

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RAFAELA CRISTINA LOPES MAURÍCIO

**O DISCURSO DO “BOM PROFESSOR”:  
habilidades e competências na perspectiva do Pacto Nacional pela  
Alfabetização na Idade Certa**

JUIZ DE FORA

2015

RAFAELA CRISTINA LOPES MAURÍCIO

**O DISCURSO DO “BOM PROFESSOR”:  
habilidades e competências na perspectiva do Pacto Nacional pela  
Alfabetização na Idade Certa**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Gestão, políticas e avaliação educacional, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos

JUIZ DE FORA

2015

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Maurício, Rafaela Cristina Lopes.

O discurso do "bom professor" : habilidades e competências na perspectiva do pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Rafaela Cristina Lopes Maurício. -- 2015.

117 f.

Orientador: Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Bom professor. 2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 3. Formação de professores alfabetizadores. I. Lemos, Daniel Cavalcanti de Albuquerque, orient. II. Título.

RAFAELA CRISTINA LOPES MAURÍCIO

**O DISCURSO DO “BOM PROFESSOR”:  
habilidades e competências na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na  
Idade Certa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos - Orientador  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

---

Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ

---

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes  
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

*Ao Senhor Jesus, pela sustentação e capacitação.  
À minha família, em especial, meu amado esposo Henrique,  
e ao nosso presente de Deus, Heitor.*

## AGRADECIMENTOS

---

Glorifico, exalto e agradeço à Trindade Divina representada pelo Pai, pelo Filho e pelo Espírito Santo, a operação conjunta em minha vida e, também, a capacitação, a força, a resiliência, a perseverança e a fé disponibilizadas a mim para que eu pudesse cursar esse mestrado. Muitos foram os obstáculos, mas o Senhor me fez prevalecer em meio a todos eles. Eu creio na tua existência!

Agradeço ao meu amado esposo, Henrique, as orações, a parceria e a paciência, além do carinho, companheirismo, compreensão e incentivo, tendo enfrentado e superado, ao meu lado, todas as dificuldades em prol da concretização deste projeto. Obrigada por não se importar de submeter-se a outras funções para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Agradeço ao meu amado filho, Heitor, que, mesmo tão pequenino, foi cooperativo e paciente. Ele me alegrou, nos momentos de dor e angústia, com sua alegria contagiante, representada, muitas vezes, por meio de um sorriso doce.

Agradeço à Ingrid Mezavila a amizade, o carinho e a escuta atenta e afetuosa, principalmente nos momentos de grande dor e angústia. Com palavras sábias e ponderadas, me aconselhava. E, ao final da conversa, me abraçava.

Agradeço à minha mãe, Regina, as orações.

Agradeço à minha sogra, Margarida, o acolhimento e a ajuda nos momentos mais delicados.

Agradeço à Tatiana Pereira, uma colega de curso que se tornou uma amiga muito especial! Você é uma das responsáveis por esta conquista!

Agradeço à minha amiga, Elaine Coelho, as orações e palavras de ânimo. Mesmo a distância, me fortalecia com o seu testemunho de fé e perseverança.

Agradeço à minha amiga, Amanda Paiva, as orações e intercessões diante do Deus Altíssimo para que eu pudesse alcançar o alvo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos, agradeço as orientações, a compreensão, a valorização, a confiança e as conversas descontraídas, dotadas de palavras de incentivo e de força. Nunca, em toda a minha vida acadêmica, me deparei com um professor como você. Que essa sensibilidade seja a sua essência por toda a sua vida profissional e acadêmica! Não chegaria até aqui se você não tivesse acreditado e investido em

mim. Não tenho palavras que possam expressar a minha gratidão por você. MUITO OBRIGADA! Estas são as que mais se aproximam...

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, agradeço o ensino e empenho. Em especial, agradeço ao professor Dr. Jader Janer Moreira Lopes toda a presteza e auxílio prestado, além das contribuições feitas no exame de qualificação, com o intuito de aprimorar o trabalho; aos professores Dr. Rubens Luiz Rodrigues, Dr. Maximiliano Valério López e Dr. Dilenio Dustan Lucas de Souza, as contribuições teóricas e pelo acolhimento.

Agradeço ao Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, as excelentes contribuições e sugestões feitas no exame de qualificação.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), que disponibilizou os recursos financeiros necessários para o desenvolvimento desta pesquisa.

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar [...]. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente.

**Paulo Freire**



## RESUMO

---

O presente trabalho tem como objetivo analisar os discursos produzidos acerca da conduta docente, percebendo, principalmente, como o discurso do “bom professor” foi sendo construído. Partimos do pressuposto de que esse discurso está articulado a espaços de poder que permitem e legitimam sua enunciação e a feixes de relações que lhe conferem reconhecimento. Para tanto, recorreremos às ações de formação continuada para os professores alfabetizadores, instauradas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa do governo federal que estabelece um compromisso formal articulado entre o Distrito Federal, os estados e municípios do território brasileiro, com o intuito de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Entendemos que a legislação escolar vem sendo utilizada largamente como fonte na pesquisa em educação, e ressaltamos a necessidade e o cuidado de se operacionalizar esse tipo de fonte específica, distanciando-se da forma das transposições mecânicas das mesmas e/ou de tomá-la como uma forma ingênua, já que ela é resultado de debates e disputas advindas de um diálogo com sociedade, tradições e costumes. Torna-se relevante abordar criticamente o discurso do “bom professor” implícito nas normatizações formativas, uma vez que as instâncias governamentais compreendem que esse profissional se forja, necessariamente por meio da formação. Além disso, compreendemos que a concepção de “bom”, imposta pelo Estado, não se mantém inalterada, pois sofre mutações de acordo com as necessidades e interesses políticos, econômicos e sociais.

**Palavras-chave:** Bom professor. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de professores alfabetizadores.

## ABSTRACT

---

The current work has the objective of analyzing the speeches produced about the teaching conduct – noticing, especially, how the good professor’s discourse has been built, proceeding from the assumption that it comes from the articulation between the power spaces that allow and legitimate its enunciation, with the bundles of relations that supports and gives it recognition. For doing so, we will resort to the actions of continued training of the literacy teachers, set up by the National Pact for Literacy at the Right Age (Pnaic), a program of the Federal Government which establishes an articulated formal commitment between the Distrito Federal, the states and cities of the Brazilian territory, to assure that all the children are taught how to read and write until the age of eight, or at the end of the 3<sup>rd</sup> year of the Ensino Fundamental, with the intention to make us perceive the school’s legislation as a widely used source in the education researches, emphasizing the necessity and the care of handling that type of specific source, leaving behind its mechanical transpositions and/or the understanding of it as an ingenuous form, as far as it is a result of debates and disputes, that comes from a dialogue with the society, the traditions and customs. The critical approach of the speech of the “good” professor implicit in the formative patterns has become important once the governmental instances understand that this professional is necessarily built by means of formation. Besides that, we understand that the “good” conception imposed by the State does not remain unaffected, but suffers alterations in accordance with the political, economic and social necessities and interests.

**Keywords:** Good teacher. National Pact for Literacy at the Right Age. Literacy teachers training.

## LISTA DE FIGURAS

---

<b>Figura 1</b> - Alunos no pátio da sede própria da Escola Normal e do Jardim de Infância [19--]	47
<b>Figura 2</b> - Saída dos alunos do Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo.....	47
<b>Figura 3</b> - Alunos do Jardim da infância, anexo à Escola Normal da Capital Paulista, recebendo estímulos de acordo com as concepções froebelianas [19--]	48
<b>Figura 4</b> - Atividade recreativa realizada pelos alunos do Jardim da Infância, no anexo à Escola Normal da Capital Paulista [19--]	48
<b>Figura 5</b> - Gabriel Prestes com normalistas da Escola Normal de São Paulo no final do século XIX	49
<b>Figura 6</b> - Revista do Jardim da Infância de 1896.....	50
<b>Figura 7</b> - Revista Como Ensinar Leitura e Linguagem nos diversos anos do Curso Preliminar de 1911	51
<b>Figura 8</b> - Normalistas da Escola Normal de São Paulo no final do século XIX.....	52
<b>Figura 9</b> - Normalistas da Escola Normal de São Paulo em aula de desenho no início do século XX	53
<b>Figura 10</b> - Professoras do Jardim de Infância, anexo à Escola Normal de São Paulo, elaborando atividades para os alunos [1950?]	53
<b>Figura 11</b> - Normalistas Caetanistas praticando ginástica em aula de Educação Física [1908]	54
<b>Figura 12</b> - Normalistas do Colégio Santa Isabel em atividade esportiva durante as olimpíadas internas nos anos de 1940	54
<b>Figura 13</b> - Normalistas do Colégio Santa Izabel em desfile patriótico de 7 de setembro.....	55
<b>Figura 14</b> - Normalistas no pátio do Instituto de Educação do Rio de Janeiro	55
<b>Figura 15</b> - Normalistas brasileiras no início do século XX	56
<b>Figura 16</b> - Organograma da gestão do PNAIC	75
<b>Figura 17</b> - Estrutura organizacional do PNAIC	77

## LISTA DE QUADROS

---

<b>Quadro 1 -</b> Enunciações históricas acerca das caracterizações docentes nos séculos XIX e XX .....	45
--	----

## LISTA DE TABELAS

---

<b>Tabela 1</b> - Adesões ao PNAIC por UF/municípios .....	72
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

<b>BID</b>	Bando Interamericano de Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CE</b>	Comunidade Europeia
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PNDE</b>	Programa Nacional Biblioteca da Escola
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>Preal</b>	Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
<b>PRP</b>	Partido Republicano Paulista
<b>TPE</b>	Todos pela Educação
<b>Unicamp</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

---

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 INDAGAÇÕES SOBRE O “BOM PROFESSOR” .....</b>	<b>23</b>
2.1 As características do “bom professor” no Brasil: uma questão de tempo e lugar .....	26
<b>3 FORMAÇÃO DOCENTE E LEGISLAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>57</b>
<b>4 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO “BOM PROFESSOR” NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA .....</b>	<b>68</b>
4.1 As ações integradas do PNAIC .....	73
4.2 As perspectivas de formação do PNAIC e as caracterizações do professor alfabetizador.	78
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>

# 1 INTRODUÇÃO

---

As dificuldades e os obstáculos de aprendizagem enfrentados por inúmeros alunos durante o processo de escolarização, que acabam resultando, muitas vezes, no fracasso escolar, ainda representam uma das mais inquietantes problemáticas presentes no contexto escolar contemporâneo, principalmente nas instituições públicas de ensino.

Tais embaraços, segundo Patto (1999), têm suas origens no período entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, quando ocorreu uma grande pressão, por parte dos populares europeus e norte-americanos, para terem acesso à educação. Essa reivindicação demandou uma expansão da rede escolar nos países capitalistas centrais.

Paralelamente à escolaridade obrigatória, iniciada na França, visando ao atendimento dos filhos das classes trabalhadoras, surgiu o problema dos alunos que não acompanhavam o processo de alfabetização (CORRÊA, 2001). Nessa perspectiva, os professores da época vivenciavam situações de mal-estares constantes em relação a suas práticas educativas, como esclarece Patto (1999), uma vez que teriam que explicar o porquê das diferenças de rendimento da nova clientela escolar, além de terem que justificar o acesso desigual desses alunos aos graus escolares mais avançados sem ferir a concepção essencial da ideologia liberal<sup>1</sup>, segundo a qual o mérito pessoal seria um dos principais critérios legitimados para a seleção educacional e social.

Nesse cenário, a questão pedagógica passa a estar no cerne das discussões que giravam em torno dos métodos de ensino. A perspectiva vigente era a adoção, pelo professor, de um método que fosse eficaz para ensinar a grande massa populacional, com o intuito de dar-lhes conhecimento, tornando-as pessoas mais civilizadas, alfabetizadas.

Paralelamente, o perfil do professor ideal começa a se delinear. Nóvoa (1999a) alega que, na segunda metade do século XVIII, procurava-se esboçar no continente europeu as caracterizações docentes. Para tanto, inúmeras indagações surgiram na tentativa de traçar esse perfil, tais como: ser leigo ou religioso; se deveria integrar-se em um corpo docente ou

---

<sup>1</sup> De acordo com Patto (1999), o termo “ideologia liberal” foi empregado como um conjunto de ideias/crenças que ajudam a legitimar o poder dominante e orientar ações. Segundo a autora, as ideias liberais estariam pautadas na crença de que, abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social do trabalhador livre, numa sociedade capitalista, criam-se as condições para que a distribuição social dos indivíduos seja pautada nas suas aptidões naturais. Dessa forma, ancorada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a autora enfatiza que o novo conceito de educação passa a repelir as elites formadas por diferenciação econômica e para deter-se na meritocracia. Essa seria, portanto, a concepção essencial da ideologia liberal.



trabalhar individualmente; que saberes pedagógicos ele deveria dispor para ensinar, dentre outros.

Vários métodos de ensino foram elaborados. Entretanto, a aplicabilidade e funcionalidade desses métodos passaram a ser questionadas, tendo como respaldo a ausência de formação dos professores, segundo os moldes de cada método. Essa observação culminou em outra discussão: a inexistência de instituições que cuidassem da formação de tais professores, uma vez que a falta de formação específica para ensinar era um grande empecilho para os propósitos reformistas. Instruir o professor a ensinar foi a premissa da formação. Compêndios pedagógicos passaram a ser elaborados como suportes materiais para servirem de modelo com o intuito de responderem a “leis, padrões e critérios implícitos de governo da vida da aula” (OSSENBACH, 2010 apud MARTÍNEZ, 2014, p. 150).

Assim, os discursos acerca das caracterizações docentes foram se delineando historicamente. Estes estão articulados com os espaços de poder – que permitem e legitimam sua enunciação – e com os feixes de relações que os sustentam e lhes conferem reconhecimento. Em consonância, as questões sobre a qualidade do ensino público ganharam corpo, isso porque as instâncias governamentais passaram a compreender que a melhoria do ensino estaria diretamente relacionada à boa atuação docente. Para tanto, investir esforços para aprimorar esse fazer, traçando perfis e habilidades a serem adquiridas, tornaram-se demandas essenciais, e a formação docente tornou-se uma das principais vias operacionais utilizadas.

Atreladas a isso, inúmeras questões emergiram: o que dizer sobre a qualidade da educação pública no Brasil na contemporaneidade? Qual a finalidade de se buscar incessantemente tal educação? Quais são os princípios condutores que sustentam o discurso da qualidade? Quais são os procedimentos atitudinais utilizados visando atingir a tão sonhada/idealizada qualidade na educação?

Para responder a tais indagações, surgem inúmeras hipóteses: investir exacerbadamente na formação docente; disponibilizar verbas, materiais didático-pedagógicos, livros didáticos e paradidáticos para as escolas e equipá-las com maquinários tecnológicos; investir na infraestrutura dos prédios escolares; melhorar as condições salariais dos professores que atuam nas escolas públicas, criando um piso nacional como forma de dignificar tal profissão, dentre outras. No entanto, segundo Sheibe (2010), a formação docente tem estado no centro das ações das instâncias governamentais, nos dias atuais, por ser compreendida, ainda, como ferramenta fundamental para a qualidade da ação educativa.

No Brasil, segundo Oliveira (2012), a discussão sobre formação inicial e continuada de professores ganhou maior visibilidade e intensificação a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. Fundamentada em Gatti (2008), a autora esclarece que a justificativa para tal investimento na formação docente foi a constatação, por parte dos governos, do fraco desempenho escolar de grande parte dos discentes, constatado a partir da realização de testes e avaliações em larga escala. Com isso, inúmeras propostas distintas de políticas educacionais foram elaboradas, o que resultou em reformas curriculares em todos os níveis e modalidades da educação, acarretando, inclusive, mudanças na formação dos professores. Tal formação, estratégica para as reformas educacionais, mereceu destaque, de acordo com Oliveira (2012), na perspectiva da valorização social e profissional do magistério, e se daria no escopo de “programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulassem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar” (BRASIL, 1993, p. 88).

No entanto, a mesma autora, fundamentada em Gatti e Barreto (apud OLIVEIRA, 2012) alega que há um paradoxo bastante relevante entre investimentos na formação docente e resultados obtidos pelos alunos nas avaliações sistêmicas de larga escala, pois os desempenhos destes não têm se mostrado satisfatórios, e isso mantém a capacitação docente em debate. Assim, a formação e a profissionalização docente sofrem impactos – como a elaboração de reformas na formação –, pois reforça-se o discurso de competência profissional a ser mensurada pela avaliação de desempenho dos professores para regulação das promoções por mérito nas carreiras docentes, fundamentadas em critérios de produtividade, eficiência e eficácia, como vem ocorrendo em alguns estados brasileiros.

Minha trajetória profissional, iniciada no segundo semestre de 2010, tem sido marcada pelas reflexões feitas por mim acerca dos pressupostos estabelecidos pelos sistemas de ensino – imbuídos por um discurso de qualidade da educação atrelado às políticas nacionais de avaliação – contrapondo-se às concepções sobre o papel social que a escola desempenha. Concomitantemente, venho questionando as inúmeras propostas de formação que circulam periodicamente nas escolas públicas, tendo como justificativa o aperfeiçoamento da prática docente. Em Juiz de Fora, esses cursos, em sua maioria, são oferecidos pela Secretaria de Educação do município, com a qual tenho vínculo efetivo empregatício desde 2013. Uma boa parte destes cursos é elaborada pela própria instância educativa, outros, porém, são regulados em sistema de colaboração, envolvendo o governo federal, o estado de Minas Gerais e seus respectivos municípios.

Em 2011, fui “convidada” a participar de um desses programas de formação continuada em rede – Pró-Letramento<sup>2</sup> – promovido pelo governo federal através do Ministério da Educação, em parceria com as universidades e com a adesão dos estados e municípios, visando ao aprimoramento da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e dos conhecimentos matemáticos dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A proposta era de oferecer suporte pedagógico às ações dos professores que atuavam nesse segmento. Como lecionava para uma turma do 2º ano, sofri inúmeras pressões para participar. Por isso, considero não ter recebido um convite e, sim, uma convocação que mantinha os moldes de uma participação voluntária, em nome de uma democracia institucional.

Documentalmente, a inscrição no Pró-Letramento era voluntária. Contudo, nas reuniões pedagógicas, ocorridas mensalmente nas escolas, esse assunto era posto em pauta, principalmente para os professores que atuavam no ciclo de alfabetização e ainda não estavam inscritos. Interessante apontar que em nenhuma dessas reuniões, em que éramos “lembrados” da importância de aderirmos ao curso, houve qualquer debate ou questionamento do corpo docente. Percebi certa passividade das colegas. Resolvi ser conivente com o silêncio, até mesmo pela inexperiência. Diante desse contexto, tive o entendimento de que a participação facultativa seria destinada apenas aos docentes que não lecionavam no primeiro segmento do ensino fundamental. Apesar de não ser uma prioridade fazer tal formação, constatei que não participar da mesma poderia trazer algumas implicações depreciativas ao meu desempenho profissional. Isso evidencia que, na maioria das vezes, a participação em cursos de formação continuada, oferecidos pelas instâncias educativas, não perpassa a iniciativa/interesse dos professores. Fazer parte ou não dessas ditas “capacitações” nem sempre se inscreve em um plano individual, mas institucional.

A recusa pela formação poderia, talvez, valendo-me da capacidade imagética que disponho, caracterizar um desinteresse por aperfeiçoar-me, além de ser considerada, por outros, como uma professora “despreocupada” com as questões relacionadas à capacitação permanente. Um resultado desfavorável dos meus alunos em relação à sua aprendizagem – algo totalmente provável, mesmo tendo o domínio de alguma técnica eficaz de alfabetização –

---

<sup>2</sup> O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa prevê uma estrutura organizacional que funciona de maneira integrada, envolvendo o Ministério da Educação, as universidades ligadas à Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas públicos de ensino, representados pelas secretarias de educação, tanto estaduais quanto municipais. Podem participar todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (BRASIL, s.d.).

me faria correr o risco de ser sentenciada e enquadrada na categoria de professora “inadequada”, “incapaz”, ou, em outras palavras, de professora “ruim”.

Mesmo respaldada pelo senso crítico que possuo em relação às metas educacionais, comumente divulgadas pelas instâncias governamentais que as planejam, desconsiderando, por vezes, os entraves e as incompletudes presentes no processo de ensino/aprendizagem, optei por participar do curso. Iniciei, mesmo concordando com Voltolini quando este diz que “os resultados atingidos estarão sempre aquém daqueles imaginados no ponto de partida” (VOLTOLINI, 2011, p. 27). O autor menciona que, entre os fins prenunciados e os meios postos em prática para a sua execução, quaisquer que sejam eles, haverá uma impossibilidade lógica. Assim, considerando o contexto, inúmeras indagações surgiram e alguns questionamentos foram se consolidando acerca do fazer pedagógico docente. O que é ser um bom professor, afinal? Quais são as habilidades e competências proferidas pelos discursos político-educacionais acerca da atuação docente?

Em cada uma das escolas que trabalhei havia uma perspectiva do que era ser um “bom professor”. Na visão do corpo diretivo e pedagógico, de um modo geral, o “bom professor” é aquele que tem o domínio de sala, ou seja, que mantém a disciplina e a ordem, além de dominar os conteúdos a serem lecionados. Para alguns alunos, o “bom professor” é aquele que não falta ao serviço, que passa matéria no quadro e, ao término da aula, libera a turma para uma conversa descontraída ou para uma brincadeira. Para as instâncias governamentais de ensino, o “bom professor” é aquele que domina e manuseia bem as metodologias de ensino, que prepara, de maneira eficaz, os alunos para que os mesmos recebam a aprovação escolar ao término do ano letivo, e além disso, se sobressaiam positivamente nas avaliações de larga escala, elevando, assim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>3</sup> preestabelecido.

Caso a escola ou, mais precisamente, o professor, não conseguir atingir os objetivos propostos, como “alfabetizar **todas** as crianças, **sem exceção**, no **momento certo**: até o final

---

<sup>3</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007 e representa a indicativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, para os municípios. A proposta é fazer com que os estados, municípios e escolas melhorem seus índices, com o intuito de contribuir, em conjunto, para que o Brasil chegue à meta 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência do país. Os parâmetros técnicos estabelecidos pelo INEP baseiam-se na média dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), na primeira fase do ensino fundamental. A meta é fazer com que o Brasil atinja o patamar educacional de tais países, que, em termos numéricos, significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um IDEB igual a 6,0 (INEP, s.d.).

do terceiro ano do ensino fundamental quando elas completam oito anos de idade” (BRASIL, 2012d, p. 6, grifo nosso), cursos de formação docentes são elaborados, deixando explícito que a alfabetização de **todas** as crianças só não acontece porque o professor não dispõe de competência técnica suficiente para ensinar. Esses são alguns discursos com os quais me confrontei pelos corredores de escolas, nas salas de professores, em algumas reuniões pedagógicas ocorridas na própria escola e em palestras promovidas pela Secretaria de Educação.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, no primeiro semestre de 2013, essas questões me acompanharam e foram aprimoradas a partir dos referenciais teóricos escolhidos para pensar o tema, vinculadas às disciplinas cursadas. Assim, um trajeto teórico foi elaborado. Entretanto, uma mudança de orientação e, por conseguinte, de percurso teórico-metodológico, foram necessárias. Novamente, as questões com as quais cheguei ao programa ganharam novos contornos para pensá-las. Surgiu, então, um novo e intenso desafio. Após redefinir o caminho a ser traçado, prossegui com a pesquisa. No exame de qualificação, ao qual fui submetida, várias sugestões foram apresentadas e um novo itinerário foi sugerido.

Dentre as sugestões para melhoria do trabalho, posso citar a supressão da proposta do primeiro capítulo cujo objetivo inicial era transcorrer, brevemente, os marcos sociopolítico-educacionais brasileiros, com o intuito de analisar os contextos em que os discursos acerca das caracterizações do “bom professor” foram produzidos, atrelados às discussões em torno da instituição da escola pública no Brasil. Além disso, fez-se necessário um recorte, e a pesquisa passaria a se reportar apenas à análise da legislação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), substituindo a proposta inicial, que seria analisar as legislações educacionais referentes à formação docente (inicial e continuada). Enfatizou-se, inclusive, a necessidade de manter o diálogo entre as perspectivas de formação do PNAIC com a concepção do “bom professor”.

A pesquisa se centrou nas caracterizações docentes na vertente da formação continuada de professores, a partir da análise documental da legislação e dos referenciais das ações do PNAIC, elaborada pelo governo federal, através do Ministério da Educação. Esse programa é um compromisso firmado em nível nacional entre as instâncias governamentais federais, incluindo o Distrito Federal, os estados, municípios e 38 universidades públicas federais. Essa formação tem como estratégia principal, para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, a formação continuada dos professores alfabetizadores. Esse programa se apresenta como inspirador de novas práticas, já que sugere

uma autoavaliação constante acerca da atuação profissional por parte dos professores alfabetizadores. Além disso, avaliações de larga escala são aplicadas periodicamente aos discentes, como forma de verificar se tal formação está surtindo resultados satisfatórios.

Nesse sentido, a problemática central que norteou esta pesquisa se estruturou na seguinte questão: “Quais são as habilidades e competências que o discurso político-educacional do PNAIC tem proferido acerca do “bom professor”? A metodologia utilizada para estruturação da pesquisa contemplou os aspectos qualitativos. Realizamos um estudo teórico, de caráter descritivo-analítico, orientado pelos conceitos foucaultianos sobre discurso e práticas discursivas. Analisamos as legislações educacionais do PNAIC e seus respectivos cadernos de apresentação e de orientações formativas. Como instrumentação técnica para coleta de dados, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental.

Na segunda seção, intitulada “Indagações sobre o ‘bom professor’”, discutimos sobre como o discurso do “bom professor” foi se constituindo, percebendo que ele está articulado com os espaços de poder que permitem e legitimam sua enunciação, e com os feixes de relações que o sustentam e lhes conferem reconhecimento. Além disso, compreendemos que a perspectiva do “bom” irá se diferenciar a partir do seu local de fala, e que esse conceito é historicamente demarcado. Para tanto, nos reportamos às obras de Foucault (2008); Certeau (2002); Nóvoa (1995; 1999b); Castanha e Bittar (2009); Borges e Teixeira (2005); Lemos (2006); Saviani (2005); Faria Filho (2007); Durães (2011); Lopes (1998); Martínez (2014); Pereira (1998); Libâneo (2002); Freud (1914; 1925); Kupfer (1995); e Voltolini (2011).

Na terceira seção, intitulada “Formação docente e legislação escolar”, abordamos a questão da legislação escolar como fonte largamente utilizada na pesquisa em educação, alertando para a necessidade e o cuidado de se operacionalizar esse tipo de fonte específica, fugindo das transposições mecânicas da mesma e de tomá-la de forma ingênua e pouco analítica. Além disso, buscamos perceber como a legislação constrói a ideia do “bom professor”. Como subsídio teórico, recorreremos às obras de Faria Filho (1998); Foucault (2004); Nóvoa (1995; 1999b); Cardoso (2014); Carvalho (2014); Castro (2009); Lemos (2006); Oliveira (2012); Cabral (2015); Pereira (2011); André (2010); Voss e Garcia (2014); Maués (2003); Brasil (1993; 2012a).

Na quarta seção, “Habilidades e competências do ‘bom professor’ na perspectiva das políticas educacionais de formação docente”, analisamos as legislações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, conforme destacado anteriormente, com o objetivo de perceber, nos discursos construídos em espaços de poder – nesse caso, o jurídico –, o caráter discursivo que se pretende disseminar, a partir de uma construção ou invenção do que se

considera ser um “bom professor”, forjado através das perspectivas de formação. Com esse intuito, nos valem da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o PNAIC (BRASIL, 2012a); do caderno de formação de professores no PNAIC (BRASIL, 2012b); do caderno de apresentação de formação do professor alfabetizador (BRASIL, 2012c); do documento “PNAIC: o Brasil do futuro com o começo que ele merece” (BRASIL, 2012d); do caderno de organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2014a). Além disso, recorreremos às obras de Tardif (2014); Nacarato, Passos e Grandó (2014); Ball (2002); e Medeiros, Magalhães e Vargas (2015).

