



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL- UFFS**  
**CAMPUS CHAPECÓ - SC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUCIMARA FRIGO MACHADO**

**CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE  
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES**

**CHAPECÓ**  
**2018**

**LUCIMARA FRIGO MACHADO**

**CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE  
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Chapecó – SC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

**CHAPECÓ**

**2018**

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Av. Fernando Machado, 108 E  
Centro, Chapecó, SC - Brasil  
Caixa Postal 181.  
CEP 89802-112

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Machado, Lucimara Frigo  
CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE  
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES / Lucimara  
Frigo Machado. -- 2019.  
170 f.

Orientadora: Doutora em Educação Marilane Maria  
Wolff Paim.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em  
Educação-PPGE, Chapecó, SC , 2019.

1. História. 2. Educação. 3. Alfabetização. 4.  
Formação de Professores Alfabetizadores. 5. Propostas  
Pedagógicas. I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LUCIMARA FRIGO MACHADO

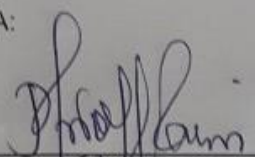
CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE  
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

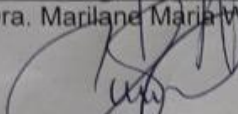
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Chapecó – SC,  
defendida em banca examinadora em 10/06/2019.

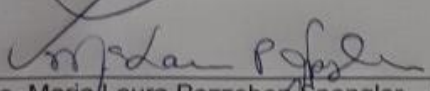
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marilane Maria Wolff Paim

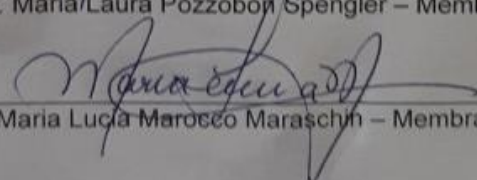
Aprovada em: 10 / 06 / 2019

BANCA EXAMINADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marilane Maria Wolff Paim – Orientadora – UFFS

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Solange Maria Alves – Membro Interna – UFFS

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria/Laura Pozzobon Spengler – Membro Externa - IFC

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin – Membro Suplente - UFFS

Chapecó – SC, Junho/2019.

Dedico, aos meus colegas de profissão, não tão somente minha pesquisa, minhas reflexões e ou considerações, mas dedico com todo o meu coração, o meu entusiasmo, o meu desejo e o meu espírito de superação, despertado pela pesquisa científica, subsidiada por essa produção que lapidou em mim, além de tudo, um ser humano melhor.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é a palavra que exprime o sentimento que aflora nesse momento! Momento oportuno para sermos gratos pela vida, pelo o que dela recebemos e usufruímos e, por tudo aquilo que ainda nos será proporcionado vivenciar...

A Deus, sempre presente e fiel ao projeto que me propus desenvolver. Pela condução e sabedoria nos momentos de decepção, de entusiasmo e de renovação. Ao pai celeste, minha profunda e eterna gratidão!

À minha professora/orientadora Doutora Marilane, pela parceria nas comunicações orais, na publicação de artigos e em capítulos de livros. Na árdua tarefa de tranquilizar-me e de amenizar as minhas angústias por e-mails e, ou em áudios via whatsapps, durante as orientações. Profe... foste muito além de uma orientadora, tornou-se meu referencial teórico e profissional. Contribuindo para o sucesso dessa dissertação, cumprindo prazos e exigências, superando todas as expectativas. A você, todas as rosas perfumadas e o meu sincero e fiel reconhecimento!

Às membras da banca de qualificação e da banca de defesa, que imprescindivelmente, contribuíram no encaminhamento para o desenvolvimento dessa pesquisa, conseqüentemente desta dissertação, fomentando o meu crescimento acadêmico e pesquisador. A vocês doutoras, minha reconhecimento!

Ao PPGE/UFFS, aos coordenadores, aos funcionários, aos professores e aos colegas, que estiveram lado a lado comigo nessa caminhada, certificando que, mesmo com a rigorosidade acadêmica e a cientificidade, o conhecimento compartilhado tornou-se a alavanca no desenvolvimento do meu eu profissional. A vocês, todo meu endosso!

