de intervenção e, conseqüentemente, diminuindo conseqüências de sua falta de preparo para enfrentar os desafios do fracasso escolar. (PAIXÃO, 1991, p. 60).

O livro “Alfabetização de crianças e adultos, os novos parâmetros” trata de conceitos, informações e implicações que se contrapõem ao que é veiculado em documentos oficiais como os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs de Alfabetização, e publicações disponíveis nas bibliotecas universitárias e usadas em cursos de formação e de capacitação de alfabetizadores.

As ideias aqui apresentadas gozam de um elevado nível de consenso na comunidade científica em todo o mundo. Essa comunidade é formada pelos estudiosos e pesquisadores que publicam e lêem as **revistas científicas e profissionais de maior circulação e reputação acadêmica na área**. As publicações veiculam estudos realizados, a partir de critérios científicos rigorosos, e representam o que se considera o estado do conhecimento⁶⁰ atual sobre alfabetização. (OLIVEIRA, 2004, p. 10, grifos nossos).

É intrigante o fato de se relatar que o PABA é baseado em elevado consenso entre pesquisadores que estudam por meio de revistas científicas; porém, não há nenhuma referência atribuída a pesquisadores vinculados a Universidades Federais, nem mesmo em projetos e grupos de pesquisas existentes em todo o país. Também não há citações referentes a tais revistas científicas.

Oliveira (2004) enfatiza que a ciência cognitiva da leitura não é amplamente divulgada.

Sabemos (isso não é exclusivo do Brasil, mas concerne ao mundo inteiro) que muitos alfabetizadores têm uma formação demasiado fraca para levarem a cabo com êxito a sua missão. Assim, é indispensável que haja iniciativas para que todas as pessoas encarregadas da formação dos alfabetizadores sejam informadas amplamente das descobertas da Ciência Cognitiva da Leitura. (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

⁵⁹ Método global de contos é o método analítico que parte da memorização de uma história (contos) e posteriormente sofre processo de decomposição, em frases, palavras, sílabas e por fim, em letras. (PAIXÃO, 1991).

⁶⁰ Essa proposta de levantamento de dados não foi apresentada em nenhum dos livros oferecidos aos professores da RME.

Para além disso, é importante discutirmos os questionamentos feitos por Oliveira (2004) em relação aos professores universitários que trabalham com o tema alfabetização, ao enfatizar que a formação dos estudantes nos cursos de pedagogia é ideológica, e não aprovada cientificamente, por não usarem os estudos acerca da Ciência Cognitiva.

A Ciência Cognitiva da leitura é praticamente desconhecida, pior, intencionalmente ignorada na maior parte das universidades brasileiras. Estas entrincheiram-se numa defesa ideológica de concepções atualmente refutadas. O próprio fato de professores universitários se colocarem a favor de um 'modelo ideológico' da leitura, vendo nesta apenas uma prática social a examinar de um ponto de vista ideológico, e não uma habilidade, é inconciliável com a abordagem científica. (OLIVEIRA, 2004, p. 10).

Outro questionamento levantado por Oliveira (2004) é a tentativa de explicação do desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita por bases psicogenéticas.

A verdade histórica é que houve uma tentativa de explicar a aquisição da leitura e escrita, a partir de uma extensão das ideias de Piaget, mas essa tentativa não deu certo. Em termos científicos isso significa que surgiram explicações mais corretas para esses fenômenos. Isso não significa que os proponentes dessas ideias sejam incapazes ou incompetentes. O mundo da ciência é um mundo de ousadia, de quebra de fronteiras, de ensaio e erro. Algumas ideias dão certo, outras não. O que faz avançar a ciência experimental não é apenas a ousadia ou o brilhantismo das ideias; é a fidelidade aos métodos e procedimentos, para assegurar se as ideias funcionam ou não. As ideias da psicogenética não funcionaram como modelo explicativo - há explicações melhores. (OLIVEIRA, 2014, p. 15).

É nesse sentido que Oliveira (2008) discorre sobre a formação inicial e continuada de professores. A formação inicial, para ele, é aquela que o profissional adquire antes de começar a trabalhar, referindo-se a um curso normal, um curso normal superior ou uma formação universitária. A ausência ou insuficiência dessa formação traz limitações para o desenvolvimento profissional. Duas alternativas existem para suprir a formação deficiente dos professores.

A primeira é muito conhecida no Brasil e desenvolvida nas escolas particulares como, por exemplo, nas redes de ensino como Objetivo, Pitágoras, Positivo, e da Fundação Bradesco. A estrutura se dá por programas de ensino comum e livros didáticos adotados pelos professores, mantendo poucos graus de liberdade. A segunda alternativa é a adoção de materiais mais estruturados, além de proporcionar os materiais para os alunos e esses programas incluem manuais de orientação para o professor e capacitações em serviço (OLIVEIRA, 2008).

O PABA, de acordo com Oliveira (2008) se enquadra na segunda categoria, pois, para compensar a formação deficiente dos professores na área da alfabetização, faz-se necessário o apoio de programas estruturados que atendam às necessidades dos alunos.

Oliveira (2008, p. 358) discorre ainda sobre a formação em serviço tratar da formação prática que os professores adquirem normalmente nos primeiros anos do exercício profissional e que são voltados aos “[...] aspectos práticos da profissão, como as habilidades de dar aula, fazer planos de curso, planos de aula, escolher livros didáticos e métodos.”

A formação permanente também é salientada por Oliveira (2008) por ser a necessidade de qualquer profissional se manter atualizado e promovida pela iniciativa do profissional.

Quanto à capacitação, o autor relata ser a iniciativa responsabilidade do empregador e que deve centrar em informações sobre programas, técnicas ou novas orientações. Para Oliveira (2008) um bom desenvolvimento profissional se dá a partir de uma sólida formação que permita “conhecer sua disciplina e saber identificar e analisar criticamente as próprias práticas, as práticas dos colegas e novos conhecimentos em face de evidências de natureza lógica, científica ou empírica”. (OLIVEIRA, 2008, p. 364).

A formação de professores alfabetizadores é ainda relatada por Oliveira (2008) como sendo um processo longo e demorado que demanda dimensões práticas.

É um processo longo e demorado, que depende da existência de instituições de formação com professores experientes e habilitados, profissionais que sirvam como modelo, currículos estruturados, recursos instrucionais abundantes e um forte vínculo com a prática, as condições da prática e o compromisso com a mudança das práticas comprovadamente ineficazes. (OLIVEIRA, 2008, p. 362).

Vemos claramente, por meio da dicotomia que Oliveira (2008) atribui ao processo de formação dos professores alfabetizadores, que para ele a parte prática da formação deve ser desenvolvida em serviço durante três primeiros anos do chamado estágio probatório. As demais “[...] competências devem integrar a formação inicial” (OLIVEIRA, 2008, p. 363), ao longo da formação profissional em que o professor deve adquirir novos conhecimentos por meio de “evidências de natureza lógica, científica e empírica.” (OLIVEIRA, 2008, p. 364).

Acreditamos no que Freire (2005, 2015) nos adverte acerca da práxis educativa, sendo ela necessária ao longo de toda a formação dos professores, dando a eles a capacidade de compreender a realidade concreta e objetiva, para transformá-la por meio da consciência crítica, ficando clara, aqui, a importância dos estudos voltados à articulação teoria-prática. Não

corroboramos com Oliveira (2004, 2008) na defesa da prática como elemento que sobrepõe à teoria porque não podemos dar ênfase à prática e esquecermos a teoria.

5.3 A descontinuidade das políticas e a práxis transformadora: a importância do tornar-se professor

As recentes políticas curriculares pautam-se no entendimento equivocado de formular um currículo mínimo, que frequentemente é reduzido a um conhecimento comum, padronizado e homogêneo. A BNCC se torna um reducionismo da educação a níveis de aprendizagem e a suposta ideia de que os professores não sabem o que fazer nas escolas e, por isso, a necessidade de infundáveis orientações curriculares. Temos a “[...] influência de uma matriz calcada na racionalidade técnica nos processos formativos em detrimento de uma fundamentação assentada na racionalidade crítica.” (MILITÃO, 2021, p. 152).

Tratamos, ao longo desse relatório de pesquisa, de algumas das descontinuidades presentes nas políticas curriculares dos últimos anos (**Figura 22**), sobretudo de formação de professores, tendo como carro-chefe a BNCC, com propostas de um currículo técnico, especialmente para compor a mão de obra para o trabalho, pois para oficializar a Base é necessária a realização de mudanças significativas na formação de professores que irão aplicá-la.

Figura 22 - Descontinuidade para a formação da Educação Básica



Fonte: construído pela pesquisadora por meio dos dados das políticas citadas.

É evidente a formulação da BNCC como momento significativo para a Educação Básica, no que diz respeito à formação do currículo, ao revogar as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, quando temos a homogeneização de um currículo comum padronizado para todas as escolas do país. Lopes (2018) relata que nos últimos 25 anos temos no Brasil uma normatização curricular, por meio de diretrizes, orientações, parâmetros, documentos estaduais e municipais, em que o currículo é composto juntamente com materiais didáticos e avaliações padronizadas⁶¹.

Mesmo não sendo possível a constituição dessa homogeneidade curricular, via BNCC ou qualquer outra organização centralizada do currículo, insiste-se no projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto. Todavia, ao se construir tal projeto, pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações. (LOPES, 2018, p. 26).

Lopes (2018) também ressalta a existência de uma centralidade curricular pautada na desqualificação de tudo o que se realiza, desempoderando quem atua no processo, no caso os professores. A escola é vista como um lugar onde não se ensina e os professores como carentes de algo.

A homogeneização das escolas, dos professores e dos alunos é vista por Oliveira (2018, p. 57) como algo nocivo para a educação, pois, “[...] tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros.”. Temos, aqui, a perspectiva meritocrática para a educação.

A perspectiva meritocrática de educação, claramente assumida pelo atual governo nos modos como vem gerindo a política educacional do país – a BNCC é apenas uma de suas expressões – produz a exclusão social na medida em que responsabiliza as vítimas pelo fracasso que é do sistema, incapaz de se adaptar às necessidades e possibilidades de grandes segmentos da população, produzindo a exclusão ativamente por meio dos reducionismos 57

⁶¹ Um dos exemplos é “O Instituto Alfa e Beto oferecer às redes de ensino, escolas e professores um conjunto de instrumentos de avaliação que vão da pré-escola ao final do ensino médio. Todos os instrumentos foram desenvolvidos e testados ao longo de anos. Alguns deles são utilizados em parceria com instituições internacionais. Os testes são: PIPS Brasil – teste de desenvolvimento cognitivo de crianças; Teste Alfa e Beto de Alfabetização; TRL - teste de rastreio da leitura; Teste digital de alfabetização (ilhas); Ticks – test for international comparisons of knowledge and skills; Craque da fluência; Avaliação diagnóstica para ensino fundamental (digital e impressa). (INSTITUTO ALFA E BETO, 2020).

que a reafirmam e provocam, ou seja, fabricando-a pelo abandono dos mais frágeis e necessitados em nome do sucesso, atestado pelo bom rendimento, dos mais fortes. Estamos aqui denunciando a falácia da igualdade de oportunidades nos sistemas unificados de currículo e avaliação. (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

É nessa perspectiva que temos a ideia equivocada de que o fato de todas as escolas sendo iguais irá oportunizar o aprendizado, o que tende a ofuscar a problemática da desigualdade social associada à educação.

Partindo da perspectiva oposta, afirmamos que há desigualdades presentes nas escolas e, diante disso, temos a necessidade de investimento diferenciado para a carreira do professor contra as duras condições de trabalho e condições de vida das famílias e de estudos dos alunos e alunas.

Um fator alarmante é nas análises feitas nas políticas acerca da formação de professores após BNCC, na política referente à formação de professores alfabetizadores homologada em 2020, no PABA, e nos sites dos Institutos parceiros da Prefeitura de Uberlândia, onde não há nenhuma referência destinada à discussão acerca do professor, sua formação, seu papel, sua carreira e muito menos sua valorização profissional e salarial. Temos um Estado moderno, gerido pela lógica empresarial, teimando em administrar seu pessoal na mesma lógica do Estado tradicional “[...] omitindo o necessário tratamento dos professores como profissionais, como trabalhadores, como sujeitos de direitos.” (ARROYO, 1991, p. 47).

Em se tratando de RME, não podemos afirmar que há um diferencial em relação à valorização dos professores, pois o investimento destinado à carreira do professor, de acordo com o Portal da Transparência da Prefeitura de Uberlândia, está relacionado somente com o salário, sendo a remuneração inicial dos professores dos anos iniciais de R\$ 2.477,00 para 20 horas/aulas semanais (UBERLÂNDIA, 2022c). Em 27 de janeiro de 2022, o presidente da República, Jair Bolsonaro, decretou o reajuste de 33,24% ao piso que passou a ser de R\$ 3.845,63 para a carga horária de no máximo 40 horas. O *site* do MEC divulgou que “[...] mais de 1,7 milhão de docentes serão beneficiados em todo o país, de acordo com o Ministério da Educação.”⁶² (REAJUSTE..., 2022), lembrando que durante este governo o referido aumento foi o único decretado.

Não podemos deixar de citar também, que além do salário não ser atrativo, as condições de trabalho dos professores da RME tem sido preocupante. Cabral (2020) em sua dissertação

⁶² É importante frisarmos que ainda não tivemos acesso à pesquisas que demonstram como esse reajuste é realizado nos municípios, principalmente se tal acréscimo salarial é atribuído ao ou não aos salários dos professores do município de Uberlândia.

de Mestrado, sinaliza as condições de trabalho dos professores, por meio de atestados protocolados referentes ao desgaste laboral, como “[...] relacionados a doenças psicológicas como depressão, ansiedade e síndrome de Burnout, doenças motoras ligadas a estruturas ósseas e dos nervos [...]”, causando um cenário preocupante. (CABRAL, 2020, p. 6).

Os professores e professoras do Município de Uberlândia são vítimas dessa aceleração do tempo e acúmulo de trabalho, como demonstram os dados. Estão doentes e as taxas de atestados protocolados com nexo causal devido ao trabalho exercido, ultrapassam 10 mil em apenas 09 anos, culminam em 3.544 somente em 2019, o último ano analisado que, divididos pelos dias letivos que são 200, ficam em média 17 atestados por dia. A Ler/Dort são as mais discrepantes, causados pelo esforço laboral, ficando em segundo lugar os atestados relacionados à depressão. Um cenário preocupante. A pergunta feita no início deste trabalho é facilmente respondida, as (os) profissionais da educação no Município de Uberlândia estão sofrendo uma degradação físico e mental, de forma que para além das dificuldades por cada um enfrentado, para manter o sistema em funcionamento, como ir trabalhar doente, gera um gasto enorme aos cofres públicos que, por sua vez se consolida em uma educação de baixa qualidade para os alunos e alunas. (CABRAL, 2020, p. 89).

Elementos como os citados acima, condições de trabalho e valorização docente, não têm sido reconhecidos nas recentes políticas públicas para a educação. É apregoado a necessidade de uma base curricular comum como a “mágica” para os problemas da educação e estruturou mudanças significativas para a formação de professores, não contemplando as condições de trabalho, muito menos a valorização docente. Temos, na **Figura 23**, presente as constantes discontinuidades das políticas públicas, porém as situações dificultosas dos professores ainda continuam as mesmas.

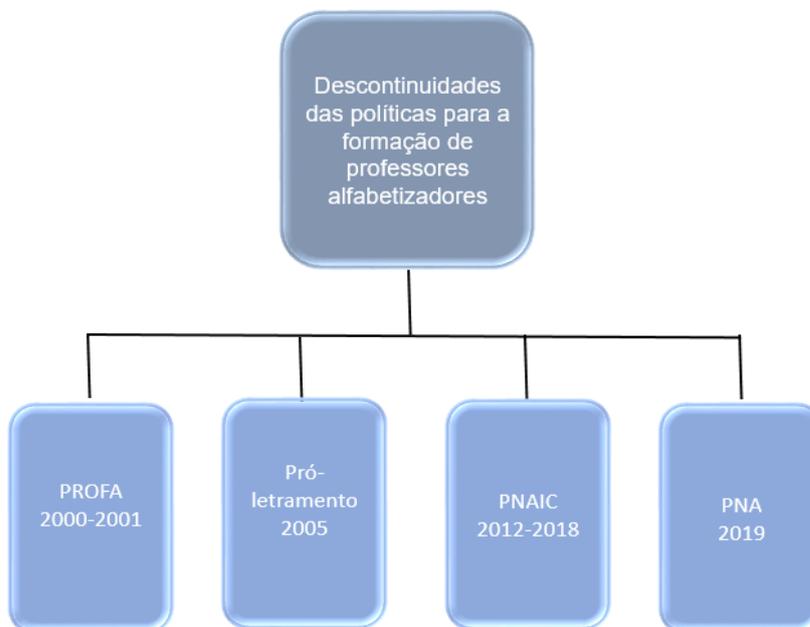
Figura 23 - Descontinuidade das políticas para a formação continuada de professores



Fonte: Construído pela pesquisadora por meio dos dados das políticas citadas.