O propósito fundamental desta pesquisa ancora-se no exercício reflexivo de tentar desnaturalizar o que é ser um “bom professor”, dispondo de “boas competências” e “boas capacidades” para ensinar, adquiridas principalmente por meio da formação continuada elaborada pelos órgãos reguladores de ensino. Voss e Garcia (2014) enfatizam que o discurso da melhoria da qualidade da educação, centrado na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), produz efeitos de autorresponsabilização das condutas docentes, provocando uma multiplicidade de sentimentos com significados distintos e contraditórios, como crítica e adesão, confiança e repúdio, culpa, vergonha e autodeterminação.

Com isso, o trabalho pedagógico acaba sendo direcionado a uma política de resultados, na qual as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais, por exemplo, são relativizadas ou concebidas como problemas da ordem do desempenho e esforço pessoal e profissional. Seguindo esse raciocínio, a qualidade da educação perde o seu caráter de relação social para incorporar uma média estatística. Problematizar essas questões, acredito, propicia, de algum modo, uma argumentação acerca da prática e do fazer docente, posto que as experiências profissionais não necessariamente se constroem apenas através das discussões entre “prática pela prática” e “teoria pela teoria”. A proposta deste trabalho é transitar no intervalo existente entre aquilo que é da ordem empírica e o que é da ordem teórica, ancorada, sobretudo, na minha própria prática de atuação profissional. Considero que a busca pelo conhecimento adquirido por meio dos estudos e pesquisas é necessária, já que podemos lapidar aquilo que fazemos cotidianamente. Entretanto, defendo a ideia de que a formação continuada não resolverá sozinha os dilemas da educação brasileira na contemporaneidade.

## 2

## INDAGAÇÕES SOBRE O “BOM PROFESSOR”

Adestremos os candidatos ao professorado nas matérias que deverão ensinar um dia por meio de ensaios teóricos e práticos onde exibam provas de instrução moral, e religiosa, onde se preparem com as dispensáveis luzes da leitura, caligrafia, dos diversos sistemas de ortografia, princípios da gramática portuguesa, e nos da Pedagogia.

Acompanhada da elevação dos vencimentos de maneira a convidar e a reter na carreira um pessoal inteligente e digno da honrosa profissão do magistério, acredito que esta medida produzirá entre nós os sazonados frutos, que outros países, onde foram aquelas instituições bem compreendidas e sinceramente realizadas, vão logrando.

**Carlos Carneiro de Campos (1858)**

O que é ser um “bom professor”? Quem, sob que características, competências, habilidades, pode definir o que é ser um “bom” professor? Neste estudo, nos interessa analisar como o discurso do bom professor foi sendo construído, percebendo que o mesmo se articula com os espaços de poder que permitem e legitimam sua enunciação, sustentado pelos feixes de relações que lhe conferem reconhecimento.

Para refletirmos sobre os discursos que foram elaborados acerca das caracterizações docentes, recorreremos ao século XIX, pois, de acordo com Arriada, Nogueira e Vahl (2012), as modernas práticas de ensino, surgidas no decorrer desse período, estabeleceram, entre outras questões, as formas de controle e organização, o uso racional, metódico e “eficiente” dos espaços escolares. Novos modelos pedagógicos e de planos de ensino passaram, gradativamente, a racionalizar os aspectos mais irrisórios do ambiente escolar – como o estabelecimento de horários de entrada e saída, a cronologia do tempo para realização de determinadas atividades – e, inclusive, a sistematizar desde os tipos de materiais escolares a serem utilizados até os modos de sentar. Enfim, esses modelos procuraram regular o modo de ser/estar no ambiente escolar.

Arriada, Nogueira e Vahl (2012) consideram que a era moderna trouxe em si um aparato de mudanças profundas em vários âmbitos da vida social. Entre eles podemos mencionar as questões econômicas, orientadas pela estruturação e pelo domínio do modo de produção capitalista; e as questões relacionadas ao aspecto cultural, ao sugerir uma renovação



de pensamento para que o mundo possa ser analisado com base nos parâmetros da racionalidade, ancorada no conhecimento científico. Neste último, a modernidade<sup>4</sup> intensifica suas ações, promovendo um processo de laicização, emancipando, assim, a forma de pensar da sociedade, principalmente das camadas sociais mais abastadas, destituindo o modo de ver o mundo a partir dos preceitos religiosos. Paralelamente, se estabelece um processo de racionalização dos saberes, que se respaldam na razão. Isso promove uma profunda revolução no modo de conceber e compreender os fenômenos que nos cercam.

Como a racionalidade instrumental tem por objetivo impor uma lógica de disciplinamento das relações, principalmente entre o capital e o trabalho (ARRIADA; NOGUEIRA; VAHL, 2012), e essa nova configuração se estabelece a partir de todas as relações da vida social, seja na esfera do trabalho, da família e da escola, a análise dos discursos produzidos acerca das caracterizações atribuídas ao professorado nesse período se justifica. Além disso, torna-se necessário considerarmos o local de produção desses enunciados, pois, de acordo com Certeau (2002, p. 60), “a história pode ser entendida pela articulação do discurso com o lugar social”.

Vale ressaltar, no entanto, que nossa pretensão não é buscar a gênese das interpretações acerca dos atributos docentes para compreender e problematizar o PNAIC, objeto central deste trabalho, mas destacar o enunciado do “bom professor” em diferentes épocas e contextos, mostrando que há uma historicidade dessa questão. Compreendemos, inclusive, a impossibilidade de se buscar uma origem, uma vez que a mesma não é unívoca. Essas representações que pretendemos analisar na atualidade foram formadas por diversos fragmentos históricos, políticos, sociais e culturais ocorridos em épocas distintas, interpretados por sujeitos diferentes, não tendo, portanto, uma linha de continuidade. Daí a justificativa pela inexequível (e indesejável) busca por uma linearidade. O interesse está na tentativa de verificar como, em diferentes épocas, os termos acerca da figura professoral foram enunciados com diferentes sentidos, evidenciando, com isso, os deslocamentos, as fissuras e as substituições de características.

Ao dar visibilidade a esses aspectos, propicia-se a execução de um exercício reflexivo em relação à atuação docente, na qual podemos evidenciar, por exemplo, o estado de forças em que tais discursos formam construídos. Por certo, consideramos que apontar

---

<sup>4</sup> A modernidade, segundo os autores – respaldados em diversas obras de Marx, Weber e Baudelaire –, “caracteriza-se, em certa medida, pela implantação do modo de produção capitalista, pelo uso de uma racionalidade instrumental e pela laicização e secularização do estado. Tanto a ciência quanto a arte e as relações sociais, libertas dos valores religiosos, tornam-se esferas independentes e passam a elaborar códigos normativos que determinam suas práticas e estratégias de dominação.” (ARRIADA; NOGUEIRA; VAHL, 2012, p. 38).

detalhadamente as discontinuidades que atravessaram as práticas docentes, a partir das diferentes atribuições que recebiam, constitui questão de grande relevância. Contudo, vale ressaltar que tal demanda requer outros esforços de pesquisa e, por isso, não fará parte do escopo deste trabalho, já que o cerne das indagações não é esse. Pretendemos apresentar uma visão panorâmica sobre o processo de construção histórica da profissão docente.

Cabe assinalar que consideramos importante fazer algumas pontuações acerca da busca pela origem como precauções teórico-metodológicas, entendendo que estas devem acompanhar a reflexão sobre os sentidos conflitantes e heterogêneos das identidades docentes em questão. Sendo assim, nos reportamos às elucidações de Foucault (2008), quando este se propõe a trazer Nietzsche para destacar a importância de fazer história, tendo em mente que: “a genealogia não se opõe à história como visão altiva e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da origem.” (p. 16).

Assim, o autor define genealogia, respaldado em Nietzsche, como uma forma de abordagem da composição histórica dos objetos, sem reportá-los a um início fundamental, ou seja, a uma origem. Nessa perspectiva, são atribuídas noções opostas ao conceito de origem amplamente disseminado, que buscam as fundações dos marcos fundamentais, no intuito de comprovar, com precisão, a essência das coisas e a imortalização de identidades que tendem a se fixar no tempo e no espaço. Busca-se, portanto, um rompimento com essa visão evolutiva e linear dos acontecimentos, dando visibilidade para os rompimentos que perpassam os marcos históricos.

A genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda sem segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início. Nada que se assemelhasse à evolução de uma espécie, ao destino de um povo. Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 21).

A visão linear dos fatos históricos é, analogicamente, comparada a uma herança acumulada e solidificada. Contudo, a genealogia se constitui a partir de um conjunto de falhas, de fissuras, de aspectos heterogêneos que os tornam instáveis. Deste modo, a pesquisa realizada nessa perspectiva não tem a pretensão de fundar algo, pelo contrário. Segundo o

autor, ela tende a desestabilizar aquilo que está estático; fragmentar o que está agrupado, unido, evidenciando, com isso, a heterogeneidade dos acontecimentos. Para tanto, faz-se necessário debruçar demoradamente nos detalhes, justamente para dar lugar aos acasos e intempéries das construções históricas.

Compreendemos que “na genealogia não se faz um recuo no tempo para o estabelecimento de uma continuidade evolutiva que se prolonga até chegar no presente, considerando-o como circunstância natural e inevitável do passado.” (RESENDE, 2005, p. 3). Busca-se, no entanto, saber que na gênese do que somos e do que conhecemos não se encontra a verdade e o ser essencial, e sim, a exterioridade accidental (FOUCAULT, 2008).

Nossa pretensão, ao levantarmos alguns aspectos introdutórios acerca das características do fazer docente no século XIX, é apresentar uma visada geral desse período. O cenário panorâmico que estamos construindo para tentar historicizar os discursos proferidos sobre o professor, à medida que ele tenta ser amplo, acaba pecando em profundidade, sendo incapaz de escapar de algumas interpretações envolvendo a generalização e de uma possível relação linear e causal acerca da história da profissão docente. Todavia, vale sublinhar que isso não significa que estamos buscando a continuidade desses acontecimentos. Nossa intenção é possibilitar uma leitura geral dos atributos desse profissional, já que o objetivo central deste trabalho não se pautou no esmiuçar da demarcação das singularidades envolvidas nesses discursos.

## 2.1 AS CARACTERÍSTICAS DO “BOM PROFESSOR” NO BRASIL: UMA QUESTÃO DE TEMPO E LUGAR

Para Nóvoa (1999b), a segunda metade do século XVIII foi um período fundamental na história da educação e da profissão docente. O autor alega que em todo o continente europeu procurava-se esboçar o perfil do professor ideal. Para tanto, inúmeras indagações surgiram na tentativa de traçar esse perfil, tais como: ser leigo ou religioso; se deveria integrar-se em um corpo docente ou trabalhar individualmente; a quem seria atribuída a responsabilidade pelo pagamento de seu salário; e qual autoridade seria responsável por ele. Essas questões, segundo o autor, estão atreladas ao movimento de secularização e de estatização do ensino.

O cerne do processo de estatização do ensino, que significa uma mudança profunda no que se entendia, até então, como “bom professor”, pode ser compreendido, segundo Nóvoa (1999b), a partir da substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo docente considerado laico (ou sob o controle do Estado). Entretanto, as motivações, as normas e os valores originais da profissão docente ainda permaneceram próximas do sacerdócio.

De acordo com Castanha e Bittar (2009), os preceitos sociais desse período pautavam-se nas perspectivas de se construir uma sociedade harmônica, hierarquizada, centralizada e ordeira. Para tanto, a instrução era vista como o meio de operacionalização. O candidato à cadeira de professor público deveria cumprir certos requisitos fundamentais. “Não bastava provar que tinha os conhecimentos necessários para proporcionar uma boa aprendizagem a seus alunos. Era fundamental provar a sua idoneidade e, principalmente, sua **moralidade**.” (p. 19, grifo nosso).

Em virtude do que foi mencionado, nota-se que a questão moral foi um dos aspectos centrais para o exercício do magistério, pois o professor público só seria considerado apto para o exercício dessa função se dispusesse de uma boa conduta, conforme podemos constatar, inclusive, na primeira Lei Geral de Ensino do Brasil, publicada em 1827: “Art. 8º – Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, **sem nota na regularidade de sua conduta**.” (BRASIL, 1827, grifo nosso).

Nessa perspectiva, Nóvoa (1999a, p. 16) assevera que

[...] a elaboração de um **conjunto de normas e valores** é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a um **sistema normativo** essencialmente religiosos; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem (grifos do autor).

Castanha e Bittar (2009) complementam alegando que era atribuído um peso maior à pureza de costumes, uma vez que, para comprovar a regularidade de conduta, instituída pela lei destacada e pelo Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854<sup>5</sup>, o professor era obrigado a apresentar um atestado de moralidade ao candidatar-se a uma cadeira nas escolas de primeiras letras. Essas “atestações de bons procedimentos passados”, como eram denominadas no regulamento da então província do Mato Grosso, por exemplo, deveriam ser

---

<sup>5</sup> Estabelecida pelo Município da Corte, denominada de “Reforma Couto Ferraz”.

expedidas pelo pároco da freguesia, pelo chefe de polícia e, em alguns casos, pela câmara municipal ou autoridades da vila ou freguesia, e ser referentes aos últimos dois ou três anos.

Concomitantemente, os autores evidenciam que o professor ideal, de acordo com os discursos proferidos pela sociedade imperial, deveria formar cidadãos. Dentre os discursos mais influentes, os autores destacam os proferidos por Antônio de Almeida Oliveira<sup>6</sup>, deputado da Assembleia Geral pelo Partido Liberal. Na sua visão, os bons professores deveriam ser compêndios de virtudes e homens dotados de qualidades extraordinárias. Para tanto, compôs um poema no qual exaltava as virtudes do mestre perfeito. Dessa forma, de acordo com o poema, os mestres deveriam apresentar as seguintes características:

Puro nos costumes, no dever exato  
Modesto, polido, cheio de bondade  
Paciente, pio, firme no caráter,  
Zeloso, ativo e tão prudente  
Em punir como louvar;  
Agente sem ambição, apóstolo  
Em que a infância se modela,  
Espelho em que os mundos se refletem,  
Mito e sacerdote, juiz e pai,  
Eis o mestre, eis o professor. (OLIVEIRA, 2003 apud CASTANHA;  
BITTAR, 2009, p. 4).

Percebe-se, nessa perspectiva, que os professores deveriam ser, de fato, um compêndio humano para que todas essas características pudessem ser incorporadas em um único sujeito. Vale destacar que as concepções de Almeida Oliveira não permaneceram apenas no campo literário. Tais preceitos eram constantemente repetidos em textos, discursos e na própria legislação. O referido deputado, segundo Borges e Teixeira (2005), apresentou projeto sobre um plano geral de ensino, legislando acerca da instrução pública primária e secundária em todo o Império.

Nesse documento, podemos perceber, corroborando com Lemos (2006), que Antônio de Almeida Oliveira, quando reflete acerca da educação pública brasileira, carrega a perspectiva de suas posições políticas (era filiado ao Partido Republicano e defendia a abolição da escravatura) associadas aos inúmeros debates ocorridos na sociedade imperial na década de 70 do século XIX, como os rumores de movimentos abolicionista e republicano, além das reformas administrativas e políticas. No entanto, como bem esclarece Lemos (2006),

---

<sup>6</sup> Segundo Borges e Teixeira (2005), Antônio de Almeida Oliveira foi dono de uma escola noturna para adultos em Recife e fundador de uma biblioteca popular no Maranhão. Como deputado, apresentou um projeto sobre a instrução pública primária e secundária em todo o Império. Seu envolvimento com as questões relativas à instrução da época lhe garantiu uma menção honrosa, dada pelo Governo Imperial – o Oficialato da Roza – por reconhecimento aos serviços prestados à educação.

é interessante percebermos que, mesmo sendo republicano, Almeida Oliveira estabelece a moralidade como sendo um atributo de extrema relevância, sobrepondo-se, inclusive, aos conhecimentos intelectuais que o candidato a docente público deveria dispor.

E foram esses elementos que subsidiaram o discurso produzido pelo autor acerca da situação do ensino público, enfatizando os aspectos centrais para que este, de fato, acontecesse, como “a organização do ensino, os métodos de ensino, as despesas, os materiais, as bibliotecas populares, as instituições necessárias, estendendo sua análise até a família” (LEMOS, 2006, p. 60), dando maior ênfase às atribuições do magistério e do professor.

Esse reconhecimento da importância da figura do professor e de sua formação para os propósitos renovadores no campo educativo, junto aos destacados anteriormente, é apontado por Almeida Oliveira no livro que escreveu sobre a situação do ensino no Brasil. Intitulado *O ensino público*, foi publicado em 1870. Neste, o autor enfatiza que o mestre seria a pedra angular para que a organização do ensino público obtivesse êxito. Em suas palavras, o mestre “[...] é o princípio e a vida da escola, [...] o mestre no centro da escola é o mesmo que o motor no centro de uma fábrica.” (OLIVEIRA, 1870 apud LEMOS, 2006, p. 62).

Dessa forma, Almeida Oliveira concebeu um discurso idealizante em torno das caracterizações docentes, assemelhando os atributos destes ao de sacerdócio e/ou vocacional, deixando evidente que tal ideia sofria forte influência dos discursos religiosos que, de certa forma, mantinham seus ramos na base estrutural da educação nesse período. Vale ressaltar que o ponto de convergência entre conservadores e republicanos era a preocupação com a educação, que estava no centro das discussões da época, uma vez que viam na instrução a possibilidade de aniquilar o atraso e a ignorância que acometiam o povo brasileiro.

No mesmo período em que Almeida Oliveira apresentou suas elaborações sobre a educação pública, iniciaram-se as conferências pedagógicas envolvendo os professores da Corte, tendo como elemento central das discussões o trabalho docente, como esclarecem Castanha e Bittar (2009). Compartilhando de concepções semelhantes à de Almeida Oliveira acerca das aptidões do professor, Francisco Ignácio Marcondes Homem de Mello, inspetor interino de instrução pública, amplia a lista de virtudes acerca do professor e seu ofício.

A vida do professor de escola é vida toda de **paciência**, de **conformidade de ânimo**, de **abnegação**: e a soma dos sacrifícios nela despendidos só é igualada pela extensão dos benefícios, que ele assegura à sociedade, quando desempenha **religiosamente** os seus árduos deveres [...]. (MUNICÍPIO da Corte, 1873 apud CASTANHA; BITTAR, 2009, p. 4, grifos nossos).

José Ricardo Pires de Almeida<sup>7</sup>, intelectual da época, tocado pelas questões circundantes sobre a instrução primária no Brasil, evidenciou um perfil para o professor que também se assemelhava aos que foram traçados por Almeida Oliveira e Homem de Mello:

Se há uma função que exige, às vezes, uma grande moralidade, uma instrução sólida, uma **vocação especial** e um **devotamento contínuo** é certamente a do professor público, do educador da juventude [...]. (ALMEIDA, 1989 apud CASTANHA; BITTAR, 2009, p. 5, grifos nossos).

Professar a fé católica também passou a ser exigência para se candidatar ao cargo de professor público. Essa regulamentação passou a ser exigida de maneira explícita no início da década de 1860, através dos regulamentos elaborados pelas províncias. Anteriormente, estava apenas subentendido na lei. Já no final da década de 1870, passou-se a exigir exame de saúde dos candidatos ao magistério. Essa medida estava atrelada aos crescentes casos de epidemias, e, principalmente, ao avanço obtido pelo saber médico, que passou a se preocupar com as questões de salubridade e higiene escolar<sup>8</sup>.

Paralelo ao perfil do “bom professor” que era traçado no decorrer do período imperial, a questão pedagógica se encontrava no cerne das discussões que giravam em torno dos métodos de ensino. Porém, as concepções pedagógicas herdadas do período colonial permaneciam operantes nesse período. De acordo com Saviani (2005), havia uma preocupação em formular métodos de ensino eficazes. A incidência maior das discussões se dava em torno do denominado “Método Mútuo de Ensino”<sup>9</sup>, estipulado pela Lei Geral do Ensino para ser adotado nas províncias, como salienta Faria Filho (2007). Tal método tinha como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares ou monitores do professor.

---

<sup>7</sup> José Ricardo Pires de Almeida nasceu em 7 de dezembro de 1843, na cidade do Rio de Janeiro. Estudou três anos de Direito em São Paulo, cursou Medicina, formando-se em 1871 pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Exerceu atividades de comissário vacinador, médico adjunto da Inspeção Geral de Higiene, arquivista da Câmara Municipal do Rio de Janeiro e jornalista. Colaborou em diversos jornais, tais como: *Província de São Paulo*, *Correio Paulistano*, *Futuro*, *Diário do Rio de Janeiro*, *Gazeta de Notícias*, *Jornal do Comércio*, dentre outros. Faleceu em 24 de setembro de 1913, aos 70 anos. (MÉLO; MACHADO, 2006).

<sup>8</sup> Acerca do discurso médico ganhar espaço nas questões pedagógicas, sendo fortemente utilizado, inclusive, para selecionar professores, Castanha e Bittar (2009) acentuam que um dos primeiros regulamentos a exigir atestado de saúde aos candidatos a docente foi datado em 13 de fevereiro de 1878, regulamentado pela província de Mato Grosso. No parágrafo 4 do artigo 35, ficou estabelecido que o professor não poderia sofrer “enfermidade incompatível com as funções do cargo a exercer.” (SÁ; SIQUEIRA, 2000 apud CASTANHA; BITTAR, 2009, p. 9).

<sup>9</sup> O ponto fundamental de definição e caracterização do método mútuo estava na utilização de monitores no ensino. Os monitores eram alunos em estágios mais “avançados” de aprendizagem, que tinham como atribuição ensinar os alunos mais novos ou em estágios menos “avançados”. Tais monitores recebiam instrução à parte. Na prática, cada monitor era responsável pela instrução de um grupo de dez alunos. (SECO, s.d.). Para saber mais sobre esse método de ensino, ver: Bastos (1997, 2006) e Cardoso (1999).

Contudo, a aplicabilidade e funcionalidade do método foram questionadas, tendo como justificativa a falta de formação dos professores segundo os moldes do método. Essa observação culminou em outra discussão: a inexistência de instituições que cuidassem da formação de tais professores, uma vez que essa falta de especialização era um grande empecilho para os propósitos reformistas. Em 1870, a partir da divulgação das ideias e experiências do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi, tais questões se fundamentaram, passando a incidir diretamente sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Segundo Durães (2011), a partir das contribuições de Pestalozzi, inclusive de Friedrich Froebel e Johann Friedrich Herbart, foram modificadas radicalmente as concepções de professor(a), ensino e método. A autora salienta que essas mudanças propiciaram a ascensão dos preceitos da pedagogia moderna, e que as ideias de Pestalozzi foram as que mais influenciaram as teorias dos outros dois intelectuais mencionados.

Podemos complementar essa afirmação com as palavras de Faria Filho:

[...] por variadas vias, a discussão sobre os métodos que enfocava a questão da organização da classe e o papel do professor como organizador e agente da instrução, vão dando lugar às reflexões que acentuam a importância de prestar atenção aos processos de aprendizagem dos alunos, afirmando que **‘o professor somente poderia ensinar bem se o processo de ensino levasse em conta os processos de aprendizagem do aluno’**. (FARIA FILHO, 2007, p. 143, grifo nosso).

A educação escolar da infância atrelada às discussões acerca da organização escolar, com ênfase na adoção de métodos de ensino que seriam eficazes, passaram a ser objetos de crescente atenção por parte da sociedade como um todo, inaugurando, segundo o autor, um tempo de submissão e constituição de novos sujeitos, dentre eles, o aluno. Neste contexto, as indagações acerca da formação docente permanecem em ascensão. Começa a ser estabelecida a necessidade de criação de centros de formação ou escolas normais<sup>10</sup>. Segundo Durães (2011), tal formação deveria se destinar ao ensino das normas pedagógicas necessárias para atender às exigências sociais e específicas da educação do infantil.

A formação pedagógica era necessária e deveria ocorrer em espaços específicos nos quais o professor pudesse se apropriar dos métodos para ensinar melhor às crianças (DURÃES, 2011). Destaca-se, dentre todos os seus pressupostos, a importância dada aos

---

<sup>10</sup> Segundo Durães (2011), a implantação de escolas normais brasileiras ocorreu a partir do século XIX, sobretudo nas três últimas décadas. A propagação das teorias pedagógicas, incluindo a modificação de práticas docentes em escolas primárias, se deu nessas instituições. Ver também Villela (1992).



métodos pedagógicos, em específico, “o método intuitivo”<sup>11</sup>, que passou a ser amplamente defendido e difundido por diferentes pedagogos ao longo do século XIX. Faria Filho (2007, p. 143) destaca que o “método intuitivo” deve essa denominação “[...] à acentuada importância que os seus defensores davam à intuição, à observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana.” Ancorados nas tradições empiristas de entendimento dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos, os idealizadores do método chamam a atenção para a importância da observação das coisas. Nesse sentido, o autor acrescenta que o “bom professor” deveria criar as condições para que os alunos pudessem ver, sentir e observar os objetos.

Vale ressaltar que no final do século XIX, de acordo com o autor, os espaços escolares foram sendo invadidos por um grande arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos. Paralelamente, os saberes científicos foram ganhando destaque, principalmente na medicina, e dentro desta, na visão higienista, mencionada anteriormente, que, ao se aproximar do fazer pedagógico, influenciou, consideravelmente, a criação de um espaço próprio para escola, até então inexistente.

Retomando a questão da formação docente, Durães (2011) esclarece que foi Herbart que concedeu à Pedagogia, eleita uma das disciplinas que deveriam ser ensinadas aos professores nos cursos de formação, o caráter cientificista. Ela deveria ser guiada pelos conhecimentos científicos da Psicologia. Foi com o surgimento da Pedagogia como ciência que ocorreu a maior proliferação das teorias educativas.

Tais teorias foram sendo absorvidas pelos governos na medida em que eram elaborados manuais ou compêndios de Pedagogia, que foram amplamente divulgados, e em que eram promulgados decretos-leis. A partir disso, o professor da escola primária passou a possuir, por meio de formação nos centros ou nas escolas normais, um *corpus* de conhecimentos científicos cuja aplicação prática estaria estabelecida nesses documentos oficiais, na tentativa de extinguir, com isso, a “improvisação” do trabalho docente. Em síntese, o professor deveria professar o discurso científico.

---

<sup>11</sup> Na segunda metade do século XIX, o método de ensino intuitivo generalizou-se nos países da Europa e das Américas como principal elemento de renovação do ensino, juntamente com a formação de professores. Ficou conhecido como método do ensino popular por ser considerado, entre os educadores, o mais adequado à educação das classes populares. As raízes históricas do ensino intuitivo vinculam-se ao declínio do ensino escolástico e à ascensão dos preceitos da pedagogia moderna, preconizados por Bacon, Comenius, Rabelais, Locke, Condilac, Rousseau, Pestalozzi, Basedow, Campe e Froebel, entre outros. Em contraposição ao ensino livresco, o ensino intuitivo parte da premissa de que toda a educação deve começar pela educação dos sentidos. (SCHELBAUER, s.d.). Para saber mais sobre o método intuitivo, ver: Schelbauer (2003, 2006), Villela (2002), e Valdemarin (1988, 2004).

Assim, em substituição ao professor das primeiras letras, o novo modelo que passou a ser propagado foi o de um professor de **boa** qualidade moral, que possuía o conhecimento das teorias pedagógicas e tempo para dedicar-se exclusivamente ao magistério. (DURÃES, 2011, p. 470-471, grifo do autor).