Ao meu esposo Gerson e meu filho Carlos, minha base de amparo, que compreenderam que minha dedicação nessa caminhada faz parte de um desejo de conquista por dias melhores para nossa família. Aos meus pais pelo exemplo de princípios que orientam minha vida pessoal e profissional, bem como todos os meus familiares, pela partilha da alegria em cada momento dessa trajetória. A vocês, meu eterno amor!

Às minhas colegas, amigas-irmãs, Diones e Marli, que sofreram e comemoraram comigo cada etapa, que os anos de trabalho e amizade fortaleceram nossa relação e nosso desejo pela pesquisa. A vocês, todo o meu carinho!

Ao Prefeito Ademir, a Vice-Prefeita Neiva e a Secretária Giovana, representantes do poder público municipal e ao Dr. Conci, pelo esforço no cumprimento da legislação, que permitiu minha dedicação exclusiva nesse programa. A vocês, minha condecoração!

A minha colega de profissão e amiga Mestra Carme, por ser minha eterna corretora ortográfica. A você, todo meu respeito!

As gestoras e aos técnicos das Secretarias Municipais de Educação das redes municipais e ensino de abrangência da AMAUC e as demais vozes, que direta ou indiretamente colaboraram para a realização dessa dissertação.

Aos funcionários e colegas de profissão da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto do município de Presidente Castello Branco-SC, que durante minha ausência, conduziram com profissionalismo as atividades cotidianas em nossa rede de ensino.

Aos pais e alunos das escolas vinculadas a rede municipal de ensino de meu município, que respeitaram a minha ausência, minha dedicação exclusiva aos estudos, compreendendo meu desejo e esforço por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade aos castellenses.



A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem.  
Não pode temer o debate. A análise da realidade.  
Não pode fugir à discussão criadora,  
sob pena de ser uma farsa.

(FREIRE, 2011, p.127).

## RESUMO

A referida dissertação objetivou investigar as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação dos professores alfabetizadores, e para tal, dialogou com as 14 redes municipais de ensino de abrangência da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense - AMAUC /SC, com as pesquisas realizadas e disponibilizadas na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, publicadas na última década e, à luz dos registros de Freire (2001), Frago (1993), Gadotti (1999), Gontijo (2002), Mortatti (2000; 2004), Saviani (2008; 2009a, 2009b), Soares (1996; 2003; 2016), que se destacam entre os pesquisadores referenciados. Pesquisa essa que, analisou as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores por meio dos documentos oficiais das referidas redes de ensino, que, por sua vez, configuram o objeto de pesquisa, aqui estruturada sob a pergunta: Que concepções de alfabetização orientam as propostas pedagógicas para formação de professores alfabetizadores nos municípios de abrangência da AMAUC/SC? E, ancorou-se em duas questões de pesquisa: 1) Que lugar ocupa a formação do professor alfabetizador ao longo da história? E, 2) De que modo às concepções de alfabetização orientam as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores nos municípios da AMAUC /SC? Na expectativa de análise detalhada e aprofundada do objeto de estudo, baseando-se nos registros históricos, delimitaram-se os objetivos específicos, para que os mesmos possibilitem: a) identificar o lugar que a formação do professor alfabetizador ocupa ao longo da história e b) contextualizar historicamente as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores desses municípios. Assim, configura-se numa pesquisa de caráter bibliográfico e documental, na perspectiva metodológica da análise investigativa do conteúdo dos materiais coletados, subsidiada pelos princípios do método dialético, com interpretação qualitativa em educação proposto por Franco (2005) e Triviños (2013). A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos onde apresenta a História da Educação, as concepções filosóficas, psicológicas e pedagógicas que influenciaram os processos de Alfabetização e Formação de Professores no Brasil, contextualizando as concepções de alfabetização que orientam as propostas

pedagógicas de formação para professores alfabetizadores ao longo da história, permitindo a compreensão das especificidades dos métodos, concepções e teorias que caracterizaram as mudanças educacionais no sistema nacional de ensino. Compreendendo que as propostas pedagógicas destinadas aos professores alfabetizadores das redes municipais de ensino dos municípios de abrangência da AMAUC/SC caracterizam-se principalmente como construtivistas sócio-interacionistas de base Piagetiana e nos estudos linguísticos de Emília Ferreiro & Ana Teberosky (1989), que fundamentam inclusive, em rede nacional, programas de formação de professores alfabetizadores a partir dos anos 90 caracterizados pelas tendências: liberal e progressista, possibilitando uma ampla reflexão sobre as influências estrangeiras nas concepções de alfabetização das propostas pedagógicas de formação de professores alfabetizadores. Evidenciando, notadamente, a continuidade da pesquisa, do debate e das reflexões à cerca do tema aqui exposto.