Na mesma perspectiva das discontinuidades para a formação continuada do último governo, com o intuito de habilitar os professores para a aplicabilidade da BNCC, temos as políticas para a formação de professores alfabetizadores mudadas ao longo de 20 anos (**Figura 24**).

Figura 24 - Descontinuidade para a formação de professores alfabetizadores



Fonte: Criado pela pesquisadora com estudos de Teixeira e Silva (2022b).

Pautados pelo discurso da qualidade para a alfabetização, no intuito de erradicar o analfabetismo, o governo atual se dispõe para a imposição de métodos de ensino por meio da formação de professores alfabetizadores, sem levar em consideração investimento radical, tendo por base documentos internacionais já mencionados anteriormente.

Na direção do que aqui apresento, todo o esforço – financeiro, humano, intelectual – investido na produção de uma base curricular nacional deveria estar sendo investido na valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo e de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo. Seria possível investir, por exemplo, no efeito multiplicador das parcerias entre Universidades e Secretarias de Educação estaduais e municipais para a formação em currículo. Não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo e não envolvermos esses docentes sem salários melhores e possibilidades de realização do que sabem fazer. (LOPES, 2018, p. 27).

Por fim, temos presente na SME mais uma discontinuidade, como mostra a **Figura 25**.

Figura 25 - Descontinuidade do Programa de alfabetização da RME



Fonte: construído pela pesquisadora com dados dos programas citados.

Presenciamos a descontinuidade dos programas de alfabetização na RME. Partindo do ideal dos sistemas unificados de currículo e avaliação temos, como afirma Oliveira (2018), a “desvalorização da função docente pelo governo” e acrescentamos pela SME. O discurso de homogeneização ocorrido pelo uso de um currículo engessado por meio das cartilhas, já abordado neste relato de pesquisa, é facilmente interpretado pela intencionalidade privatista e mercantil da venda de materiais destinados à alfabetização, no caso o PABA⁶³.

Oliveira (2018) enfatiza que oferecer os mesmos materiais, no caso do referido Programa existente desde 2008, para vários estados do país, ofusca os interesses, desejos e possibilidades de diferentes atuações e, assim, de diferentes aprendizados.

Portanto, oferecer os mesmos conteúdos e materiais a alunos com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem perpetua as desigualdades entre eles e desrespeita seus direitos, transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem. (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

Freire e Macedo (2011) discorrem sobre os planejadores de currículos ignorarem variáveis importantes como as diferenças de classe, os valores culturais e que se recusam a

⁶³ Em consulta ao Portal da Transparência do Governo Federal em 2018, o Instituto Alfa e Beto é citado na licitação de número 00215/2018, tendo como objeto a aquisição de 251727 exemplares da obra intitulada “Língua/linguística e literatura” para atendimento ao programa nacional do livro didático - PNLD 2018 - literário - educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio, no valor de R\$ 1.478.046,90. Em 2019 aparecem os mesmos valores e a mesma compra das mesmas obras literárias. Cf. <https://www.portaldatransparencia.gov.br/licitacoes/726185457?ordenarPor=dataEmissao&direcao=asc>

aceitar e legitimizar a linguagem dos alunos, ocasionando a rigidez de um currículo previsto para beneficiar aqueles que o escreveram, por meio de uma perspectiva adultocêntrica.

Quanto às crianças, os pacotes vendidos pelos mercadores de métodos fônicos tratam a todas de maneira homogeneizante, desconsiderando a diversidade de níveis de conhecimento que os aprendizes, necessariamente, apresentam e vão continuar apresentando. Nesses métodos fônicos pouco inteligentes, a criança que ainda não compreendeu como a escrita alfabética funciona e aquela que já lê e escreve palavrinhas de forma convencional são submetidas aos mesmíssimos exercícios nada motivadores de ler palavras que não existem, palavras loucas, controladas pelo autor do método, porque na lógica adultocêntrica que ele adota, o aprendiz só poderia se deparar com tais ou quais relações grafema-fonema... numa ordem fixa. E todos os aprendizes seriam privados ou teriam raras oportunidades de participar da leitura de textos reais e prazerosos, porque o letramento com base em gêneros textuais reais, sem vocabulário controlado, estaria banido das salas de aula. (MORAIS, 2019, p. 74).

Nesse sentido, esses mesmos autores enfatizam que os que possuem poder têm definido o que é correto ou incorreto. “Apenas os que possuem poder podem definir o que constitui intelectualismo (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 81).

Para continuar as análises dos dados, podemos pensar aqui qual seria o interesse do formulador do programa aderido pela RME, o PABA?

Para responder a essa questão, podemos usar uma citação do próprio formulador, João Batista.

Na década de 1970 a educação brasileira passou por um descarrilamento que espelhava tendências iniciadas em outros países nos anos 1950. No nível conceitual, as teorias de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Ivan Illich – reforçadas por algumas ideias e interpretações mais ou menos equivocadas de Paulo Freire e Antônio Gramsci – levaram a um descrédito da escola pela sociedade. Esta passou a ser vista como um instrumento de controle social da burguesia para a reprodução das desigualdades sociais. Com isso, desvalorizamos a importância do ensino: **o que interessa é desenvolver consciência crítica**. O importante seria a opinião do aluno e seu posicionamento diante de um texto, não a compreensão dele. No nível operacional assistimos à substituição do que havia de protocolos e práticas de ensino pelas teorias construtivistas e socioculturais, que, inteiramente desprovidas de fundamentos científicos e empíricos, passaram a predominar nos cursos de formação de professores e nas práticas dos docentes em sala de aula. Essas tendências desconsideram as evidências sobre o que efetivamente funciona para promover a aprendizagem e, no Brasil, **tais ideias se difundiram associadas aos movimentos em favor da autonomia de escolas e professores e da eleição de diretores**. (OLIVEIRA, 2022, p. 9, grifos nossos).

Freire e Macedo (2011) relatam a insistência dos dominantes em minar as forças dos dominados e fazer de tudo para anestesiar a autoconsciência do povo, negando-lhe a essência

de sua própria cultura como algo que existe em sua experiência e por meio do qual os dominados existem. “Na verdade, os dominados são seres humanos que vêm sendo proibidos de ser. São explorados, ultrajados, e a eles se nega violentamente o direito de existir e o direito de expressar-se.” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 184).

Vemos claramente, na citação de João Batista, as finalidades presentes na formação de professores e nos materiais por eles estruturados desde 2004. Temos na RME uma formação de professores pautada na ilegitimidade do pensamento crítico e, neste caso, tanto dos professores quanto dos alunos. A consciência crítica é vista como a mazela da educação, a abordagem construtivista, sociocultural e a autonomia dos professores são os perigos para a chamada “educação de qualidade”, estruturada por meio das “evidências científicas”. A desintelectualização passa a ser o eixo que estrutura a formação.

Freire e Macedo (2011) chamam de mecanicistas aqueles que ficam aflitos, por exemplo, com o livro *Pedagogia do Oprimido*. Neste livro há uma abordagem que concebe a sociedade, a língua, a cultura e a alma humana não como algo simples, mas nele consta que onde quer que haja seres humanos, há atividade e os atos humanos são processos e esses são dialéticos (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 7), compreendidos por meio da conscientização.

A conscientização de Freire vira de cabeça para baixo algumas ideias. Ele nos ajuda a compreender o pleno significado do nome de nossa espécie, *Homo sapiens*: o homem é o animal que sabe que sabe. Freire afirma enfaticamente em *Pedagogia do oprimido* que nossa espécie vive não só no momento presente, mas na história. A linguagem nos dá o poder de recordar significados, e desse modo podemos não só interpretar — uma aptidão animal — como interpretar nossas interpretações. Saber que garante que há uma dimensão crítica da consciência e nos desloca do comportamento instintivo, não mediado, do tipo estímulo-resposta, dos outros animais, para a construção de significados para a atividade mediada, para a construção da cultura. Para Freire teoria é o correlato pedagógico de consciência crítica; não é inculcada, mas sim desenvolvida e formulada como uma atividade essencial de toda aprendizagem. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 15).

Foucault (2010, p. 2) discute as relações de poder nos processos relacionados à educação e às imposições que podem passar despercebidas em tempos de ideologias sutis, bem como busca compreender como se produz o conhecimento e não como ele se transmite.

Para esse autor a escola do povo é substituída pela escola para o povo, a fim de ensinar às classes que lutam no cotidiano por outra ordem no mundo, por outra forma de organização social e econômica e que “[...] não separa ainda a formação intelectual da abolição do trabalho alienado.” (FOUCAULT, 2010, p. 5). A escola do povo vive ainda a luta social entre a emancipação e a domesticação.

Foucambert (2010), ao estudar aspectos constituintes da escola de Jules Ferry, na França industrialista do século XIX, descobre que a doutrina escolar teve forte poder na reestruturação da sociedade capitalista, cujo resultado principal foi compreender que as massas populares bem-educadas não se revoltarão. O projeto era substituir as relações de forças antagônicas, e a compreensão da existência delas, pela ideia de cooperação, de docilidade, de disciplina, da pedagogia da decoreba, e do fazer de conta.

Jules Ferry compartilha os mesmos sentimentos, mas, como grande homem de Estado, ele procurará uma solução política como domesticar essa classe operária de que a indústria necessita? Como fazê-la agente do desenvolvimento econômico e fazer com que perca o sentido da revolta. Como impedir o povo de se marginalizar na sua opressão? Como passar de uma consciência de classe ao sentimento de pertencer a uma comunidade de prestígio? Lembremo-nos dessas cenas do muro dos Federados que as burguesias de Versalhes furavam os olhos dos cadáveres dos comuns com a ponta fina de suas sombrinhas. Não será possível cegar tanto quanto sem se entregar a tais extremos que destroem as forças produtivas? (FOUCAMBERT, 2010, p. 62).

Nesse sentido, a escola prepara os trabalhadores a serem utilizadores de saberes constituídos pela minoria e sua utilização reproduzirá a hierarquia social, o problema central a ser enfrentado que não é o acesso ao conhecimento, mas sua produção. Impondo um modo de transmissão, fazendo a escolha de uma pedagogia, pretende-se “manter o controle de todos os processos de produção do conhecimento, a fim de que a generalização da instrução não possa se voltar contra ela.” (FOUCAMBERT, 2010, p. 67)

Para este mesmo autor, a ideologia recém-criada é a de que não há operários ou patrões, a normatização e homogeneização, mas visa a mascarar as desigualdades de que todos são movidos por uma ideia comum, pelo sentimento de solidariedade, de gratidão e devoção a uma cultura comum.

O Estado transmite ao povo os conhecimentos necessários à economia, sem perder, por isso, o controle sobre o poder social do Saber. Em outras palavras, definir desde a sua origem os modos de transmissão e de aquisição para reforçar a ordem em vez de fragilizá-la. Criar não a escola do povo, mas uma escola para o povo que o leve a interiorizar a desigualdade social, negando a divisão de classes que torne científica e moral a natureza das coisas, que explique a relação dominante-dominado, pelo fracasso ou pelo sucesso de indivíduos, tendo se beneficiado de oportunidades iguais. (FOUCAMBERT, 2010, p. 98).

A extrema maioria fica com uma pequena parcela de conhecimentos transmitidos e terá dificuldades de acesso a conhecimentos novos. Técnicas e operações utilizáveis são distribuídas a custos baixos e curto prazo. O que está em jogo é a “pedagogia da decoreba”

(FOUCAMBERT, 2010, p. 107) e esse conhecimento transmitido e decorado está fora do processo cultural.

Outro elemento constituído na Escola Jules Ferry, parecido com o que acontece na RME e levantado por Foucambert (2010, p. 116), é o “fazer de conta”. Por meio do entendimento de que a escola é um espaço fechado, a pedagogia utilizada por essa escola é aquela em que há a inculcação de conhecimentos por meio da simulação, não sendo oportunizada ao aluno a possibilidade de proceder o funcionamento social, que ele experimenta por meio de suas próprias ações. A escola é, portanto, “[...] um espaço em que, ao entrar, os alunos perdem suas características sociais.” (FOUCAMBERT, 2010, p. 119).

Nessa perspectiva, tem-se como função primordial o uso de manuais e do ensino livresco, para que se tenha uma representação da real. “Trata-se de negar a realidade para forjar melhor uma ideologia.” (FOUCAMBERT, 2010, p. 120).

A escola e o aluno vão ficar suspensos em uma bolha privada de contato com o mundo. Os móveis, o material e os livros terão características que já os distinguem dos mesmos objetos no ambiente. Nenhuma atividade externa é admitida, nenhum adulto, exceto o corpo docente, pode intervir junto aos alunos. Nenhuma produção pode ser trocada com o exterior sem ser neutralizada por um selo que a transforma em objeto margina cuja única utilidade social foi permitir que os alunos apreendessem. Nada do que vem da escola entra em relação como o meio, situando-se no jogo econômico e nas leis do mercado. Ao contrário de todos os lugares em que se trabalha, a escola não produz nada. Pois aqui não se trabalha, senhor, se aprende! E se aprende fora de toda a produção. Aprende-se para saber fazer, mas não fazendo de fato; e, sobretudo sem se inserir no ciclo de uma produção confrontada às exigências de destinatários autênticos. Sempre é o professor que aprecia; e com critérios didáticos, não de produção, não de expectativa social.” (FOUCAMBERT, 2010, p. 120).

Fica clara, aqui, a semelhança da formação ofertada pelo PABA com a Escola de Jules Ferry, sobretudo ao se afastar dos alunos e dos professores a funcionalidade social da ação humana, sem a qual não há a transformação.

No campo da teoria da alfabetização nada é mais importante do que as capacidades humanas, de olhar e “[...] olhar novamente para o papel de uma percepção do perceber, de pensar sobre o pensamento, de interpretar nossas interpretações.” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 6). A capacidade desse olhar não pode estar numa política egocêntrica e conservadora, não pode estar nas mãos de quem está alheio ao processo, de burocratas e tecnicistas que não conhecem as múltiplas realidades que existem em cada sala aula, em cada processo de ensino-aprendizagem, em cada relação professor-aluno.

“Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto, hoje, na necessidade da conscientização.” (FREIRE, 2015, p. 54). Contra as políticas antidemocráticas, Freire (1997b, 2005, 2015) nos deixa o legado da perspectiva crítico-dialética, embasado pela práxis transformadora que, por meio dela, partimos para a construção de significados porque a linguagem é o meio para atingir tais significados, de atingir uma consciência crítica, pois somente ao nomear o mundo, e analisar tais palavras e suas perspectivas reais, os seres humanos têm a possibilidade de realizar transformações.

Deixamos claro, para tanto, que

Felizmente, as escolas não são um campo vazio, são espaços/tempos de práticas curriculares de produção e circulação de conhecimentos, para além da difusão deles. Mesmo não sendo consideradas ou percebidas como existência válida, invisibilizadas por uma abordagem tecnicista e autoritária do espaço escolar, as escolas criam currículos! Vivem existências desconsideradas, nas margens, nas sombras, nas brechas e lacunas de um sistema que busca controlá-las e desqualificá-las, na incontrolabilidade da vida, na rebeldia do cotidiano. Nas escolas já há currículos! Currículos criados em cada dia, em cada aula! (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

É urgente que as discontinuidades das políticas públicas sejam substituídas pela práxis transformadora, principalmente no que diz respeito à formação de professores, para que o fazer-se professor torne-se o eixo estruturante da identidade profissional.

Em contraposição a essa visão restrita da qualidade da educação, defendo que a educação é muito mais do que ensinar conhecimentos, transmitir conteúdos e produzir resultados em exames. Tampouco vincula-se a projetos identitários fixos para os alunos e alunas ou à formação de um pressuposto sujeito educado universal. Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança (só se produz algo novo, com base em uma tradição; só se constrói uma tradição, pela mudança de seus sentidos). (LOPES, 2018, p. 26).

Para aniquilar, ou pelo menos diminuir os efeitos das discontinuidades das políticas públicas, Freire (1980) nos propõe a luta contra as formas de dominação que impedem o homem de ser homem. Podemos acrescentar aqui a luta contra as formas dominantes que distanciam os professores de se tornarem professores.

Para tanto, partindo do entendimento de que “[...] não há caminho para a transformação, a transformação é o caminho” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 24), nosso desejo é que conquistemos a superação da suposta neutralidade e da manipulação contra a educação hegemônica, contra a decoreba e das políticas atuais para a formação de professores, rumo à construção coletiva de currículos reais, tanto para a Educação Básica quanto para a Educação

Superior e para a formação continuada, alicerçados na práxis transformadora, no poder gerador da linguagem e da consciência crítica.