Nessa perspectiva, houve a substituição da denominação de **mestre** pela de **educador**. Enquanto o mestre era caracterizado por ensinar os conteúdos escolares, ao educador correspondia, além das tarefas do mestre, ensinar aos meninos e meninas os sentimentos de amor, bondade, moralidade, fraternidade, entre outros. Podemos perceber, inclusive, que o aspecto da boa conduta moral prevalece. Quanto à relação a ser estabelecida entre o professor e aluno, Pestalozzi (2006 apud DURÃES, 2011, p. 471) elucida que “[...] a maior arte dos professores é se fazer amar por seus alunos”.

Para aplicar esse conceito, o método intuitivo foi considerado o mais adequado. Dominando-o, o educador desenvolveria nos meninos e meninas uma educação integral que lhes permitiria aprimorar as três habilidades elaboradas por Pestalozzi (2006 apud DURÃES, 2011), sendo elas: as do coração, que representavam o amor, a bondade e o carinho; as da cabeça, que se referia ao conhecimento e à aprendizagem; e as das mãos, que representavam as atividades realizadas, mediante a experiência adquirida através do contato com material concreto. Dessa forma, o ideário pedagógico existente era de que o desenvolvimento cognitivo harmonioso do aluno somente seria possível por meio desses três aspectos.

A autora esclarece que, além da propagação das qualidades técnicas, os novos modelos docentes se entrelaçaram com as exigências de certas qualidades humanas, relacionadas à moral social, obediência (à hierarquia escolar e ao governo), carinho, amor e vocação. Estas passaram a compor as qualidades necessárias ao trabalho docente. Tais qualidades suscitaram uma maior proximidade entre o ato educativo e o ato catequético, estabelecendo (e mantendo) uma similaridade entre a figura do padre e do educador, resultando, conseqüentemente, em uma dificuldade de distinção entre a atuação de ambos. Por conseguinte, a sociedade do final do século XIX não sabia estabelecer uma diferenciação muito clara entre essas duas atividades.

Nessa perspectiva, tanto o padre quanto o professor recebiam da sociedade a nobre missão de educar seres humanos, iluminando as suas mentes a partir da verdade, modelando, assim, as vontades com amor e virtude. Dessa forma, a escola, mais especificamente o professor, passa a abandonar a função exclusiva de ensinar a ler e escrever para agregar a responsabilidade de moralizar o homem socialmente. Durães (2011) argumenta que essa

moralização se mesclava através da lógica do trabalho (visão capitalista) e da ciência (visão cartesiana).

Sobretudo, os discursos pestalozzianos contribuíram para que houvesse uma reprovação de práticas docentes que não levassem em consideração as diferenças entre os meninos e as meninas, introduzindo, inclusive, a compreensão da existência de fases do desenvolvimento humano (infância, adolescência e idade adulta), além das diferenças individuais. Tendo em vista essas influências, Durães (2011) destaca que a escola deveria incorporar na sua práxis pedagógica tanto a diferença de gênero como as fases do desenvolvimento humano, a partir da adoção de métodos de ensino diferenciados que considerassem tais diversidades, como a idade, o sexo e o nível de aprendizagem.

O reconhecimento das etapas de desenvolvimento resultou na organização escolar por classes, incluindo a utilização do “método simultâneo”. Além disso, houve a exigência de uma formação pedagógica específica para os professores tendo como temática cada etapa do desenvolvimento. Nesse cenário, as escolas normais foram fundamentais para disseminar as normas dessa nova conduta pedagógica, relacionadas à necessidade de profissionalização docente e à formação especializada, pautada na racionalidade e no cientificismo (DURÃES, 2011).

O estudo científico da infância passou a ser o elo de interlocução entre a Pedagogia e a Psicologia. No que se refere à atuação docente, as influências surgidas a partir dessa articulação resultaram, dentre outras práticas, na adoção de uma nova conduta que excluía a aplicação de castigos dados às crianças. Com isso, o educador deveria utilizar outros mecanismos para “educá-las”. Na compreensão de Pestalozzi (2006 apud DURÃES, 2011, p. 473), o educador necessitava dispor de um verdadeiro interesse na tarefa do ensino, uma vez que “[...] as palavras amáveis e um sentimento de amor verdadeiro, e o aspecto benévolo e a expressão do olhar não deixaram nunca de causar um efeito nas crianças”.

Em virtude dos fatos mencionados, percebemos que as características do “bom professor” nesse contexto foram se delineando ao serem atravessadas por inúmeros aspectos, que, dentre eles, podemos destacar a apropriação de saberes científicos acerca do escolar, atrelados à capacidade de aplicação de métodos eficazes no ato de ensinar. A questão de gênero também passou a integrar o escopo das discussões a partir da progressiva substituição da figura masculina pela feminina no ato regencial. As relações de gênero, segundo Chamon (2006), contribuíram para que a personificação do discurso da professora ideal da escola elementar se cristalizasse no imaginário social ao incorporar os aspectos da feminilidade nas caracterizações docentes, como virtude, amor, dedicação e vocação, enfatizando, assim, os

traços de personalidade (como a amabilidade e afetividade), oriundos de conceitos psicológicos.

A autora salienta que essa idealização em relação ao professorado feminino, no entanto, não era um fenômeno que permeava com exclusividade a sociedade brasileira, mas algo que passou a integrar o imaginário social de diversos contextos culturais, a partir de determinados momentos históricos. Esse fato, em sua compreensão, leva a supor que tal idealização não se deu de forma gratuita, mas foi construída historicamente com o intuito de cumprir funções políticas.

Durães (2011) assevera que a expansão do capitalismo foi a grande perscrutora da substituição de homens para a entrada de mulheres na regência do ensino primário. Chamon (2006) atesta isso ao alegar que o avanço do capitalismo industrial refez a hierarquia das profissões ao agregar valor àquelas mais condizentes com as novas exigências do mundo industrializado. Nesse ínterim, foi instituída a educação sob a tutela do Estado para os filhos dos trabalhadores e, com isso, o magistério sofreu modificações significativas. A profissão docente perdeu prestígio, e isso contribuiu para a mudança paulatina de gênero no ofício regencial. A instituição dos sistemas de educação de massa, sob a logística do poder público, estabeleceu a ampliação da participação da mulher como professora primária.

Uma associação entre magistério primário e baixo prestígio profissional foi se instalando gradativamente, a ponto de ser visto como desonroso para o homem continuar atuando como profissional da escola elementar. A evasão de professores do sexo masculino do magistério primário público passou a ser fato usual (CHAMON, 2006, p. 8).

A falta de investimento e interesse do Estado em tornar a educação pública de fato acessível para a grande massa populacional contribuiu para a instauração do caos. A autora argumenta que, para superação do caótico quadro em que se encontrava a educação nacional, era preciso formar um corpo estável de profissionais, que não buscasse no salário o motivo de seu ofício. Assim, as mulheres passaram a sofrer apelos das políticas públicas para substituírem os homens na “nobre missão” de educar, como bem explicita Chamon (2006). Levando-se em conta esses aspectos, a mudança, de acordo com a autora, não foi puramente biológica. Ela se inscreveu no campo simbólico e foi sendo impregnado no imaginário social feminino com o discurso da “vocação”.

O discurso oficial enfatizava que ensinar crianças era um **atributo feminino**, era um trabalho para **virtuosos**, cujas ações deveriam **se pautar no amor e**

**não nas recompensas materiais.** Representantes oficiais e militantes do Partido Republicano afirmavam **ser o magistério uma profissão de vocacionados, devendo dela se afastar aqueles que não simbolizassem o amor ao trabalho de ensinar** (CHAMON 2006, p. 9, grifos nossos).

Os apelos oficiais para o ingresso das mulheres no trabalho docente são vistos por elas como uma oportunidade de se alcançar o espaço público com aprovação social. A autora argumenta que ser servidora da pátria, como professora, passava a ser uma possibilidade de se comunicar com a esfera pública tendo um nível de aprovação social aceitável, que só se alcançava por meio do casamento. No estado precário que o campo do ensino público se encontrava, associado ao abandono gradativo do professorado masculino, em busca de novas oportunidades de trabalho que fossem mais rentáveis e que dispusessem de mais prestígio, as mulheres foram consideradas as substitutas perfeitas por reunirem quatro atributos fundamentais: virtuosas, economicamente moderadas, abnegadas e vocacionadas para o trabalho de ensinar. Além disso, pregava-se que as mulheres eram convocadas para exercerem esse ofício devido às suas qualidades morais superiores.

Faria Filho e Macedo (2004), ao elucidarem sobre a evolução da feminização do magistério<sup>12</sup> na província mineira entre 1860 e 1910, alegam, por meio de dados estatísticos, que, a partir de 1860, ocorre uma crescente elevação do número de mulheres no magistério. Eles relacionam esse fenômeno a diversos fatores, a saber:

[...] às políticas educacionais que passaram a considerar cada vez mais legítima e, às vezes, desejável, a presença das mulheres na sala de aula; ao aumento do número de meninas matriculadas e frequentes na escola pública; às transformações na cultura escolar, fazendo com que esta se torne cada vez mais refratária à presença masculina na sala de aula; à diminuição da idade média do alunado, devido à produção de constrangimentos pedagógicos/morais/culturais à mistura de alunos de diversas idades na mesma sala de aula e, ao mesmo tempo, com a criação de oportunidades de aulas noturnas para jovens e adolescentes trabalhadores. (FARIA FILHO; MACEDO, 2004, p. 1).

Os mesmos autores apontam, inclusive, que apenas na segunda década do século XX, quando a profissão já estava claramente feminizada, é que as professoras passaram a obter o título de normalistas, superando, assim, o número de professoras que não dispunham de tal titulação. Esse é um dado relevante, uma vez que a maioria do professorado era constituído de professoras que não haviam passado pelas escolas normais. Além disso, Faria Filho e Macedo

---

<sup>12</sup> Sobre a feminização do magistério, recorrer aos trabalhos de Apple (1987, 1988, 1995), Enguita (1991), Chamon (1996, 2006) e Durães (2002).

(2004) consideram que a maioria dos homens ingressantes no magistério nas décadas finais do século XIX não deixou a profissão. Argumentam que o fato de os homens não ingressarem na carreira docente não equivale a dizer que eles teriam abandonado o magistério. Defendem que o justo equilíbrio entre fatores internos e externos ao processo de escolarização e à cultura escolar levam a crer que as respostas às questões a respeito da feminização do magistério em Minas Gerais, por exemplo, se estruturam nessa simetria.

Durães (2011) complementa essa análise ao alegar que a educação ofertada pelas mulheres fora defendida no século XVIII por diversos intelectuais que acreditavam na importância da mãe na educação dos seus filhos. Entre eles, podemos destacar Rousseau, Kant, Condorcet, Pestalozzi e Froebel que, mesmo considerando a mulher inferior e dependente, ressaltavam a necessidade de sua influência na educação das crianças. As mulheres dessa época, em sua grande maioria analfabetas, representavam a primeira geração de mulheres incorporadas às escolas primárias como mestras. As argumentações acerca do ingresso da mulher no ensino elementar, segundo a autora, se deram inicialmente na Inglaterra, em seguida, na França, e, posteriormente, se expandiu por todo o continente europeu, entre o período de 1838 e 1876.

Podemos perceber isso quando Lopes relata que, entre os séculos XVI e XVIII, no interior de várias congregações religiosas, como as Ursulinas (LEDÓCHOWSKA, 1972 apud LOPES, 1998) e as Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo (LOPES, 1996 apud LOPES, 1998), por exemplo, começava-se a construir uma concepção do que poderia vir a ser uma professora, suas qualidades e, inclusive, seus defeitos. Esses discursos estavam impregnados de simbologias religiosas que propuseram a educação de mulheres através de uma espécie de “maternidade espiritual” e do apostolado.

Para bem se desincumbir do dever de professora três coisas são necessárias: a primeira é a estima por esta função; a segunda é a afeição pelas crianças; e a terceira uma grande paciência. Esta afeição é necessária a uma professora para amar seus alunos e ser amada, para instruí-los com prazer, doçura e proveito e enfim para viver e trabalhar juntas como boas filhas e verdadeiras mães espirituais que trabalham sem cessar para a instrução de seus caros alunos, que não omitem nada daquilo que elas crêem poder facilitar-lhes a aquisição da ciência dos Santos, que é aquela Salvação e que tem um grande zelo e cuidado de Deus. Sem esse afeto e esse amor terno e cordial não é possível suportar o peso, o cuidado e a assiduidade inseparáveis da função de professora.

**Alguns defeitos devem ser evitados:** o orgulho e o desejo de promoção; o amor próprio, o cuidado consigo mesmo, de suas próprias satisfações; a procura mais da própria glória que da glória de Deus; o maior interesse pelas ciências do que pelo fervor, o temor de Deus e virtudes cristãs que devem ser

o primeiro e principal objeto. A moleza, a preguiça, o horror ao esforço. A pusilanimidade, a covardia (BONNET, 1727 apud LOPES, 1998, p. 41, grifo nosso).

San Román (1998 DURÃES, 2011), ao analisar o processo de feminização do magistério espanhol, denominou esse tipo de incorporação, ocorrido entre os anos de 1783 e 1834, de período das **mestras analfabetas**. Essas mulheres não dispunham de nenhum grau de escolaridade, e não possuíam nenhum tipo de formação para exercerem a docência. O referido autor destaca também que o reconhecimento da mulher como portadora de condição maternal e, por isso, necessária às crianças, possibilitou o surgimento da **mestra maternal** das escolas primárias. Ressalta que tais influências são atribuídas aos pressupostos de Kant, e, parafraseando-o, menciona que “a experiência maternal converte a mulher em idônea para dedicar-se à profissão de mestra” (SAN ROMÁN, 1998 apud DURÃES, 2011, p. 475).

Para Pestalozzi, **todas as mães**, de uma forma ou de outra, eram portadoras de **condições intuitivas** para ensinar a seus filhos, porém, reconheceu que, a mãe, quando não detinha a “devida” educação, tinha influência prejudicial sobre a criança. Froebel, complementando os argumentos pestalozzianos, foi categórico ao defender que a mulher ou mãe seria a **pessoa perfeita** para o desenvolvimento das atividades escolares no jardim da infância ou escola maternal e, dessa forma, ela deveria dispor de uma formação docente adequada para aprender os melhores métodos para ensinar às crianças, tanto as suas quanto as de outras mulheres. Durães (2011) enfatiza que Froebel pode ser considerado o pedagogo pioneiro em defender veemente a mulher como profissional da educação. A aplicabilidade das especificidades femininas no ato de educar, de acordo com a metodologia froebeliana, se justificaria, uma vez que

[...] a metodologia requeria um agente familiarizado com a infância, e a mulher, por essa experiência como mãe e na infância dos filhos, tão destacada por Condorcet, havia gerado no lar uma série de qualidades femininas: **caráter tranquilo, paciente, persuasivo e intuitivo**, que não somente resultavam completamente coerentes com os princípios metodologicamente propostos, senão que a faziam candidata **insubstituível** para ocupar a cadeira de ensino [...]. (SAN ROMÁN, 1998 apud DURÃES, 2011, p. 475, grifos nossos).

Para o autor, além dos modelos de mestra analfabeta e mestra maternal, é possível identificar uma terceira fase de incorporação das mulheres no magistério primário, influenciada pelas teorias froebelianas, denominada de **mestra racional intuitiva**. Nessa perspectiva, houve a necessidade de professoras com formação profissional, ofertada,

principalmente, pelas escolas normais, associada a uma formação pautada no método intuitivo que deveria ser especializada, racional e científica. Assim, a “boa mestra” teria que desenvolver aquilo que lhe era próprio por natureza, ou seja, a maternidade, e associá-la ao conhecimento teórico adquirido nos centros de formação.

Nesse contexto, Durães salienta que, mediante as influências das teorias psicológicas e pedagógicas, prevaletentes no decorrer do século XIX, os atributos masculinos considerados ideais para os mestres foram dando lugar, paulatinamente, aos atributos femininos nas escolas primárias. Dessa forma, “passou-se da utilização de força e castigo para docilidade, amor e maternidade no trato com crianças.” (DURÃES, 2011, p. 476).

Jullien (1862 apud DURÃES, 2011) complementa que as escolas que atuavam nessa perspectiva pedagógica, mesmo quando o quadro de docentes era composto, em sua maioria, de professores do sexo masculino, exigiam que eles “se manifestassem às crianças sob formas amáveis e atrativas, visto que dispõem as relações do mestre com seus alunos de um modo terno e afetuoso, como as mães para com seus filhos.” (JULLIEN, 1862 apud DURÃES, 2011, p. 477). No entanto, consideramos que essa perspectiva, pautada na questão de gênero, traz em si uma visão determinista e estereotipada, uma vez que as características masculinas e femininas são construídas socialmente, e não naturalizadas.

Levando-se em consideração esses aspectos, percebemos que o discurso acerca da conduta docente, que prevaleceu nesse período aproximou o magistério da maternidade. No entanto, o “instinto materno”, de acordo com esse discurso, precisava ser moldado pelos conhecimentos científicos e metodológicos. Em algumas colocações proferidas por intelectuais fluentes, como Firmino Costa, o celibato e a não maternidade chegaram a ser sugeridos para que os frutos de dedicação à docência resultassem em resultados de excelência.

Lopes (1998) relata que mesmo Costa se posicionando sempre de forma anticlerical, demonstrando certa lucidez para distinguir o religioso do profissional no campo da educação, ele sugere que as professoras assumam uma dedicação exclusiva em relação ao ofício docente. A incongruência está no seu próprio discurso, uma vez que a intencionalidade do que é enunciado se pauta em critérios religiosos, exigidos àqueles que se dedicam à carreira sacerdotal.

O Ensino Normal [...] formará professoras que não subalternizem os deveres profissionais a outros sentimentos estranhos a sua profissão, ainda que respeitáveis, como por exemplo, os sentimentos religiosos [...] a incompatibilidade entre os deveres de mãe de família e os de professora. Como cada vez mais me convenço dessa incompatibilidade, que a legislação escolar ainda não quis reconhecer [...] quanto ao ensino primário. Ele



demanda tensão contínua do espírito a par de inteira serenidade na regência da classe. O magistério para ser bem exercido deve suceder ao máximo repouso do espírito e do corpo. É preciso poupar forças para poder despendê-las convenientemente na aula, de modo a conservar sempre o bom humor nas explicações da matéria e no trato com os alunos. De outra sorte, se a fadiga surpreende a professora em meio dos trabalhos ou si uma preocupação, qual a dos filhinhos, lhe domina o espírito, ambas as partes, a docente e a discente ficarão prejudicadas (COSTA, 1918 apud LOPES, 1998, p. 42-43).

Embasados por discurso iluministas, positivistas e progressistas, as caracterizações do bom professor foram se delineando, tomando formas, definindo padrões e posicionando os sujeitos. Foram se inscrevendo no campo simbólico, impregnando o imaginário social feminino com o discurso da “vocação”, conforme destacamos anteriormente. As escolas normais foram eleitas como palco principal para propagação dessas concepções. Elas foram idealizadas com a proposta de se tornarem instituições normalizadoras e produtoras de regras de conduta do professor, tanto nos seus aspectos didáticos, quanto nas suas aspirações políticas, além de sua atuação profissional e de seus comportamentos públicos e privados. Assim, essas instituições de ensino foram concebidas para serem um centro de formação profissional e de difusão do progresso intelectual, e um multiplicador de conhecimentos.

Os discursos pedagógicos fundamentados nessas perspectivas foram transformados em saberes especializados que vieram a constituir o campo dos saberes pedagógicos considerados fundamentais à prática docente, como assevera Martínez (2014). E estes passaram a ser compilados no formato de compêndios ou manuais de Pedagogia e serviam de suporte científico-metodológico a serem ministrados nos cursos de formação docente e nos concursos, assumindo, assim, um papel de extrema importância na preparação para o exercício do magistério primário.

[...] o manual configurado como guia de aconselhamento é herdeiro de uma tradição do gênero inspirado nas preceptivas ou livros de aconselhamento de príncipes, cuja produção predominou nos séculos XVI e XVII. Alguns livros de Pedagogia que circulavam no século XIX se filiavam a essa tradição e estavam compostos de “preceitos moralizantes que pretendiam moldar o professor, segundo representações éticas de longa duração no pensamento teológico-político-europeu [...] fornecendo ao professor informações e conselhos úteis para o exercício da **arte de ensinar**.” (CARVALHO, 2007 apud MARTÍNEZ, 2014, p. 151, grifo do autor).

Martínez (2014) esclarece que as exigências quanto à formação de professores se ampliaram entre os anos de 1878 e 1880, passando a configurar um caráter mais cientificista e laico à Pedagogia. Alega que isso se deu a partir da difusão do ideário positivista, propagado

principalmente pela França, e que contribuiu para caracterizar a Pedagogia como ciência da educação. O foco da formação docente passou a ser o instrumental das atividades do professor ancoradas no desenvolvimento científico que se estabeleceu neste período.

De acordo com Pereira (1998), a perspectiva instrumentalista das atividades profissionais do professor foi herdada do positivismo formulado por Augusto Comte, que pressupunha que “o progresso humano seria uma decorrência do desenvolvimento científico, no sentido de criar tecnologias voltadas para o bem-estar da espécie humana.” (SANTOS apud PEREIRA, 1998, p. 159). Libâneo (2002) complementa que a noção predominante que enquadrava a Pedagogia como uma ciência unitária da educação começa a perder argumentos a partir do movimento da Escola Nova, que se inicia no Brasil por volta dos anos 1920, postulando novos objetivos, novos programas e métodos de ensino a partir de influências de movimentos sociais e políticos do século XIX e do desenvolvimento da Biologia, Psicologia e Sociologia.

As bases teóricas do escolanovismo europeu e norte-americano se pautavam na concepção científica da educação, no sentido de que os princípios e leis do processo educativo devem subordinar-se às exigências da verificação experimental dos fatos. Denominada de Pedagogia Experimental<sup>13</sup>, essa visão se contrapôs à Pedagogia Tradicional<sup>14</sup>, uma vez que esta última se pautava no caráter especulativo e metafísico das questões educacionais.

John Dewey, um dos mais renomados teóricos da Educação Nova norte-americana, propõe uma concepção de processo educativo tendo como premissa a atividade interna do sujeito em interação com o meio, contrapondo-se às ideias pedagógicas que visam formar o espírito de fora para dentro. Nesse sentido, a educação é tratada com objetividade científica, que significa apreender as leis próprias do desenvolvimento humano, excluindo qualquer determinação eterna (ou seja, religiosa) de fins educativos. O movimento pauta-se na tecnicidade do campo pedagógico voltada para os fatores internos da instituição escolar: organização e administração do sistema de ensino e das escolas, qualidade do ensino mediante a divulgação de teorias psicológicas e novas técnicas de ensino obtidas dos recentes desenvolvimentos da psicologia experimental (LIBÂNEO, 2002).

---

<sup>13</sup> Segundo Libâneo (2002, p. 118), a Pedagogia Experimental, bastante desenvolvida na França na segunda metade do século XIX, “ocupa-se com o estudo científico da criança, a metodologia científica de ensino, os fatores ambientais da educação, a elaboração de testes e medidas de desempenho intelectual e de aprendizagem”.

<sup>14</sup> Na Pedagogia Tradicional, de acordo com o autor, o estudo da educação se faz a partir da ideia da unicidade da Pedagogia nos moldes, inicialmente, da influência católica e, posteriormente, herbartiana e positivista. Seu caráter de ciência unitária provém do seu objeto formal, a educação do homem em formação, mesmo considerando que seu objeto material seja comum a outras ciências.

Os ideários pedagógicos de Dewey se tornaram bastante hegemônicos no Brasil até 1945. Sob sua inspiração, desenvolveu-se um amplo movimento de renovação escolar de conotação liberal, com o objetivo de propiciar um amplo desenvolvimento social e econômico no país. Essa proposta de reconstrução educacional inaugurou, em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento que formaliza as propostas teóricas e operacionais da educação visando ao progresso nacional.

Dialogando com Pereira (1998), tais concepções prevaleceram no decorrer do século XX e passaram a avaliar a ação docente a partir do conhecimento científico e das habilidades instrumentais. Assim, para caracterizar e definir o “professor de sucesso” ou o “bom professor”, de acordo com o autor, faz-se necessário rever, inclusive, as concepções desse profissional de acordo com as suposições da racionalidade técnica que resultou na padronização do trabalho docente. Seguindo esse princípio, a atividade profissional é sobretudo instrumental, voltada para a resolução de problemas, com o aporte da aplicação de teorias e técnicas científicas (GÓMEZ, 1992 apud PEREIRA, 1998).

Nessa perspectiva, o autor enfatiza que os estudos sobre a ação do “bom professor”, sendo subordinados a uma concepção instrumental e técnica da prática docente, privilegiaram, sobretudo, os aspectos didático-metodológicos. Dessa forma, acredita-se que houve uma forte tendência em se debruçar sobre as racionalidades da profissão docente em detrimento das questões relacionais, por exemplo. A educação é uma profissão relacional, como sugere Mireille Cifali (1982 apud PEREIRA, 1998, p. 158), portanto, não há como privilegiar os aspectos metodológicos de cunho instrumental para dimensionar as características e as explicações do que seja um “bom professor”.

No entanto, foi por essa via que se pautou boa parte dos estudos pedagógicos no decorrer do século XX, marcado, fortemente pelo cientificismo. Os aspectos relacionais, como bem enfatiza Pereira (1998), foram relativizados. Porém, Freud (1914) apresentou uma contraposição a essa visão quando mencionou que a aquisição de conhecimento dependia, estritamente, da relação estabelecida entre o aluno e o professor, uma vez que acreditava que o acesso à ciência passava pelo professor. E, nas suas reflexões sobre a educação, o autor apontou para a precariedade inevitável existente em todo ato educativo, entre elas, a ignorância particular e insuperável, embora não incontornável, de todo adulto em relação à criança. O autor aborda também o campo amoroso que se instala entre o educador e o educando, e afirma que essa relação, que possui uma atmosfera particular, se torna decisiva quanto ao destino da aprendizagem.

Considerando esses aspectos, associando-os ao fato da impossibilidade de controlar aquilo que é da ordem do irreduzível, ou seja, do inconsciente do sujeito<sup>15</sup>, Freud (1925) enquadrando o ato de educar, juntamente com o de governar e curar, no rol das três profissões impossíveis, cujos resultados estão na via de insatisfatórios. Na pedagogia, os insucessos são constitutivos, a formação não garante uma prática de êxitos, pois as particularidades sempre aparecerão, e as contradições são difíceis de serem superadas. No entanto, Kupfer (1995) destaca que essa impossibilidade, inerente ao ato de educar, não é sinônimo de “irrealizável”.

O caminho incerto percorrido pelo sujeito, no percurso de seu processo de escolarização, também é destacado por Freud, como elucida Voltolini (2011). E todo o seu esforço nesse campo pode ser compreendido como sendo o de substituir a pretensão pedagógica de um ideal educativo (elaboração de metodologias eficazes de ensino) por uma discussão sobre as possibilidades que são viáveis para que ocorra a educação (ou seja, o que é necessário acontecer para que haja uma educação?).

No entanto, corroborando com Xavier (2014), percebemos que do ponto de vista dos formuladores e dos gestores das políticas educacionais houve um dispendioso empenho em fazer da prática pedagógica e da ação do professor um trabalho embasado em parâmetros racionais, que alia-se à expectativa incessante de obter desse trabalho resultados exitosos, previsíveis e imediatos. A autora contrapõe-se a essa perspectiva ao alegar que “os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e, ainda, carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano.” (XAVIER, 2014, p. 831).