**Palavras-chave:** História. Educação. Alfabetização. Formação de Professores Alfabetizadores. Propostas Pedagógicas.

## ABSTRACT

The aim of this dissertation is to investigate the conceptions of literacy that guide the pedagogical proposals for the training of literacy teachers, and for this purpose, dialogues with the 14 municipal education networks covered by the Association of Municipalities of Alto Uruguai Catarinense - AMAUC / SC, with research and published in the database of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED) published in the last decade and, in the light of the records of Freire (2001), Frago (1993), Gadotti (1999), Gontijo (2002), Mortatti (2000; 2004), Saviani (2008; 2009a, 2009b), Soares (1996, 2003, 2016), who stand out among the researchers referenced. This research will analyze the pedagogical proposals of training for literacy teachers, through the official documents of said educational networks, which, in turn, constitute the research object of this project. Therefore, it is exposed as a research problem: What conceptions of literacy guide the pedagogical proposals for the training of literacy teachers in the municipalities covered by AMAUC / SC? And, it is anchored in two research questions: Which place occupies the training of the literacy teacher throughout history and how do the conceptions of literacy guide the pedagogical proposals of training for literacy teachers in the municipalities of AMAUC / SC? Based on the historical records, the specific objectives were delimited so that they could: a) identify the place that the formation of the literacy teacher occupies throughout history and b) to contextualize historically the conceptions of literacy that guide the pedagogical proposals of formation for literacy teachers of these municipalities. Thus, it is a research of a bibliographic and documentary character, in the methodological perspective of the investigation of the content of the collected materials, subsidized by the principles of the dialectical method, with qualitative interpretation in education proposed by Franco (2005) and Triviños (2013). In this sense, the present dissertation is structured in five chapters where it presents the History of Education, the philosophical, psychological and pedagogical conceptions that influenced the processes of Literacy and Teacher Training in Brazil, contextualizing the conceptions of literacy that guide the pedagogical proposals of formation for literacy teachers throughout history, allowing the understanding of the specificities of the methods, conceptions and theories that characterized the educational changes in the national education system. Understanding that the pedagogical proposals destined to the literacy teachers of the municipal teaching networks of the AMAUC / SC municipalities are mainly characterized as socio-interactionist constructivists of the Piagetian base and in the linguistic studies of Emília Ferreiro & Ana Teberosky (1989), which support including, in a national network, training programs for literacy teachers from the 1990s onwards characterized by liberal and progressive tendencies, allowing a broad reflection on foreign influences in literacy conceptions of pedagogical proposals for the training of literacy teachers. Evidenciando, necessariamente, the continuity of the research, the debate and the reflections about the subject here exposed.

**Keywords:** History. Education. Literacy. Teacher Training Literacy. Pedagogical Proposals.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 – Municípios de abrangência da AMAUC- SC.....	28
--	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese do caminho metodológico.....	29
Tabela 2 – Descrição do levantamento das produções acadêmicas na ANPED....	106

## LISTA DE QUADROS

Quadro-síntese 1- Formação dos professores alfabetizadores no Brasil: dos marcos legais e às concepções pedagógicas.....	132
Quadro-síntese 2 – Sistematização das categorias e subcategorias de análises: ..	137
Quadro-síntese 3 - Demonstração dos dados coletados: .....	138
Quadro-síntese 4 – Concepções de alfabetização que orientam as propostas de formação de professores alfabetizadores nas redes de ensino de abrangência da AMAUC .....	147