5.4 O autoritarismo e praticismo presentes na formação de professores alfabetizadores da RME

Como já citado anteriormente, quanto à formação dos professores dos anos iniciais, de acordo com o Documento Orientador, os professores de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental deveriam estudar o material didático do PABA ao longo das formações continuadas para conhecerem detalhadamente esse material que subsidiou as ações pedagógicas (UBERLÂNDIA, 2020). É nesse sentido que podemos pensar em qual momento os professores vivenciaram o diálogo, a criatividade, a análise de suas práticas em sala de aula, pois nos materiais estudados a respeito da teoria posta nos livros escritos por Oliveira (2004, 2008) não foram identificados espaços para essas vivências.

Vários pressupostos são levantados por Oliveira (2022) e, dentre eles, o aniquilamento do pensamento crítico, ao enfatizar que as mazelas da educação encontram-se no desenvolvimento do pensamento crítico no aluno, na autonomia do professor e na gestão democrática, gerando o que Freire (2005, 2015) chama de “educação bancária”, a imposição a favor de conceber a educação e também a alfabetização como um processo mecânico de transmissão de conhecimentos, a sobreposição das ciências cognitivas sobre os demais pressupostos teórico-metodológicos e a negativa constante das contribuições das pesquisas brasileiras acerca da alfabetização.

É nesse sentido que levantamos outra categoria de análise: o autoritarismo. Podemos perceber que a RME, ao retirar o curso Diário de Ideias ofertado enquanto formação continuada para professores alfabetizadores, e a imposição da “nova metodologia” de ensino da língua escrita, podemos enquadrá-la no erro epistemológico do bancarismo.

Oliveira (2004, p. 82) defende a ideia de que o analfabetismo é sombrio, em “[...] todo o mundo e também no Brasil, resta saber a grande lição dessa chaga”: alfabetizar todas as crianças até os 6 ou 7 anos. Freire (2002, p. 18) condena a visão do analfabetismo ser “[...] uma chaga, uma erva daninha a ser erradicada, uma enfermidade”, pois é uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. É na educação bancária que os verbalistas (teóricos, reformadores, empresários da educação) se “[...] isolam em suas torres de marfins” (FREIRE, 2002, p. 19) e nada fazem além de obstacularizar a atividade docente, não considerando a realidade dos educandos, dos jovens, dos professores e das professoras.

Esta é uma concepção que implica a execução da domesticação. Nessa lógica os educandos, no nosso caso os professores alfabetizadores e os alunos são preenchidos por conteúdos considerados como um verdadeiro saber, o que, de acordo com Oliveira (2008), está fundamentado nas ciências cognitivas.

A concepção mecânica vê o educando como algo vazio a ser preenchido, sendo isso um dos fundamentos da educação bancária. (FREIRE, 2005, p. 77). Nas práticas bancárias temos o imobilismo e o fatalismo, a falsa ideia de que a realidade não pode ser transformada.

Nesse ensejo, temos a imposição de uma “nova metodologia” de alfabetização e uma nova formação de professores, baseada no autoritarismo, outro elemento constituinte da educação bancária.

Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares. Vendo-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é propô-la, mas impô-la aos grupos populares. (FREIRE, 2015, p. 79).

Outro elemento que citamos foi o Instituto Raíar aplicar um teste, por eles chamado de “mapeamento”, em que os resultados massacrantes justificaram a adesão da RME ao Pacto pela Alfabetização. Esse movimento é chamado por Freire (2005, p. 73) de “conotação digestiva” e a proibição de pensar verdadeiro”, sendo a educação pautada nos resultados obtidos nas avaliações externas em que os alunos⁶⁴ passarão a ser apassivados para se adaptarem ao mundo, ou melhor, às milhares de avaliações que virão pela frente.

A concepção “digestiva do conhecimento” citada acima (FREIRE, 2002, p. 53), está presente nas cartilhas. Os analfabetos, ou os que apresentam dificuldades para aprenderem a leitura e a escrita são considerados subnutridos, não no sentido real em que muitos o são, mas em relação a algo que deve “comer” que, no caso, são “palavras” (FREIRE, 2022, p. 54).

Podemos citar, assim como Moraes (2019, p. 67), da PNA ter uma concepção bastante simplista de consciência fonêmica, pois “[...] temos evidências de que muitas das habilidades que um método fônico típico treina, não são necessárias para uma criança compreender o sistema alfabético” e é nessa mesma perspectiva que vemos o PABA, subsidiado por “tarefas esdrúxulas” (MORAIS, 2019, p. 67), como podemos ver no Anexo C.

⁶⁴ Lembramos, aqui, que se trata aqui de uma porcentagem de crianças que acabaram de fazer 6 anos de idade, pois de acordo com o Ensino Fundamental de Nove Anos, foram matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010).

Ou seja, tal como nós, adultos, aqueles alfabetizando já lançam mão de uma “consciência gráfica” e não apenas ficam “manipulando fonemas” para resolver aquelas tarefas esdrúxulas. Em segundo lugar, temos evidência de que as crianças podem ser ajudadas a compreender o princípio alfabético sem já serem massacradas com aulinhas sistemáticas sobre relações entre grafemas e fonemas, de modo repetitivo e controlado. O que os cartilha defensores da PNA chamam de “instrução fônica sistemática” nos parece uma camisa de força, fundamentada numa perspectiva associacionista de aprendizagem. Dizem que aquela instrução é baseada numa “sequência lógica” e retrucamos que aqueles especialistas a enxergam como tal (“lógica”), porque tratam a criança como mera receptora e reprodutora de informações prontas e não querem investigar o que ela, nossa criança-aprendiz, pensa sobre letras, sílabas, palavras e textos. (MORAIS, 2019, p. 68, grifos do autor).

Na entrevista “Tudo sobre o Pacto”, Raquel Garcia” é enfática em relação às crianças não alcançarem bons índices no quesito “leitura de palavras por minuto”. A quantidade correta, por exemplo, de palavras por minuto⁶⁵ precisa ser de 80 a 100 para crianças do 2º ano do ensino fundamental, de 100 a 120, para as do 3º ano. Temos claramente uma visão reducionista do que é ler. Nesse sentido, de forma esvaziada de caráter linguístico, as palavras são transformadas em mero “depósito vocabular” que o alfabetizando deve “comer” e digerir. Esta visão nutricionista do conhecimento explica o caráter de algumas campanhas de alfabetização. (FREIRE, 2002, p. 54).

Se milhões de homens e mulheres estão analfabetos, “famintos de letras”, “sedentos de palavras”, a palavra deve ser levada a eles e elas para matar a sua “fome” e sua sede. Palavra que, de acordo com a concepção “especializada” e mecânica da consciência, implica nas cartilhas, deve ser “depositada” e não nascida do esforço criador dos alfabetizando. (FREIRE, 2002, p. 54, grifos do autor).

Tratamos de uma das falas de João Batista, retirada da entrevista cedida à Rede Paranaíba, já mencionada anteriormente, em que cita a realização do diagnóstico realizado com crianças. Ele diz que a educação se assemelha a um problema de saúde que precisa de tratamento: “[...] é igual saúde, você tem que fazer o diagnóstico, analisar, ver o remédio adequado e ir tratando” (ENTREVISTA..., 2022). Podemos ver claramente seu teor autoritário. Nessa visão, o professor detém todo o conhecimento e transfere seu “saber” para os alunos que estão carentes dele.

⁶⁵ No Anexo D, destaca-se o fragmento de um dos testes aplicados para as crianças, com o exemplo de algumas palavras que devem ser lidas.

Aos alunos e professores, por meio do autoritarismo, são negadas a interpretação e a relação do educando com o conhecimento, neste caso, a língua escrita. Temos esse ideal marcado tanto na PNA quanto no programa adquirido pela RME.

Especialistas que ajudaram a redigir a autoritária proposta do MEC tendem a ver a compreensão de leitura como algo que só deveria ser priorizado após o domínio da “decodificação” e da “leitura fluente” de palavras soltas. Desconsideram toda a literatura psicolinguística e os estudos sobre letramento e leitura. (MORAIS, 2019, p. 68, grifos do autor).

O autoritarismo, segundo Freire (2015), nega a vocação ontológica do ser humano, de Ser Mais. Por meio da curiosidade, o homem e a mulher são capazes de compreenderem o mundo e mediatizados pela cultura, transformá-lo e assim serem mais. O autoritarismo mandonista mina a curiosidade, retira de cena o gosto de meninas e meninos, de jovens e velhos de aventurar-se, por meio da liberdade de atuação de professores e professoras alfabetizadores.

Podemos usar aqui o termo levantado por Freire (2002, p. 16): mecanicista e “mágico-messiânica” de educação em que se espera fazer uma espécie de “transusão” de um ‘sangue salvador’ para o enfermo analfabeto, transusão alienante que não resulta em nenhuma transformação da realidade.

Está presente aqui uma relação injusta, uma arrogância marcante, onde o caráter formador é visivelmente corrompido.

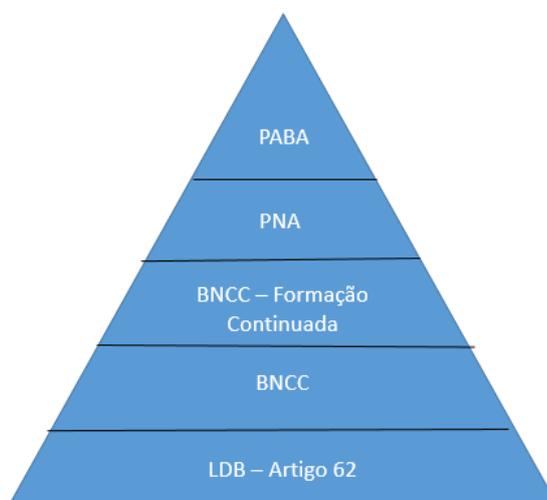
A arrogância farisaica, malvada com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade. Que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico. (FREIRE, 2015, p. 90).

Nessa perspectiva, a formação de professores é a peça fundamental pois é onde se forma o educador “bancário” (FREIRE, 2005, p. 73), que sobrevive pela imposição de sua presença, que não se reconhece na “busca de ser, com os outros, mas sim, em sua superioridade. Podemos ver isso claramente nos dizeres do presidente do Instituto Alfa e Beto.

Outra categoria de análise que podemos utilizar é o praticismo. Assim, como já citado, temos no Brasil o retorno de políticas curriculares que podem ser consideradas tecnicistas, ou chamadas por Freitas (2012) de neotecnicistas. A **Figura 26** comprova com maior clareza as legislações que sustentam o PABA, sendo este o currículo para a formação de professores

alfabetizadores da RME. Vale ressaltar que todas as normativas aqui citadas se enquadram no rol das políticas curriculares tecnicistas (SAVIANI, 2008), denominadas na atualidade por neotecnicismo (FREITAS, 2012).

Figura 26 - Políticas referentes à sustentação do PABA



Fonte: construída pela pesquisadora, por meio das políticas estudadas.

Enfatizamos aqui que o PABA, está atrelado ao que Freitas (2012, p. 390) chama de “[...] boa educação” como aquela que se refere ao básico, o problema posto é que para se legitimar o básico é necessário excluir vários outros elementos importantes para o processo formativo. Freitas (2012, p. 390) nos lembra que a verdadeira boa educação “[...] sempre será mais do que o básico.”.

Podemos ressaltar, também, esse básico idealizado na atualidade e também, posto pelo PABA está em consonância com as legislações que versam sobre mudanças curriculares, comprometidas com o ideal do capital. Tais normativas, centram-se na atuação do professor como mero executor do que é básico, ou seja, da BNCC, dando espaço para o modelo curricular pautado na privatização, na meritocracia e na responsabilização. (FREITAS, 2012). Tais políticas, baseiam-se na junção de interesses políticos e econômicos destinada a revitalizar as taxas de acumulação de riqueza, deixando de lado a valorização docente e a qualidade do trabalho dos professores. Temos presente no país a precarização do trabalho docente. (FREITAS, 2012).

Por meio da conscientização Freire e Macedo (2011) relatam a necessidade de desmitologizar conceitos que estão imbricados com a educação bancária. Podemos enfatizar aqui que é preciso desmitologizar a compreensão que Oliveira (2004, 2008) tem acerca da alfabetização e sobre as pesquisas acerca do tema. Por meio da ideia de que não há pesquisas

científicas na área da alfabetização, no Brasil esse mesmo autor diz que esta é ideológica, e não aprovada cientificamente, por não usarem estudos da Ciência Cognitiva.

A Ciência Cognitiva da leitura é praticamente desconhecida, pior, intencionalmente ignorada na maior parte das universidades brasileiras. Estas entrincheiram-se numa defesa ideológica de concepções atualmente refutadas. O próprio fato de professores universitários se colocarem a favor de um 'modelo ideológico' da leitura, vendo nesta apenas uma prática social a examinar de um ponto de vista ideológico e não uma habilidade, é inconciliável com a abordagem científica. (OLIVEIRA, 2004, p. 10).

Oliveira (2008, p. 19) relata ainda que conceitos amplos relacionados à alfabetização são úteis para provocar discussões e suscitar questionamentos, “[...] mas possuem pouco valor prático para o professor, que tem a missão específica de alfabetizar as crianças no 1º ano”, que o problema da educação e da alfabetização está nas ideias discutidas e na não aplicação no que diz respeito à prática.

O problema com definições desse tipo é que são ricas de idéias, mas de pouco ou nenhum uso prático. Trata-se do velho dilema do cachorro correndo atrás do próprio rabo, da quadratura do círculo. No extremo, trata-se de uma confusão entre alfabetização e ensino da língua, ou até mesmo educação. (OLIVEIRA, 2008, p. 20).

Percebemos, nas citações acima, que João Batista nega as inúmeras contribuições que temos ao longo das últimas décadas, por meio de pesquisas que se debruçaram no entendimento acerca da alfabetização e da formação de professores alfabetizadores.

A década de 1980 foi marcada pelo fervilhar de pesquisadores que dedicaram estudos para reconstruir e divulgar diferentes aspectos importantes para a investigação sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, Gontijo e Costa (2017) discorrem sobre os pesquisadores que levantaram importantes aspectos dessa complexa aprendizagem que requer investigações e análises profundas, permanentes e refinadas.

Assim, perscrutando aspectos político-pedagógicos (Freire, 1993, 1983; Garcia, 1986; Kramer, 1986), linguísticos (Cagliari, 1982; Abaurre, 1986), psicolinguísticos (Ferreiro e Teberosky, 1986); sociolinguísticos (Soares, 1985, 1986), discursivos e sociointeracionistas (Somolka, 1987), entre outros. (GONTIJO; COSTA, 2017, p. 101).

Nessa mesma época houve uma histórica mudança paradigmática na concepção de linguagem, de alfabetização e sobre uma nova metodologia e novas maneiras de conceber

conteúdos para o ensino. Autores que estudam a “[...] filosofia da linguagem (Bakhtin, 1992) e da análise do discurso (Pêcheux, 1969, 1988; Orlandi, 1983; Maingueneau, 1984), ganharam força num movimento que provocou profundos deslocamentos acadêmico-científicos e didático-pedagógicos.” (GONTIJO, COSTA, 2017, p. 101).

A junção dessas diferentes áreas de conhecimento possibilitou a estruturação de relevantes mudanças em favor de novas concepções em relação à linguagem e à alfabetização, de um reordenamento do ensino da língua que privilegiaram movimentos de interlocuções em situações sociais de produção dessa linguagem, em substituição da aprendizagem por meio do sistema gramatical, pela utilização da língua como função social. (GONTIJO; COSTA, 2017)

Para além dos autores citados, acrescentamos a relevante contribuição de Arena (2021), Bajard (2006, 2012), Foucambert (1997, 2010), Frade (2019) Freinet (1975), Freire (2005, 2015), Gontijo (2005, 2014), Mortatti (2019) e Muniz e Martínez (2019) todas as contribuições da ABALF⁶⁶.

Será mesmo que todos esses pesquisadores e inúmeros outros são “[...] cachorros correndo atrás do próprio rabo?” Podemos analisar isso com a conscientização, no que Freire e Macedo (2011) chamam de desmitologização, como sendo o momento em que se supera as falsas interpretações, por meio do entendimento da realidade objetiva. Somente assim podemos negar veementemente falas como essas de João Batista.

Temos um conceito restrito de alfabetização presente nos estudos de Oliveira (2008, p. 18) nos quais “Alfabetizar é ensinar o segredo do código alfabético. É ensinar a ler e escrever. No entanto, algo que parece tão simples tem sido objeto de muitas controvérsias.”. Para esse autor, com o conceito restrito de alfabetização, a ideia de que ler é compreender, é equivocada. “Uma coisa é aprender a ler. Outra coisa é ler. Outra é compreender.” (OLIVEIRA, 2004, p. 29).

O que levou a RME se filiar a um programa cujo ideal de alfabetização se baseia na não compreensão, na pura técnica da decodificação? Por que para o idealizador do PABA, o processo de compreender se realiza após a aprendizagem da técnica de juntar letras e sons, ou seja, nos anos seguintes de escolarização? Por que as crianças nos anos de alfabetização não podem utilizar atividades e estratégias que as levem à leitura e escrita por meio da compreensão do que leem e escrevem?