Contudo, esse foi o percurso utilizado para orientar alguns especialistas na elaboração de planos e políticas dirigidas aos professores. As concepções que nortearam e definiram as intencionalidades e finalidades de ensino revelam a configuração de um projeto político-social civilizador voltado para a construção da nação, a modernização do país, a moralização e a disciplinarização do povo (SOUZA, 2000). Sobre a questão dos aspectos morais, foram incluídas no programa escolar disciplinas como educação moral e cívica. A autora estabelece que a concepção moral em voga propôs a secularização da moral de natureza cívica, sobrepondo-se à moral de cunho religioso.

A questão curricular, nesse sentido, estabeleceu uma modificação bastante considerável na cultura escolar no final do século XIX, a partir da ideia de substituir os

---

<sup>15</sup> O autor argumenta que, ao se trabalhar com sujeitos em suas particularidades, o sucesso nunca está assegurado, pois, afinal, a profissão docente opera com a ambiguidade, o desvio, a pulsão – essa que busca satisfação a qualquer custo e acima da moralidade –, e esbarra nos limites da influência de um sujeito sobre o outro, das singularidades intransponíveis de se desvelarem. Os preceitos psicanalíticos consideram o sujeito um ser dividido entre as instâncias psíquicas conscientes e inconscientes que o sujeitam ao desconhecido de si mesmo. Ver Freud (1914), Mannoni (1977), Kupfer (1995) e Voltolini (2011).

ensinos rudimentares da escola primária, pautados nos ensinamentos da leitura, da escrita, do cálculo e da doutrina cristã, por uma escola ancorada na educação do corpo, na ciência, nos valores morais e cívicos e nos saberes instrumentais do trabalho. Para tanto, o professor e sua moralidade idônea é visto como figura fundamental para transmitir, por meio do exemplo, os novos princípios norteadores da cultura escolar.

Convinha, pois, desenvolver sentimentos e hábitos, cultivar valores morais desejáveis, tais como: respeito à ordem, disciplina, abnegação, tolerância, amor ao dever, apreço ao trabalho, frugalidade, o bom emprego do tempo, probidade, sinceridade, autocontrole, decência, lealdade, caridade, amor à pátria. Para tanto, o melhor método seria o exemplo, a ação prática do mestre: ‘o caráter, a ação pessoal do mestre, é o eixo, é o segredo irresistível de toda a educação moral.’ (BARBOSA, 1883/1947 apud SOUZA, 2000, p. 24).

Ao considerarmos os dados levantados a partir dos estudos historiográficos que fizemos sobre as caracterizações docentes, podemos perceber que uma das vias utilizadas pelas instâncias governamentais para responder aos dilemas educativos foi a elaboração de metodologias eficazes de ensino – respaldadas pelos avanços científicos – que o professor deveria se apropriar, dominar e aplicar. Dotado de saberes teóricos e metodológicos – tanto das teorias pedagógicas quanto dos processos de aprendizagem do aluno –, ele reuniria as habilidades e competências necessárias à boa atuação docente, realçando, essencialmente, a dimensão técnica da ação pedagógica. Ocorre a substituição da perspectiva sacra que fundamentava o fazer docente para dar lugar ao imaginário simbólico social que reduz a prática docente ao domínio de técnicas de ensino.

Podemos evidenciar, também, os fios de linguagem que forjaram a profissão docente no decorrer de sua constituição sócio-histórica. As práticas discursivas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que, segundo Foucault (1984 apud CASTRO, 2009), acabam definindo as condições de exercício da função enunciada, neste contexto, configuraram-se como fios que se entrelaçaram de maneira diferenciada, mas, que, ao final, apresentaram quase sempre o mesmo enredo: conduta, moralidade, devotamento, abnegação, zelo, missão, entre outras inúmeras adjetivações que buscaram organizar um quadro vocabular, trazendo à tona a impossível neutralidade da linguagem.

Moldar o caráter dos professores, doutrinando-os a partir dos saberes científicos, sem abandonar, implicitamente, os dogmas religiosos, foram os meios utilizados para delinear as caracterizações docentes. Dessa forma, foi sendo estabelecido um imaginário social acerca da

figura docente em diferentes contextos culturais, a partir de determinados momentos históricos, que resultou em uma idealização do ofício professoral.

Como forma de cartografar as enunciações históricas acerca das caracterizações docentes abordadas neste capítulo, elaboramos um quadro que evidencia as palavras que foram utilizadas para territorializar essa linguagem.

**Quadro 1** - Enunciações históricas acerca das caracterizações docentes nos séculos XIX e XX

<b>ENUNCIÇÕES HISTÓRICAS ACERCA DAS CARACTERIZAÇÕES DOCENTES NOS SÉCULOS XIX E XX</b>			
<b>Características Gerais (Mascullinas e Femininas)</b>		<b>Características Tipicamente Mascullinas</b>	<b>Características Tipicamente Femininas</b>
Boa qualidade moral	Modelador(a) da infância	Apóstolo	Dotada de habilidades maternas
Idôneo(a)	Devotamento contínuo	Sacerdote	Afetiva
Puro(a) nos costumes	Abnegado(a)	Juiz	Paciente
Modéstia	Atrativo(a)	Pai	Serena
Polido(a)	Desempenha religiosamente os seus árduos deveres	Utiliza de força física e castigo para disciplinar	Bem-humorada
Bondoso(a)	Dotado(a) de racionalidade técnica	-----	Virtuosa
Agente sem ambição	Dotado(a) de saberes científicos	-----	Caráter tranquilo, persuasivo e intuitivo
Prudente	Laico(a)	-----	Utiliza a docilidade, o amor e a maternidade no trato com as crianças
Religioso(a)	Amoroso(a) com o trabalho de ensinar	-----	Vocação especial
Zeloso(a)	Ânimo conformado	-----	Economicamente moderada
-----	-----	-----	Insubstituível para ocupar a cadeira de ensino
-----	-----	-----	Dedicação exclusiva ao magistério
-----	-----	-----	Mestra racional intuitiva

Fonte: elaboração da autora.

Além disso, apresentaremos a seguir algumas fotografias com o intuito de trazer outros artefatos visuais para além da grafia dos termos, na tentativa de ilustrar alguns aspectos relevantes do processo de formação dos professores. A perspectiva acerca da capacitação docente, nas escolas normais, girou em torno da normalização, da produção de regras de

conduta e na formação profissional através do ensino institucionalizado, como a leitura de livros, estudo metódico e exercícios práticos.

Em São Paulo, por exemplo, com a Proclamação da República e a reforma educacional preconcebida pelo Partido Republicano Paulista (PRP), idealizada por Rangel Pestana e executada por Antônio Caetano de Campos, ocorreu a consolidação, no decorrer da década de 1890, de um modelo de sistematização da instrução pública considerado inovador no Brasil (MARCELINO, 2004). Rangel Pestana<sup>16</sup> alegou que, para haver mudanças sociais efetivas, a educação seria a única via que levaria a esse fim, e a escola seria o mecanismo a ser utilizado para concretizá-las. Como medida inicial, Rangel Pestana elaborou o projeto de reformulação da Escola Normal de São Paulo, que estabelecia a criação de uma Escola-Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo com o objetivo de melhorar a formação de professores e de desenvolver um padrão de ensino que servisse de referência para os recém-criados grupos escolares. Além disso, a criação dessa Escola-Modelo tornaria possível a instalação de um Jardim de Infância.

Sob a gestão de Bernardino de Campos, Presidente do Estado, e Alfredo Pyol, Secretário dos Negócios do Interior, foi inaugurado, em 3 de março de 1896, em um prédio antigo e alugado, localizado na rua Ipiranga, no centro da capital paulista, o primeiro Jardim de Infância público do estado de São Paulo, para atender crianças de quatro a seis anos de idade, com perspectivas pedagógicas inspiradas nas contribuições de Froebel.

Por iniciativa de Gabriel Prestes<sup>17</sup> foi inaugurado, em 1897, o Jardim da Infância, em prédio próprio, anexo à Escola Normal de São Paulo. Concomitantemente, criou-se a *Revista do Jardim da Infância*, destinadas às “jardineiras”, professoras das escolas infantis, com o objetivo de propagar os princípios pedagógicos de Froebel. Entretanto, a mesma teve um curto período de circulação, datado em 1897.

---

<sup>16</sup> Político e intelectual escolhido pelo Partido Republicano Paulista (PRP) para elaborar a proposta educativa desse partido. Ver Kishimoto (1988).

<sup>17</sup> Gabriel Prestes ocupava o cargo parlamentar de deputado no Estado de São Paulo. Renunciou, em 1893, para assumir o cargo de diretor da Escola Normal da Praça da República. Foi sob sua administração, que a escola foi inaugurada, em 1894, em prédio próprio, depois de inúmeros períodos de instabilidade em relação ao seu funcionamento, que perdurou, desde a sua fundação, em 1846, até a sua inauguração em sede própria. Tal instituição também é conhecida como Escola Normal de São Paulo, Escola Normal da Capital, Instituto de Educação Caetano de Campos e, atualmente, recebe o nome de Escola Estadual Caetano de Campos. Ver Tanuri (1979); UNICAMP (s.d.).

**Figura 1** - Alunos no pátio da sede própria da Escola Normal e do Jardim de Infância [19--]



Fonte: Legris (s.d.).

**Figura 2** - Saída dos alunos do Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas (1908).



**Figura 3** - Alunos do Jardim da infância, anexo à Escola Normal da Capital Paulista, recebendo estímulos de acordo com as concepções froebelianas [19--]



Fonte: Legris (s.d.).

**Figura 4** - Atividade recreativa realizada pelos alunos do Jardim da Infância, no anexo à Escola Normal da Capital Paulista [19--]



Fonte: Legris (s.d.).

**Figura 5** - Gabriel Prestes com normalistas da Escola Normal de São Paulo no final do século XIX



Fonte: Legris (s.d.).

**Figura 6** - Revista do Jardim da Infância de 1896



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas (1896).

**Figura 7** - Revista Como Ensinar Leitura e Linguagem nos diversos anos do Curso Preliminar de 1911



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas (1911).

A Revista *Como Ensinar Leitura e Escrita* foi uma publicação oficial dos inspetores escolares Miguel Carneiro, J. Pinto e Silva, Mariano de Oliveira e Theodoro de Moraes, distribuída pelo governo aos professores das escolas públicas de São Paulo. Dentre os inspetores mencionados, destacaram-se Mariano de Oliveira e Theodoro de Moraes, pois se tornaram profícuos autores de livros didáticos, sobretudo de cartilhas.

Na Figura 8, por exemplo, temos uma fotografia de um trabalho realizado pelas alunas normalistas da Escola Normal de São Paulo (ou Instituto de Educação Caetano de Campos) exibindo a Bandeira do Brasil, confeccionada por elas, nas aulas de “artes aplicadas”, um dos conteúdos ensinados na disciplina “trabalhos manuais”. Já na Figura 9, as alunas estão em aula de desenho com modelo vivo (um cachorro). Na Figura 10, as professoras do Jardim da Infância estão confeccionando materiais para os seus alunos. Isso acontecia fora da sala de aula.

**Figura 8** - Normalistas da Escola Normal de São Paulo no final do século XIX



Fonte: Legris (s.d.).

**Figura 9** - Normalistas da Escola Normal de São Paulo em aula de desenho no início do século XX



Fonte: Legris (s.d.).

**Figura 10** - Professoras do Jardim de Infância, anexo à Escola Normal de São Paulo, elaborando atividades para os alunos [1950?]



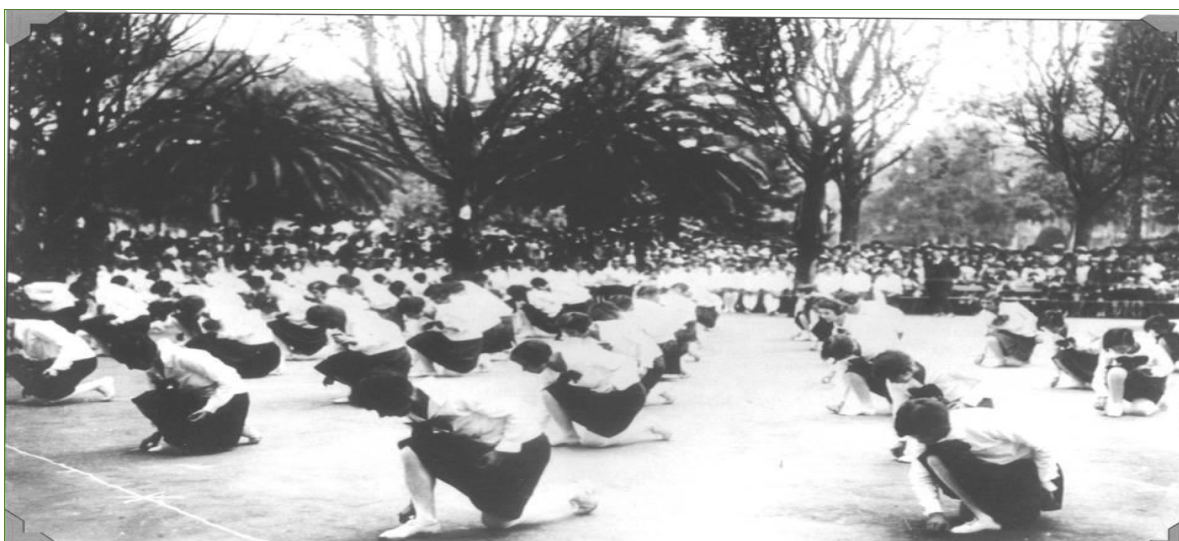
Fonte: Legris (s.d.).

Segundo Legris (s.d.), no Jardim de Infância, anexo à Escola Normal de São Paulo, muitas professoras realizavam várias atividades fora de sala de aula, tais como: tradução dos

livros da biblioteca, elaboração de materiais, ensaio dos alunos para apresentações em festividades, ministrações de palestras e aplicação de testes de psicologia nos alunos, algo bastante recorrente nos anos de 1950.

A educação corporal e as competições esportivas também eram vistas como algo fundamental no processo de formação docente, como podemos visualizar a seguir (Figuras 11 e 12).

**Figura 11** - Normalistas Caetanistas praticando ginástica em aula de Educação Física [1908]



Fonte: Legris (s.d.).

**Figura 12** - Normalistas do Colégio Santa Isabel em atividade esportiva durante as olimpíadas internas nos anos de 1940



Fonte: Colégio Vicentino Santa Isabel (1940?).

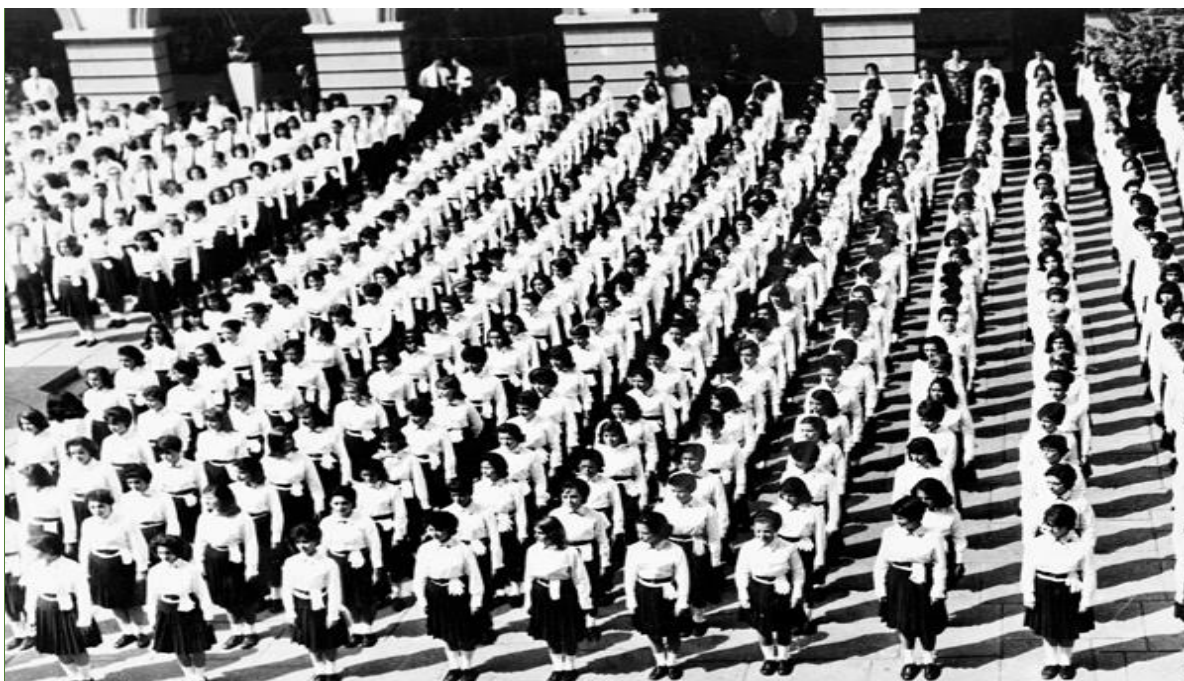
Outro dado interessante é a participação de normalistas em atividades cívicas, como podemos constatar na fotografia seguinte (Figura 13), que mostra o desfile patriótico realizado pelas alunas do Colégio Vicentino Santa Isabel, localizado em Petrópolis, cidade do estado do Rio de Janeiro; e na Figura 14, na qual as alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro estão reunidas no pátio da instituição.

**Figura 13** - Normalistas do Colégio Santa Isabel em desfile patriótico de 7 de setembro



Fonte: Colégio Vicentino Santa Isabel, Petrópolis (1960?).

**Figura 14** - Normalistas no pátio do Instituto de Educação do Rio de Janeiro



Fonte: Exposições Virtuais do Arquivo Nacional (1963).



**Figura 15 - Normalistas brasileiras no início do século XX**



Fonte: Centro de Referência da Educação Pública da cidade do Rio de Janeiro (19--).

## 3

## FORMAÇÃO DOCENTE E LEGISLAÇÃO ESCOLAR

A legislação escolar como fonte largamente utilizada na pesquisa em educação traz em si a necessidade e o cuidado de operacionalizá-la, se distanciando das transposições mecânicas da mesma e, evitando, inclusive, sua apropriação de forma ingênua. Neste capítulo buscaremos discutir a relação que se estabelece entre a formação docente e a legislação escolar, especificamente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>18</sup> (PNAIC), que, por se tratar de um imperativo legal, traz em si a pretensão de orientar e fundamentar as práticas e vivências das instituições públicas escolares. Além disso, a lei, vista como uma ordenação das relações socioculturais, produz discursos<sup>19</sup> que buscam caracterizar e forjar o “bom professor” nos dias atuais, à luz do cientificismo adquirido por meio da formação continuada, na tentativa de interferir e modificar sobremaneira o modo de agir docente.

No entanto, consideramos que esse saber a ser adquirido por meio da formação tende a sobrepor-se ao saber da experiência, considerado, muitas vezes, como inadequado e/ou ultrapassado, que necessita ser remodelado pelos conhecimentos científicos.

Hoje em dia, a vontade de reforçar o saber das disciplinas e a expansão muito significativa dos especialistas em ciências da educação (e também a valorização dos cursos em ciências da educação como elemento de progressão na carreira docente) levam a conceder uma menor atenção ao saber da experiência: os professores voltam a sentar-se no “lugar do morto” (NÓVOA, 1999a, p. 10).

Isto posto, para perceber como a legislação educacional procura construir a ideia do “bom professor”, devemos, em primeiro lugar, concebê-la como fruto de debates e disputas. As leis, advindas dessa forma, não existem isoladamente, mas estão sempre em diálogo com a sociedade, com as tradições e costumes. Ao ignorar as dinâmicas que a constituem e a fazem necessárias, corre-se o risco de transformá-las em “letra morta”, em leis que “não pegam”,

<sup>18</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. É um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Trataremos especificamente dessa legislação e suas ações, principalmente no que tange à formação continuada dos professores alfabetizadores, no capítulo posterior.

<sup>19</sup> Buscamos trabalhar o conceito de discurso partindo da perspectiva foucaultiana, sob a qual o termo não designa somente a construção de signos, mas também se remete às práticas que legitimam e auxiliam na construção dos objetos (FOUCAULT, 2004).

que não encontram, por assim dizer, o reconhecimento de sua legitimidade. No caso do PNAIC, é importante reconhecer a existência de um caráter de “mandamento” que registra os princípios orientadores de como alfabetizar na “idade certa”. Logo, a legislação atua na conformação do discurso sobre a alfabetização na dita “idade certa”.

Segundo Faria Filho,

seria interessante analisar os elementos retóricos presentes na linguagem legislativa, na lei, como possibilidade de verificação das diferenças entre a linguagem oral e escrita e a utilização destas como estratégias discursivas de produção de consentimentos, persuasão e legitimidade (FARIA FILHO, 1998, p. 103).

Além disso, as normativas legais educacionais (leis, decretos-leis, decretos, resoluções, pareceres, por exemplo) têm a intencionalidade de direcionar e fundamentar as práticas e vivências das instituições que, de maneira árdua e dificultosa, trabalham em constantes adequações e readequações. Portanto, faz-se necessário compreender a legislação, primeiramente, assimilando-a, não apenas como ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social.

Ao privilegiar para análise a legislação do PNAIC, estamos buscando entender os diferentes discursos e efeitos de poder e construção de verdades presentes na lei, ainda que limitados por uma série de relações. Assim, não compreendemos a lei apenas como um discurso de comando, que seria aceito tal qual prescrito, pois essa ação significaria supor que professores e educadores, alvos da legislação, seriam sujeitos passivos, o que está longe de ser verdade. Dessa forma, vamos entendendo os reflexos do poder que não se encontram em um único ponto, mas, sim, disseminados em diferentes feixes, em relações que se estabelecem entre os envolvidos, procurando, com isso, percorrer a distância entre os discursos, a letra da lei e a atuação dos professores.

A legislação do PNAIC se apresenta como inspiradora de novas práticas. Para Faria Filho, essa seria uma possibilidade de se pensar a legislação.

O que coloca o processo de apropriação, ou seja, a ação do sujeito supostamente inspirada pela legislação. Isto me remete, imediatamente, para o terreno muito mais pantanoso das relações entre sujeitos e práticas distintas, não reforçando o viés autoritário e desqualificador suposto quando se entende a legislação como pura imposição (FARIA FILHO, 1998, p. 109).

Distanciando-nos de leituras esquemáticas da legislação, que a entendem somente como imposição e desconsideram os agentes envolvidos, vale alertar, também, que em sua dimensão de ordenadora de relações sociais, a legislação ainda, “ [...] resgata, a um só tempo, duas dimensões importantes: a primeira, o caráter histórico e político da legislação, e a segunda, relaciona-se, mais uma vez, com os sujeitos responsáveis por essa interação social “ (FARIA FILHO, 1998, p. 111).

Ao pensar o PNAIC, temos em mente que se trata de uma tipologia, uma vez que esse tipo de fonte se difere de outras (como os cadernos escolares ou as fotografias, por exemplo). Afirmar isso se justifica pelo fato de que cada documento tem uma forma de ser analisado e trabalhado, dentro de suas possibilidades e limites. Deste modo, analisar as caracterizações do “bom professor” na perspectiva dos imperativos legais desse programa de formação docente traz em si limites e possibilidades. Acreditamos que essa legislação é enunciada a partir de um determinado ponto, ou seja, é uma legislação final, fruto de uma série de debates anteriores, de modificações sofridas no decorrer de sua elaboração.

A limitação está no fato de não termos o acesso ao projeto puro, com todas as suas questões. O que temos acesso, portanto, é ao documento final, resultado de inúmeras convergências, divergências e debates. Além disso, essa legislação não nos dá o resultado final, ou seja, como ela foi interpretada e vivenciada pelos professores alfabetizadores nas instituições escolares, isso porque ela é a lei, é a ordenação legal. Existe uma diferença entre esta e a prática, porque há uma tensão estabelecida entre os imperativos legais e os imperativos da prática pedagógica. Ao estudar essa legislação, não podemos acreditar que seus artigos foram implantados/vivenciados na íntegra pelas/nas escolas. Ela não é um impresso que representa o que o projeto realmente foi.

Este, por sua vez, é fruto de uma conjuntura muito específica, ou seja, foi elaborado no século XXI; é um projeto de educação pautado em determinados valores que são possíveis de serem identificados na legislação em questão. E esta seria uma das possibilidades que a análise dos documentos legais do PNAIC nos permite. Além disso, podemos perceber, para além da parte prescrita da referida lei, a concepção do “bom professor” e a concepção de uma “boa” atuação. Essa análise nos permite isso. Ela não permite saber as peculiaridades de sua aplicabilidade. Para tanto, seria necessário fazer o cruzamento dessa fonte com outras.

Outro ponto a ser ressaltado refere-se à materialização que a lei adquire ao incorporar o discurso de uma determinada concepção pedagógica.

[...] a lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepção de escola, concepções estas que são produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma instância do Estado, mas apropriadas, de maneiras as mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação (FARIA FILHO, 1998, p. 115).

A interpretação das legislações educacionais por esse viés possibilita a aproximação das inúmeras leis e reformas de ensino como estratégias de intervenção de diferentes grupos no campo educativo.

Nóvoa (1999a), em seu estudo sobre os dilemas atuais da profissão docente, defende que os professores estão presentes em todos os discursos que são produzidos sobre a educação. De um modo ou de outro, as questões peculiares ao fazer docente emergem quando se faz uma reflexão acerca das realidades educativas, na tentativa de compreendê-las e explicá-las. Entretanto, o autor assevera que, muitas vezes, cabe ao professor ocupar o “lugar do morto”, que na sua concepção simboliza que ele “está presente, tem de ser levado em consideração, mas a sua voz não é essencial para fixar o desfecho dos acontecimentos” (p. 7). Na sua perspectiva, o professor, muitas vezes, não tem o seu discurso legitimado, e esta seria uma das formas processuais de excluí-lo.

A produção de discursos sobre a boa conduta docente produz uma representação, uma imagem. Mas, além disso, podemos dizer que alguns discursos legitimados pelo lugar de fala (estes entendidos como espaços de poder) ajudam a “construir” ou “inventar” o “bom professor”, que vai além dos conceitos pedagógicos ou técnicos, elucidando, assim, a dimensão ideológica do que se pretende, de fato, com esses enunciados.

Quando analisamos as caracterizações do “bom professor” a partir da historiografia da educação brasileira, percebemos que a atuação docente idealizada pelas instâncias religiosas, governamentais e sociais centrava-se no princípio da virtude, respaldada pela moralidade e pela civilização imbuída de boas maneiras. A escola era vista como um dos ambientes em que se organizava e se difundia essa civilização de boa conduta, que

vem realizar um tipo de sujeito humano bastante diferente do medieval: mais “social” e menos “natural”, mais constituído “de normas, de interdições, de transferências, **que vem redefinir, ao lado dos comportamentos, a identidade**, tornando-a cada vez mais dependente da sociedade civil (CAMBI, 1999 apud CARDOSO, 2014, p. 66, grifo nosso).

E é nessa redefinição de identidade que surgem os discursos. E esses têm o poder de definir, construir e posicionar os sujeitos (GUARESCHI, 1997 apud CARVALHO, 2012).

Partindo desse argumento, interessa-nos analisar, nas políticas de formação de professores – mais especificamente o PNAIC –, os processos discursivos que dizem o que é e o que deve ser um “bom professor”. Nessa perspectiva, utilizaremos a compreensão de Foucault acerca do discurso e das práticas discursivas.

Foucault, segundo Castro (2009), define o discurso como um relacionamento complexo, formado por um conjunto de enunciados que se origina dentro de um mesmo sistema de formação, sendo constituído por um conjunto de signos. Estes, por sua vez, são enunciados. E as práticas discursivas não são modos de se fabricar discursos, elas se incorporam no conjunto “das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm” (FOUCAULT, 1984; 1988 apud CASTRO, 2009, p. 119).