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAUC – Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense.  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular.  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.  
IBPEX – Instituto Brasileiro de Pós Graduação e Extensão.  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.  
MEC – Ministério da Educação.  
PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa.  
PAR - O Plano de Ações Articuladas.  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.  
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola.  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.  
PPT – Preparação para o Trabalho.  
PR – Paraná  
PROFA - Programa Nacional de Formação de Professores Alfabetizadores.  
SC – Santa Catarina  
SEB – Secretaria de Educação Básica.  
SIMEC - O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle.  
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul.  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.  
UNC – Universidade do Contestado.  
UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	28
<b>2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS, PSICOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS QUE INFLUENCIARAM OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL</b> .....	35
2.1 A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NO ORIENTE .....	35
2.2 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO OCIDENTE: CARACTERIZANDO OS MODELOS NACIONAIS.....	41
2.3 OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: O SER HUMANO ENTRE OS MODELOS, OS MÉTODOS E AS TEORIAS .....	47
2.4 REGISTROS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL .....	52
<b>2.4.1 A caracterização dos métodos e das concepções na história da alfabetização no Brasil</b> .....	57
<b>2.4.2 As influências externas no processo de constituição da alfabetização brasileira</b> .....	64
2.5 BRASIL REPUBLICANO: UM NOVO OLHAR PARA A IMPLANTAÇÃO DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	71
<b>3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 90</b> .....	84
3.1 AS ESPECIFICIDADES HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA: DA CATEQUIZAÇÃO AO LETRAMENTO.....	89
<b>3.1.1 Método Paulo Freire de Alfabetização e a Educação Bancária</b> .....	94
<b>3.1.2 As diversas facetas do alfabetismo e a perspectiva psicogenética na alfabetização brasileira</b> .....	96

3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	99
<b>4 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....</b>	<b>104</b>
4.1 O OBJETO DE PESQUISA NA CONJUNTURA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	108
4.2 A PESQUISA DOCUMENTAL E O ESTUDO DESCRITIVO DO OBJETO .....	112
4.3 LÓCUS DA PESQUISA.....	114
<b>5 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL: A HISTORICIDADE COMO BASE PARA COMPREENSÃO E ANÁLISE.....</b>	<b>116</b>
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA AMAUC: DO OBJETO DE ESTUDO ÀS POSSÍVEIS ANÁLISES.....	135
5.2.1 Concepção pedagógica da proposta de formação de professores – “sistema “positivo” e “expoente” de ensino”: .....	143
5.2.2 Concepção pedagógica do programa nacional de alfabetização na idade certa – PNAIC: .....	145
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS (IN) CONCLUSÕES E O ENTUSIASMO ÀS NOVAS PESQUISAS.....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO - REQUERIMENTO ENTREGUE ÀS SECRETÁRIAS DE EDUCAÇÃO ..</b>	<b>169</b>

## PREFÁCIO

[...] Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que queremos (FREIRE, 2005, p. 30-33).

Mesmo sem compreender porque, desde menininha interessava-me pelo processo de alfabetização. De tal forma que, na minha inocência de criança, as brincadeiras e as experiências, foram traçando minha trajetória profissional. Hoje, tenho certeza de que o ato de ensinar em si, especificamente no processo de alfabetização, esteve presente desde minha infância, atribuindo assim um grande significado na minha constituição pessoal e profissional, possibilitando compreender que, “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”, como nos esclarece Nóvoa (2007, p. 17).

Nessa minha trajetória profissional de aproximadamente 20 anos na educação básica, esse interesse de infância vem me acompanhando, em cada momento, em cada etapa e, em cada ciclo revela-se de uma forma. E me envolvo nele com razão, compromisso, ética e paixão. Por isso, compartilharei cada etapa de minha vida e as significações com a temática de pesquisa. Benjamin (1994) afirma que, somos todos historiadores quando produzimos histórias, quando relatamos fatos, quando registramos nossas memórias e esse ato de contar uma história sobre si, faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando a possibilidade de ser recontada de outras maneiras.

Nasci no dia 25 de fevereiro, no ano de 1980, na comunidade rural de Linha Taquaral, município de Presidente Castello Branco<sup>1</sup> Santa Catarina/SC. Mesmo com possibilidade de realizar o parto num hospital da cidade vizinha a aproximadamente 50 km de distância, meus pais contam que, na hora do parto, ao sair de casa num fusca 1976, de cor verde, minha mãe lhe garantiu que não daria mais tempo e que seria melhor voltar para casa e buscar a parteira que residia na comunidade, para

---

<sup>1</sup> Município localizado no oeste do estado, na microrregião do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC), com área territorial de 65,3 Km<sup>2</sup>, faz limites com os municípios de Ouro, Concórdia, Jaborá e Ipira, com população de 1.725 habitantes (IBGE 2010) de origem italiana (67%) e alemã (25%).

lhe ajudar. D. Mina Ribeiro da Silva Klemann geralmente fazia o trajeto a cavalo até a casa da gestante que estava em trabalho de parto, acompanhada do familiar que vinha lhe chamar.