⁶⁶ É uma associação fundada em 2012, que tem entre outros objetivos articular, acompanhar e fomentar pesquisas e políticas públicas no campo da alfabetização, agregando a participação de sujeitos e instituições envolvidos com essa temática. Temo como Patrono: Paulo Freire; Presidente de Honra: Magda Becker Soares; Presidentes Eméritas: Maria do Rosário Longo Mortatti; Cláudia Maria Mendes Gontijo e Isabel Cristina Alves da Silva Frade. Cf. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/>

Em síntese: a decodificação constitui a essência do processo de aprender a ler; a decodificação é essencial para tornar o leitor autônomo; a decodificação é necessária, mas não suficiente para ler; a decodificação refere-se ao momento de aprender a ler, mas há outro momento, o de ler para aprender; a decodificação não esgota o objetivo da alfabetização - que é compreender o que se lê. Primeiro o aluno precisa aprender a ler, para depois aprender a partir do que lê. (OLIVEIRA, 2008, p. 21).

Podemos contrapor essa perspectiva com Freire e Macedo (2011) que defendem uma alfabetização emancipadora, por meio do entendimento e da compreensão dos professores, sendo esses capazes de compreenderem, por meio da conscientização, o ensino e a leitura como elemento da educação transformadora.

Na década de 1980, Smolka (1993) já nos advertia, em sua pesquisa de doutoramento, sobre a utilização de práticas escolares descontextualizadas e a língua sendo trabalhada sem sentido: “Procura nas práticas alfabetizadoras, mas não encontra a dimensão simbólica, a dimensão pragmática, a dimensão dialógica da escrita.” (SMOLKA, 1993, p. 69).

Solé (1998) defende que a língua escrita deve ser trabalhada pela escola, tendo por base as formas de relacionar a criança com a cultura escrita. Partindo da perspectiva Vygotskyana, esta autora relata que os professores devem propor atividades relacionadas, por exemplo, com estratégias de leitura, pois somente dessa forma o leitor busca a construção de significados sobre o texto que almeja compreender. As estratégias de leitura são compartilhadas entre professores e alunos para que ambos busquem atribuir sentido ao que é lido.

Para Muniz e Martínez (2019), ao discorrerem sobre a compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, a subjetividade tem real importância neste processo e para a alfabetização também. Por meio da perspectiva cultural histórica, para essas autoras a subjetividade se dá, pelo seu caráter gerador, como condição necessária para o próprio desenvolvimento do homem e para o desenvolvimento da cultura.

A aprendizagem da leitura e da escrita tem sido um campo desafiador para os profissionais da educação e áreas afins, tendo em vista a singularidade e a diversidade de processos que envolvem esse aprender, emocionais cognitivos, contextuais, experiências e outros. Ademais, a leitura e escrita estão presentes na vida cotidiana das pessoas nas mais variadas formas, e a partir de distintos suportes. Mediante esse contexto, somos convidados a refletir sobre as nuances que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita e propor ações para o trabalho pedagógico do professor que favoreçam o exercício pleno com este aprender como processos de expressão de comunicação com o outro e consigo mesmo. (MUNIZ; MARTÍNEZ, 2019, p. 19).

Afirmamos, assim, que a RME possui currículo, como proposto pelas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, de 2020, sendo delineado pela BNCC em que é

defendida uma “[...] educação, inacabada e repleta de humanidades para se pensar o humano em formação [...]” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 19) e os professores são capazes de produzir outros novos, permeados pela dimensão dialógica, por meio de professores reconhecidos e valorizados, críticos e emancipados, conhecedores das relações sociais opressivas e exploradoras e, com isso, superarão o sistema massificante de pacotes de materiais e políticas didatizantes.

Busquemos, assim, práticas democráticas e de construção de condições necessárias para tornar as pessoas letradas, dando voz para dar forma à própria sociedade e capacidades para governá-la (FREIRE; MACEDO, 2011). Que a luta contra o autoritarismo e o praticismo se faça presente em favor de uma formação humana de professores que contribua para a estruturação efetiva da identidade profissional.

5.5 A desumanização e humanização: a formação possível

A RME, ao inserir uma “nova metodologia” de trabalho, denota a responsabilidade atribuída ao professor pelo suposto fracasso dos alunos, fracasso da escola e fracasso do processo de alfabetização. De acordo com Arroyo (1991), o professor sempre foi responsabilizado pelo fracasso da escola e pela baixa produtividade porque sempre que se pensa em melhorar a escola, pensa-se em qualificar o professor, meramente treiná-lo.

Podemos relacionar a política de responsabilização que ocorre nos últimos anos com a desqualificação dos professores. Evangelista (2016) denuncia o fato de que discursos nocivos foram produzidos, aliados à degradação social da profissão, orquestrados por interesses privados do capital com alto nível manipulatório da opinião pública, que expõem os professores a perda de direitos com consequências degradantes para a carreira. É nesse sentido que o professor passou a ser instrumentalizado para a difusão de uma concepção de mundo estreita e fragmentada.

As políticas atuais têm reforçado o discurso da formação prática em que são atribuídos ao professor os problemas da qualidade da educação causados pelo despreparo dos professores, “pois falta a eles o ‘saber fazer’”, a prática (BORGES; RICHTER, 2021, p. 3), negando a dimensão da formação teórica como elemento importante no processo formativo.

A capacitação e o treinamento surgem como um “remédio mágico” capaz de salvar a escola e os alunos do naufrágio de uma instituição jogada à deriva, mal representada nas avaliações de larga escala. O professor treinado, comprometido com a missão patriótica de

salvar a escola, se abstém de ser um trabalhador pensante, já que a ordem lhe nega esse atributo. (ARROYO, 1991)

Partindo do entendimento de Libâneo e Freitas (2018) acerca do modelo de educação que prioriza produtividade, no qual aluno e professor são produtos e o ensino se reduz a preparar mão de obra para o mercado de trabalho, temos claramente a desumanização presente na educação. Evangelista (2016) relata que esse ideário tem como consequência a produção de um professor que possa fazer frente à produção de mão de obra, majoritariamente destinada ao trabalho simples, a baixo custo e atrativa para os investimentos externos no país.

Assim como, Evangelista (2016), podemos pensar sobre os motivos pelos quais é necessário desqualificar os professores. É iminente a necessidade de se ter um professor incapaz de pensar sobre as condições materiais de sua existência, incluindo a profissional. A formação e difusão desse professor se dá pelos organismos internacionais, como o BM, pela mídia e intelectuais, por meio do discurso da falta de competência e habilidades dos professores, na tarefa de ensinar, necessitando, assim, de formações desintelectualizadas e pragmáticas.

Podemos colocar nesse bojo a formação de professores alfabetizadores da RME, por ser possuidora de um conteúdo pragmático, um manual, incapaz de compreender a alfabetização e a formação de professores como algo diretamente ligado à realidade, à dimensão humana desse processo, à compreensão dos elementos que constituem as condições materiais da realidade. Estes manuais fazem com que os professores alfabetizadores e os alunos encontrem-se marginalizados, ou seja, “fora de”, “marginais à estrutura da sociedade” (FREIRE, 2002, p. 57), à margem do processo de alfabetização da RME. Temos presente uma desumanização dos professores, bem como de seu trabalho.

[...] o problema da escola é basicamente uma falta de respeito pela individualidade dos professores e [...] [dos estudantes]. Quando se constrói um sistema que ignora a dimensão humana das interações, isso torna-se a raiz dos problemas. A escola não é gerida no sentido do benefício das crianças e jovens]. [...] E o dinheiro direcionado para a construção da superestrutura do estudo da educação, com milhares de pessoas envolvidas, traduz-se na escassez de dinheiro para as escolas locais. Os professores das escolas têm problemas; não têm tempo para resolvê-los e as pessoas das universidades "usurpam" esses mesmos problemas desses mesmos professores e, na sua atmosfera rarefeita, fazem uso das suas técnicas empíricas para tentar resolvê-los. Estamos, claramente, em face de um problema teoria-prática. O problema teoria-prática é de âmbito político, em termos de quem estuda os problemas [...] do aprender e ensinar. Os professores não estudam os seus problemas e é esse o problema. Subjacente a esta questão repousa [...] o ataque continuado aos professores, parcialmente justificado pela qualidade da Formação de Professores, que representa outro problema fulcral e o pressuposto de que se pode melhorar a qualidade da leccionação através da redução da energia e do

entusiasmo dos professores é um erro profundo. O uso da linha de produção de Henry Ford na escola representa uma ideologia sem a menor sentido. (ALVES, 2018, p. 44).

Segundo Pimenta (1996, p. 6) é um equívoco atribuir à formação de professor a dimensão técnica, uma vez que a construção da identidade do professor “[...] não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.”

A formação continuada para professores alfabetizadores da RME é estruturada por meio da capacitação do professor para a execução do programa preestabelecido. Arroyo (1991) nos adverte que qualquer capacitação técnica cairá no vazio, enquanto a educação continuar descaracterizada de um projeto político e entregue a uma administração sem respeito com a docência.

Observamos que a inserção do PABA e sua formação continuada sonega aos professores o acesso e a apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, estéticos etc., os quais, numa perspectiva crítica, são considerados como condição essencial ao amplo desenvolvimento humano dos alunos e não apenas o seu desenvolvimento como indivíduo componente da força de trabalho (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

A formação prático-utilitarista, vazia de conteúdo, limita a possibilidade de intervenção crítica na realidade e interfere na qualidade do ato educativo, nos quais a alienação compromete o produto do trabalho do professor (BORGES; RICHTER, 2021).

Gentili (1996) ressalta que o pragmatismo presente na educação brasileira está atrelado à empregabilidade, sendo necessário apenas o saber prático, caracterizando, assim, o que ele chama de currículos *fast food*, inseridos num mercado altamente competitivo. A formação aqui está baseada na dicotomia entre teoria e prática, negando a construção dos conhecimentos teóricos como iluminação para a prática.

Freire (1997b) nos adverte sobre o contexto no qual a educação do país se encontra que, por meio de pacotes de ensino, trazem a domesticação dos professores e alunos inibem a dimensão criadora da educação.

E o curioso nisso tudo é que, às vezes, os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito, em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não os chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas,

criadoras. Creio que um dos caminhos táticos para professoras competentes, politicamente claras, críticas que, recusando serem tias, se afirmam profissionalmente como professoras, é desmistificar o autoritarismo dos pacotes e das administrações pacoteiras, na intimidade de seu mundo, que é também o de seus alunos. Na sala de aula, fechada a porta, dificilmente seu mundo é desvendado. É por isso que as administrações autoritárias, algumas até dizendo-se avançadas, procuram, por diferentes caminhos, introjetar no corpo das gentes o medo à liberdade. (FREIRE, 1997b, p. 12).

Na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2020) foi argumentado que a retirada da base teórica da formação de professores reverbera na meritocrática e empreendedora formação, que responsabiliza os professores de eventuais fracassos, ou sucessos, sem levar em consideração as condições de realização do trabalho, da formação e valorização profissional.

Ao apresentar a formação continuada vinculada a cursos e programas de ensino, são ignoradas as várias outras possibilidades de formação, tais como: “Grupos de pesquisa, atividades de extensão, grupos coletivos da comunidade escolar, entre outros, em processo que impõem o cerceamento à liberdade e pluralidade de ideias pedagógicas, princípio constitucional (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2020).

Ao esvaziar o fazer docente de sua dimensão política, Freire (2005, 2008, 2015) enfatiza que a educação é feita a favor da classe dominante, que luta ferozmente para a manutenção de seu capital.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (FREIRE, 2008, p. 23).

Arroyo (1991, p. 41) argumenta que a negação do saber interessou sempre à burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e de embrutecimento. “Interessou ao Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos.”.

Pimenta (1996) nos convida a repensarmos a formação de professores, para além da concepção técnica, que os desvaloriza, retirando a dimensão intelectual do processo formativo.

Contra-pondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que, na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o seu trabalho, enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorrem à superação do fracasso e das desigualdades escolares. Tal fato, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores. (PIMENTA, 1996, p. 5).

Os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos distanciados da realidade das escolas, a serviço dos interesses da classe dominante estruturados por políticas descontínuas, distantes da vida dos professores e alunos, numa perspectiva burocrática, não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não colocá-las como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. (PIMENTA, 1996, p. 5).

Entendemos por construção da identidade como algo não imutável, muito menos algo externo, que possa ser adquirido. “Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” (PIMENTA, 1996, p. 6) A profissão de professor emerge de um contexto e de um momento histórico, como resposta às necessidades postas pelas sociedades. Cabe aqui pensarmos quais elementos contribuem para a formação da identidade profissional do professor.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da

realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1996, p. 6).

Aqui podemos citar a necessidade do trabalho humanizante como um dos elementos estruturantes da formação da identidade dos professores, estruturado pela ideia de que a formação, a alfabetização, e demais práticas educativas, são atos de criação, capazes de gerar outros atos criadores. Temos, por exemplo, a alfabetização na qual o homem que não é passivo nem objeto, desenvolve atividades partilhadas pela vivacidade da invenção e da reinvenção, característicos da atividade de procura (FREIRE, 1980). “Daí, nossa descrença inicial em relação aos abecedários que pretendem oferecer a montagem dos signos gráficos, reduzindo o analfabeto ao estado de objeto e não de sujeito de sua própria alfabetização.” (FREIRE, 1980, p. 41).

Nesse sentido Freire (2005, 2015) chama de práxis transformadora aquela em que se pode “[...] refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação: uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor.” (PIMENTA, 1996, p. 11).

Produzir a vida do professor implica em valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado à sua experiência. Mas isto não significa ficar ao nível dos saberes individuais. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (PIMENTA, 1996, p. 11).

Freire (1980) chama de educação crítica aquela que considera os homens como seres potencialmente conscientes, seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade, igualmente inacabada e, juntamente com ela, a educação se torna um fenômeno puramente humano, continuamente referida pela práxis.

Porque os homens são seres históricos incompletos, e têm consciência de sê-lo, a revolução é uma dimensão humana tão natural e permanente como a educação. So- mente uma mentalidade mecanicista acredita que a educação pode cessar a um certo nível ou que a revolucionário pode deter-se quando obteve o poder. Para ser autêntica uma revolução deve ser um acontecimento contínuo, ou então cessará de ser revolução e se converterá numa burocracia esclerosada. (FREIRE, 1980, p. 94).

A conscientização é também um elemento que pode e deve estruturar a identidade do professor. Segundo Freire (2005, 2015), realiza-se na práxis, e não somente com a teoria ou somente com a prática. O homem, ao tomar pelas mãos sua própria história, tem a capacidade de transformar a sociedade e, assim, transformar a educação. Professores com o compromisso de ato pedagógico podem derrubar o poder hostil da classe dominante, que lhe impõem um currículo instrumental e uma formação alienada. A educação é vista, aqui, como um instrumento extraordinário de ajuda para a construção da sociedade nova e para a criação do homem novo, que podemos chamar de humanização (GADOTTI, 1989).

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] (FREIRE, 1980, p. 26).

A conscientização como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. A conscientização que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, tendo como consequência a transformação da realidade (FREIRE, 1980). “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (FREIRE, 1980, p. 26).

O opressor elabora a teoria de sua ação, sempre sem o povo/professores, pois é contra eles. O povo/professor, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, não pode sozinho construir uma teoria para sua libertação; somente no encontro de lideranças revolucionárias, na comunhão de ambos, é que essa teoria se faz e se refaz (FREIRE, 2005).

A formação tanto inicial quanto continuada de professores necessita com urgência ser estruturada por meio dessa perspectiva, pela ideia da práxis transformadora, aquela cujo professor, sujeito do processo formativa, é capaz de refletir sobre a teoria e sobre sua prática cotidiana, é capaz de compreender a realidade de lutar por sua transformação. Deve partir de seu próprio universo cultural e o de seus alunos, como ponto de partida, fazendo com que todos

possam reconhecer-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante (FREIRE; MACEDO, 2011).

“Somente depois de se haverem apropriado firmemente de seu próprio mundo é que podem começar a adquirir outros conhecimentos (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 56). É, assim, reestruturar um currículo, outrora dominado pelo ideal da classe dominante para lutarem pela equidade e justiça social.

Este é o caminho que a RME poderia ter adotado para a formação de professores alfabetizadores, juntamente com toda a comunidade escolar, para juntos construírem uma educação referenciada e de qualidade.

5.6 A perda da autonomia docente e a filosofia da linguagem: por uma humanização da formação de professores e do ensino da língua escrita

Como citado acima, temos a separação entre teoria e a prática, como fazem os positivistas, tendo esta segunda lugar de destaque na formação oferecida pela SME. Gadotti (1989) nos chama a atenção para o fato de que teoria, método e prática formam um todo, guiado pelo princípio da relação entre conhecimento e conhecedor, construindo uma teoria do conhecimento na qual o saber tem um papel emancipador ou dominador.