Assim, a prática discursiva foucaultiana pode ser definida como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciada” (FOUCAULT, 1984 apud CARVALHO, 2012, p. 49).

E o conceito de discurso de Foucault, segundo Carvalho (2012), se refere a práticas que formam, de maneira sistematizada, os objetos de quem falam e constroem efeitos de verdade. O poder também se articula ao discurso e este, por sua vez, entrelaça-se aos conceitos de saber e de subjetividade. Já o saber envolve formas de relações de poder. Silva complementa alegando que o poder é “móvel, fluido, capilar e está em toda parte” (SILVA, 2000 apud CARVALHO, 2012, p. 49). Já o saber, na perspectiva de Foucault, traz em si uma expressão de poder, da mesma forma que, nas manifestações de poder utiliza-se do saber que se expressa “como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder” (FOUCAULT, 1996 apud CARVALHO, p. 49).

Diante disso, podemos dizer que as políticas públicas educacionais tendem a produzir discursos dotados de relações de poder, uma vez que utilizam dispositivos disciplinares e normativos na tentativa de controlar, selecionar e organizar os atores sociais que atuam nas instituições escolares, além de construí-los e posicioná-los, conforme abordamos anteriormente. A escola, vista pelas instâncias governamentais como representante do poder executivo, procura estabelecer uma variedade de propósitos educativos/formativos para a população que a frequenta, tendo como instrumentador principal o professor, que assume a responsabilidade de formar culturalmente determinado grupo social, seguindo preceitos previamente estabelecidos. Nesse intento, os discursos político-pedagógicos buscam reduzir as práxis docentes a uma mera função executiva de cunho metodológico e instrumental.

Nesse intuito, os discursos produzidos acerca da conduta docente buscam enquadrar o professor no “lugar do morto”, como bem esclarece Nóvoa (1999a), ao tentar imputar-lhe uma postura ética atrelada aos discursos que fundamentam os seus decretos. E muitas atitudes éticas, morais e instrumentais que se encontram inerentes ao ato docente nos dias atuais foram forjadas a partir de discursos produzidos pelas instâncias religiosas e governamentais. Ambas, uma após a outra, assumiram o papel de mediadores da profissão, tanto em suas relações internas quanto externas. Lemos (2006) considera que essas relações internas e externas acabam se tornando objetos próprios dos professores, na medida que absorvem parte desse discurso.

Tendo em vista os aspectos observados, nos debruçaremos na análise da política de formação de professores alfabetizadores, uma das ações principais do PNAIC elaboradas pelo governo federal, através do Ministério da Educação, na tentativa de identificar os discursos legitimados por essa instância de poder, que visam delinear o que é e o que deve ser um “bom professor”. Analisar essa política de formação se justifica pelo fato de compreendermos que o discurso intrínseco nessa legislação tem o intuito de definir as condições de exercício docente.

O discurso legislativo educacional, a nosso ver, tende a presumir que o professor – ao desenvolver habilidades e competências necessárias às “boas práticas” em sala de aula, a partir de um conhecimento técnico sobre determinado método educativo, mediado pelos recursos tecnológico-didático-pedagógicos – estará munido de instrumentos suficientes para combater o fracasso escolar e atingir a tão sonhada/idealizada educação pública de qualidade.

Oliveira (2012), nesse mesmo sentido, complementa que, na realidade, existe um discurso bastante recorrente em nossa sociedade que nos coloca na posição de assumir a dimensão técnica da educação. Cabral (2015) elucida que muitas discussões sobre o desempenho insatisfatório que o país tem apresentado na educação pública são atravessadas pela concepção de que ofertar a formação é a melhor estratégia, uma vez que ela daria conta de formar profissionais bem preparados para a tarefa de educar.

Segundo Perrenoud (1988 apud NÓVOA, 1995), nas últimas décadas, os especialistas da educação têm se debruçado em racionalizar o ensino, na tentativa de controlar previamente os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo, excluindo o cotidiano pedagógico de todas as suas práticas, de todos os tempos, que não contribuem para o trabalho escolar propriamente dito.

Para Pereira (2011), as ideias pedagógicas referenciadas em uma perspectiva técnico-instrumental estão articuladas aos preceitos iluministas que procuraram romper com os antigos modos de pensar e viver da sociedade dos tempos medievais, do antigo regime e das

culturas não ocidentais. Por meio da promoção de condutas padronizadas, previsíveis e programáveis, o autor considera que a Pedagogia se torna uma das mais fortes ilusões da mística moderna. Essas ilusões, na perspectiva do autor, têm a ver com o modo como o discurso pedagógico e político se utiliza do conhecimento científico e das habilidades instrumentais para avaliar e categorizar a ação docente, desconsiderando o aspecto relacional da profissão, que, na perspectiva psicanalítica, é o meio pelo qual a aquisição do conhecimento se dá, quando o professor estabelece uma relação com o aluno.

E para colocar essa máxima em prática, a concepção pedagógica “exclui certos conhecimentos, faz uso do juízo moral para concebê-los, privilegia alguns modos de transmissão de saber ou de apropriação da experiência, em favor de representações coletivas e de ideias dominantes tão ao sabor da história” (PEREIRA, 2011, p. 25). Assim, o autor assevera que as ideias pedagógicas, ancoradas pelas tendências do momento, exprimem as relações de força e os conflitos que agitam o corpo social.

E a mídia, muitas vezes, é utilizada para dar ênfase a esses conflitos, como alega André (2010). Para ilustrar seu argumento, o autor utiliza a compreensão – que ganha amplo respaldo popular – de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso ou fracasso da educação. Não há dúvidas de que investir na formação de professores contribui para que a qualidade da ação educativa melhore, entretanto, precisamos nos conscientizar e ter a clareza de que essa formação não garantirá sozinha o avanço educacional tão aclamado pelas instâncias governamentais, uma vez que outras questões atravessam e interferem o fazer docente, “como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas” (ANDRÉ, 2010, p. 117).

Sheibe (2010) observa que, na atualidade, há grande pressão para que os professores apresentem melhores desempenhos, principalmente em relação à preparação dos estudantes para que se sobressaiam nas avaliações de larga escala, tanto as nacionais quanto as internacionais. Isso denuncia o privilégio dado aos aspectos didático-metodológicos da atuação docente. As críticas recaem, sobretudo, na má formação desses profissionais e por demonstrarem um desinteresse em assumir suas responsabilidades acerca do desempenho dos seus alunos.

A partir daí os diversos níveis governamentais vêm criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros. Tais medidas, no entanto, se não totalmente dispensáveis,



precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura (SHEIBE, 2010, p. 985).

A autora ainda pontua, considerando o cenário, a necessidade de se estabelecer prioridades. Ao que nos parece, as instâncias governamentais priorizam a formação dos professores, compreendendo-a como fundamental para a qualidade da ação educativa, mas não estabelecem medidas que promovam melhorias substanciais na carreira docente. Algumas iniciativas foram construídas recentemente com o intuito de alavancar a valorização profissional do magistério público, como a Lei do Piso Salarial (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009). Entretanto, Sheibe (2010) assevera que, desde a década de 1990, é a formação docente que está no foco central das ações governamentais, através da elaboração de políticas nacionais. Isso porque o professor ainda carrega um discurso pautado em uma perspectiva que agrega às suas funções a missão de mudar o cenário educativo. Sendo assim, cabe-nos propor algumas questões: quais são as premissas que justificam uma preocupação do governo com a formação docente na atualidade? A que propósitos essa formação atende? Quais são os parâmetros que as instâncias governamentais utilizam para definir qualidade na educação pública?

Essas são algumas problematizações que, a nosso ver, estão atreladas às perspectivas do “bom professor” que as agências de poder tentam instituir e incorporar na prática docente, recorrendo à formação para esse fim. Ao definir o que se compreende como qualidade da educação, serão estabelecidos procedimentos para atingi-las.

Segundo Voss e Garcia (2014), o discurso da qualidade da educação, nos dias atuais, tem estado atrelado às políticas nacionais de avaliação criadas pelo Estado brasileiro, que buscam substancialmente a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nessa perspectiva, a formação e a profissionalização docentes sofrem impactos – como a elaboração de reformas na formação –, pois reforça-se o discurso de competência profissional a ser mensurada pela avaliação de desempenho dos professores para regulamentação das promoções, por mérito, nas carreiras docentes fundamentadas em critérios de produtividade, eficiência e eficácia, como vem ocorrendo em alguns estados brasileiros.

A despeito das reformas na formação docente, Maués (2003) assevera que essa questão tem estado no centro dos acontecimentos do mundo da educação, promovendo

discussões que resultam em aprovações e divergências, além de apontar para a necessidade de se fazer reformas na área. Como justificativa, para alguns, estão os resultados negativos do desempenho escolar, que não tem atendido às exigências do mundo do trabalho. Para a autora, tais reformas são uma tendência internacional, ligada às exigências dos organismos multilaterais, que visam atender ao processo de globalização/mundialização. Com a crise do capitalismo internacional, vários segmentos sofreram reformulações, inclusive a escola, que passou a ter seu papel e suas funções questionadas, sendo apontada como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças. No entanto, as medidas adotadas para que essa reformulação aconteça têm colocado a educação como mercadoria e mercantilizado o saber.

Nesse intuito, as políticas educacionais brasileiras de avaliação da educação e de formação e profissionalização docente sofrem interferências das exigências que o processo de globalização/mundialização, mencionado anteriormente, tem produzido para a formação de um trabalhador “mais flexível, eficiente e polivalente, portanto, adequado às demandas do mercado” (MAUÉS, 2003, p. 91).

Nesse sentido, Voss e Garcia (2014) mencionam que os mecanismos de operacionalização de ações são elaborados e promovidos nas redes públicas de ensino, na tentativa de melhorar os resultados obtidos nessas avaliações. Podemos mencionar, para efeito elucidativo, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto Presidencial nº 6.094/2007), um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>20</sup> (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007; e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, enunciado anteriormente.

Esses mecanismos de operacionalização de ações têm como objetivo comum a formação docente, considerada uma das principais estratégias para elevar o nível (quantitativo) da qualidade da educação. Para exemplificar tal argumento, faz-se necessário recorrer a uma dessas propostas. Assim, optamos pelo PNAIC, uma ação que tem como foco principal “alfabetizar **todas** as crianças, **sem exceção**, no **momento certo**: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade” (BRASIL, 2012c, p. 5, grifos do autor).

As ações do Pacto são:

---

<sup>20</sup> Entre as medidas de operacionalização das políticas nacionais de avaliação implantadas pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 2007, encontra-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que aponta como uma de suas ações a criação dos programas supracitados. Essas ações, segundo Voss e Garcia (2014), estabelecem acordos de cooperação técnica e financeira entre a União, os estados e municípios. Além disso, em 2006 o governo federal, por meio do PDE, selou uma aliança com empresários que, desde então, organizam o movimento Todos pela Educação (TPE), que exerce forte influência nas políticas educacionais oficiais, na medida em que elaboram uma agenda de metas a serem cumpridas.

[...] um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que estão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, **tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores**. Estas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012, p. 11, grifo do autor).

O documento ainda enfatiza que **todas as crianças** têm condições de aprender e se desenvolver e que a viabilidade de tal empreitada depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos dos governos, das escolas, dos professores, da família, além da mobilidade vigilante de toda a sociedade (BRASIL, 2012d).

Vale ressaltar que o foco principal de intervenção dessa proposta é a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essa formação privilegia os aspectos didático-metodológicos, como planejamento, elaboração de planos de aulas, sequências didáticas e avaliações diagnósticas periódicas. Isso só vem testificar a existência de um ideal de maestria que privilegia os aspectos metodológicos de cunho instrumental, amplamente discutido no decorrer deste trabalho. Além disso, podemos inferir que, nessa perspectiva, o trabalho docente precisa ser vigiado, regulado e sofrer interferências constantes.

Ao considerar o discurso da qualidade da educação pela via do IDEB, Voss e Garcia (2014) argumentam que há uma intencionalidade de ajustamento da educação às lógicas de produtividade e competitividade oriundas do padrão de qualidade empresarial, que requer, com isso, o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho desempenhado pelas escolas e pelos professores, com o objetivo de atingir as metas estabelecidas.

Nessa perspectiva:

Essas práticas gerencialistas de controle do trabalho escolar e docente fabricam condutas docentes ancoradas na performatividade e na autorresponsabilização para o êxito dos resultados, conforme o discurso preconizado pelas políticas de avaliação nacional (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392).

Assim, em vista dos argumentos apresentados, podemos perceber que essa proposta de formação traz em si uma perspectiva de linearidade, principalmente em relação ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o documento sugere que todas as crianças têm que ser alfabetizadas, sem exceção, até os oito anos de idade, desconsiderando, sobremaneira, as subjetividades, as particularidades, sejam elas psicológicas, sociais e cognitivas, como se

todos fossem iguais e as turmas fossem homogêneas. Esse olhar linear sobre o desenvolvimento das crianças, de uma temporalidade única, guarda em suas entrelinhas um apagamento da espacialidade, como se o tempo de aprendizagem fosse único e bastasse para a vida humana. Quanto ao fazer docente, o projeto também desconsidera qualquer incongruência que normalmente perpassa a práxis pedagógica.

# 4

## **HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO “BOM PROFESSOR” NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

---

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do governo federal de formação continuada dos professores alfabetizadores, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Trata-se de um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios e por 38 universidades públicas brasileiras, que visa a assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas, ou seja, que aprendam a ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O limite etário para que a alfabetização ocorra também está previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação, elaborado em 2007, e na Meta 5 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

A justificativa principal para o estabelecimento desse acordo está na constatação de que muitas crianças terminam o 3º ano do ensino fundamental sem estarem plenamente alfabetizadas. Segundo os dados estatísticos apresentados pelo Ministério da Educação, com base no Censo, que fez o levantamento entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil até os oito anos de idade caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8%. Entretanto, constata-se no mesmo Censo, divulgado pelo IBGE em 2010, que há variações regionais importantes, chegando à taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste (BRASIL, 2012d).

Em contrapartida, o MEC assevera que os dados utilizados pelo IBGE para apurar essas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: “a criança sabe ler?”. Tal pergunta, no entanto, não contempla a dimensão da complexidade que envolve o processo de aquisição da leitura e escrita, muito menos reflete a compreensão do que eles entendem por alfabetização. Isso é um indicativo de que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes intensidades em todo país.

Para tanto, o PNAIC surge como uma estratégia de operacionalização para garantir o direito de alfabetização plena aos alunos. Busca-se, para tal, como eixo principal de atuação, o aperfeiçoamento da formação continuada dos professores alfabetizadores. A preocupação em

explicitar e sistematizar as especificidades em relação à alfabetização na formação docente é respaldada, segundo o Ministério da Educação, por outros fatores relevantes, como a inclusão das crianças com seis anos de idade no ensino fundamental, que teve o seu período de duração estendido para nove anos; e a divulgação pública dos resultados de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, que, de acordo com as perspectivas governamentais, “provocou os gestores a explicitarem, de modo mais objetivo, as estratégias para melhorar a aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino” (BRASIL, 2012c, p. 6).

Além disso, alega-se que o aumento de ofertas de formação continuada pelo Ministério da Educação e secretarias de educação gerou a necessidade de especificar as diferentes perspectivas acerca da alfabetização. Todos esses fatores agregados promoveram, segundo os elaboradores do Pacto, uma maior aproximação entre os professores da educação básica e os professores que atuam na formação inicial e continuada dos docentes, favorecendo uma reflexão e um fazer conjunto desses atores em torno das realidades diversificadas das escolas brasileiras, com o intuito de estabelecer estratégias que sejam mais palpáveis e que atendam às diversidades.

Neste intuito, firma-se um compromisso entre as instituições de ensino superior e da educação básica, com o objetivo de unirem suas reflexões para elaborar estratégias visando à melhoria da educação brasileira, tendo como norte que “a instituição escolar é um espaço plural e, nesse sentido, a diversidade tem que ser considerada como parte da sua essência e não como algo que justifique a exclusão do aluno” (BRASIL, 2012c, p. 6).

Em 8 de novembro de 2012 foi adotada a Medida Provisória nº 586<sup>21</sup>, que dispunha sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados. Tal apoio seria realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e ocorreria por meio de suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores e pelo reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Para fundamentar a implementação dessa medida, foi elaborado pelos então ministros Aloízio Mercadante Oliva, Guido Mantega e Miriam Belchior<sup>22</sup> um projeto de medida provisória, que, no corpo do documento, recebeu o título de “Exposição de Motivos”<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> Em 24 de abril de 2013, essa medida provisória sofreu a conversão para a Lei nº 12.801, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as leis nº 5.537, de 21 de novembro de 1968; nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992 e nº 10.260, de 12 de junho de 2001.

<sup>22</sup> Os ministros mencionados representavam os seguintes ministérios, respectivamente: Ministério da Educação e Cultura, Ministério da Fazenda e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

<sup>23</sup> Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp\\_586\\_pacto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp_586_pacto.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2015.

Neste, os autores apresentaram alguns argumentos considerados plausíveis. No aspecto pedagógico, com ênfase nas ações direcionadas para o ensino fundamental, buscou-se justificar, de forma abreviada, o estabelecimento etário máximo para que os alunos, ao final do 3º ano do ciclo fundamental, estejam proficientes em língua portuguesa e matemática. Como mecanismo comprobatório propôs-se a aplicação de avaliações periódicas. O documento assevera que “a Medida Provisória estabelece a idade de oito anos como limite etário máximo, permitindo, assim, que se busque o melhor aproveitamento de aprendizagem, de acordo com as faculdades cognitivas infantis” (BRASIL, 2012e, p. 1).

Acerca das devolutivas pedagógicas que as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa vislumbram, os ministros alegaram que a relevância da medida afigura-se

[...] evidente na consubstanciação de ajustes para implementar ações concertadas entre todos os entes federados, com o objetivo de justamente conferir avanços significativos nos níveis da alfabetização das crianças brasileiras, em faixa etária que lhes **assegurem o desenvolvimento pedagógico regular no transcurso da vida escolar posterior** (BRASIL, 2012e, p. 2, grifo nosso).

Quanto à participação financeira da União para a implementação do PNAIC, os ministros destacaram uma atuação do governo federal de forma estimulativa, por meio do apoio à formação continuada dos professores alfabetizadores e também por meio de recursos financeiros destinados ao reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento de suas ações no programa, conforme regulamentação. Para tanto, as ações da União são realizadas pelo Ministério da Educação, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, também, por instituições públicas de ensino superior.

Com o intuito de estabelecer competências ao FNDE no que tange às ações do Pacto, os ministros sugeriram a reformulação da Lei nº 5.337, de 21 de novembro de 1968, para que se possa prestar assistência financeira aos demais entes federados, “com pagamento de bolsas, ressarcimento de despesas, e outros mecanismos de estímulo e reconhecimento no desenvolvimento da educação básica pública, à formação e à capacitação dos agentes públicos vinculados à educação ou à execução das ações pelos entes federados, respectivas redes ou unidades executoras e demais entidades que desenvolvam atividades educacionais, conforme legislação orçamentária” (BRASIL, 2012e, p. 2).

Com relação às pesquisas, os relatores sugeriram que tal medida alterasse também a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, para que fosse autorizado, no âmbito de programas de cooperação internacional, a concessão de bolsas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a estudantes, pesquisadores e professores estrangeiros, vinculados a projetos desenvolvidos por instituições públicas de ensino superior brasileiras e estrangeiras associadas, visando à formação inicial e continuada de profissionais de magistério para educação básica e superior e a internacionalização da produção científica e tecnológica do Brasil.

Quanto às alterações legais solicitadas, os ministros asseguraram que estas não implicariam comprometimento de recursos além dos que já estavam consignados nas rubricas orçamentárias do Ministério da Educação, cuidando-se apenas de ajustes nas formas de repasse e no modo de distribuição dos recursos do FNDE.

Os relatores finalizam suas considerações esclarecendo que a urgência em aprovar tal medida está na necessidade de possibilitar imediatamente as adesões e o planejamento dos entes federados, permitindo que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa iniciasse suas atividades no primeiro semestre do ano letivo de 2013. Considerada relevante, a medida provisória mencionada foi sancionada e, no ano previsto, o Pacto iniciou suas ações, com ênfase nos estudos sobre a alfabetização em língua portuguesa em interface com os demais conteúdos escolares, por meio dos “direitos de aprendizagem”.

Em 2014, o foco foi na alfabetização matemática em consonância com o aprofundamento em língua portuguesa. Em 2015, segundo Medeiros, Magalhães e Vargas (2015), os diversos conteúdos escolares foram retomados por meio de cadernos especiais, em que foram abordados paralelamente temas relevantes, como currículo, criança, organização do trabalho escolar e da ação docente, planejamento e avaliação.

O investimento inicial foi de R\$ 2,7 bilhões (BRASIL, 2014b). Considerado uma articulação governamental inédita, o PNAIC, no ano de seu lançamento, contou com a adesão de 5.271 municípios, do total de 5.565. Em termos percentuais, corresponde a 94,72%, envolvendo oito milhões de alunos, distribuídos em 400 mil turmas de 3º ano do ensino fundamental, de 108 mil escolas da rede pública. Em Minas Gerais, do total de 853 municípios, 792 aderiram ao programa. A Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo uma das 38 universidades públicas brasileiras responsáveis pela formação do Pacto, dispõe de 205 municípios (UFJF, 2012) sob sua responsabilidade, de acordo com os dados divulgados



oficialmente em 2012 pelo MEC. Isso corresponde a 92,85% de adesão, conforme tabela<sup>24</sup> a seguir:

**Tabela 1** - Adesões ao PNAIC por UF/municípios

ADESÕES AO PACTO POR UF/MUNICÍPIOS									
UF	Estado	Municípios		%	UF	Estado	Municípios		%
AC	Sim	22	22	100,00	PB	Sim	220	223	98,65
AL	Sim	102	102	100,00	PE	Sim	184	185	99,46
AM	Sim	59	62	95,16	PI	Sim	224	224	100,00
AP	Sim	15	16	93,75	PR	Sim	397	399	99,50
BA	Sim	417	417	100,00	RJ	Sim	91	92	98,91
CE	Sim	181	184	98,37	RN	Sim	159	167	95,21
DF	Sim	Não se aplica		-	RO	Sim	49	52	94,23
ES	Sim	78	78	100,00	RR	Sim	15	15	100,00
GO	Sim	230	246	93,50	RS	Sim	454	496	91,53
MA	Sim	197	217	90,78	SC	Sim	260	293	88,74
MG	Sim	792	853	92,85	SE	Sim	67	75	89,33
MS	Sim	78	78	100,00	SP	Sim	570	645	88,37
MT	Sim	137	141	97,16	TO	Sim	131	139	94,24
PA	Sim	142	143	99,30	Brasil	27 UFs	5.271	5.565	94,72

Boletim de acompanhamento das adesões – às 15h do dia 08/11/2012.

Fonte: Ministério da Educação e Cultura (2012).

Esses dados quantitativos demonstram uma adesão de aproximadamente 100%, considerando todo o território nacional. O investimento financeiro empregado também impressiona. No entanto, concordamos com Faria Filho (2012) quando menciona que, diante das dificuldades estruturais da escola, o MEC opta pelo caminho mais fácil, ou seja, quando o que está em pauta são os problemas vivenciados pela educação no país, reformulações são elaboradas e estas passam, na maioria das vezes, pela via da formação de professores.

Ao que nos parece, se considerarmos apenas os dados estatísticos, há um consenso nacional, por parte das instâncias governamentais, de que este seja o caminho mais viável rumo às resoluções. O autor ainda assevera que a formação de professores é uma das dimensões mais baratas das políticas de educação, mesmo quando estas dispõem de bolsas, como é o caso da proposta do PNAIC.

<sup>24</sup> Disponível no portal do Ministério da Educação, em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11900-adesoes-pacto-081112-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11900-adesoes-pacto-081112-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 nov. 2015.

[...] enquanto de um lado o governo se recusa a elevar substancialmente os recursos para a área de educação, conforme se vê em sua proposta de Plano Nacional de Educação, por outro acena com mais políticas de formação de professores. O ministério se recusa a assumir que o problema da profissão docente no Brasil não é a falta de formação (FARIA FILHO, 2012, p. 1).

O problema da profissão docente estaria, no entendimento do autor, na questão salarial da categoria. Para justificar essa afirmativa, ele utiliza como exemplo os investimentos dispendidos pelo Estado nacional destinado à elevação do salário e ao estabelecimento de um plano de carreira para os professores universitários de universidades federais e algumas estaduais, na tentativa de atrair os pesquisadores para essas instituições. Tornar a carreira mais atrativa financeiramente foi o instrumento operacional adotado.

#### 4.1 AS AÇÕES INTEGRADAS DO PNAIC

Conforme evidenciamos anteriormente, as ações do PNAIC são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e têm como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

De acordo com o art. 5º da Portaria de nº 867, de 2012, as ações do Pacto têm por objetivos:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a, p. 23).

Essas ações estão ancoradas em quatro eixos de atuação, a saber:

- 1) formação continuada de professores alfabetizadores;
- 2) materiais didáticos e pedagógicos;
- 3) avaliações;
- 4) gestão, controle social e mobilização.

A formação dos professores alfabetizadores, eixo um, dar-se-á no formato de curso presencial de dois anos, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no programa Pró-Letramento<sup>25</sup>, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas, articulando teoria e vivência. Essa formação será ministrada pelos orientadores de estudo. Estes, por sua vez, serão professores das redes públicas de ensino que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas brasileiras. O MEC recomenda que os orientadores de estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado (BRASIL, 2012a).

O eixo dois corresponde aos materiais didáticos e pedagógicos referentes ao conjunto de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos e respectivos manuais; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa, que serão entregues às escolas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse eixo, são incluídos também os jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa, distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais. Além de novos conteúdos para propiciar a alfabetização, a quantidade de materiais distribuídos às escolas sofre alteração, cujos acervos serão calculados por número de turmas de alfabetização e não mais por escola.

As avaliações são abordadas no eixo três. Este reúne três componentes principais: avaliações processuais, que serão debatidas durante o curso de formação, podendo ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos; disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, que será aplicada no início e no final do 2º ano; e aplicação de uma avaliação externa universal<sup>26</sup>, junto aos alunos do 3º ano, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e

---

<sup>25</sup> Conforme consta no portal do MEC, o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação –, lançado em 2006 por esse ministério, “é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura /escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental”. (BRASIL, s.d.).