De origem alemã, D. Mini, como carinhosamente era chamada, registrava em seu caderno, o nome, o dia do nascimento e algumas características das crianças das quais colaborava no parto, caderno que na minha adolescência pude conhecer. Sem ter consciência, eu, recém-nascida, já era objeto de registro de uma senhora semianalfabeta, detalhe que me orgulha e me inspira, pois compreendo a importância do registro para a história do sujeito.

Além de “parteira”, era amiga da família, nos visitava muito e em época de uvas maduras, que sua família cultivava, íamos até sua casa degustar as cucas que ela preparava. Ainda tenho guardado na memória o cheiro e o gostinho delas, pois ainda dão água na boca e, a todo custo tento reproduzi-las. Em seu grande e belo jardim, podíamos brincar com seus netos, até que os adultos conversavam, “assuntos que as crianças não podiam ouvir”, dizia ela.

Em uma casa com três meninas, junto às minhas irmãs Luciamir [mais velha] e Luciane [mais nova], com aproximadamente 3 anos de diferença entre nós, tive uma infância baseada em cuidados, sem exageros, mas, com oportunidades atípicas da época, visto as crianças da vizinhança, fato esse, que permitiu que pudesse ser alimentada quando bebê com papinhas preparadas num liquidificador, que minha mãe adquiriu logo que nasci. Ahhhh, minha mãe, D. Noeli, tão cuidadosa e caprichosa até hoje, além das atividades de casa, contribuía na propriedade que produzia leite e criava porcos, ela também era uma conhecida revendedora dos cosméticos e produtos da Avon<sup>2</sup> no município, saía a cavalo para fazer os pedidos e as entregas às suas clientes e revendedoras, quando não estivesse ajudando o marido nas atividades agrícolas.

Seu Ivaldino, meu pai, o Frigo como é conhecido, agricultor, além de criar bovinos, vender o leite e os porcos que a família produzia, também transportava os porcos das propriedades vizinhas à unidade de abate na cidade de Joaçaba/SC. Meu pai, também plantava milho e trabalhava por dia nas propriedades dos vizinhos, com seu trator. Às vezes, antes de deitarmos a noite, nossa mãe nos colocava na

---

<sup>2</sup> Demais informações sobre a empresa acesse: <https://www.avon.com.br/aavon>

janela, para que pudéssemos ver de longe, nosso pai ainda trabalhando com o trator.

Assim, desde muito pequena, estive em contato com o mundo letrado, pois meus pais também possuíam um moinho, e por conta disso, sempre recebíamos pessoas que se interessavam em moer o milho ou comprar a farinha produzida pela nossa família. Corroborando assim, com Freire que nos diz que: “Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e escrever palavras e frases, já estamos lendo o mundo, bem ou mal, o mundo que nos cerca” (FREIRE, 2008, p. 26).

A educação escolar, desde a minha infância, foi meu grande ideal profissional. Não havia condições (transporte escolar) que permitissem minha frequência na pré-escola. E minha irmã mais velha fazia o percurso a pé e não queria me levar com ela, provavelmente por ter que me carregar nesse trajeto. Devido minha insistência, meu pai começou a me levar até o jardim de infância, hoje Pré II, ano que antecede o 1º ano do ensino fundamental, de trator, o mesmo que ele utilizava para as atividades na propriedade.

Mesmo que não a frequentasse diariamente, a ida para a escola era um dos momentos mais felizes para mim, naquela época. Minha primeira professora, Srta. Marilene atuava com a turma da pré-escola no pavilhão de festas da comunidade, tínhamos nesse sentido um espaço enorme, inclusive para fazer as peraltices como derrubar os tijolos que ela apoiava o seu pequeno quadro de giz e depois é claro, ficar de “castigo” no escuro da cozinha, para refletir e não mais praticar tais atitudes.

No ano seguinte, meus pais compraram uma pequena mercearia, instalada num porão de uma casa, no centro dessa mesma comunidade de interior, nela comercializavam produtos com os agricultores que, por muitas vezes realizam as trocas com mercadorias industrializadas. Assim passei minha infância, com minhas irmãs contribuindo com os nossos pais na organização das mercadorias, comercializando, fazendo as entregas e atendendo o público, que vinham inclusive de comunidades vizinhas.