Podemos afirmar que o processo de construção do conhecimento por parte dos professores alfabetizadores da RME é dificultado sobretudo pela imposição de um único método para a alfabetização, o fônico e o uso de cartilhas para o ensino da língua escrita.

Tratamos aqui de um preceito da constituição ser ferido, o presente no artigo 206 da Constituição Federal que traz no seu bojo os princípios gerais segundo os quais o processo educacional deve ser desenvolvido. Guardamos importância especial nos incisos II e III sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento. “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...] (BRASIL. 1988).”

Ao longo deste relatório de pesquisa, enunciamos a estruturação de propostas duramente fixadas na ideia de retirar das mãos dos professores o direito outrora adquirido, o de ensinar e aprender, por meio do pluralismo de ideias porque os professores veem diante de seus olhos a perda da autonomia docente.

Temos na SME um modelo elitista de educação no qual intelectualistas, tecnocratas e empresários formulam pacotes de ensino e, assim como afirmam Freire e Macedo (2011),

privam os professores de criarem e recriarem o pensamento crítico e a cultura para a reconstrução de uma nova sociedade, mais justa e com condições emancipatórias.

Podemos pensar aqui a qual formação humana a RME tem se filiado. Qual projeto de sociedade embasa a formação oferecida aos professores alfabetizadores?

Assim como a BNCC, a BNCC – Formação, a PNA, o Curso Tempo de Aprender e o PABA fixaram um currículo mínimo e “[...] engessou a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados ao desenvolvimento integral do estudante” (AGUIAR, 2018). Temos uma formação estritamente técnica na RME, centrada na normatização curricular e perda da autonomia docente.

Esse ideário revela o desinteresse do Estado em garantir o direito à alfabetização de qualidade, já que a formação de professores, aqui, é de baixa qualidade, pragmática e alinhada à lógica gerencialista de mercado, cujo objetivo é tornar o sistema educativo altamente competitivo, eficiente e produtivo (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

É nessa perspectiva que tentam expropriar o trabalho intelectual dos professores, fonte de sua essência (LIBÂNEO; FREITAS, 2018). Na medida em que os professores se tornam robotizados por mecanismos externos, submetidos aos saberes pragmáticos, a formação continuada torna-se uma estratégia política.

Podemos chamar de política de padronização curricular, em que se centra no discurso universalista de operar com a obrigatoria homogeneização, como se todas as escolas, os alunos e os professores fossem iguais, desqualificando tudo que se realiza, ou que já se realizou.

A homogeneização leva o professor ao que podemos chamar de desintelectualização. Partindo da ideia deixada por Arroyo (1991), “Todos podemos concordar com o fato de que a escola construída pelos educadores não é a escola desejada pelos donos da sociedade e do poder e, sobretudo, não é a escola desejada pelos proprietários que compram a força de trabalho do operário.” (ARROYO, 1991, p. 9).

A escola possuidora de um currículo homogêneo está comprometida com uma sociedade idealizada pelos donos dos meios de produção e a desintelectualização do trabalho é totalmente vinculada aos interesses do capital.

O professor-salvador, aquele que irá transmitir um conhecimento válido, faz parte do mito criado para inocentar os verdadeiros responsáveis e explorar muitos trabalhadores, profissionais que se dedicam à profissão de ensinar (ARROYO, 1991). “Não será possível ensinar para a participação, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão de classe.” (ARROYO, 1991, p. 20).

A imagem do professor capaz de salvar toda a população está fortemente ligada à ideia de alienação, à ideia do trabalho do professor como mero executor de pacotes de ensino previamente formulados e estipulados, com ideia equivocada de serem capazes de mudar a realidade educacional de todo o país.

Tendo se baseado no conceito de alienação para Marx, Freire (1997b), quando o sujeito é alienado, desintelectualizado, o produto de seu trabalho é apropriado pelos donos dos meios de produção. Podemos enfatizar aqui que o professor é dominado pelos conceitos produzidos pelos intelectuais tecnocratas, formuladores dos currículos preestabelecidos nas últimas décadas.

Nesse ensejo, por meio do exagero mecânico é que os professores expropriados de compreensão da totalidade de seu trabalho, meramente executam um currículo planejado por outrem. Na expectativa de reproduzir a ideologia dominante, a tarefa educativa centra-se nos processos reprodutivos do currículo centralizado para a manutenção do *status quo* (FREIRE; MACEDO, 2011).

Cabe citarmos aqui a necessidade da apropriação de uma conscientização, que para Freire (1997b, 1980, 2005, 2015) é um caminho promissor para a constituição do tornar-se professor, que aniquila a alienação. Borges e Richter (2021, p. 5) advertem sobre “[...] formar um círculo vicioso de alienação”, gerando uma desumanização no processo educativo. A formação autoritária não humaniza, desumaniza (GADOTTI, 1989, p. 74), não faz o professor fazer uma leitura da realidade, leva-o a se adaptar ao que está posto, propõe uma “[...] recepção passiva de um conhecimento empacotado” e não a transformação, por meio da conscientização.

Partimos aqui para a contribuição da filosofia da linguagem deixada por Freire, como elucidação da importância do ensino humanizador do ato de ler e escrever. Ao contrário da formação estritamente mecânica proposta por todas as políticas analisadas nesta investigação, principalmente na instituída por João Batista, por meio da formação oferecida pelo PABA, a filosofia da linguagem nos revela que o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão abrangente do ato de ler o mundo (FREIRE; MACEDO, 2011), sendo as cartilhas e os manuais didáticos incapazes de apreender toda essa abrangência. “Historicamente os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Esse são momentos da história. Os seres humanos não começam por nomear A! F! N! Começaram por liberar a mão e apossar-se do mundo.” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 8).

No poder discursivo da linguagem, educando e educadores são empenhados numa ação dialógica, num intercâmbio ativo do qual os significados emergem. Se as políticas públicas

curriculares levassem em consideração essa dimensão dialógica, a formação mecânica seria grandemente ressignificada.

Freire e Macedo (2011, p. 23) relatam que o ato de ensinar a ler e escrever precisa necessariamente estar “[...] alicerçado num projeto ético e político que dignifique e amplie as possibilidades de vida e de liberdade humana” para o desenvolvimento de uma alfabetização contra hegemônica, de combate à dominação, para além de currículos meramente afinados com o mercado de trabalho.

A relação dialética dos seres humanos com o mundo atribui à alfabetização a oportunidade de homens e mulheres afirmarem seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, “compreender e transformar suas experiências pessoais e reconstruir sua relação com a sociedade” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 29).

Para Freire e Macedo (2011) alfabetização é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente constituída de sua própria experiência, é ser capaz de nomear sua própria experiência. Nesse mesmo sentido, a linguagem deve ser encarada como o terreno sobre o qual os “[...] desejos, aspirações, sonhos e esperanças ganham sentido pela incorporação do discurso da crítica e da possibilidade.” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 32).

Podemos afirmar que o material entregue aos professores alfabetizadores não deixa margem para a discussão acerca dos anseios, sonhos, desejos, muito menos o diálogo acerca de suas experiências, sejam elas exitosas, ou não.

Como instrumento de resistência é na práxis radical no diálogo e nas interconexões entre alfabetização, cultura e educação que as políticas públicas curriculares devem ser estruturadas, já que o espírito crítico e transformador leva homens e mulheres a ler o texto e o mundo dialeticamente. É na subjetividade e na prática social que se pode tomar decisões que sejam instrumentos para uma sociedade democrática e não meramente concessões e submissão aos desejos dos ricos e poderosos (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 36).

Assim como a educação, a produção do conhecimento é um ato relacional. Para os professores isso significa ser sensíveis às atuais condições históricas, sociais e culturais, que contribuem para as formas de conhecimento e de significados produzidos tanto por educadores quanto pelos educandos.

Dessa mesma forma, ao definir a alfabetização no sentido freiriano, como a leitura do mundo e da palavra, é lançar as bases teóricas para uma análise mais completa da produção do conhecimento e de como se constrói as subjetividades no interior das relações de interação, nas quais professores e alunos são ativos em seus próprios mundos (FREIRE; MACEDO, 2011).

Assim como a conselheira do CNE, Malvina Tânia Tuttman, declarou publicamente seu voto contrário à homologação da BNCC, a favor do diálogo democrático e republicano, como princípio que fundamenta sua trajetória acadêmica, denunciemos a falta de diálogo com os professores alfabetizadores da RME, ao instaurar na prática pedagógica dos professores alfabetizadores um outro método, que muitas vezes não era o que usavam anteriormente. Anunciamos a necessidade de os professores serem ouvidos e reconhecidos em suas identidades profissionais.

Urge a superação das ausências de direitos de mestre e educandos a seus direitos ao conhecimento, a saber-se, ou o saber de si como direito ao conhecimento; o direito à memória e às vivências do tempo; o direito às vivências do espaço, a entender suas lutas por um digno e justo viver; o direito à cultura e a sua conformação como sujeitos de cultura, de diversidade cultural. (ARROYO, 2013, p. 23).

Para tanto, a RME possui educadores e educandos produtores de conhecimento capazes de formar e formular, de modo dialógico, currículos ricos de culturas diversificadas, em respeito a todos os sujeitos partícipes do ato educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos o ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender”. (FREIRE, 2009, p. 81).

Para as considerações finais deste relatório de pesquisa retomamos o problema de pesquisa: quais os interesses, as aspirações, as formulações, as continuidades, as descontinuidades, os conteúdos e os objetivos presentes na atual política de formação continuada de professores e quais as influências na RME de Uberlândia?

Recordamos também o objetivo geral: investigar as implicações advindas da BNC – Formação Continuada, e sua reverberação na RME, sobretudo nas formações ofertadas aos professores alfabetizadores, bem como a sua influência nos objetivos, conteúdos e na valorização de professores. Assim, como Freitas (2012, p. 390) enfatiza a existência de um estreitamento curricular, após as reformas no Brasil, temos a educação baseada em “standards” centrados em leitura e matemática encontramos essa realidade na RME.

Iniciamos nossas considerações com o questionamento de Foubambert (1997, p. 105, grifo do autor)

O que é ler? É difícil cercar os "fundamentos" da leitura, pois trata-se de uma atividade eminentemente polimorfa da pesquisa no anuário à desmontagem de um texto filosófico, passando pela degustação de um poema, pelo vôo sobre o jornal habitual, pelo olhar lançado sobre um anúncio ou um programa, pelo romance policial devorado no trem, pelo enunciado de um problema de física, pelo manual de instruções de um aparelho novo, pela retomada de um texto que se está escrevendo, pela consulta ao dicionário, pelo estudo literário de uma antologia, pelo relance sobre as suas anotações antes de tomar a palavra, pela legenda de um filme de vídeo, pela releitura de uma obra de arte (Barthes observa que o agradável ao ler Proust é descobrir todos os trechos que foram pulados durante a leitura anterior [...]), pela busca de uma rua etc. São tantos os motivos para ler e, portanto, são tantas as suas modalidades que se torna urgente indagar o que elas têm em comum.

Podemos salientar que tudo que foi citado pelo pesquisador francês tem sido negado pelas políticas públicas de formação de professores que atuam no ensino da língua escrita, sobretudo após a homologação da BNCC. A educação e a alfabetização que partem da cultura dos povos são negligenciadas nos currículos formulados nos últimos anos.

Gentili e Alencar (2012, p. 11) dizem sobre um desencanto vivenciado na atualidade, os “[...] mais brutais e sangrentos da história humana” acometidos pela “[...] globalização

excludente e subordinada aos interesses neocoloniais dos senhores da humanidade” (GENTILLI; ALENCAR, 2012, p. 13), produzindo uma educação e uma escola apequenadas pelo utilitarismo e pelo pragmatismo vigentes.

Destacamos que a adesão do governo brasileiro das orientações de organismos multilaterais, carregadas da visão economicista, teve decisiva influência na elaboração das políticas educacionais e, em consequência, na estruturação do sistema escolar, atingindo o funcionamento interno das escolas em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos. O “currículo instrumental ou de resultados imediatistas foi introduzido na maioria dos Estados brasileiros” onde as escolas e o trabalho dos professores vêm sendo controlados por mecanismos de avaliação em escala, testes nacionais e estaduais (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 14) e pela rigidez curricular.

O Estado, nessa perspectiva trabalhada, segundo Libâneo e Freitas (2018), não é mais o financiador da educação e sim o avaliador e controlador por meio de sistemas de avaliação; privatização das instituições educacionais públicas; ênfase no caráter prático da educação; tecnicização das ações; preparação dos alunos para o atendimento à demanda empresarial de formação profissional e técnica; e oferta de formação rápida e a distância, predominantemente por escolas privadas e agências de mercantilização do ensino.

Nesse bojo de perda de direitos que os professores estão sofrendo cotidianamente e pensando na necessária forma de resistência, o debate teórico se enquadra como tal, e nesse sentido, Mészáros (2008, p. 2) incentiva a “[...] romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.”

Mais do que nunca, educador é humanizar. É contrapor a compartimentalização do conhecimento, formadora de pseudoespecialistas que não enxergam nada além da telinha do computador ou do microscópio, a visão holística, totalizante, reconhecedora da infinitude de um pluriverso de galáxias em expansão. É denunciar a superficialidade neurotizante de uma sociedade que coloca nosso legítimo e insaciável sonho perene de felicidade. Harmonia e plenitude na posse das coisas, dos bens finitos. E atualizar o internacionalismo proletário com o solidarismo planetário, na opção preferencial pelos condenados da terra, que estão na esquina. É reiterar, pelo convencimento do exemplo, direito não exercido é direito perdido. Educar é operar na recuperação do público, do social, do espaço da política (digna desse nome, superadora da politicagem), questionando essa renitente e redutora indução ao privado, ao particular, à despolitização e vedetização da política, que não é outra coisa senão consolidação do desinteresse pelo social, pelo outro, pelo meio ambiente, do qual somos parte integrante. (GENTILLI; ALENCAR, 2012, p. 113).

Com a homologação da BNCC, por meio de orientações internacionais pautadas no ideal do capital, sob a influência do neoliberalismo, com a atuação, por exemplo, do Todos pela Educação, temos no país a privatização da educação, por meio da gestão educacional e do currículo. Sendo a BNCC o carro-chefe para as mudanças curriculares, a formação de professores passou a ser estruturada sob a lógica da aplicabilidade da referida base, reverberando sobretudo à supremacia da prática, retornando, assim, com um currículo pragmatista neotecnista (FREITAS, 2012).

Por meio da política de responsabilização, os professores são vistos como os culpados pelas mazelas evidenciadas nos baixos índices nas avaliações externas como, por exemplo, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e tais índices, segundo as políticas analisadas, são frutos da má formação dos professores. Nesse sentido, os docentes que foram mal-formados nas universidades, deverão receber “fórmulas mágicas” (ALVES, 2018) para resgatarem a educação do “fantasma” dos baixos indicadores.

Temos na RME uma proposição que podemos afirmar ser retrógrada, na medida em que impõe um dispositivo para determinar como será executado o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em um discurso extremamente autoritário. Nesse contexto entram em cena as parcerias público-privadas, com a “apostilagem dos processos pedagógicos” (ALVES, 2018), para indicar aos professores como devem atuar, a partir de curtos períodos de formação, com o uso de materiais didáticos que devem ser fielmente seguidos. Nesse modelo a RME, por meio da incorporação ao Pacto pela Alfabetização, e com o auxílio técnico do Instituto Alfa e Beto, os professores alfabetizadores passaram a atuar através do PABA.

Assim como Frambach (2020, p. 2) discutiu na 14ª reunião ANPEd Sudeste sobre a política de alfabetização no contexto brasileiro atual, discutimos o contexto municipal, tendo em ambos a redução da leitura e escrita “à correspondência grafo fonêmica” e que tais políticas estão desvinculadas da perspectiva da interação. Num momento em que o país passa por grave crise política que ameaça a democracia, com forte repercussão na educação, muitos desmandos têm colocado em perigo resultados que foram frutos de lutas dos professores e pesquisadores da área da alfabetização.

Evidenciamos os prejuízos causados pela *descontinuidade das políticas públicas*, especialmente as mudanças curriculares para as formações dos professores alfabetizadores e as alterações causadas após a homologação da BNCC. Vemos isso acontecer na RME por meio da retirada do Programa Diário de Ideias, destinado aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a inserção do PABA.

É presente na RME *o autoritarismo e praticismo* que apresentamos como uma das categorias de análise. Presenciamos vários dizeres de João Batista, presidente do Instituto Alfa e Beto, evidenciando uma perspectiva “bancária” e técnica de educação. Como evidenciado por Freire (2005, 2015), temos presentes ações antidialógicas pautadas no “[...] verbalismo nacional, palavrosa, resultante de atitude autoritária, acrítica, vertical assistencializadora [...] herança de uma educação jesuíta fundada no antidiálogo [...] antiparticipação no processo de educação.” (SOUZA, 2015, p. 43).