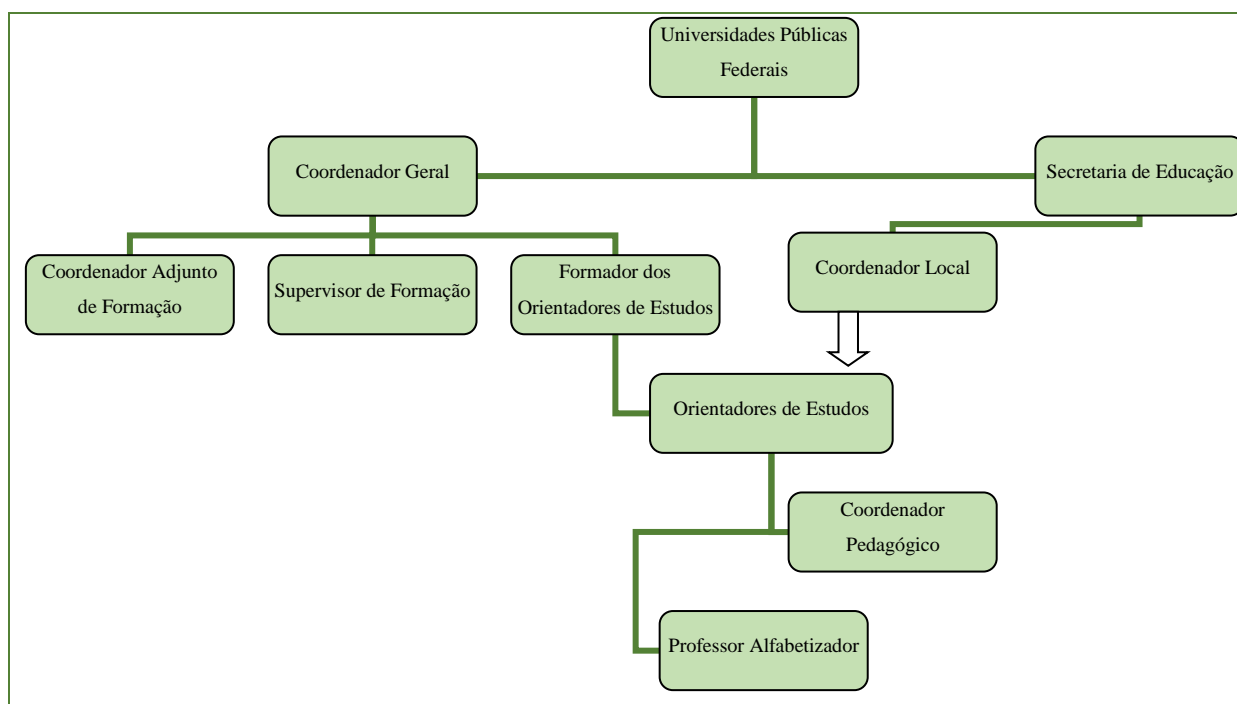
<sup>26</sup> Em junho de 2013, o MEC oficializou a avaliação anual e censitária para crianças que terminam o ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental em escolas públicas. Intitulada Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) este instrumento avaliativo produzirá índices sobre a aprendizagem dos alunos a respeito da aquisição da leitura e escrita e auxiliará no cumprimento das metas do PNAIC. Vale ressaltar que a Provinha Brasil também avalia a alfabetização, sendo aplicada no 2º ano do ensino fundamental, no início e no término do ano letivo. Entretanto, ela é uma prova amostral, realizada de dois em dois anos, diferenciando-se da ANA. (IZUMI, 2015).

políticas corretivas” (BRASIL, 2012a, p. 13). O custo dos sistemas e das avaliações externas serão de responsabilidade do Ministério da Educação.

O quarto e último eixo trata da gestão, controle social e mobilização. Refere-se à constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto. Dar-se-á em quatro instâncias: 1) Comitê Gestor Nacional; 2) coordenação institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; 3) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e 4) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Como forma de ampliação da linguagem para além da grafia das letras, mesmo se fazendo valer delas, segue um organograma para viabilizar uma boa perspectiva visual dessa estruturação:

**Figura 16** - Organograma da gestão do PNAIC



Fonte: elaboração da autora.

Ainda nesse eixo, destaca-se “a importância do sistema de monitoramento que será disponibilizado pelo MEC, destinado a apoiar as redes e assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto” (BRASIL, 2012a, p. 14). Ressalta-se, inclusive, a ênfase do MEC em fortalecer os conselhos de educação, os conselhos escolares e outras instâncias

comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios. Quanto às atribuições das Instituições de Ensino Superior, o MEC estabelece no artigo 12:

[...] I – realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação; II – selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo; III – assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo; IV – certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação; V – apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC (BRASIL, 2012a, p. 23).

A oferta do curso envolve uma série de profissionais, tais como: os coordenadores gerais e os coordenadores adjuntos da formação, supervisores de curso, os formadores dos orientadores de estudo, os orientadores de estudo, os coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores. Essa organização cria uma rede e estabelece um organograma formativo.

Em cada Instituição de Ensino Superior (IES) será escolhido um coordenador geral, um coordenador adjunto e supervisores de curso, que serão os responsáveis pela formação. Esses coordenadores e supervisores são profissionais das próprias universidades que têm como função coordenar todas as atividades da formação no âmbito do PNAIC na Instituição de Ensino Superior, com o intuito de cumprir as incumbências definidas em portaria e outras que se julgarem necessárias à implementação do programa.

As secretarias de educação deverão selecionar um coordenador das ações do Pacto, orientando-se a partir dos seguintes critérios: ser servidor efetivo da secretaria de educação; ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização; dispor de habilidades comunicativas de forma a atingir os atores locais envolvidos no ciclo e mobilizá-los; ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.

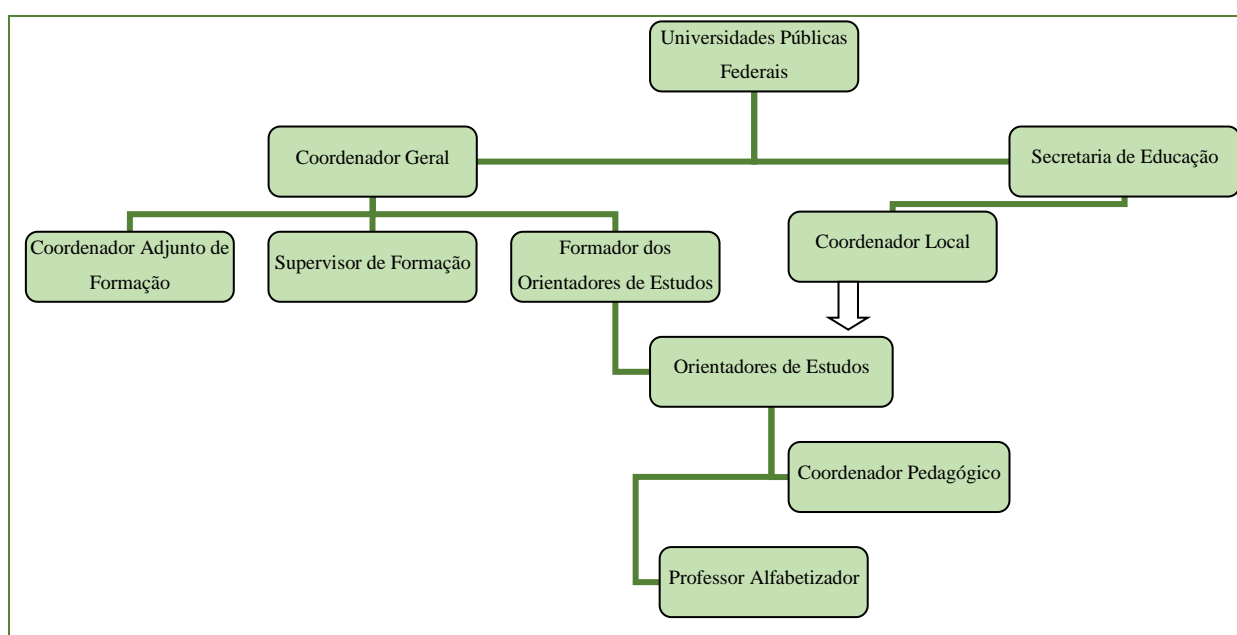
Já os formadores dos orientadores de estudo são responsáveis por ministrar a formação e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos orientadores na formação dos professores. As estratégias utilizadas serão a orientação em atividades de planejamento da formação e avaliação. Eles precisam: possuir experiência na área de formação docente, com ênfase em alfabetização; ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos; ser formado em Pedagogia ou áreas afins; possuir ou estar cursando especialização, mestrado ou doutorado.

Os orientadores de estudo, por sua vez, acompanham os professores durante a formação em seu próprio município. Ele deve ser docente efetivo do município; ter concluído curso de graduação em Pedagogia ou Letras; estar, no mínimo, há três anos atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico; ter participado do Programa Pró-Letramento. As turmas sob sua orientação deverão ser compostas de, no mínimo, 10 professores e, no máximo, 34, com exceção dos casos em que os municípios possuem menos de dez professores alfabetizadores. E, finalmente, os professores alfabetizadores, alvo principal de toda essa empreitada, são aqueles que estão atuando nos três primeiros anos do ensino fundamental e constam no Censo Escolar no momento da composição das turmas. Para participar da formação, faz-se necessário se inscrever, através das secretarias municipais, nos sistemas disponibilizados pelo MEC.

O PNAIC não estabelece um método específico na sua formação a ser utilizado pelo professor alfabetizador visando à alfabetização de seus alunos, mas apresenta várias sugestões metodológicas. Esse processo de capacitação foi organizado com o intuito de subsidiar o professor a desenvolver estratégias de trabalho que vão ao encontro das necessidades de sua turma e de cada aluno especificamente, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos no decorrer do ano letivo.

O organograma elaborado tem a finalidade de propiciar uma visualização cartográfica da estrutura organizacional do programa. Observe:

**Figura 17 - Estrutura organizacional do PNAIC**



Fonte: elaboração da autora.

## 4.2 AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DO PNAIC E AS CARACTERIZAÇÕES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Para abordar as habilidades e competências que as ações do PNAIC vislumbram desenvolver nos professores alfabetizadores a partir da oferta de formação continuada, nos debruçaremos na análise de alguns documentos elaborados pelo governo federal, via Ministério da Educação, referentes a esse programa. Nossa intenção é identificar os discursos legitimados por essa instância de poder, que visam delinear o que é e o que deve ser um “bom professor”, objetivo central deste estudo, conforme destacado anteriormente. Para tanto, nos reportaremos aos materiais que foram produzidos como suporte para as ações de formação.

A estrutura desse programa é composta de dois formadores diretamente sintonizados com os objetivos de estudo e com a sala de aula, conforme elucidamos anteriormente. O primeiro, que realiza a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. Esse orientador, por sua vez, organiza, fundamentado nos mesmos princípios, a formação dos professores, atuantes nas escolas dos três primeiros anos do ensino fundamental. Essa tríade deve estar muito bem articulada entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializam em práticas escolares (BRASIL, 2012b).

Para sistematizar e operacionalizar essas ações, o governo federal organizou quatro conjuntos de cadernos, contendo: textos reflexivos sobre os temas a serem tratados no curso, relatos de professores, sugestões de uso de materiais didáticos, sugestões de leitura e de estratégias formativas para os encontros de estudo dos docentes. Cada conjunto de cadernos contém: um caderno de apresentação, um caderno sobre formação de professores, um caderno sobre educação especial e oito cadernos destinados aos estudos de temas da formação relativos à alfabetização em língua portuguesa e matemática.

O MEC alega que a formação no âmbito desse programa “é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. **Refletir, estruturar e melhorar a ação docente** é, portanto, o principal objetivo da formação.” (BRASIL, 2012b, p. 28, grifo nosso). Isso porque o professor alfabetizador, segundo os elaboradores do PNAIC, tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Alegam que o professor alfabetizador não pode ser um mero aplicador/reprodutor de métodos que tenham como objetivo apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza quanto à concepção de alfabetização na qual sua prática está

pautada. Acredita-se que, para exercer sua função de forma plena, o professor precisa ter a compreensão do que ensina e de como ensina.

Para tanto, faz-se necessário debruçar-se nos aspectos relativos à alfabetização, já que esta é uma das prioridades nacionais no contexto atual, oferecendo uma formação para esse profissional que o possibilite refletir acerca de suas práxis, estruturando-as nos pilares adequados para alcançar a melhoria de sua atuação. Toda essa ação espiralar, que as instâncias governamentais se implicaram para colocar em prática, almeja a melhoria da educação, relacionando-a à elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Cabral (2015) destaca que o estudo da formação docente (inicial e continuada) envolve um número considerável e crescente de autores, que aponta ora para a insuficiência da formação inicial – para o desenvolvimento profissional do professor –, ora para a necessidade de se levar em conta os saberes dos professores, ou, ainda, para a necessidade de tornar a escola o local privilegiado de formação. Isso nos leva a crer que as discussões sobre o fracasso do ensino público transitam entre as extremidades dessa dicotomia, tendo a formação como estratégia principal de intervenção para solucionar o problema. Visando elucidar melhor essa questão, nos reportaremos às ações desse programa formativo, na tentativa de compreendermos os pilares que as direcionam, analisá-los criticamente e problematizarmos algumas concepções.

Na perspectiva do PNAIC, a formação continuada do professor, de acordo com as orientações contidas no caderno intitulado “Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012b), contemplará alguns referenciais formativos considerados essenciais, como a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a construção da identidade profissional; a socialização; o engajamento; e a colaboração, com o intuito de sistematizar essa formação.

Segundo Houpert (2005 apud BRASIL, 2010b), a prática da reflexividade é considerada uma capacidade e deve ser exercida e fazer parte da prática cotidiana do professor, pois favorece a tomada de decisões na sala de aula e pode ajudar a antecipar os atos cognitivos dos seus alunos. Entretanto, Ferreira (2012 apud BRASIL, 2010b) alega que esse tipo de habilidade requer uma fundamentação teórica de sustentação pautada principalmente em uma análise das ferramentas conceituais, que são produzidas a partir de estudos científicos. Dessa forma, a autora enfatiza a importância da alternância entre a prática/teoria/prática. Isso evitaria uma reflexão ancorada apenas na simples previsão e observação de situações didáticas.



Para tanto, a autora sugere que, durante a formação, sejam ofertadas atividades de análises de práticas de sala de aula, por considerá-las um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade. A justificativa para utilização dessa atividade está na possibilidade que o professor tem de se deparar com diferentes situações, conhecidas ou não, oriundas de um ambiente comum (ou seja, a sala de aula), para analisar tais questões de forma crítica e reflexiva.

De acordo com Houpert,

outro ponto a favor desse tipo de atividade nas formações se deve ao fato das teorias educativas não serem estáticas, elas modificam-se, complementam-se e, desse modo, precisam ser analisadas por diferentes ângulos em seu próprio movimento (na prática). Além dessas razões, alguns estudiosos afirmam que a análise dos **gestos profissionais** pode relevar e suscitar elementos que levam os professores a se verem em determinadas situações e redirecionarem seus próprios gestos em outras situações semelhantes (HOUPERT, 2005 apud BRASIL, 2010b, p. 13, grifo do autor).

A mobilização dos saberes docentes traz em si a compreensão de que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um saber, uma vivência profissional. A contribuição esperada da formação é promover a reflexão dos professores em relação a esses saberes, uma vez que estes podem ser modificados, melhorados, trocados, ratificados, reconstruídos, refeitos e abandonados.

Quando falamos de saberes, no plural, estamos considerando que na profissão docente (como em outras profissões) existem diferentes esferas do conhecimento em jogo. O conhecimento científico, as proposições didático-metodológicas formalizadas ou divulgadas pelos pesquisadores, os conhecimentos transversais, dentre outros, são uma pequena amostra desses saberes que circulam na formação de um profissional do ensino (BRASIL, 2012b, p. 14).

No caderno “Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” considera-se, inclusive, a necessidade de dar voz aos professores, trazendo à tona os saberes que eles possuem, colocando em pauta, a partir de determinadas temáticas referentes à escola, o fazer pedagógico e o mundo (por meio dos documentos oficiais, propostas curriculares, pesquisas científicas etc.) para serem conhecidos pelos professores, com o intuito de confrontá-los, estudá-los e analisá-los. Além disso, alega-se que os diferentes saberes que integram a prática docente possuem seus lugares de valor no mundo contemporâneo, e certos lugares podem ser considerados mais importantes que outros.

Assim, ressalta-se que

[...] em meio a tantas mudanças a respeito do lócus que esse saber deve ocupar para que o exercício profissional docente tenha sucesso, é comum que os programas de formação apresentem para os professores o que tem se pensado, mais recentemente, acerca da relação do saber e da prática pedagógica, cabendo ao professor apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras (BRASIL, 2012b, p. 14).

Sobre esse aspecto, Nóvoa (1995) destaca que, atualmente, os saberes dos professores tendem a ser desvalorizados em detrimento de um saber científico (da Pedagogia ou de outras disciplinas). Seu entendimento é de que o saber cientificista acaba por depreciar o saber da experiência dos professores. Assevera que “as práticas de racionalização do ensino contêm os elementos de uma deslegitimação dos professores como produtores de saber” (NÓVOA, 1995, p. 10).

Tardif (2014) denomina de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias.

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 49).

O autor considera que o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação docente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

Assim, ele acredita que, ao lidar com esses condicionantes e situações, o professor está vivenciando uma formação que irá auxiliá-lo no desenvolvimento do *habitus*, considerado pelo autor como aquilo que é adquirido na e pela prática real. Esses *habitus* permitirão ao professor justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Eles podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: “eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um

saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.” (TARDIF, 2014, p. 49).

Diante disso, o autor assevera que a atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela se dá de forma concreta numa rede de interações com outras pessoas, num contexto no qual o elemento humano é determinante e dominante, e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Assim, ele acredita que os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração.

Contudo, Pereira (1998) complementa alegando que as concepções instrumentais parecem definir as ações do sujeito somente a partir de suas condutas mais racionais e eficientes, que estão ancoradas no conhecimento científico. Assim, segundo o autor, o que define as características do bom professor, por exemplo, a partir de tais concepções, são os atributos ensináveis definidos cientificamente, dos quais suas ações são decorrentes.

Em virtude do que foi mencionado, o “dar voz ao professor”, na perspectiva do PNAIC, está atrelado à ideia de sobrepor o saber científico em detrimento do saber da experiência, uma vez que este último pode ser “modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (BRASIL, 2012b, p. 14). O professor, segundo essa visão, precisa se reinventar, dotar-se de um conjunto de competências e capacidades, que serão adquiridos por meio da formação. Isso realça a dimensão técnica da ação pedagógica.

Assim, os obstáculos materiais, as relações hierárquicas, os conflitos e competições, os movimentos pulsionais, residuais, quanto ao ato do professor, são de certa forma maquiados pelo discurso pedagógico que, em seu tom idealista, não diz nada sobre o que constitui a realidade cotidiana da escola (PEREIRA, 1998, p. 161).

Com relação à constituição da identidade do profissional, o documento reconhece as desvalorizações profissional, social e econômica vivenciadas pela carreira docente. Reputa-se, inclusive, que são frequentes e recorrentes as interpretações segundo as quais o fracasso escolar brasileiro está atrelado à baixa qualidade do trabalho do professor. Nele se sugere que aprender a ser professor envolve a construção de representações positivas sobre a atividade profissional e a desconstrução de imagens negativas impostas aos profissionais da educação. Diante disso, a formação continuada precisa “investir na construção positiva da identidade

profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social” (BRASIL, 2012b, p. 16).

A proposta é fazer com que o professor revise suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente. Esse ponto de vista se justifica a partir da compreensão de que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994 apud BRASIL, 2012b, p. 16).

Com relação à socialização, no documento é assegurado que esta é uma habilidade importante a ser trabalhada nas formações continuadas, uma vez que o trabalho docente se dá em rede. Por isso, nele se alega que o professor deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos. Esse exercício pode contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Já o engajamento deve ser trabalhado na formação, na tentativa de provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele traz. A ideia é promover um interesse contínuo pelo aprendizado, com o objetivo de manter o entusiasmo pela docência.

Quanto à colaboração, no documento é destacado como um elemento de extrema relevância para a formação, pois a ideia é romper com o individualismo. A proposta é utilizar a colaboração para promover um aprendizado coletivo, que tem como propósito levar os professores a exercitarem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

Nas considerações apresentadas no documento em relação aos princípios a serem contemplados na formação continuada, há o reconhecimento de que um processo formativo não pode ter a pretensão de ser algo que vai aniquilar todos os males da educação. É destacado ainda que toda proposta de formação deve se fundamentar em uma concepção de sujeito, sociedade e escola, baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades.

Para tanto, a formação continuada precisa se estabelecer em três pilares fundamentais:

- 1 – Como afirmou Paulo Freire, conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais;
- 2 – propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações;
- 3 – levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas

individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social (BRASIL, 2012b, p. 20).

É interessante atentarmos para um dos pilares mencionados acima, que destaca o fato de o professor ser concebido como um sujeito que constrói e (re)constrói suas práticas, não sendo um mero reproduzidor de orientações oficiais. Essa colocação nos parece contraditória, já que o programa estipula que todas as crianças precisam estar alfabetizadas até os oito anos de idade; que serão aplicadas avaliações periódicas, além de orientar a formação de equipes locais, incluindo as secretarias de educação, com intuito de verificar se, de fato, a alfabetização está sendo contemplada.

Enfatiza-se que o processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Assim, pensar uma formação de professores é desenvolver ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento.

Na segunda parte do documento são abordadas as estratégias formativas que serão utilizadas para que as ações do PNAIC se concretizem. Ressalta-se que a formação continuada está intimamente ligada às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias. Assim, o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada depende de diversos fatores, entre eles, dos compromissos institucional e individual. O compromisso institucional (do governo federal e das secretarias de educação) reside principalmente na necessidade de promover espaços, situações e materiais adequados aos momentos de trabalho e reflexão.

No documento compreende-se que a proposta de formação continuada não tem a pretensão de oferecer um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas; ao contrário, os professores são concebidos como sujeitos inventivos e produtivos e, por isso, não serão repetidores em sala de aula daquilo que lhes foi aplicado na formação para orientar a sua nova prática. Consideram que, a partir de diferentes estratégias formativas, “eles serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano” (BRASIL, 2012b, p. 27).

O compromisso individual é compreendido no sentido de o professor reconhecer-se como pessoa que está em constante desafio, sendo provocado a explorar novos caminhos e a experimentar novas experiências. Nesse sentido, para o docente integrar-se em um programa de formação continuada é importante que ele saiba que essa decisão associa-se à ideia de que

esse processo visa contribuir para seu crescimento pessoal e profissional, não sendo visto apenas como uma exigência e/ou formalidade institucional a ser cumprida (BRASIL, 2012b).

Em vista dos argumentos apresentados, as propostas formativas, segundo o documento, deverão buscar entender as diferenças pessoais e os diversos interesses que configuram os momentos de formação. Assim, ancorando-se nas contribuições de Imbernóm (2010 apud BRASIL, 2012b), é de grande valia considerar, em uma ação de formação, o contexto no qual se dão as práticas educativas e formativas e, a partir daí, planejar uma ação destacando os seguintes aspectos:

Potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedade; Favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares; Refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação; Compartilhar boas práticas; Executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos; Valorizar diferentes experiências; Escolher materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados (IMBERNÓM 2010 apud BRASIL, 2012b, p. 28).

Nesse intuito, algumas estratégias foram elaboradas de modo a atender aos princípios destacados acima. Evidenciam, no entanto, que a diversificação das estratégias formativas é necessária no sentido de ampliar as oportunidades de envolvimento dos professores nos processos de formações, vendo-os como sujeitos ativos.

Em contrapartida, faz-se necessário estabelecer determinadas estabilidades neste processo. Para isso, o documento sugere algumas estratégias permanentes, que deverão ser utilizadas em todos ou quase todos os encontros, a saber: leitura deleite; tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior; estudo dirigido de textos; planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; socialização de memórias; vídeo em debate; análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas; análise de atividades de alunos; análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; avaliação da formação. Na tentativa de compreendemos melhor, trataremos, a seguir, de cada uma delas.

A proposta da leitura deleite é propiciar o contato do professor com textos literários diversos, para que o prazer, o divertimento e a reflexão através da leitura sejam oportunizados, sem se preocupar com a questão formal da leitura. No entanto, sugere-se que

haja uma exposição verbal das impressões acerca do que foi lido, pois, assim, ampliam-se os saberes.

As tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior são atividades a serem realizadas em casa e na escola. São tarefas diversificadas que incluem: leitura de textos, com registro de questões para discussão; aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento; desenvolvimento de atividades em sala de aula com base nos planejamentos feitos nos encontros; análise e produção de material didático. A ideia dessa estratégia é fazer o professor perceber a formação como um processo contínuo, uma vez que ela não ocorre apenas nos momentos de encontros presenciais.

O estudo dirigido de textos tem como fundamentação teórica os pressupostos da perspectiva sociointeracionista e construtivista. Os seus conceitos e teorias são focados nos textos. No entanto, outras abordagens teóricas são mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos e o aprofundamento em questões específicas do processo de alfabetização. Assim, os textos que tratam da apropriação do sistema de escrita alfabética são articulados à perspectiva construtivista. Essa estratégia formativa pode ser utilizada de diversas maneiras: individual, em pequenos grupos e em um grande grupo. É interessante estabelecer objetivos claros ao ler os textos e retomá-los coletivamente.

Quanto ao planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro, o documento destaca que a realização de atividades de planejamento de aulas, sequências didáticas ou projetos didáticos na formação favorece muitas reflexões e propicia a articulação com o estudo realizado na unidade, pois, ao planejar coletivamente, as dúvidas e as elaborações conceituais são explicitadas e discutidas pelo grupo.

Além disso, em cada encontro, sugere-se que sejam realizadas várias estratégias voltadas para a reflexão sobre a prática, de modo articulado ao estudo teórico. Para dinamizar os encontros, no final de cada caderno são disponibilizadas algumas sugestões relativas a atividades de produção oral e escrita de memórias, análise de recursos didáticos, análise de atividades e relatos de experiência, análise de sugestões de sequências didáticas, análise de instrumentos de avaliação e instrumentos de acompanhamento da aprendizagem de crianças, entre outras.

A socialização de memórias traz como proposta a escrita ou o relato oral de memórias que remetam os docentes a lembranças de experiências que marcaram seus percursos profissionais e suas identidades. Ela pode estar associada a um determinado aspecto a ser trabalhado na formação, como as memórias de alfabetização, ou pode abordar assuntos mais

gerais. O objetivo principal é promover uma socialização de experiências vividas, analisando-as com base em questões relativas aos temas de formação.

O vídeo em debate será utilizado para ilustrar cenas de sala de aula, apresentar programas com entrevistas e debates para serem assistidos em grupo com o objetivo de aprofundar de debates relativos a diferentes temáticas propostas na formação.

A análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas é utilizada como recurso para propiciar a reflexão, a comparação, o aprimoramento e a reconstrução da sua própria prática. Por meio de programas de vídeo, o professor tem a oportunidade de visualizar situações vividas por outros professores. Isso servirá de ponto de partida para discussões importantes.

Na análise de atividades de alunos o professor tem a oportunidade de se deparar com as respostas elaboradas por eles diante de questões que lhes foram propostas, identificando as hipóteses de resoluções utilizadas, além de ser um indicativo da necessidade de reencaminhamento e direcionamento da prática pedagógica. Para tanto, recorre-se aos instrumentos de avaliação que serão aplicados.

A análise de relatos de rotinas, sequências didáticas e projetos didáticos favorece a reflexão sobre aspectos positivos e negativos vivenciados por professores ou sugestões de atividades propostas por esses ou presentes em livros didáticos. Partilhar as situações vivenciadas por outros profissionais e discuti-las coletivamente pode servir como referência para refletir sobre as próprias estratégias didáticas.

Na análise de recursos didáticos, a ideia é incentivar a utilização dos recursos que estão disponíveis na escola, compreendendo que estes podem ser ferramentas bastante úteis no processo de ensino e que, muitas vezes, não são exploradas e/ou potencializadas nas escolas. Além disso, por meio das análises desses materiais, promove-se conscientização para o uso desses recursos, dando mais sentido aos programas aos quais tais materiais são distribuídos.

A proposta de utilizar como estratégia formativa a exposição dialogada é promover o engajamento do professor a partir da valorização de seus conhecimentos, que deverão ser sistematizados.

Quanto à elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados, o documento enfatiza que essas ações devem acontecer continuamente em todo o processo formativo, pois o pressuposto básico é o de que a avaliação deve subsidiar o planejamento da ação docente. Para tanto, sugere-se que sejam promovidas discussões coletivas sobre os instrumentos de avaliação e sobre os resultados obtidos, por compreenderem que isso



enriquece o olhar do professor para o que os estudantes são capazes de fazer, além de sinalizar as suas dificuldades e potencialidades.