Nessa nova casa, a escola ficava somente 50 metros de distância, funcionava nos turnos diurnos e a professora do primário, Srta. Regina, moça solteira, com magistério, vinda de outro município, acabou se hospedando na casa de uma das famílias, nas proximidades da escola, como era de costume. Eu fui

convidada por ela, para lhe fazer companhia durante as noites e alguns finais de semana, pois ela residia pertinho de minha casa.

A professora Regina Schiavini foi minha inspiração, pude aproveitar todos os minutos com ela, as pesquisas, o planejamento, o registro em seu caderno de planos, que continha flores desenhadas e gravuras coladas. Ouvíamos as músicas e treinávamos as brincadeiras, assim, pude compreender a dinâmica escolar, antes da aula propriamente dita. E, por muitas vezes, acabava por fazer as atividades da minha turma, classe multisseriadas, uma especificidade de nossa escola na década de 80. De acordo com Ximenes-Rocha e Colares (2013, p.93):

As classes multisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. É, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas) ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Aos professores da época, além de lecionar aos alunos das diferentes séries no mesmo espaço e ao mesmo tempo, também lhe cabiam às responsabilidades com a limpeza da estrutura física e a produção do lanche, necessitando do auxílio dos próprios alunos e, por muitas vezes dos pais, que o faziam com muita dedicação. Nesse sentido, sempre estive a disposição da professora, pois dava conta das atividades rapidinho.

Acredito que o fato de acompanhar a minha professora no planejamento das aulas e na organização do material foi me envolvendo, ela sempre o fazia com muito amor e dedicação. Guardo na memória e no coração, a imagem de todos os meus professores do primário, os momentos com a escrita e a leitura durante o processo da minha alfabetização. Considerando que, esses momentos contribuíram na minha constituição profissional é que objetivo, conforme afirma Pimenta (1999), uma educação baseada em valores e atitudes, onde os alunos também sejam humanizados nesse processo.

Com minhas amigas de infância, Janete e Marilúcia Borsati, e por muitas vezes sozinha, brincava nos finais de semana de peteca, bola de meia, derrapar em poteiros e de sermos professoras. Recordo-me que não lecionava em minhas brincadeiras, matemática, história e ou geografia, mas sim, alfabetizava. Ensinava

ler e escrever baseando-me nas famílias silábicas, na cartilha Caminho Suave e no Livro Barquinho Amarelo, reproduzindo o que era realizado e utilizado em minha escola. Lembro-me da caixa de areia, do giz no quadro negro, das carteiras duplas e dos cartazes das famílias silábicas. Ahhh... Como foi fácil ler e escrever, descobrir a escrita e realizar a leitura.

No ginásial, assim denominado às turmas finais do ensino fundamental, no ciclo das séries finais, deslocava-me de transporte escolar por mais sete quilômetros com meus amigos/vizinhos para a sede do município. Adorava as aulas de preparação para o trabalho (PPT), pois realizávamos receitas, cuidávamos do jardim e da horta da escola e aprendíamos crochê e tricô. Amava minha professora, D. Noeli, ela nos ensinava as coisas que se esperavam que as mulheres soubessem à época, como: cuidar da casa, do marido e dos filhos.

No Ensino Médio, mesmo recém-casada e com um bebê, foquei meus estudos para o vestibular, com desejo de atuar na área da educação. Com muito apoio da minha irmã mais velha (que realizou a minha inscrição no vestibular) e de meu esposo (que cuidava do bebê à noite enquanto eu frequentava as aulas), iniciei os estudos e logo nos primeiros meses, que cursava Pedagogia na Universidade do Contestado/UnC-Campus Concórdia-SC, fui chamada para atender turmas primárias na rede municipal de ensino.

Após alguns anos de muita dedicação com as turmas das séries iniciais do ensino fundamental, recebi o convite da rede estadual para atuar também nas séries iniciais. Momentos de atuação dos quais muito me orgulham, pois recebi o reconhecimento dos professores que atuavam e já estavam em processo de aposentadoria, como da Professora Teresinha Dal Pivo e da Professora Alfabetizadora Siloé Petkow (in memoriam), para sempre em meu coração.