Outra categoria de análise foi a *perda da autonomia docente*, com a inserção do PABA, os professores passaram a atuar por meio das cartilhas, já superadas desde 1980. Por meio das evidências científicas, João Batista, desqualifica todas as pesquisas realizadas nos últimos anos acerca do processo de alfabetização, enaltecendo o método fônico, como inovador e único comprovado cientificamente. Assim como a PNA, é negado da história e trajetória da pesquisa em alfabetização, evidenciando somente as pesquisas encomendas pelos organismos internacionais, omitindo a contribuição e luta dos pesquisadores do país, em favor do livre ensino e aprendizagem humanizadores do processo de aquisição da língua escrita.

Por fim, analisamos a categoria denominada *desumanização*, presente no PABA. Ficou evidente o processo de alienação no qual o “homem distancia-se de suas raízes ontológicas, ou seja, de humanizar-se pelo trabalho, de ser mais” (SOUZA, 2015, p. 47), como no trabalho na indústria, fragmentado, repetitivo, que divide o homem, alienando-o do processo e dos frutos de sua produção e também de si mesmo. O trabalhador é deslocado totalmente da realidade social, é exposto a constantes processos de alienação e submissão perante o capital. (ALMEIDA; PIATTI, 2021)

A produção em série, como organização do trabalho humano, é, possivelmente, dos mais instrumentais fatores de massificação do homem no mundo altamente técnico atual. Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, domestica-o. Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o (FREIRE, 1959, p. 37).

O professor incapaz de pensar sobre sua realidade, não reflete sobre sua carreira, sua valorização e seus direitos. Nas políticas analisadas, bem como no PABA, não evidenciamos, em específico, a valorização dos professores. Segundo Nascimento e Militão (2019, p. 57)

[...] valorização profissional é um dos principais fatores para se garantir uma educação de qualidade, pois incide diretamente no formato do processo de ensino e na aprendizagem dos alunos. Por entender que professores

valorizados, com remuneração decente, condições dignas de trabalho, carga horária de trabalho digna, ferramentas pedagógicas disponíveis, além de uma formação, fazem toda a diferença na qualidade do ensino ofertado.

Ademais, por meio do *praticismo neocnicista* a RME esqueceu-se da dimensão humana do processo educativo, reduzindo a educação ao viés da parceria público-privada, na qual João Batista detém todos os ditames do que fazer e do que avaliar sem, contudo, levar em consideração que o trabalho docente é uma profissão que lida com a “produção não material, de relação entre sujeitos na qual o educando se torna coprodutor de sua formação”. (NASCIMENTO; MILITÃO, 2019, p. 57).

Percebemos, ao longo da pesquisa, que a RME recebeu forte influência das políticas atuais BNCC, BNC – Formação Continuada e da PNA, trazendo um modelo *antidemocrático para a formação de professores alfabetizadores* reverberando, assim, o interesse de formação de uma mão de obra para o capital, sem a perspectiva do pensamento crítico, como propõe João Batista.

Em sua trajetória Paulo Freire nos deixou um importante legado, que acreditamos ser o caminho para a formação de professores dos anos iniciais da RME.

a) uma profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de educar-se como sujeito da história; b) uma postura política firme e coerente com as causas do povo oprimido, temperada com a capacidade de sonhar e de ter esperança; c) a ousadia de fazer e de lutar pelo que se acredita. e, junto com isto, a humildade de quem sabe que nenhuma obra grandiosa se faz sozinho, mas que é preciso continuar aprendendo sempre; d) um jeito do povo se educar para transformar a realidade uma pedagogia que valoriza o saber do povo, ao mesmo tempo em que o desafia a saber sempre mais; e) uma preocupação especial com a superação do analfabetismo e com uma pedagogia que alfabetize o povo para ler o mundo. Conhecer, dialogar e conviver com o legado de Paulo Freire nos ajuda a refletir sobre nossa prática, e a crescer em nossa identidade enquanto classe trabalhadora, enquanto povo brasileiro. (SOUZA, 2015, p. 62).

Acreditamos na dimensão humana dos processos formativos e assim como a formação inicial, a formação continuada é de extrema importância para o desenvolvimento profissional dos professores e deve ser oferecida pela instituição em que atuam. Ademais, acreditamos na parceria público-privada, temos em nosso município a Universidade Federal de Uberlândia como instituição formadora e cabe à RME conceber a importância dessas parcerias para que se comprometa com uma educação pública, laica, inclusiva e emancipadora.

Assim, numa abordagem qualitativa, fundamentada teoricamente por densa pesquisa bibliográfica e pela análise crítica-reflexiva sobre os documentos e a políticas públicas (leis,

decretos, pareceres, material didático etc.), chegamos ao final deste trabalho de pesquisa. A matriz epistêmica freireana, na visão crítico-dialética, foi orientadora de nossas análises para além das aparências, além do dito e do feito, nas linhas e entrelinhas do processo e caminho percorrido.

Mas, voltando ao problema investigado: quais os interesses, as continuidades e as discontinuidades presentes na atual política de formação continuada de professores e quais as influências na RME de Uberlândia?

Depreendemos, a partir das análises e reflexões no decorrer da pesquisa, fundamentadas pelas referências e documentos, que a política de formação continuada de professores na RME de Uberlândia segue as orientações da legislação do governo federal no contexto vivido. É uma formação decidida de forma vertical, antidemocrática, portanto, autoritária, que desvaloriza a formação teórica consistente em prol da formação tecnicista, norteadas pelo praticismo, na qual o que importa é “aprender a fazer”, seguir as instruções das apostilas. Em detrimento da formação em conhecimentos clássicos que fundamentam o pensamento, ilumina a prática, subsidia as escolhas e as decisões, favorecendo uma intervenção mais acertada nos problemas cotidianos enfrentados na sala de aula. Dessa forma, o professor torna-se alijado de sua capacidade de pensar, de decidir e de intervir adequadamente, ocorrendo a perda de sua autonomia docente, vivenciando um processo de desumanização da profissão docente. Torna-se, dessa forma, um seguidor de instruções, num praticismo vazio, acrítico, esvaziado da sua identidade profissional.

Todavia, sabemos de seus limites relacionados à falta da escuta dos professores, dos representantes do Conselho Municipal, dos diretores, dos pais dos alunos, dos antigos professores da Universidade que estiveram em parceria no projeto de alfabetização da RMU, entre outros.

Nessa perspectiva, desafiamos outros/as pesquisadores a continuarem o desenvolvimento de investigações sobre o tema em pauta, claro que com outras problemáticas e outros percursos metodológicos. Muito temos ainda a esclarecer, a denunciar, bem como a “anunciar” novos caminhos e saídas para os problemas encontrados.

REFERÊNCIAS

AFETIVIDADE e aprendizagem no Ensino Fundamental I. [S. l.: s. n.], 21 jun. 2022. 1 vídeo (1h18). Publicado por CEMEPE. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=b_HI4ne3jsw. Acesso em: 15 dez. 2022.

AFFONSO, C. *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado**: volume 2. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2021. Disponível em:
http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook_-_Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf. Acesso: 24 mar. 2022.

AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

ALBUQUERQUE, S. L.; COSTA, A. A. Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil. **Perspectivas em diálogo**: revista de educação e sociedade, Naviraí, v. 8, n. 17, p. 490-505, 2021. DOI
<https://doi.org/10.55028/pdres.v8i17.12011>

ALMEIDA, F. I.; PIATTI, C. B. Política Nacional de Alfabetização (PNA): implicações na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Política em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2 p. 665-679, maio/ago. 2021. DOI
<https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-60179>

ALVES, J. A. da C. **Os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as de um Colégio de Aplicação federal em Minas Gerais**: diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI
<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.558>

ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 44-48.

ARENA, D. B. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o Tripalium e abraçar a Poiésis. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 14, p. 62-76, 2021. DOI <https://doi.org/10.47249/rba2021528>

ARROYO, M. G. **Currículo**: território em disputa. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

ARROYO, M. G. Paulo Freire em tempos de exclusão. *In*: FREIRE, A. M. A. (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001. p. 163-174.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Goiânia: ANFOPE; ANPED; ANPAE; FORUMDIR, 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

AVAMEC: Apresentação da plataforma para uso na Implementação da BNCC. [*S. l.: s. n.*], 2022. 1 vídeo (1min59). Publicado por Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P4OFD4ZaJO0&t=1718s>. Acesso em: 15 dez. 2022.

AVELAR, M. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. *In*: CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie**. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 73-79.

BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, E. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300005>

BALANÇO do primeiro semestre do Pacto pela Alfabetização é feito em Uberlândia. [*S. l.: s. n.*], 14 jul. 2022. 1 vídeo. Publicado por Jornal Paranaíba. Disponível em: <https://youtu.be/1Dlk7NlaFCc>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 42, p. 92-112, jun. 2011. DOI <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868>

BORGES, M. C.; RICHTER, L. M. A formação de professores: epistemologia e práxis criadora. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 1-16, out./dez. 2021. DOI <https://doi.org/105585/eccos.n59.13935>

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...] Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2014b. (Série Legislação; n. 125).

BRASIL. **PNA:** Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.** Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 23, de 3 de dezembro de 2021.** Altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 20 de abril de 2021, que dispõe sobre a implementação das medidas necessárias à operacionalização das ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, no âmbito do Programa Tempo de Aprender. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-23-de-3-de-dezembro-de-2021-364688717>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC/CNE/Câmara de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **AVAMEC**. Brasília, DF: AVAMEC, 2022a. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/curso/listar?query=bncc>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **AVAMEC: valorização dos professores**. Brasília, DF: MEC, 2021b. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/campanhas-1/diadoprofessor/documentos/avamec-valorizacao-dos-professores-1>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de Aprender**. Brasília, DF: MEC, 2022b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19?** Brasília, DF: Gov.Br, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina. Grupo Banco Mundial. Washington: Grupo Banco Mundial, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Meta 13: titulação de professores da educação superior. In: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília, DF: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso: 22 mar. 2022.

CABRAL, E. A. **A precarização do trabalho dos profissionais da educação municipal em Uberlândia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia *et al.* **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos relatório final**. Brasília, DF: Comissão de Educação e Cultura, 2003. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie**. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASSIO, F. *et al.* Heterarquização do estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e241711, 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/ES.241711>

CIRIGLIANO, G. F. J. Por uma pedagogia do excluído: reflexões de um velho professor. *In*: FREIRE, A. M. A. (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001. p. 93-95.

COELHO, G. M. de S. **Trabalho docente e atividade pedagógica**: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.554>.

CONCARI, S. B. El enfoque interpretativo en la investigación en educación en Ciencias. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 10, n. 36, p. 315-330, jul./set. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v10n36/v10n36a04.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2017, 22/12/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, 293 fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CONTRIBUIÇÕES e desafios da abordagem fônica no processo de alfabetização. [S. l.: s. n.], nov. 2022. 1 vídeo (1h25min20). Publicado por CEMEPE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=suGXXDnx3VI>. Acesso em: 15 dez. 2022.

COSTA, F. E.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; COSSETIN, M. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Educação e Política em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 665-679, maio/ago. 2021. DOI <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-60223>

COSTA, M. da C. dos S.; FARIAS, M. C. G. de; SOUZA, M. B. de. A Base Nacional Comum Curricular (Bncc) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 91-120, jan./jun. 2019. DOI <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEMENECH, F.; PAULO, F. A de; PASINI, J. F. S. Quando a “Alfabetização baseada em ciência” é sonegação e negação: perguntas sobre Política Nacional de Alfabetização (PNA) e programa governamental Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). **Educação e Política em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 665-679, maio/ago. 2021. DOI <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-60162>

DIAS, M. J. de S. **Tecendo colaborativamente a formação e o desenvolvimento profissional docente no IFTM**: identidade, saberes e práticas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5504>

DINIZ, J. A. R. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a profissionalização docente: desafios e perspectivas. *In*: DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília, DF: ANPAE, 2020. p. 319-338. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. DOI <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v22.n40.758>

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. DOI <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano 21, n. 1, p. 27-39, jan./jun. 2016. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39>

ENTREVISTA com o Dr. João Batista Oliveira, no programa Band Entrevista. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo. Publicado por Alfa e Beto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BJxnQIp5eD8&t=480s>. Acesso em: 13 out. 2022.

DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília, DF: ANPAE, 2020. Disponível em <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

EVANGELISTA, O. *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA ESTRADO, 11., 2016, Cidade do México. [Anais ...] Cidade do México: Universidad Pedagógica Nacional, 2016. p. 1-21.

FARIAS, J. M. da S. **Docência Universitária no estado do Piauí: concepções e dimensões didáticas do professor formado em pedagogia sobre sua prática pedagógica**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.72>

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAMBERT, J. **A escola de Jules Ferry: um mito que perdura**. Tradução de Lúcia Cherem. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

FRADE, I. C. A. da S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 10 (ed. esp.), p. 15-25, jul./dez. 2019. DOI <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.339>

FRAMBACH, F de A. Concepções e propostas em disputa: a política de alfabetização no contexto brasileiro atual. *In*: REUNIÕES ANUAIS DA ANPed: SUDESTE, 14., 2020, Rio de Janeiro. [Anais ...] Rio de Janeiro: ANPed, 2020. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/7361-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Editora Estampa, 1975.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Tese (Concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997b.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015>

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In: SILVA, T. da et al. (org.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 1-16.

GENTILLI, P.; ALENCAR, C. **Educação na esperança em tempos de desencanto**. Com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO, C. M. M. A alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.

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

GONTIJO, C. M. M.; ANTUNES, J. S. C. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 10 (ed. esp.), jul./dez. 2019. DOI <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.371>

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. V. M. da. Apontamentos sobre o livro A criança na fase inicial de escrita: a alfabetização como processo discursivo. *In: GOULART, C. M.; GONTIJO, A. M. M.; FERREIRA, N. S de A. A alfabetização como processo discursivo*. 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez Editora, 2017. p. 85-98.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

IBGE. **Uberlândia: população**. Brasília, DF: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 17 abr. 2022.

INSTITUTO ALFA E BETO. **O que fazemos**. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2020. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/o-que-fazemos/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO PROJETO DE VIDA. Uberlândia: Instituto Projeto de Vida, 2021. Disponível em: <https://institutoprojetodevida.com.br/o-instituto/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO RAIAR. **Pacto pela alfabetização**. Brasília, DF: Instituto Raiar, 2021. Disponível em: <https://www.institutoraiar.org.br/programas>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, S. das. G. **Formação continuada de professores em serviço**: o contexto de escolas públicas de Uberaba – MG. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018. DOI <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.2702>

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro Revista**, [s. l.], n. 3, art. 3, p. 19-30, fev. 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso: 21 set. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. da M. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. da M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 23-44.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (org.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LINARES, A.; BEZERRA, J. E. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie**. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 127-133.

LINO, L. A. Meta 15: formação de professores. In: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília, DF: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27. Disponível em: <file:///C:/Users/maira/Downloads/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, T. M. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): rupturas, permanências e retrocessos no período entre 2012 a 2018.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.513>.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>

MAGALHÃES, S. M. O. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019. DOI <https://doi.org/10.5965/1984723820432019184>

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILITÃO, A. N. A inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 152-176, jul./set. 2021. DOI <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8921>

MORAES, R. C. O golpe de 2016, suas raízes. Perspectivas da resistência. *In*: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 79-88.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. S. A escrita alfabética: porque ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: aprendizagem do sistema de escrita alfabética.** Brasília: MEC/SEB, 2012. Ano 1. Unidade 3.

MORAIS, A. G. de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 10 (ed. esp.), p. 66-75, 25 mar. 2019. DOI <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.357>

MORAIS, S. J. de O. **Desenvolvimento profissional de docentes universitários/as: um estudo sobre os espaços da formação pedagógica de professores/as na UFU-MG (2010-2019).** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.16>

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 17-51, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980/7190>. Acesso: 22 nov. 2020.

MORTATTI, M. R. L. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa.** São Paulo: Editora Unesp, 2019. DOI <https://doi.org/10.7476/9788595463394>

MUNIZ, L. S. **Diário de ideias**: formação de professores nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Uberlândia: CEAD/UFU, 2020a. DOI <https://doi.org/10.14393/EDUFU/978-85-7078-524-4>

MUNIZ, L. S. **Diário de ideias**: linhas de experiências. Uberlândia: Edufu, 2020b. DOI <https://doi.org/10.14393/EDUFU/978-85-7078-524-4>

MUNIZ, L. S.; MARTÍNEZ, A. M. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento**. Princípios e estratégias do trabalho pedagógico. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

NASCIMENTO, T. do.; MILITÃO, A. N. A valorização docente no município de dourados-MS: entre o normatizado e o implementado. **Horizontes**: Revista de Educação, Dourados, v. 7, n. 13, p. 55-77, jan./jun. 2019. DOI <https://doi.org/10.30612/hre.v7i13.10028>

NOGUEIRA, A. L. **Políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica**: impactos no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Uberaba-MG. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 37-50, 2020. DOI <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.04.p37>

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. “Tempo de aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação**, Campinas, v. 26, e214933, 2021. DOI <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4933>

OLIVEIRA, D. A.; ARAÚJO FILHO, H. A. Meta 17: valorização do professor. *In*: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (org.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024. Brasília, DF: ANPAE, 2018. p. 60-63. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2022.