A avaliação da formação tem como propósito adquirir informações que possam ajudar o formador a planejar melhor os próximos encontros e a melhorar os aspectos considerados insatisfatórios. Essa é uma etapa considerada importante. Sendo assim, faz-se necessário dispor os professores em formação de algum instrumento de avaliação em que possam registrar suas impressões do curso, destacando os aspectos positivos e negativos. No entanto, o documento destaca a importância de estabelecer um momento de conversa em grupo, para que esses pontos também possam ser percebidos por outros através da exposição oral.

Vale ressaltar que nossa pretensão não está atrelada à ideia de que o investimento na formação docente é desnecessário. Não há dúvidas de que investir na formação de professores contribui para que a qualidade da ação educativa melhore. Entretanto, precisamos nos conscientizar e ter a clareza de que essa formação não garantirá sozinha o avanço educacional tão aclamado pelas instâncias governamentais, uma vez que outras questões atravessam e interferem sobremaneira o fazer docente.

Precisamos analisar, com elevado grau de criticidade, os parâmetros que são utilizados pelos legisladores educacionais para a elaboração de leis que visam ao aprimoramento funcional dos professores, considerando que, entre vários aspectos que são considerados visando à justificação de tais medidas, podemos enfatizar duas: as fundamentações teóricas utilizadas para pensar a formação docente, associadas às perspectivas do que venha a ser um “bom professor”. Carecemos de compreender que as agências de poder recorrem à formação visando à personificação de suas premissas na crença de que, uma vez bem instruídos, os professores irão incorporá-las às suas práticas.

Assim, ao definir o que se compreende como qualidade da educação, serão estabelecidos procedimentos para atingi-la. Seguindo essa linha de raciocínio, as ações de investimento do PNAIC na formação são justificadas porque a formação continuada dos professores é considerada uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino.

No Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida **como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino**. O motivo pelo interesse e preocupação pela formação ocorre principalmente pelo fato de, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, registrando-se um crescimento amplo das matrículas em todos os níveis de ensino. Dentro dessa realidade, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de

**favorecer a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos** que hoje estão nas escolas de todos países, e um dos caminhos apontados é a formação continuada de professores (GATTI, 2003; NUNES, 2001; MONTEIRO, 2001 apud BRASIL, 2010b, p. 9, grifo nosso).

Sendo assim, Voss e Garcia (2014, p. 393) alegam que o trabalho pedagógico é direcionado a uma política de resultados “na qual as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais que permeiam o exercício da profissão docente, o ensino e as escolas são ignoradas ou então subsumidas a problemas de desempenho e esforço pessoal e profissional”. Com isso, a qualidade da educação perde o seu caráter de relação social para reduzir-se a uma média estatística.

Assim, nessa perspectiva, as autoras argumentam que mecanismos de operacionalização de ações são elaborados e promovidos nas redes públicas de ensino, na tentativa de melhorar os resultados obtidos nas avaliações de larga escala. Nessas propostas, são ressaltados os diferentes papéis que cada segmento irá assumir no processo de formação continuada.

De forma geral, ao governo cabe a responsabilidade de criar estratégias que vão nortear as ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da educação. À academia cabe realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de **novas** teorias, questões que possam promover mudanças na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno. Decerto, a união desses segmentos favorece a construção de novos modelos de formação que, a cada dia, tentam chegar mais perto da sala de aula e do fazer pedagógico do professor. (BRASIL, 2012b, p. 10, grifo do autor).

O discurso acima elucidado que uma das metas de formação continuada é estabelecer uma aproximação entre as vivências profissionais do professor e as teorias que são elaboradas acerca destas, na tentativa de promover mudanças no modo de ser e agir do professor em sala de aula para que a aprendizagem dos alunos se efetive. No entanto, consideramos que o foco de atuação está nos aspectos didático-metodológicos. Em nenhum momento percebemos a consideração de outros aspectos que perpassam esse fazer docente. A formação continuada, de fato, segundo tal discurso, é a via principal para que a melhoria na educação pública aconteça.

Outro fator importante a se considerar é que a formação continuada nem sempre depende do movimento ou iniciativa dos sujeitos (professores) em relação à participação e/ou realização das formações. De acordo com Ferreira e Leal (2010 apud BRASIL, 2010b),

diferentemente da formação inicial, a opção em fazer parte ou não da formação continuada nem sempre se inscreve em um plano individual, ou seja, nem sempre perpassa o interesse do professor, não sendo, portanto, uma decisão que ele toma sozinho.

Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que intentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Consequentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela formação (FERREIRA; LEAL, 2010 apud BRASIL, 2010b, p. 11).

Ferreira (2012 apud BRASIL, 2010b), ao considerar que a necessidade de formação não parte, em sua maioria, do professor, mas encontra-se inserida em um discurso institucional, também aponta que a ausência de engajamento ativo desse profissional, no que tange à sua formação, compromete sobremaneira a transformação do fazer pedagógico cotidiano. Assim, a autora acredita que essa capacitação precisa atentar-se para os outros aspectos que a atravessam, como sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, envolvendo o prazer e o desprazer em ser e estar docente.

Porém, não percebemos um questionamento acerca de uma tentativa institucional de silenciar o professor nesse processo. Apenas considera-se que se não houver um envolvimento na formação é porque o professor não sente prazer na realização do seu ofício, atribuindo-lhe, mais uma vez, a culpa por não se apropriar das **novas teorias** que são apresentadas, que têm como intuito fazê-lo refletir sobre as suas práxis e melhorá-las.

A questão perpassa, apenas, pela via dos aspectos socioafetivos e culturais.

[...] percebemos que a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser e estar docente. Desse modo, não considerar alguns aspectos essenciais envolvidos nesse processo pode direcionar os esforços destinados à formação, justamente para o sentido contrário, pois trabalhar com os profissionais em serviço é, sobretudo, administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um **novo pensar e fazer** a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais. De acordo com Gatti (2003), os conhecimentos aos quais os professores têm acesso, por meio da formação continuada, são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Nesse sentido, vê-se que o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/conteúdos, tendo

o seu cotidiano pessoal e profissional como referência. A partir daí, torna-se necessário principalmente olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo (BRASIL, 2010b, p. 12, grifo nosso).

Acreditamos que esses argumentos são relevantes, no entanto, cabe-nos alguns questionamentos: como promover um engajamento ativo do professor nas propostas de formação continuada que lhe são, muitas vezes, imputadas, que acabam colocando-o no “lugar do morto”? Goodson (1995, p. 69) alega que “particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*”. Na sua perspectiva, dar ênfase à prática docente, ao professor enquanto prático. Portanto, faz-se necessário escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o desenvolvimento. Ou seja, o professor precisa participar ativamente das definições das metas e estratégias formativas, o que implica sair da posição de referente passivo em que tentam (e, muitas vezes, conseguem) colocá-lo.

Percebemos que o foco das ações do PNAIC enfatiza o professor enquanto prático ao discutir que habilidades e conhecimentos são necessários para a sua atuação e como aprimorar o seu fazer pedagógico por meio das formações continuadas, tendo em vista, segundo suas premissas, a realidade da sua prática profissional e principalmente o seu envolvimento satisfatório.

Ao analisarmos o caderno de apresentação intitulado “Formação do professor alfabetizador” (BRASIL, 2012c), nos deparamos, nas considerações iniciais, com as definições que o governo federal estabelece, por meio de diferentes documentos oficiais (fascículos do Programa Pró-Letramento, Guia do Programa Nacional do Livro Didático, propostas curriculares de várias secretarias de educação, entre outros) sobre currículo (ou seja, o que deve ser ensinado aos alunos), nos quais estipula-se que ele contemple

[...] a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas. Assim, assumimos que nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental temos como tarefa básica ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento (BRASIL, 2012c, p. 7).

A partir disso, introduziram, no âmbito da educação formal, conceitos que são relevantes em diferentes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, além das Ciências Humanas. Sugere-se que a escolha dos conhecimentos que são fundamentais em cada uma dessas áreas precisa ser feita com base na relevância dos

temas e nas possibilidades de mobilização desses conceitos para a leitura de mundo dos alunos, articulando seus contextos familiares e outras esferas de participação social. Atrelado a isso, torna-se fundamental propiciá-los o acesso à diversidade de gêneros textuais, que circulam em diferentes esferas sociais, pois isso favorece o ingresso das crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas do uso da oralidade (BRASIL, 2012c).

Essa articulação, segundo o documento, contribui para que a alfabetização e o letramento sejam consolidados nos três anos iniciais do ensino fundamental. Para que isso, de fato, aconteça, o documento elabora algumas sugestões de monitoramento do ciclo de alfabetização nas redes públicas de ensino.

Considerando a complexidade da tarefa proposta neste documento – organizar **boas estratégias de gestão que contribuam para melhorar a qualidade do ensino nos anos iniciais de escolarização** -, recomenda-se que sejam constituídas equipes de trabalho voltadas especificamente para **planejar, monitorar e realizar ações** no âmbito do ciclo de alfabetização em duas instâncias: equipe na secretaria de educação, ligada ao grupo de gestão central; equipes nas escolas (BRASIL, 2012c, p. 9, grifo nosso).

Evidenciamos que o planejamento, o monitoramento e a avaliação são as orientações pilares para que as ações do Pacto sejam implementadas. Elas estão presentes, tanto na organização da formação continuada dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores, quanto nas orientações acerca da atuação deste último em sala de aula.

Também as ações de avaliação da rede precisam ser planejadas com intenções de **verificar se as ações previstas no plano de ação da equipe estão sendo atendidas**. Desse modo, é imprescindível que os instrumentos de avaliação, elaborados pela equipe central em parceria com os professores e as professoras, contemplem os conhecimentos, habilidades e capacidades que são direitos de aprendizagem das crianças de cada etapa de escolarização, previstos no documento curricular. Sem esgotar o leque de responsabilidades dessa equipe central, podemos ressaltar a relevância da elaboração de subsídios para a organização dos tempos e espaços pedagógicos, enfatizando a necessidade de sistematização e diversificação das atividades. As equipes das escolas, a serem formadas por diretor, vice-diretor, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, mediadores de leitura, professores, especialistas para atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais, dentre outros profissionais que possam colaborar para executar ações relativas ao ciclo de alfabetização, precisam planejar o trabalho na escola (BRASIL, 2012c, p. 10, grifo nosso).

Dentre as ações a serem planejadas pela escola estão a construção do projeto político-pedagógico; a organização dos cronogramas de trabalho; a definição da dinâmica de trabalho

coletivo, contemplando os encontros de estudo, de planejamento didático, de avaliação da escola e das crianças, enfim, “o planejamento, acompanhamento e avaliação, no âmbito da unidade escolar, dos processos de ensino” (BRASIL, 2012c, p. 10).

Os professores, diante dessa dinâmica articulada, têm como incumbência – com base nas definições registradas na proposta curricular, no projeto político-pedagógico e nas discussões realizadas em reuniões com a equipe da escola – planejar ações didáticas. O documento estabelece que ao professor, considerado o agente mais diretamente responsável pelo grupo classe (turmas formadas pelos agrupamentos de estudantes, com base na idade, tempo de escolarização e rendimento escolar), compete a elaboração de planos mais gerais de ação do ano letivo, definindo as rotinas escolares e o planejamento das atividades diárias, elaborando e selecionando recursos didáticos adequados.

**No planejamento didático**, os professores e as professoras, com apoio e orientação da equipe de gestão da escola, devem garantir atendimento diferenciado para a efetiva aprendizagem das crianças. Isto é, a avaliação e a definição de modos de atendimento diversificados, considerando as necessidades de cada grupo de discentes (BRASIL, 2012c, p. 12, grifo nosso).

Em suma, o documento assevera que, para conseguir garantir as aprendizagens, é fundamental investir no planejamento, concebendo que as ações de planejar propiciam e orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade, além de evitar a improvisação desnecessária. Por meio dessa organização didática é possível, segundo o documento, propiciar um atendimento diversificado para atender as especificidades de cada discente. Defende que o ato de planejar as ações permite aos educadores avaliar seu processo de trabalho e possibilitam o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica.

Nesta perspectiva, o professor alfabetizador precisa:

1. Participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;
2. Participar das reuniões de discussão sobre as avaliações da escola e dos estudantes;
3. Participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola;
4. Planejar aulas;
5. Selecionar e produzir recursos didáticos;
6. Ministrando aulas;
7. Avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações;
8. Planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades (BRASIL, 2012c, p. 12).

No documento enfatiza-se que, para dar conta das demandas relativas à docência, torna-se indispensável a elaboração de processos seletivos de ingresso na carreira com base em critérios articulados com a proposta curricular das redes de ensino, mantendo nos três primeiros anos do ensino fundamental professores efetivos, com experiência na docência, com conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e de ensino da leitura e da escrita. Há um alerta para que os dirigentes assumam o compromisso não somente político, mas também social, de fazer cumprir tais princípios (BRASIL, 2012c).

Argumenta-se, inclusive, que a continuidade dos trabalhos durante os três primeiros anos é fundamental, pois isso assegura a execução de planejamentos em longo prazo, principalmente no que se refere às aprendizagens mais complexas. Deste modo, pondera-se a importância de manter os mesmos professores durante todo o ciclo de alfabetização. Isso permitirá que o trabalho docente seja organizado nesses anos de ensino.

Considerando todas essas ponderações acerca dos aspectos envolvendo uma boa atuação pedagógica do professor alfabetizador, foram estabelecidos alguns critérios que esses profissionais precisam atender para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, a saber:

1. Ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento; 2. Ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem; 3. Ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos; 4. Ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia (BRASIL, 2012c, p. 12).

Espera-se que, desde os primeiros anos de escolarização, os docentes planejem situações de escrita que ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos, de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação.

Saber avaliar também é outro aspecto mencionado no documento. Considerado como parte imprescindível do processo de ensino/aprendizagem, defende-se a ideia de que os docentes precisam saber o que avaliar. Precisam, também, construir instrumentos de avaliação que deem condições para, de fato, compreender como a criança está assimilando os conhecimentos ensinados, suas hipóteses e suas dificuldades.

A coordenação pedagógica é apontada como fundamental para promover momentos de socialização entre seus professores para que sejam expostos os instrumentos de avaliação utilizados para avaliar os seus alunos, além de apresentar os resultados que os alunos

obtiveram na mesma. Sugere-se, diante disso, que sejam estabelecidos colegiados de avaliação para que a equipe pedagógica possa analisar cada caso e decidir coletivamente quais são as melhores estratégias para garantir as aprendizagens.

O documento orienta que as avaliações de larga escala também devem ser utilizadas para obter informações sobre as crianças, como a Provinha Brasil<sup>27</sup>. Esta, por exemplo, oferece sugestões acerca dos conhecimentos a serem avaliados, bem como propostas de registros do perfil da turma. Ela deve servir de exemplo, inclusive, para a elaboração de outros instrumentos de registro e de arquivamento dos trabalhos realizados pelas crianças. Como sugestão estão os portfólios, os diários de aprendizagem, os cadernos de registro, dentre outros. A proposta, ao que nos parece, é avaliar periodicamente. O documento ressalta, inclusive, que a avaliação deve ser estendida para toda a equipe da escola.

É necessário ressaltar, ainda, que não apenas os estudantes precisam ser avaliados, mas também os docentes, as equipes de coordenação pedagógica, os programas desenvolvidos pelas secretarias, o próprio documento de orientações curriculares, dentre outros. A avaliação, portanto, deve ser encarada como um processo de pesquisa, no qual os integrantes da escola analisam as condições de ensino e de aprendizagem e estabelecem estratégias para melhorar a qualidade do trabalho realizado com as crianças (BRASIL, 2012c, p. 24).

Outro ponto a ser articulado às habilidades e competências dos professores alfabetizadores, além da garantia de que estes profissionais possuam experiência na docência e sejam efetivos nas redes em que prestam serviço, é a garantia da oferta de formação continuada que seja consistente, pautada nos princípios defendidos na proposta curricular. Para tanto, alerta-se para a importância de estabelecer uma política de formação continuada em rede, envolvendo docentes, gestores e profissionais de apoio à docência. Acredita-se que a formação continuada diversificada, com ações de diferentes tipos (cursos de especialização e aperfeiçoamento, ações de estudo e planejamento coletivo nas próprias escolas, estímulo aos estudos individuais, participação em eventos da área de Educação), atende às demandas dos profissionais quanto aos saberes da docência necessários para uma melhor atuação diária.

Além disso, no documento afirma-se que “é necessário definir políticas de formação com base nos resultados das avaliações realizadas e garantir que na formação continuada o

---

<sup>27</sup> Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa a investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passam por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. Ela é elaborada e distribuída pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://www.provinhabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 28 nov. 2015.



cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática docente, seja objeto central da atenção” (BRASIL, 2012c, p. 13). É ponderado, inclusive, que a teorização da prática deva constituir o eixo nuclear das ações formativas. Assim, a formação do professor alfabetizador, na perspectiva do PNAIC, tem como objetivos formá-lo, de forma que possa:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (BRASIL, 2012c, p. 31).

Diante do exposto, percebemos que algumas das habilidades que o professor alfabetizador precisa adquirir por meio da formação referem-se a: capacitar-se teoricamente; utilizar-se do planejamento para conduzir a sua atuação em sala de aula (isso inclui os planos de aula); seguir uma sequência didática; desenvolver estratégias didáticas que contemplem as especificidades dos alunos, principalmente os que possuem necessidades educacionais especiais; fazer uso dos materiais didático-pedagógicos disponibilizados pelo MEC; utilizar a ludicidade como recurso didático; compreender a importância da avaliação; e elaborar instrumentos que possam ser utilizados como recurso para acompanhar a aprendizagem dos alunos.

Quanto ao planejamento, no caderno intitulado “Organização do trabalho pedagógico”, destinado às orientações acerca da alfabetização matemática, os autores Nacarato, Passos e Grandó (2014) abordam a organização do trabalho para o ensino de matemática, e alegam que, para estabelecê-la, visando ao aprendizado, é imprescindível que diversas formas de planejamento sejam utilizadas. Isso envolve desde a organização da sala até o fechamento da aula, uma vez que acreditam que a adoção desses procedimentos de forma articulada orientam a ação do professor alfabetizador.

O planejamento pode ser pensado como espaço de antecipação do que deverá ser feito – o planejamento anual – ou ainda como espaço de revisão continuada do que ocorre em sala de aula (planejamento bimestral e similares), chegando ao planejamento semanal. [...] Para que o planejamento se torne um orientador da ação docente, ele precisa refletir um processo de racionalização, organização e coordenação do fazer pedagógico, articulando a atividade escolar, as práticas culturais e sociais da escola, os objetivos, os conteúdos, os métodos e o processo de avaliação. Esse planejamento deve ter o trabalho coletivo da comunidade escolar como eixo estruturante, sendo a coordenação pedagógica a instância de formação e consolidação do coletivo da escola (NACARATO; PASSOS; GRANDÓ, 2014, p. 6-7).

Os autores advertem que os planejamentos do professor, tanto o anual como os demais produzidos ao longo do período, inclusive o planejamento semanal, devem ser dinâmicos e flexíveis de modo a serem revistos sempre que necessário, contemplando os imprevistos e os acontecimentos do cotidiano escolar. Para tanto, enfatizam que no planejamento anual, por exemplo, o professor precisa explicitar a intencionalidade para trabalhar as noções pertinentes ao conhecimento matemático, deixando claro o que os alunos sabem a respeito e se compreenderam a proposta. Além disso, ele precisa:

[...] ativar os conhecimentos prévios úteis para a compreensão da proposta; estabelecer com eles as expectativas desejadas; possibilitar que os estudantes construam seu conhecimento, evitando antecipações desnecessárias ou situações que pouco ou nada contribuem para o conhecimento já construído. Escutar cuidadosamente aos alunos, interpretando suas formas de racionar; fornecer sugestões adequadas; observar e avaliar o processo; possibilitar que os estudantes debatam sobre o assunto, cabendo ao professor encorajar a formação de uma comunidade de aprendizagem em sala de aula. [...] **Professor, as vidas das ações docentes se sustentam no preparar e planejar cuidadosamente as aulas semanalmente.** [...] Ao elaborar a sequência de atividades, será necessário pensar como essa sequência pode contribuir para a construção dos conceitos que serão trabalhados naquela aula (NACARATO; PASSOS; GRANDÓ, 2014, p. 9, grifo nosso).

Os autores complementam que os objetivos de aprendizagem necessitam estar explícitos no planejamento para que os alunos compreendam os conteúdos. As estratégias metodológicas e os recursos didáticos necessários para que ocorra a aprendizagem deverão ser coerentes com o conteúdo que se pretende ensinar.

Tendo em vista os aspectos apresentados acerca das habilidades e competências do professor alfabetizador na perspectiva de formação do PNAIC, cabe-nos, agora, fazermos alguns apontamentos e apresentar alguns questionamentos.

O “bom professor”, segundo os critérios metodológicos apresentados através dos compêndios educacionais analisados acima, “é considerado criativo, pois tende a variar a forma de ensinar, sendo mais experimental que dogmático” (PULLIAS; YOUNG, 1970 apud PEREIRA, 1998, p. 156). Nessa perspectiva, ele acompanha, muitas vezes, o processo de aprendizagem do aluno, conseguindo atentar-se individualmente, tendo boa noção de sequência de dificuldades a ser desenvolvida em sua disciplina. Seu planejamento e suas avaliações, segundo tais critérios, tendem a ser mais diagnósticas e menos persecuidoras, pois avalia o que o aluno sabe e evita focar naquilo que ele não sabe. Utiliza-se do não saber para elaborar estratégias pedagógicas interventivas, visando à superação das dificuldades.

Já do ponto de vista da formação, Pereira (1998) evidencia que o “bom professor” tende a pensar no fazer, ou seja, tende a refletir sobre a ação. Analisa as manifestações de seus alunos, reflete sobre os fatos, compreende razões, reformula problemas suscitados e efetua experiências para colocar em prática sua nova hipótese, não separando, portanto, o pensar do fazer. Além disso, demonstra interesse em investir em seu ofício, buscando atualização contínua, evidenciando uma atitude mais reflexiva em relação ao seu fazer. Tende a investir em sua formação, conseguindo integrar o saber-teórico, o saber-fazer e o saber-ser.

Em virtude dos argumentos apresentados, podemos considerar que a perspectiva do PNAIC evidencia a concepção instrumental e técnica da prática docente, que denuncia um privilégio dado, sobretudo, aos aspectos didático-metodológicos, conforme elucidamos no decorrer do trabalho.

Segundo Pereira (1998), em busca de uma eficácia científica e de uma otimização da prática profissional do educador, houve uma intensa inclinação para as características mais racionais da prática docente. Portanto, o que define as características do “bom professor”, seguindo tais concepções, são os atributos ensináveis definidos cientificamente, dos quais suas ações são decorrentes. Assim, investir na formação, planejar, monitorar e avaliar fazem todo o sentido para que a educação de qualidade aconteça.

O autor complementa que o discurso pedagógico, fundamentado em critérios metodológicos, demonstra ser generoso quanto ao volume de distinções, definições e caracterizações intrínsecas acerca do “bom professor”. Entretanto, ele ressalta a importância de considerarmos o caráter idealista do discurso pedagógico ao discorrer acerca da prática docente.

Assim, os obstáculos materiais, as relações hierárquicas, os conflitos e competições, os movimentos pulsionais, residuais, quanto ao ato do professor, são de certa forma maquiados pelo discurso pedagógico que, em seu tom idealista, não diz nada sobre o que constitui a realidade cotidiana da escola. Por conseguinte, a prática do educador parece se situar entre o idealismo e o racionalismo presentes no discurso pedagógico (PEREIRA, 1998, p. 160-161).

Acerca desse discurso dito idealista, Perrenoud (1993 apud PEREIRA, 1998) alega que o professor domina a sua aula, cumpre o programa, gere o tempo, dá trabalhos de casa inteligentes, avalia equitativamente, respeita os insucessos, conhece os seus alunos, informa os pais. “Trata-se de uma prática tão perfeita que muitos professores não se reconhecem nela.” (PERRENOUD, 1993 apud PEREIRA, 1998, p. 161). Além disso, o autor assevera que, inegavelmente, a lógica desse discurso vai desde um realismo “conservador” a um idealismo “ingênuo”.

O realismo conservador estaria pautado na representação de competências mínimas que permitem um cotidiano sem muitas surpresas, baseado na docência voltada para um aluno ideal e um razoável cumprimento do programa. A ênfase aqui estaria no conhecimento técnico de que o professor dispõe. Contudo, o idealismo ingênuo, em uma face reformista, defende que um professor pautado nesse preceito, adaptado à sua função é, sobretudo, um professor eficaz, militante e sonhador do ponto de vista das aprendizagens realizadas pelos alunos. O enfoque estaria na totalidade utópica, que, na perspectiva de Pereira (1998), se trata de uma totalidade nunca alcançada, sempre idealizada.

Elucidar sobre essas concepções idealizantes acerca da atuação docente nos remete à ideia de competência, que, na compreensão de Cunha (1992), se inscreve no tempo e no espaço. Mesmo que não de forma expressa, há uma concepção de professor competente feita pela sociedade e, mais precisamente, pela comunidade escolar. Ela é fruto do jogo de expectativas e das práticas que se aceita como melhores para a escola do nosso tempo.

Voss e Garcia (2014) consideram que a educação brasileira está pautada nas concepções do gerencialismo<sup>28</sup> e da performatividade<sup>29</sup>. Estes estão presentes nos discursos oficiais das políticas de avaliação que têm reordenado a gestão da educação básica, os quais acabam atribuindo aos sujeitos a responsabilidade por elevar a qualidade da educação por meio da intervenção nos desempenhos e nos resultados do ensino. A utilização recorrente dos dados relativos aos desempenhos escolares e do alunado constituem, segundo as autoras, práticas utilitaristas que tendem a favorecer as relações de mercado. Além disso, essas práticas atingem o profissionalismo docente, pois os professores são convocados a maximizar os desempenhos dos alunos.

Fazer um **bom trabalho**, demonstrar competência profissional passa a significar para o professor garantir a excelência dos resultados, podendo, inclusive, receber recompensas em seus salários. Dessa forma, o trabalho docente também adquire valor de mercado (BALL, 2005 apud VOSS; GARCIA, p. 399, grifo do autor).

Dado o exposto, podemos verificar que na Portaria nº 867, que institui o PNAIC, essa perspectiva está presente, uma vez que no art. 15 consta que: “o MEC implementará medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização.” (BRASIL, 2012a, p. 23).

Um outro ponto que merece destaque acerca das orientações do PNAIC refere-se à elaboração de processos seletivos de ingresso na carreira docente, mantendo nos três primeiros anos do ensino fundamental professores efetivos. Esse elemento traz à tona uma discussão em relação à garantia de planos de carreira. Segundo Sheibe (2010), apesar de a legislação nacional (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996) apontar para a necessidade de garantir planos de carreira, piso salarial nacional para os profissionais da educação, estabelecimento de estatutos e planos de carreira do magistério público, dentre outros, percebe-se uma dualidade legal, uma vez que a própria Constituição reafirmou, paralelamente, a condição do país como uma República Federativa e o reconhecimento dos municípios como entes federados.

<sup>28</sup> Segundo Peters, Marshall e Fitzsimons (2004 apud VOSS; GARCIA, 2014, p. 398), “o gerencialismo é uma expressão ou tecnologia do neoliberalismo, cujas teorias e modelos foram usados para eliminar as práticas burocráticas das instituições e políticas públicas, em nome de legitimar a descentralização da gestão e estabelecer instrumentos de controle local dos contratos entre setores públicos e privados e de novas estruturas de responsabilização e financiamento, condicionadas a resultados quantificáveis e desempenho”.

<sup>29</sup> Já a performatividade é o resultado da funcionalidade, instrumentalidade e mercantilização do saber exteriorizado, medido e classificado (VOSS; GARCIA, 2014, p. 399).