OLIVEIRA, J. B. A. **ABC do alfabetizador**. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, J. B. A. **Alfabetização de crianças e adultos**: novos parâmetros. Belo Horizonte: Alfa e Beto Soluções, 2004.

OLIVEIRA, J. B. A. **Desburocratização e democracia**. Campinas: Papirus, 1984.

OLIVEIRA, J. B. A. **Eleições 2022**: a educação na encruzilhada. O momento do ensino no país pede ousadia: avançar no que efetivamente funciona ou render-se à estagnação. São Paulo: Instituto Alfa e Beto, 2022.

OLIVEIRA, J. B. A. **Manual de consciência fonêmica**. São Paulo: Instituto Alfa e Beto, 2014.

- OLIVEIRA, J. B. A. **Manual de orientação do Programa Alfa e Beto**. 12. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto Soluções, 2013. Disponível em: https://issuu.com/instituto-alfa-e-beto/docs/manual_de_orienta_o_-_ok. Acesso em: 3 ago. 2020.
- OLIVEIRA, J. B. A.; CASTRO, J. C. J. **Aprender a ler**. 2. ed. Belo Horizonte: Alfa e Beto Soluções, 2011.
- PACTO pela alfabetização. A alfabetização muda o futuro das crianças. Brasília, DF: [s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.pactopelaalfabetizacao.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- PAIXÃO, L. P. A escola dos carentes: um projeto em Minas Gerais. *In*: ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 55-84.
- PEVORANO, N. S.; COSTA, M. L. de A. Políticas monológicas de formação continuada de professores alfabetizadores. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 6, p. 161-175, jul./dez. 2017. DOI <https://doi.org/10.47249/rba.2017.v1.230>
- PICCOLI, L. Política Nacional de Alfabetização em análise: breves contribuições para mais um olhar crítico. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 10 (ed. esp.), p. 105-107, jul./dez. 2019. DOI <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.364>
- PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2012.
- PIERI, R. G. de.; SANTOS, A. A. dos. **Avaliação econômica do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2022.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000200004>
- PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-20, jul./set. 2022. DOI <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23197>
- RAMALHETE, P. M. A diretriz de educação literária na Política Nacional de Alfabetização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015264, p. 1-21, 2020. DOI <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15264.052>
- REAJUSTE de 33,24% no piso salarial dos professores mostra comprometimento do Governo Federal com a educação. [S. l.], 31 jan. 2022. Disponível em: <http://plataformadeformacao.lantec.ufsc.br/noticia/551>. Acesso em: 28 maio 2022.
- RICHTER, L. M.; BORGES, M. C.; SILVA, M. S. P. Disputas e interesses nas políticas de formação em Pedagogia no Brasil. *In*: BORGES, M. C.; SANTOS-NETO, V. B. **As políticas de educação superior: influências do neoliberalismo, formação de professores, educação especial e inclusão**. Uberlândia: Editora Navegando, 2022. p. 163-186. DOI <https://doi.org/10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.163-186>

ROCHA, J. A. **Políticas públicas, concepções, perspectivas para a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia/MG (2009-2016)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.743>.

ROCHA, L. M. F. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/LUCIENE%20MARTINS%20FERREIRA%20ROCHA.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: a BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 21, e35617, p. 1-39, jan./dez. 2021. DOI <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>

SALES, L. F. **Política de formação continuada em educação especial e valorização docente: fatos e desafios**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3045>.

SAFATLE, V. P.; SILVA JÚNIOR, N. da; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2011.

SANTOS, L. A. O. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma política vinculada ao campo acadêmico**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.477>

SANTOS, A. de O.; AMARAL, V. C. Apontamentos sobre o percurso histórico do plano nacional de educação: continuidade na descontinuidade. In: DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília, DF: ANPAE, 2020. p. 422-435. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

SANTOS NETO, V. B. dos S. **A formação inicial de professores a distância no Brasil: os contornos e trajetórias do Sistema Universidade Aberta do Brasil na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba no período de 2013 a 2018**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.934>

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SAVIANI, D. O Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos. *In*: FERREIRA, N. S. C.; FONTANA, M. I.; SALOMÉ, J. S. **Políticas públicas e gestão democrática: desafios e compromissos**. Curitiba: CRV, 2016. v. 1, p. 21-42.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 20 outubro. 2022.

SEKI, A. K.; SOUZA, A. G de; EVANGELISTA, O. 72 horas em 16 minutos: qual escola para o professor brasileiro? *In*: EVANGELISTA, O. *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 107-146.

SIQUEIRA, R. M.; DOURADO, L. F.; AGUIAR, M. G. Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum curricular e a formação de professores: a autonomia docente em questão. *In*: DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília, DF: Anpae, 2020. cap. 13, p. 258-280. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SILVA, A. C. G. Plano Nacional de Educação e trabalho docente: lacunas na valorização do trabalhador? *In*: DOURADO, L. F. (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília, DF: ANPAE, 2020. cap. 17, p. 339-352. Disponível em <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVA, I. B. C.; ZANATTA, B. A. O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. *In*: LIBÂNIO, J. C.; FREITAS, R. M. da M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 253-276.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. A alfabetização como processo discursivo. 6. ed. Campinas: Cortez Editora, 1993.

SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. *In*: GOULART, C. M.; GONTIJO, A. M. M.; FERREIRA, N. S de A. **A alfabetização como processo discursivo**. 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez Editora, 2017. p. 23-45.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SOUZA, A. I. Educação e atualidade brasileira: a emersão do povo na história. *In*: SOUZA, I. A. **Paulo Freire, vida e obra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 31-63.

TEIXEIRA, L.; SILVA, T. Os discursos da política nacional de alfabetização e suas representações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 15, p. 135-149, 9 dez. 2021a. DOI <https://doi.org/10.47249/rba2021507>

TEIXEIRA, L.; SILVA, T. Programas de formação de professores alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Política em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 665-679, maio/ago. 2021b. DOI <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-60397>

TEIXEIRA, M. A. D. **Políticas de Formação Continuada de Professores em Educação Especial**: contribuições e desafios para a Região Sudeste do Brasil. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3927>

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUDO sobre o Pacto de Alfabetização em Uberlândia. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AlidpgnSsVo&t=1058s>. Acesso em: 15 jul. 2022.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2020. Disponível em <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/DCMs-Fundamental-1.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 12209, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Uberlândia: [s. n.], 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2015/1220/12209/lei-ordinaria-n-12209-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-20152025-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 21 mar. 2022.

UBERLÂNDIA. Rede Municipal de Educação. **Ofício nº 137/2022/ASSPED/CEMEPE/SME**, 25 de março de 2022. Uberlândia: CEMEPE/SME, 2022a.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de Uberlândia. Secretaria Educação. **Orientações para as ações pedagógicas das escolas em 2022**. Uberlândia: CEMEPE/SME, 2022b.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de Uberlândia. **Servidor**. Uberlândia: PMU, 2022c. Portal da Transparência. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/portal-da-transparencia/servidor/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de Uberlândia. Secretaria Educação. **CEMEPE**. Uberlândia: PMU, 2022d. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/cemepe/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de Uberlândia. **Prefeitura alcança bons resultados em primeiro teste do Pacto pela Alfabetização**. Uberlândia: PMU, 14 jul. 2022d. Notícias. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/07/14/prefeitura-alcanca-bons-resultados-em-primeiro-teste-do-pacto-pela-alfabetizacao/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de Uberlândia. **Secretaria de Educação**. Uberlândia: PMU, 2022e. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/tania-toledo/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de Uberlândia. Secretaria de Educação. **Legislação**: Educação. Uberlândia: PMU, 2022f. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/legislacao-educacao/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de Uberlândia. **Cemepe inicia cursos de formação continuada de 2022**. Uberlândia: PMU, 6 abr. 2022g. Notícias. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/04/06/cemepe-inicia-cursos-de-formacao-continuada-de-2022/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de Uberlândia. Secretaria de Educação. **Conselho**. Uberlândia: PMU, 2022h. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/conselho-educacao/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de Uberlândia. **Líder do executivo lança Pacto pela Alfabetização na rede municipal de ensino**. Uberlândia: PMU, 2022i. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/conselho-educacao/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório monitoramento/avaliação do Plano Municipal de Educação: 2º ciclo 2017/2019**. Uberlândia: PMU, 2022j. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Relat%C3%B3rio-2%C2%BA-Ciclo.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

UBERLÂNDIA. Prefeitura de Uberlândia. **Prefeitura implementará Pacto pela Alfabetização nas escolas municipais em 2022**. Uberlândia: PMU, 2021. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/11/12/prefeitura-implementara-pacto-pela-alfabetizacao-nas-escolas-municipais-em-2022/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontien: Unesco, 1990.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. [S. l.]: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 nov. 2022.

UNDIME. **Anexo Proposta de matriz de desenvolvimento profissional docente**. [S. l.]: Undime, 29 nov. 2021a. Disponível em: http://undime.org.br/uploads/documentos/php9yGR_61a588b68669b.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

UNDIME. **Undime e Consed lançam o documento BNC Formação Continuada na Prática:** implementando processos formativos a partir de referenciais profissionais. [S. l.]: Undime, 29 nov. 2021b. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/29-11-2021-23-25-undime-e-consed-e-lancam-o-documento-bnc-formacao-continuada-na-pratica-implementando-processos-formativos-a-partir-de-referenciais-profissionais?fbclid=IwAR1MZOb94P91S6BDhfYT6fBRx6P7LvXPMnAgX0exVEZy4RoB3oLnTFdb5c0>. Acesso em: 21 nov. 2022.

VIEIRA, G. **Alfabetização infantil:** os novos caminhos: relatório final. 3. ed. rev. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Grupo de Trabalho. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXO A – OFÍCIOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA



20220178877CEMEPE

Pág.: 1 de 2

OFICIO CIRCULAR Nº 017

Uberlândia, 04 de Fevereiro de 2022

Aos Senhores Diretores
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Assunto: Pacto pela Alfabetização

Prezados(as) Diretores(as)!

1 – Na semana de 07/02 a 10/02 finalizaremos a formação do Pacto pela Alfabetização com os professores de 1º ano, 2º ano e analistas pedagógicos, em relação ao material didático do Alfa e Beto.

2 – Para o cumprimento dessa ação tão importante, organizaremos outro momento formativo com os professores de 1º ao 3º anos e analistas pedagógicos que não fizeram a formação nessa primeira etapa. Aguardem novas informações.

3 – **O uso do material didático do Alfa e Beto com os estudantes iniciará no dia 07/03.**

4 – No mês de fevereiro, os professores seguirão as orientações do documento **“Orientações para a ação pedagógica das escolas em 2022”**, descritas nas páginas 37 a 44.

5 – Certos da atenção dispensada ao assunto, antecipamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente,

DLS/JS

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ – CEMEPE
E-mail: direcao.cemeps@uberlandia.mg.gov.br
AV. PROF. JOSÉ INACIO DE SOUZA, 1958 B. BRASIL
UBERLÂNDIA-MG 38400.732
Tel: (34) 3212-4363



20220183693CEMEPE

Pág.: 1 de 3

OFICIO Nº 049/2022/ASS PED/CEMEPE/SME

Uberlândia, 17 de Fevereiro de 2022

ÀS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL

ASSUNTO: Pacto pela Alfabetização, Tempo de Aprender e Educação Ambiental

Prezados(as) diretores(as)!

Neste ano dois programas impactam diretamente na organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental I, a saber:

- Pacto pela Alfabetização, iniciativa do município que utilizará o material didático do IAB – Instituto Alfa e Beto.
- Tempo de Aprender, programa do governo Federal que disponibilizará assistentes de alfabetização nas turmas do 1º e 2º ano.

Em função dessa realidade orientamos:

Professor(a) R2:

- O(A) professor(a) R2 assumirá os componentes curriculares de História e Geografia, conforme Plano Curricular. Entretanto, cabe lembrar que todos(as) professores(as) devem colaborar para o processo de alfabetização dos estudantes. Assim, esses componentes devem ser trabalhados de forma integrada, a partir das matrizes de habilidades essenciais apresentadas no documento "Orientações para as Ações Pedagógicas das Escolas em 2022", com foco na alfabetização.

DLS/FMR

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ – CEMEPE
E-mail: direcao.cemep@uberlandia.mg.gov.br
AV. PROF JOSÉ INACIO DE SOUZA, 1958 B. BRASIL
UBERLÂNDIA-MG 38400-732
Tel: (34) 3212-4363



2020018940CEMEPE

Pág.: 1 de 3

OFÍCIO Nº 092/2022/MSB - PED/CEMEPE/MSME

Uberlândia, 07 de Março de 2022

AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

Assunto: Curso “Diário de Idéias: formação de professores da Educação Infantil”

Senhores(as) Diretores(as),

Conforme prévio agendamento, realizamos hoje, às 9h, reunião virtual com os(as) Senhores(as) para apresentação da proposta do Curso “Diário de Idéias: formação de professores da Educação Infantil”, uma parceria com a Professora Dra. Luciana Muniz, da Eseba-UFU. Curso esse que será totalmente virtual, pela Plataforma Moodle, com carga horária de 100 horas e que tem como público-alvo: Professores e Analistas Pedagógicos (ou Diretores) que atuam na pré-escola (4 e 5 anos). Encaminhamos em anexo uma apresentação com a ementa do referido curso.

Foram disponibilizadas para nossa Rede de Ensino 55 (cinquenta e cinco) vagas, mais lista de espera. Temos como expectativa de público: 1 cursista por escola. A **pré-inscrição do representante de cada escola** deverá pelo link: <https://forms.gle/JuyaxGbkMDMGd74x6>, até a próxima quarta-feira, 09/03/22.

Observações para a pré-inscrição do representante da escola:

DLSP/MSB

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DEVI – CEMEPE
E-mail: direcao.cemepe@uberlandia.mg.gov.br
AV. PROF. JOSÉ INACIO DE SOUZA, 1058 B. BRASIL
UBERLÂNDIA-MG 38400-732
Tel: (35) 3013-4360



20220197639CEMEPE

Pág.: 1 de 2

OFICIO Nº 137/2022/ASS PED/CEMEPE/SME

Uberlândia, 25 de Março de 2022

ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL**Assunto: Formação Continuada Cemepe 2022**

Prezados(as) diretores(as)!

Iniciaremos em abril as nossas formações que terão como temática geral **“A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: Saberes e Práticas”**. As formações contarão com encontros presenciais e a distância (síncronos e assíncronos), serão ofertadas no dia do módulo II do professor e no dia de formação continuada – DFC do analista pedagógico.

Destacamos a importância da formação continuada, pois estudar faz parte da carreira dos profissionais que atuam na Educação, uma vez que a escola é a instituição que prima pela constante busca pelo aprender. Assim, é importante que o profissional da educação esteja em contínua formação.

O foco das formações do Cemepe para esse ano será a práxis pedagógica, vislumbrando ações que contemplem as necessidades emergentes desse período atípico que vivenciamos desde os dois últimos anos com os desafios impostos pela pandemia e que impactaram diretamente no contexto escolar.

Enviamos em anexo os *banners* para divulgação junto aos profissionais, para que

DLS/FMR

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ – CEMEPE
E-mail: direcao.cemepe@uberlandia.mg.gov.br
AV. PROF JOSÉ INACIO DE SOUZA, 1958 B. BRASIL
UBERLÂNDIA-MG 38400.732
Tel: (34) 3212-4363



20220197639CEMEPE

Pág.: 2 de 2

OFICIO Nº 137/2022/ASS PED/CEMEPE/SME

Uberlândia, 25 de Março de 2022

possam efetivar suas inscrições. Atenção ao período de inscrição:

INSCRIÇÕES DE 28/03 A 31/03

IMPORTANTE: O primeiro encontro será a *Live de abertura das Formações Cemepe 2022*. Essa live contará como carga horária para todas as formações e ocorrerá no dia 05/04, terça-feira, às 19h. Aguardem maiores informações!!!

Ressaltamos que estamos felizes por retomar o movimento de estudos coletivos e de trocas de experiências em nosso Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - Cemepe. Contamos com a significativa participação dos profissionais das escolas.

Atenciosamente,

Assinado Digitalmente por:

DIVINA LUCIA DE SOUSA
DIRETOR DO CEMEPE
ad2c7ebe**ac66ca33**63bfc****d77bd
25/03/2022 16:08:02

Carla Barbosa Alves
Assessora Pedagógica
433d1cd7**13f9ecba**e429e****1e277
25/03/2022 16:10:59

A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://assinaturadocumento.uberlandia.mg.gov.br/> informando a identificação do sistema 20220197639CEMEPE e o código verificar OPHV ou através do QR CODE acima.