Tal fato, segundo a autora, colocou em destaque o princípio da descentralização e, com isso, o campo educacional e todas as ações que dizem respeito aos docentes da escolarização básica passaram a depender, cada vez mais, da organização dos diversos entes federativos em regime de colaboração, como a própria iniciativa do programa em questão. No entanto, esse regime não está substancialmente estabelecido e regulamentado no país, e serve, ao mesmo tempo, segundo Sheibe (2010), para permitir demasiada descentralização em determinadas responsabilizações, e centralizações talvez excessivas em outras.

A reestruturação da participação da União na área da educação e da valorização e formação dos profissionais docentes tem sido de caráter sobretudo centralizado, o que foi sendo explicitado a partir da aprovação da própria LDB/96 e de outras legislações, tais como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (FUNDEF), pela Lei nº. 9.424/1996, posteriormente transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (FUNDEB), pela Lei nº. 11.494/2007. Este fundo estabelece a perspectiva de *per capita* mínima para cada etapa da educação básica e oferece a todas as etapas, da creche ao ensino médio, o beneficiamento de recursos federais, compromisso da União com este nível de escolarização que se estenderá até 2020 (SHEIBE, 2010, p. 989).

Porém, esse beneficiamento se mostra insuficiente quanto ao estabelecimento de planos de carreira docente, nos estados e municípios do país. Isso justifica o crescente número de professores temporários atuando da educação básica. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2014), ao divulgar os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em outubro de 2014, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), recorte de 2002 a 2013, que aponta as alterações no perfil dos docentes, relata que o número de professores na educação básica aumentou de 2,5 milhões para 3,3 milhões, apresentando, em termos percentuais, um crescimento de 32,9%.

Essa ampliação do número de professores, segundo o IBGE, coincide justamente com a implementação do FUNDEB, que estabeleceu o financiamento para toda a rede pública de ensino básico. Alegam, com isso, que a criação desse fundo contribuiu substancialmente para o aumento expressivo do número de professores. Outro elemento evidenciado pela pesquisa é a crescente municipalização do ensino na última década. Enquanto o número de professores nas redes estaduais cresceu 8,1%, nas redes municipais o aumento atingiu 60,3%, passando, em termos numéricos, de 969 mil para 1,5 milhão (DIEESE, 2014).

Em contrapartida, parte dos professores não é contemplada pelos planos de carreira devido ao vínculo temporário. Os profissionais são contratados por tempo determinado, no intuito de atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, conforme o inciso IX do artigo 37 da Constituição Federal.

Entretanto, determinadas redes de ensino atravessam seguidas gestões com altos índices de contratações temporárias. Na maioria dos contratos temporários, não há nem mesmo a garantia dos direitos previstos na CLT. Por meio dos dados da Pnad, é possível identificar que o percentual de professores com vínculos temporários foi superior a 20%, de 2002 a 2013. E enquanto a contratação de funcionários públicos estatutários cresceu 36,48%, os empregados sem carteira tiveram aumento de 46,72%. **Portanto, se por um lado há esforço para formação dos docentes, por outro, há precarização do vínculo de trabalho** (DIEESE, 2014, p. 7, grifo nosso).

Em nossa compreensão, esses dados indicam a não aplicação de uma das ações do programa, que estabelece a permanência de professores efetivos nos três primeiros anos do ensino fundamental. O documento alerta, conforme mencionamos anteriormente, que as instâncias governamentais precisam propiciar isso. Porém, no decorrer do detalhamento das suas ponderações acerca dos aspectos envolvendo a boa atuação pedagógica do professor alfabetizador, essa questão, de suma relevância, não foi problematizada, centrando os seus esforços apenas na formação docente e nas contribuições desta para a melhoria na qualidade do ensino.

Esse discurso de boa mestria adquirida por meio da formação acaba por inserir os docentes na performatividade, como evidenciam Voss e Garcia (2014), pelo empenho com que tentam corresponder aos novos e inconciliáveis imperativos da competição e do cumprimento de metas. Diante disso, o profissional docente tende a ser encorajado a refletir sobre si próprio como indivíduo que faz cálculos, que age movido pelos indicadores e índices que representam sua produtividade profissional (BALL, 2002).

Para controlar o trabalho desenvolvido pela escola e pelo professor, são fabricadas formas que possibilitem esse monitoramento, a partir das políticas de avaliação, pautadas em tecnologias gerencialistas e performistas, como salientam Voss e Garcia (2014). Além disso, as avaliações servem como medidas de produtividade das ações dos sujeitos pedagógicos frente ao desafio de alcançar a qualidade da educação traduzida na elevação dos resultados do ensino. Nela, o julgamento, a prestação de contas e a competição são cruciais para a qualidade dos serviços educacionais.

Sendo assim, “há uma luta por visibilidade, fundada no discurso da transparência e em tecnologias performistas de regulação social, visando à reforma dos sentidos e das identidades profissionais” (VOSS; GARCIA, 2014, p. 399). Nessas circunstâncias, há um fluxo de demandas, expectativas e indicadores que tornam os sujeitos continuamente responsáveis e autorresponsáveis pelos fracassos ou êxitos alcançados. Essas seriam uma das ramificações para a implantação de reformas educacionais, com foco central na formação de professores.

Pela observação dos aspectos analisados, consideramos imprescindível retomarmos dois questionamentos acerca da formação antes de finalizarmos nossas considerações acerca das habilidades e competências do professor alfabetizador na proposta do PNAIC: quais são as premissas que justificam uma preocupação das instâncias governamentais com a formação docente na atualidade? A que propósitos essa formação atenderá? Na tentativa de responder as questões, recorreremos novamente às contribuições de Maués (2003) acerca das reformas educacionais e da formação de professores.

Levando em conta as mudanças que ocorreram nas estruturas da sociedade, principalmente no processo de trabalho, a partir da introdução de novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo, a autora destaca que houve a necessidade de exigir uma formação que contemplasse outro tipo de trabalhador que fosse mais flexível, eficiente e polivalente. Com isso, a escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo –, com uma rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, passa a deixar de atender às novas demandas do capital.

Nesse contexto, a escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desarticulação dos conteúdos ensinados em relação às novas exigências oriundas do mercado de trabalho. Maués (2003) observa que os professores passaram a sofrer profundas críticas, além de serem responsabilizados por esse fracasso escolar. São evidenciadas as discussões sobre a formação desse profissional, que passa a ser considerada teorizada demais, distanciada de uma prática considerada efetiva, desvinculada das demandas das escolas e da sociedade.

Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado. O fenômeno da globalização/mundialização significa uma nova fase da internacionalização do capital, representando um processo econômico que pretende aplicar os princípios da economia liberal, isto é, de mercado, ao conjunto do planeta (MAUÉS, 2003, p. 91).



Nessa lógica, a autora salienta que a escola passa a ser um poderoso instrumento para atingir esse fim. É esse contexto que favorece a intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-nação, entre outras formas, por meio da educação, com o objetivo de alinhá-lo à nova ordem econômica, política e social. Assim, ancorando-se em Carnoy (apud MAUÉS, 2003), a autora indica a existência de uma relação direta entre a mundialização e as reformas na educação e a especifica da seguinte forma:

1. O impacto sobre a organização do trabalho passa a exigir maior qualificação do trabalhador;
2. Os governos aumentam as despesas com a educação, a fim de ter um sistema educacional bem estruturado;
3. A comparação entre os diferentes países sobre a qualidade dos sistemas educacionais força os sistemas a buscarem os mesmos padrões.
4. A utilização da informática, da educação a distância, como forma de baratear os custos e atingir maior número de pessoas;
5. A internet como forma de globalizar as informações e a educação (CARNOY apud MAUÉS, 2003, p. 93).

Considera-se que toda essa relação tem como finalidade contribuir para a construção da “sociedade do saber”, conforme evidencia Maués (2003), que tem como premissas a formação, em recursos “imateriais” como os saberes, a informação, a comunicação e a lógica. Diante dessa realidade, as agências internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, principalmente na educação. Foi dessa forma que alguns organismos internacionais assumiram subliminarmente o papel dos ministérios de educação, principalmente nos países em desenvolvimento.

Para efeito ilustrativo, a autora menciona as instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo, a saber: Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (Preal).

Contemplando-se a interpretação da autora, é a partir desse cenário que as políticas educacionais estão sendo traçadas. As reformas passaram a ser ditadas pelos organismos internacionais, cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram afinar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado. A partir da década de 1980, essas reformas apresentaram um objetivo político bem delineado, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os

conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim, tudo que esteja relacionado com o processo de ensino/aprendizagem.

Sendo assim, consideramos que as ações de formação do PNAIC estão atreladas à perspectiva de crescimento econômico e de regulação social, uma vez que promovem um monitoramento do fazer pedagógico, por meio das políticas de avaliação, que são aprimoradas aos moldes do projeto de gestão empresarial, em prol de certa eficácia nos resultados do ensino. Atrelar a qualidade da educação à elevação do IDEB reforça o discurso de competência profissional a ser medida pela avaliação de desempenho dos professores para regulamentação das promoções, com base nos princípios da meritocracia, da produtividade, eficiência e eficácia.

Essa elevação do IDEB é atravessada pelo discurso de fazer do Brasil um país escolarizado, tendo como pressupostos orientadores os parâmetros internacionais de escolarização, que utilizam as políticas públicas educacionais como mecanismos de operacionalização. Para tanto, avaliar o processo educativo torna-se um imperativo fundamental, já que os resultados obtidos por meio dessas avaliações são vistos como diagnósticos para que metas sejam formuladas e implementadas com o intuito de sanar as dificuldades vivenciadas pelo ensino público brasileiro. Essas dificuldades, frutos da tentativa de atender a demandas internacionais, certamente são um grande obstáculo para que a elevação do índice educacional no país seja atingida.

Dentre as possíveis medidas a serem adotadas para tornar isso viável, está a formação de professores. Acredita-se que, por meio da capacitação docente, a deformidade do ensino público pode ser resolvida. Uma vez desenvolvidas as devidas competências (obtidas pela formação continuada), os problemas seriam solucionados. Há uma tentativa de regular e uniformizar o fazer docente e, por conseguinte, as práticas pedagógicas. A intencionalidade das políticas educacionais uniformizadoras está na tentativa de inserir-se no interior das práticas escolares para empurrar para segundo plano a teoria pedagógica, a qual muitas vezes se justifica apenas na medida em que serve para assegurar o cumprimento de metas de produtividade estabelecidas de fora (MAGALHÃES; STOER, 2002 apud STRECK, 2009). Seguindo essa lógica, a prática educacional estaria pautada na preparação do corpo docente para submeter-se às avaliações governamentais a fim de que o IDEB seja elevado. Isso denuncia um sistema de avaliação da educação que se baseia nos princípios do rendimento e ranqueamento, excluindo do processo educativo o pensamento crítico e a capacidade de análise para dar lugar a uma educação modelante e alienante.

# 5

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Analisar o discurso do “bom professor” nos fez perceber que essa construção se constitui historicamente, e que a questão do “bom” difere-se a partir do seu lugar de fala. Além disso, compreendemos que esse discurso está articulado com espaços de poder que permitem e legitimam sua enunciação, e com os feixes de relações que o sustentam e lhe conferem reconhecimento.

Ao considerarmos os dados levantados a partir dos estudos historiográficos que fizemos sobre as caracterizações docentes, podemos conceber, após as discussões iniciadas sobre o movimento de secularização e estatização do ensino e considerando o caráter cientificista que ganha espaço no campo educacional, que a via utilizada pelas instâncias governamentais para responder os dilemas educativos foi a elaboração de metodologias eficazes de ensino, dos quais o professor deveria se apropriar, dominar e aplicar no seu fazer pedagógico.

Verificamos também que os estudos sobre a ação do professor, sendo subordinados a uma concepção instrumental e técnica da prática docente, privilegiaram, sobretudo, os aspectos didático-metodológicos. Sendo assim, entendemos que houve uma forte tendência em se debruçar sobre as racionalidades da profissão docente em detrimento de outras questões que interferem sobremaneira no fazer docente, como o aspecto relacional da profissão e os saberes experienciais que são produzidos no local de atuação, por exemplo. Ocorre, diante disso, a substituição da perspectiva sacra que fundamentava o fazer docente para dar lugar à ideologia que reduz a prática docente ao domínio das técnicas de ensino.

Elucidamos que a legislação escolar como fonte, utilizada recorrentemente na pesquisa em educação, precisa ser problematizada, tomando a cautela de se distanciar das concepções que as percebem como transposições mecânicas e/ou as que a tomam de forma ingênua, sem perceber que ela é fruto de debates e disputas que não existem isoladamente, mas estão sempre em diálogo com a sociedade, com as tradições e costumes, ao risco de, ignorando as dinâmicas que a constituem e a tornam necessária, transformá-la em “letra morta”, em leis que não encontram reconhecimento de sua legitimidade. Nesse intento, reconhecemos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como sendo um “mandamento”, que registra os princípios orientadores do que é e como se alfabetiza na idade certa. Assim, consideramos a

legislação não apenas como um ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social.

Consideramos que a legislação, em sua dimensão de ordenadora de relações sociais, resgata o seu caráter histórico e político ao mesmo tempo em que se relaciona com os sujeitos responsáveis por essa interação social.

Ressaltamos que a lei é materializada ao incorporar o discurso de certa concepção pedagógica e que a interpretação da legislação educacional, ao possibilitar a aproximação das inúmeras leis e reformas de ensino, é uma estratégia de intervenção no campo educacional. Nesse sentido, os professores estão presentes em todos os discursos produzidos sobre a educação na medida em que as questões peculiares ao fazer docente emergem das reflexões acerca das realidades educativas quando se tenta compreendê-las e explicá-las. No entanto, embora os professores estejam presentes no campo educacional e tenham de ser levados em consideração para a construção dos discursos, muitas vezes não têm o próprio discurso legitimado.

Ao mencionar a produção de discursos, fizemos uma análise destes a partir da concepção foucaultiana, a fim de buscar compreender os discursos que as políticas públicas educacionais produzem na tentativa de controlar, selecionar e organizar os atuantes nas instituições escolares. Dessa forma, segundo as instâncias governamentais, a escola atua como representante do poder executivo para estabelecer os propósitos educativo/formativos à população, enquanto o professor, principal instrumentador, assume a responsabilidade de executar tais propósitos.

Assim, articulando esses argumentos apresentados, outros questionamentos emergiram, a saber: quais são as premissas que justificam uma preocupação do governo com a formação docente na atualidade? A que propósitos essa formação atenderá? Quais são os parâmetros que as instâncias governamentais utilizam para definir qualidade na educação pública? Essas são algumas problematizações que, a nosso ver, estão atreladas às perspectivas do “bom professor” que as agências de poder tentam instituir e incorporar na prática docente, uma vez que recorrem à formação para esse fim, e que merecem ser analisadas em outros estudos. Ao definir o que se compreende como qualidade da educação, serão estabelecidos procedimentos para atingi-la.

Analisamos que o discurso da qualidade da educação está ligado a uma busca do Estado brasileiro em elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, a formação e a profissionalização docentes sofrem impactos como a elaboração de reformas na formação docente.

Vale ressaltar, conforme fizemos anteriormente, que não entendemos que o investimento na formação docente é desnecessário. Concordamos que investir na formação de professores resulta na melhoria da qualidade da ação educativa e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Entretanto, precisamos nos conscientizar e ter a clareza de que essa formação não garantirá sozinha o avanço educacional tão aclamado pelas instâncias governamentais, uma vez que outras questões atravessam e interferem sobremaneira o fazer docente, como a questão salarial, o aspecto relacional que se estabelece entre professor/aluno, o agir dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, dentre outras.

Constatamos que o planejamento, o monitoramento e a avaliação são as orientações pilares para que as ações do PNAIC sejam implementadas. Elas estão presentes tanto na organização da formação continuada dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores quanto nas orientações acerca da atuação deste último em sala de aula. Em suma, as concepções do PNAIC asseveram que, para conseguir garantir as aprendizagens, é fundamental investir no planejamento, concebendo que as ações de planejar propiciam e orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos nas diferentes etapas de escolaridade.

Em relação às ponderações acerca dos aspectos envolvendo uma boa atuação pedagógica do professor alfabetizador, foram estabelecidos alguns critérios que esses profissionais precisam atender para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, que diz respeito a ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento; ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem; ser assíduo e pontual; evidenciando compromisso com os processos pedagógicos; ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia. Saber avaliar também é outro aspecto mencionado.

Dado o exposto, concluímos que as habilidades que o professor alfabetizador precisa adquirir por meio da formação referem-se a: capacitar-se teoricamente; utilizar-se do planejamento para conduzir a sua atuação em sala de aula (isso inclui o plano de aula); seguir uma sequência didática; desenvolver estratégias didáticas que contemplem as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais; fazer uso dos materiais didático-pedagógicos disponibilizados pelo MEC; utilizar a ludicidade como recurso didático; compreender a importância de avaliação; elaborar instrumentos que possam ser utilizados como recurso para acompanhar a aprendizagem dos alunos.

A densa pesquisa que realizamos mostrou-nos o quão importante é a contínua avaliação da prática docente, haja vista que a concepção de “bom professor” sofre mudanças com o tempo e o lugar de acordo com as necessidades e interesses políticos, econômicos e sociais. Para tal avaliação, devem-se considerar as questões que interferem o fazer docente como o aspecto relacional da profissão, a questão salarial, dentre outras mencionadas anteriormente.

Esperamos que esse trabalho propicie reflexões analíticas acerca dos parâmetros utilizados pelos legisladores educacionais para elaboração de leis que visam ao aprimoramento funcional dos professores, compreendendo que tais leis são fruto de movimentos, tensões, descontinuidades e intencionalidades diversas.

Um dos objetivos principais desse trabalho é propiciar a desnaturalização de determinadas visões sobre o fazer docente e as atribuições da educação institucionalizada, já que, na maioria das vezes, as agências governamentais visam culpabilizar com exclusividade os agentes educacionais, principalmente os professores, pelo fracasso que acompanha a educação pública brasileira. Essas agências alegam má formação e capacitação técnica ineficaz, desconsiderando, com isso, outras nuances fundamentais, descritas no decorrer deste trabalho, para que a tão sonhada educação pública de qualidade se torne uma realidade.

Buscamos, com este trabalho, pensar nas propostas de formação docente, ofertadas pelas instâncias governamentais, dando lugar aos questionamentos acerca das intencionalidades dessas propostas e dos parâmetros utilizados para fundamentar e justificar a elaboração de tais medidas, visando apresentar a complexidade envolvida na ordenança que diz que todas as crianças, ao final do 3º ano do ensino fundamental, precisam estar alfabetizadas em Língua Portuguesa e em Matemática, uma vez que a oferta de uma capacitação técnica não garantirá o cumprimento eficaz dessa demanda.

Esperamos que este trabalho contribua para que outros questionamentos sobre o discurso pedagógico elaborado acerca do fazer docente e suas atribuições, que por vezes, desconsidera o cotidiano escolar, os saberes que são produzidos nesse espaço e não dão voz ao professor, possam emergir, na tentativa desnaturalizar a lógica presente nesse discurso de que, a boa atuação docente se situa entre o idealismo e o racionalismo.

## REFERÊNCIAS

---

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set.-dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 9 set. 2015.

APPLE, Michael. Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, 1987, p. 3-14.

\_\_\_\_\_. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, 1988, p. 14-23.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VAHL, Mônica Maciel. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 37-54, maio/ago. 2012.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, Universidade do Minho, v. 5, n. 2, p. 3-23, 2002.

BORGES, Angélica; TEIXEIRA, Giselle Baptista. Antônio Almeida Oliveira, os ideais republicanos e a instrução: um projeto para o ensino público no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, n. 17, p. 187-190.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 1 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. **Medida provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012**. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp\\_586\\_pacto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp_586_pacto.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2012a. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf)>. Acesso em: 7 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor e alfabetizador: caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa**: O Brasil do futuro com o começo que ele merece. (livreto). Brasília, DF: MEC, 2012d. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 7 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: organização do trabalho pedagógico/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2014a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Governo investe R\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos**. 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35576>. Acesso em: 16 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pró-Letramento – Apresentação**. [on-line, s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>. Acesso em: 16 nov. 2015.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. Tecendo relações entre o pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as concepções sobre formação continuada de professores. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO DA UERJ, 4., 2015, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UERJ, 2015. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SA9\\_ID1603\\_07062015211554.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA9_ID1603_07062015211554.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2015.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. O valor do exemplo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **História da formação docente no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014. p. 55-78.

CARVALHO, Rosângela Tenório de Castro. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 47-61, 2012.

CASTANHA, André Paulo; BITTAR, Marisa. Os professores e seu papel na sociedade imperial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8., 2009, Campinas, SP. **Anais...** UNICAMP,



2009. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html)>.

Acesso em: 5 maio 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS. 1895 - A Escola Pública. **Revistas pedagógicas**. 1895. Disponível em:

<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj\\_a.php?t=pedagogicas01](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=pedagogicas01)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. 1896 - Revista do Jardim da Infância. **Revistas pedagógicas**. 1896. Disponível em:

<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj\\_a.php?t=pedagogicas01](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=pedagogicas01)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. 1911 - Como Ensinar Leitura e Linguagem nos diversos anos do Curso Preliminar pelos inspectores escolares. **Revistas pedagógicas**. 1911. Disponível em:

<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj\\_a.php?t=pedagogicas01](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=pedagogicas01)>. Acesso em: 20 jul. 2016

CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Normalistas brasileiras no início do século XX**. [19--]. 1 fotografia, black.

Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/normalistas-em-pauta>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: \_\_\_\_\_. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COLÉGIO VICENTINO SANTA ISABEL. **O Santa Isabel e sua história**. [1940?]. 1

fotografia, black. Disponível em: <<http://www.colegio-santa-isabel.com.br/a-escola/historia/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **O Santa Isabel e sua história**. [1960?]. 1 fotografia, black. Disponível em:

<<http://www.colegio-santa-isabel.com.br/a-escola/historia/>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

CORRÊA, Rosa Maria. **Dificuldades no aprender**: um outro modo de olhar. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1992.

CHAMON, Magda. **Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830 – 1930)**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1996.

\_\_\_\_\_. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO DA UERJ, 6., 2006, Rio de Janeiro.

**Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em:

<[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/trajetoria\\_de\\_feminizacao.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf)>. Acesso em: 6 fev. 2016.

DIEESE - DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica: uma análise a partir dos dados da Pnad. **Nota técnica**. São Paulo, 2014. Disponível em:

<<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 3, p. 465-480, 2011.

\_\_\_\_\_. **Escolarização das diferenças: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860 – 1905)**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação: História, Política e Sociedade, PUC São Paulo, São Paulo, 2002.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 41-61.

EXPOSIÇÕES VIRTUAIS DO ARQUIVO NACIONAL. Imagens da mulher brasileira. **Exposições Virtuais do Arquivo Nacional**. 1963. Disponível em:

<<http://www.exposicoesvirtuais.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=115>> Acesso em: 27 jul. 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135-150.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; MACEDO, Elenice Fontoura de Paula. A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA PUCPR, 3., 2004, Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná: PUCPR, 2004. p. 1-9. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/478.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: \_\_\_\_\_. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1970. v. 13. (Obra original publicada em 1914).

\_\_\_\_\_. Prefácio à juventude desorientada de August Aichorn. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1970. v. 19. (Obra original publicada em 1925).

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O que é IDEB. **INEP** [on-line, s.d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

IZUMI, Ralph. Pnaic: o desafio da alfabetização na idade certa. **Plataforma do Letramento**, 16 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-reportagem/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.

LEGRIS, Wilma S. Instituto de Educação Caetano de Campos: publicações de memórias. **Caetano de Campos** [on-line]. Disponível em: <<https://ieccmemorias.wordpress.com/2013/06/20/iecc-memorias-lxix-fotos-dos-normalistas-ate-1940-caetano-de-campos/>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto de Educação Caetano de Campos: publicações de memórias. **Caetano de Campos** [on-line]. Disponível em: <<https://ieccmemorias.wordpress.com/2015/05/29/v-galeria-de-retratos-dos-professores-do-jardim-e-do-primario-anos-5060-iecc/>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. **O discurso da ordem: a constituição do corpo docente na Corte Imperial**. 2006. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes. Da sagrada missão pedagógica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 35-70.

MANNONI, M. **A criança atrasada e a mãe**. 2.ed. Lisboa, Moraes, 1977.

MARCELINO, Eliane Cristina Ártico. O jardim da infância anexo à escola normal de São Paulo: análise do modelo didático-pedagógico. **Revista de Iniciação Científica – FFC (Unesp)**. [online], n. 4, n. 1, p. 103- 116, 2004. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/74/76>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Elementos de pedagogia, de Afreixo e Freire: um manual português nas escolas normais brasileiras. In: CARDOSO, T. F. L. (Org.). **História da profissão docente no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2014. p. 149-171.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MEDEIROS, Andréa Borges de; MAGALHÃES, Luciane Manera; VARGAS, Suzana Lima. Apresentação: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 13-19, fev. 2015.

MÉLO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a questão do ensino secundário no “Diário de Notícias” (1889). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 7., 2006, Campinas, SP. **Caderno de resumos...** UNICAMP, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/seminario\\_cad\\_res.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/seminario_cad_res.pdf)>. Acesso em 1 set. 2015.

MICHEL, Foucault. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008. p. 15-38.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Tabela Adesões ao Pacto, por UF/ Municípios**. 08 nov. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11900-adesoes-pacto-081112-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192%3E](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11900-adesoes-pacto-081112-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192%3E). Acesso em: 16 nov. 2015.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; GRANDO, Regina Célia. Organização do trabalho pedagógico para a alfabetização matemática. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: organização do trabalho pedagógico**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2014. p. 6-39.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objeto de investigação educacional? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 14-30.

\_\_\_\_\_. Prefácio à segunda edição. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1999a. p. 7-10.

\_\_\_\_\_. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1999b. p. 15-34.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. Políticas de formação continuada de professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Formação continuada de professores: contribuições para o debate**. Juiz de Fora: UFJF, 2012. p. 17-28.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Marcelo Ricardo Pereira. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 151-193.

PEREIRA, Marcelo Ricardo Pereira; PAULINO, Bárbara Oliveira; FRANCO, Raquel Braga. **Acabou a autoridade?** Professor, subjetividade e sintoma. Belo Horizonte: Fino Traço: FAPEMIG, 2011.

RESENDE, Haroldo de. A história na perspectiva genealógica de Michel Foucault. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: ANPUH, 2005, p. 1-7. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0434.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR/FAE/Unicamp, 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html)> Acesso em: 5 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHELBAUER, Analete Regina. **A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870 – 1889)**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camar. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II. – Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2. ed. 2006, p. 132 – 149.

\_\_\_\_\_. Método de ensino intuitivo. **Glossário Histedbr** [on-line, s.d.]. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_de\\_ensino\\_intuitiv02.htm#\\_ftn1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_de_ensino_intuitiv02.htm#_ftn1)>. Acesso em: 8 jan. 2016.

SECO, Ana Paula. Método Mútuo. **Glossário Histedbr**. [on-line, s.d.]. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_mutuo1.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_mutuo1.htm)>. Acesso em: 7 jul. 2014.

SHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago. 2009.

TANURI, Leonor M. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. **Módulo introdutório de Formação dos Orientadores de Estudo**. Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa. 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/ufjf\\_06dez12.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/ufjf_06dez12.pdf). Acesso em: 16 nov. 2015.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Escola Normal de São Paulo – 1846. **UNICAMP** [on-line, s.d.]. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_001.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_001.html)>. Acesso em: 16 nov. 2015.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP, 1998, p. 63-105.

VILLELA, Heloísa. A primeira Escola Normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 17-42.

\_\_\_\_\_. **Da palmatória à lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868 – 1876)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2002.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, dez. 2014.