DLS/FMR

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ – CEMEPE
E-mail: direcao.cemepe@uberlandia.mg.gov.br
AV. PROF JOSÉ INACIO DE SOUZA, 1958 B. BRASIL
UBERLÂNDIA-MG 38400.732
Tel: (34) 3212-4363



A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas

Formação de Professores do Fundamental II

Carga horária: 40 h. Estudos mensais em momentos presenciais e não presenciais. (síncronos e assíncronos).

Público alvo: professores que atuam no Ensino Fundamental II

Grupos de Formação por área:

Arte: Terça-feira
 Ciências: Sexta-feira
 Educação Física: Terça-feira
 Ensino Religioso: Terça-feira
 Geografia: Quarta-feira
 História: Quarta-feira
 Língua Inglesa: Quinta-feira
 Língua Portuguesa: Quinta-feira
 Matemática: Segunda-feira



Período: abril a novembro de 2022

Objetivo geral >

Promover diálogos formativos e fundamentação teórica que sejam basilares para o processo de ensino e aprendizagem.

Inscrições: 28/03 a 31/03 - links nas divulgações específicas



A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas

Formação Continuada de Arte

Carga horária: 40 h. Estudos mensais em momentos presenciais e não presenciais. (síncronos e assíncronos).

Público alvo: Professores de Arte das redes Municipal, Estadual, Federal e Privada

Objetivo geral >

O objetivo da formação continuada é fomentar e proporcionar momentos de reflexão e aprendizado em um espaço de trocas, experimentações e práticas coletivas, assim como fundamentação teórica que seja suporte para o processo de ensino e aprendizagem.



Dia das formações: às terças-feiras



Período: abril a novembro de 2022



Inscrições: 28/03 a 31/03

<https://forms.gle/mh2ErJQ31jyAoVcX9>



A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas

Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil

Estudos mensais: 4 encontros presenciais e momentos não presenciais (síncronos e assíncronos)

GRUPOS DE FORMAÇÃO:

R2: Professores de 0 a 5 - 1 Multiplicador por Escola - terça-feira

Bebês: Professores Berçário ou GI - 1 Multiplicador por Escola - sexta-feira

Crianças Bem Pequenas: Professores de GI ou GII - 1 Multiplicador por Escola - quarta-feira

Crianças Pequenas: Professores 1º Período - 1 Multiplicador por Escola - quinta-feira

Crianças Pequenas: Professores 2º Período - Todos os Professores R1 - segunda-feira

Analistas Pedagógicos: Todos os Profissionais - terça-feira

Educadores/Profissionais de Apoio - aguardem



Inscrições: De 28/03 A 31/03 <https://forms.gle/BZBGTCkbcAnBeUov6>



A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas

Formação Continuada 2022

Alfabetização em foco: saberes e práticas

Carga horária: 40h - 04 encontros presenciais, estudos individuais e 04 encontros virtuais

Grupos Professores para Formação

1º Ano - segunda-feira

2º Ano - quarta-feira

3º Ano - quinta-feira

4º Ano - sexta-feira

5º Ano - segunda-feira

R2 (1º ao 5º ano) - terça-feira

PIA - sexta-feira



Público alvo: profissionais do Ensino Fundamental I



Período: abril a dezembro de 2022



Inscrições: 28/03 a 31/03 <https://forms.gle/FTthSMfGEwBACQECA>

*A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas***Formação Continuada de Ciências**Carga horária: 35 h | Estudos em momentos presenciais e não presenciais (síncronos e assíncronos).

Público alvo: Professores de Ciências das redes Municipal, Estadual, Federal e Privada

1º Momento - Educação Ambiental 08/04/2022, Fazendinha Águas Vivas

Objetivo geral > Com base nas Diretrizes Curriculares Municipais e nas sugestões e temas, a formação visa criar espaços colaborativos para discussão de conceitos, planejamentos e ações relacionadas às Ciências e favorecer o desenvolvimento de vínculo entre os professores e professoras de Ciências para que ocorram compartilhamentos mais frequentes entre as unidades de ensino.

Dia das formações: às sextas-feiras

Período: abril a novembro de 2022

**Inscrições: 28/03 a 31/03**<https://forms.gle/wiPzqzhDHZikUFw38>*A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas***Formação Continuada de Educação Física**Carga horária: 40 h Estudos mensais em momentos presenciais e não presenciais (síncronos e assíncronos)

Público alvo: Professores de Educação Física das redes Municipal, Estadual, Federal e Privada

Objetivo geral > Fomentar e proporcionar momentos de socialização, vivências, trocas e reflexões sobre os desafios e possibilidades da prática docente na Educação Física a partir da temática central: Diretrizes Curriculares Municipais: Saberes e práticas necessários para a escola de hoje.

Dia das formações: às terças-feiras

8-9 / 17

Período: abril a novembro de 2022

**Inscrições: 28/03 a 31/03**<https://forms.gle/dNHWZBpvuYu3mSf38>



A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas

Formação Continuada de Ensino Religioso

Carga horária: 40 h Estudos mensais em momentos presenciais e não presenciais (síncronos e assíncronos)

Público alvo: Professores de Ensino Religioso das redes Municipal, Estadual, Federal e Privada

Objetivo geral >

Fomentar momentos de reflexão e aprendizado, num espaço de troca e práticas coletivas a partir do estudo das Diretrizes Curriculares Municipais como eixo condutor dos encontros. Assim como fundamentação teórica que seja suporte para o processo de ensino e aprendizagem.

Dia das formações: às terças-feiras

Período: abril a novembro de 2022



Inscrições: 28/03 a 31/03

<https://forms.gle/tRbC1ZjnKVxoUC77A>



A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas

Formação Continuada de Geografia

O Ensino de Geografia: uma contribuição para a emancipação humana

Carga horária: 36 h | Estudos em momentos presenciais e não presenciais (síncronos e assíncronos)

Público alvo: Professores de Geografia das redes Municipal, Estadual, Federal e Privada

1º Momento - Educação Ambiental 06/04/2022, Fazendinha Águas Vivas

Objetivo geral >

O objetivo geral deste curso é oportunizar aos professores da Rede Municipal de Ensino, de Uberlândia, a formação continuada em seu componente curricular e outros temas de seu interesse.

Dia das formações: às quartas-feiras

Período: abril a novembro de 2022



Inscrições: 28/03 a 31/03

<https://forms.gle/VT9GFgkN87F6tkHn6>



A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas

Formação Continuada de História

Carga horária: 40 h Estudos mensais em momentos presenciais e não presenciais (síncronos e assíncronos)

Público alvo: Professores de História das redes Municipal, Estadual, Federal e Privada

Objetivo geral >

Oportunizar aos professores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia momentos de reflexão e espaço de trocas para a formação continuada pautada em discussões de temas relevantes ao fazer pedagógico na sala de aula.



Dia das formações: às quartas-feiras



Período: abril a novembro de 2022



Inscrições: 28/03 a 31/03

<https://forms.gle/bfZZSgqoebLGdzTTA>



A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas

Formação Continuada de Língua Inglesa

Carga horária: 40 h Estudos mensais em momentos presenciais e não presenciais (síncronos e assíncronos)

Público alvo: Professores de Inglês das redes Municipal, Estadual, Federal e Privada

Objetivo geral >

Levar o conhecimento, estudo e aplicação do documento das Diretrizes Curriculares Municipais de Ensino. Apoiar os professores da Rede Municipal de Ensino a desenvolver um trabalho eficiente nas escolas no que diz respeito ao ensino da língua inglesa. Este ano levamos em consideração um trabalho de recuperação do prejuízo causado aos estudantes durante o período de afastamento do convívio escolar presencial. Explorar a utilização de recursos tecnológicos de ensino à distância.



Dia das formações: às quintas-feiras



Período: abril a novembro de 2022



Inscrições: 28/03 a 31/03

<https://forms.gle/m1rwQBbLLsZehraeA>



A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas

Formação de Língua Portuguesa

Estudos mensais: encontros presenciais e momentos não presenciais (síncronos e assíncronos).

Público alvo: Professores de Português das redes Municipal, Estadual, Federal e Privada

Objetivo geral >

Proporcionar momentos de discussão e aprendizado em um espaço de trocas e reflexões coletivas. Compartilhar saberes e práticas de ensino a partir das Diretrizes Curriculares Municipais, fomentadas por fundamentações teóricas que sejam suporte para o processo de ensino e aprendizagem na escola de hoje.



Dia das formações: às quintas-feiras



Período: abril a novembro de 2022



Inscrições: 28/03 a 31/03

<https://forms.gle/8zDG2K4b8kT5EUv99>



A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas

Formação contínua de professores de Matemática

Estudos mensais: encontros presenciais e momentos não presenciais (síncronos e assíncronos).

Público alvo: Professores de Matemática das redes Municipal, Estadual, Federal e Privada

Objetivo geral >

Promover um curso de formação de professores de matemática com o intuito de contribuir para melhoria da educação escolar, respaldado pela Base Nacional Comum Curricular, abrangendo dentre outros assuntos, a temática História e Cultura Afro-Brasileira advindo da lei 10.639/03.



Dia das formações: às segundas-feiras



Período: abril a novembro de 2022



Inscrições: 28/03 a 31/03

<https://forms.gle/LsR6QanCyuu8VJSJA>



A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas

Formação Continuada dos Analistas Pedagógicos

Carga horária: 30h Estudos mensais em momentos presenciais e não presenciais (síncronos e assíncronos)

Público alvo: Analistas Pedagógicos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal

Objetivo Geral >

Proporcionar momentos de reflexão e estudo, criando um espaço de troca de experiências e saberes entre os pares, a fim de problematizar o fazer pedagógico.



Dia das formações: às terças-feiras



Período: abril a dezembro de 2022



Inscrições: 28/03 a 31/03 <https://forms.gle/WeFMy1pm1tAseptB6>



A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas

Formação Continuada em Serviço para os profissionais da Educação Especial

Princípios, saberes e práticas para atuação junto aos estudantes da Educação Especial

Grupos de Formação

Professores de AEE
 Profissionais de Apoio Escolar – PAE/ANEE
 Intérpretes de Libras e Intérpretes Educacionais
 Instrutor e Professor de Libras



Estudos mensais em momentos presenciais e não presenciais (síncronos e assíncronos)



Período: abril a dezembro de 2022



Inscrições: 28/03 a 31/03 <https://forms.gle/QnvacK7RiqRHCZdY7>



A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas

Formação de professores da EJA

Carga horária: 40h totalmente a distância

Objetivo geral >

Provocar reflexões, mediar discussões e oportunizar o repensar das práticas pedagógicas da EJA em busca de caminhos que permitam a construção da identidade desse público nas DCM.



Público alvo: professores que atuam na EJA



Período: abril a novembro de 2022



Inscrições: 28/03 a 31/03

<https://forms.gle/ssAUCDV2RRJ4ypr4A>

ANEXO B - MATRIZ RETIRADA DO DOCUMENTO NORMATIVO

Matriz de desenvolvimento profissional docente			
ELEMENTO 1. Propor objetivos de aprendizagem desafiadores			
 NÍVEL 1 Atuação Elementar	 NÍVEL 2 Atuação Exploratória	 NÍVEL 3 Atuação Efetiva	 NÍVEL 4 Atuação Integradora
<p>Adota os objetivos de aprendizagem definidos nas(s) normativa(s) curricular(es) vigente(s) e nos materiais didáticos disponíveis.</p>	<p>Ajusta alguns objetivos de aprendizagem para que possam ser desafiadores aos(as) estudantes, considerando diferentes domínios cognitivos e dimensões do conhecimento.</p>	<p>Propõe objetivos de aprendizagem observáveis e mensuráveis, que são desafiadores aos(as) estudantes, considerando os diferentes domínios cognitivos e dimensões do conhecimento, em articulação com o desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes.</p>	<p>Articula objetivos de curto e longo prazos para atender aos interesses e necessidades de aprendizagem de seus(suas) estudantes de forma equitativa.</p> <p>Integra um amplo repertório de dados sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes para propor objetivos desafiadores, compartilhando essas práticas com seus pares.</p>
EVIDÊNCIAS			

Fonte: Undime (2021a).

ANEXO C - ATIVIDADES DA CARTILHA ALFA E BETO DE ALFABETIZAÇÃO

Unidade III

Lição 13

As chaves do chefe

Chaves é o nome do chefe.
Onde estão as chaves do chefe?
Ele procura e não acha.

Procura, procura e não acha.
Chaves fecha a cara, fica chato,
fica cheio, fica roxo
de raiva.
Mas as chaves ele não acha.
Sem chance.

Um dia, Chaves leu numa faixa:
"As chaves do chefe Chaves estão na caixa".
Caiu a ficha!
Vixi! Agora eu acho.

Chaves viu a caixa.
"Tem cheiro de chave" - ele pensou.
Chaves abriu a caixa.
Chaves viu as chaves.

Sabe o que ele fez?
Jogou as chaves no lixo e fechou a caixa.
Chaves já estava cheio!



Brincando com sons e letras

1  A professora vai ler várias palavras do texto. Bata palmas quando você ouvir o /ch/:

CHAVE	CHUVA	PROCURA	RAIVA	ACHA
CAIXA	CHANCE	MOLHA	CHEIO	ROXO

2  Sublinhe a letra ou letras de cada palavra do exercício 1 que representam o /ch/.

3  Procure no texto, 5 palavras com /ch/. Circule a letra ou letras que você encontrou para representar o /ch/ nessas palavras:

4  A professora vai ler algumas frases. Bata palmas:

- Uma vez quando você ouvir alguma palavra que começa com /ch/
- Duas vezes quando você ouvir alguma palavra com /ch/ no meio da palavra

- A chave se acha na caixa.
- Se não chove ele fecha a caixa.
- Ele se lixa se não acha a chave.

5  Leia, conte os sons e escreva:

	QUANTOS SONS?	QUANTAS LETRAS?
CHÁ		
ACHA		
COXO		
CHUCHU		
FAIXA		
CHANCE		

Fonte: Oliveira e Castro (2011).

ANEXO D – TESTE 3

TESTE 3

PALAVRAS DE VERDADE E PALAVRAS MALUCAS: o aluno pode ler decodificando.

I. DECODIFICAÇÃO

TESTE

1. LER PALAVRAS DE VERDADE

- Cubra as palavras abaixo com um papel grosso.
- Diga ao aluno:
 - **Eu vou mostrar cada linha, e você vai ler as palavras, assim, da esquerda para a direita** (mostrar com o dedo).
- Vá descobrindo uma linha de cada vez.
- Ler corretamente significa ler a palavra decodificando ou, se o aluno já souber, ler de forma automática.
- Considere autocorreção como acerto, isto é: considere correto se o aluno corrigir na hora.
- Depois de cinco erros ou muita dificuldade, termine o exercício.

- Conte nos dedos o número de palavras que o aluno acertar ou então faça risquinhos numa folha de papel.
- Anote o total imediatamente na Agenda do Professor, no quadro de Registro de Resultados.

CARRO	MANHÃ	SENHOR	RÃ	JOVEM
ARROZ	FILHO	REZAR	ERA	VELOZ
NAVIO	ORA	FEIJÃO	VALSA	JARRO
CAMA	MÃO	CURA	REI	FACA
SAL	COR	CHAVE	LEIO	CHORO
ALHO	VOZ	CRECHE	AZIA	VIRA
MEIA	CHEIO	QUEIJO	ARO	VELHO

2

CADERNO DO TESTE | **TESTE 3**

TESTE

2. LER PALAVRAS MALUCAS

- Cubra as palavras abaixo com um papel grosso.
- Diga ao aluno:
 - **Eu vou mostrar cada linha e você vai ler as palavras, assim, da esquerda para a direita** (mostrar com o dedo).
- Vá descobrindo uma linha de cada vez.
- Ler corretamente significa ler a palavra decodificando ou, se o aluno já souber, ler de forma automática.
- Considere autocorreção como acerto, isto é: considere correto se o aluno corrigir na hora.
- Depois de cinco erros ou muita dificuldade, termine o exercício.

- Conte nos dedos o número de palavras que o aluno acertar ou então faça risquinhos numa folha de papel.
- Anote o total imediatamente na Agenda do Professor, no quadro de Registro de Resultados.

SAVA	MAFA	FOLHO	ARUM
VECHA	ONAVA	RAVI	AFÃO
SOVER	NEIRA	IRUA	CAS
INEM	OIZA	EFLU	ARRI
FUNCHA	CALÉ	CHAREL	JOIM
EFEM	LEMO	UJA	RAM
ANEJO	CACHI	LARRA	VONHA
NULHA	JUFIA		

Fonte: parte integrante do Programa Alfa e Beto de alfabetização.