Registro esses fatos, pois acredito que compõem o primeiro ciclo, um dos mais importantes dos três da minha carreira profissional, onde a minha atuação como professora no processo de alfabetização e com as turmas das séries iniciais foram marcantes de tal forma, que pude definir minha carreira profissional, dedicando meus estudos e minhas pesquisas no campo da alfabetização, caminho que venho seguindo até os dias de hoje, que Goodson (1996, p. 71), contribui dissertando, que:

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos do nosso sentido do eu. De acordo com 'quanto' investigamos o nosso 'eu' no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática.

Durante a graduação, conheci profissionais de diversas redes de ensino dos municípios da região de abrangência da Universidade e soube através deles que no ano de 2001, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), seria desenvolvido no município de Concórdia – SC, e ofertado aos professores alfabetizadores vinculados aquela rede de ensino. Com vagas remanescentes disponibilizadas às alunas da Pedagogia, participei desta formação durante todo o ano letivo em encontros semanais no período noturno, que oportunizaram um contato direto com a teoria e as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização de crianças.

No ano de 2002, conquistei por conta dessa formação, a oportunidade de atuar como Formadora em meu município no PROFA. O referido programa desenvolvido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SED/MEC) abrangia diversos municípios do país e, nosso grupo no Estado de Santa Catarina, era constituído por representantes técnicos de cada Secretaria Municipal de Educação, chamados de formadores. Os mesmos reuniam-se mensalmente com objetivo de conceber as competências profissionais necessárias ao processo de alfabetização.

Desta forma, o desenvolvimento do programa na região constitui-se num grupo de formação permanente dos técnicos que focavam sua atuação no ambiente escolar alfabetizador, pretendendo alcançar a transformação didática necessária para que os professores alfabetizadores pudessem aprender a ensinar (BRASIL, 2001). Nesse espaço de formação, tive um breve contato com a história da alfabetização, com os métodos utilizados ao longo desses períodos e com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky publicadas na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), permitindo que compreendêssemos que, além da criança que precisava ler e escrever, havia um ser humano que almejava se alfabetizar.

Após os encontros entre os formadores, reuníamos em nossos municípios os professores das séries iniciais do ensino fundamental, realizávamos estudos teóricos, assistíamos vídeos, produzíamos atividades que seriam realizadas com os alunos e, na sequência dos encontros, socializávamos, compartilhávamos nossos



resultados e nossas incertezas sobre o complexo processo de alfabetizar uma criança.

Desejo compartilhar também, o segundo ciclo de minha carreira, não na ordem de importância, mas de acontecimento de fato em minha vida profissional. Em consonância com a atuação técnica na Secretaria Municipal de Educação, lecionei na Secretaria de Estado da Educação, em turmas de Educação de Jovens e Adultos, e me fora proposto assumir a Coordenação da Unidade Descentralizada de Educação de Jovens e Adultos no município, onde desenvolvi e coordenei essas atividades por aproximadamente 10 anos. Foram mais de 200 jovens e adultos que concluíram seus estudos, no ensino fundamental e no ensino médio.

Entre muitas experiências com a alfabetização, com a proposta pedagógica humanizadora de Paulo Freire vivenciamos além de sala de aula, viagens, excursões e grandes amizades que marcaram essa segunda etapa de valorização pessoal e de reconhecimento profissional.

E assim, pontuo que o terceiro ciclo dessa trajetória é marcado pela minha atuação técnica em programas de formação continuada, com e para, professores da educação básica, desenvolvidos pela própria equipe técnica da secretaria de educação, do governo municipal e ou por adesão de programas do governo federal, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1º à 4ª séries (PCNs), Pró Letramento de Alfabetização e Linguagem, Escola Ativa e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Ciclo que registro com muita gratidão, pois me estabeleci enquanto profissional em meu município, onde nasci, cresci, constituí uma família e atuo profissionalmente há mais de 20 anos. Acredito ser necessário contextualizar ao leitor, pois conforme Nóvoa destaca, “sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão tão impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento da relação humana” (NÓVOA, 1995, p. 9).

Dentre esses programas de formação continuada para professores, gostaria em especial, detalhar aqui minha atuação como formadora, durante 04 anos no PNAIC. Momentos únicos, tanto de aprendizagem, de novas práticas pedagógicas, como de produção e publicação de nosso trabalho. Através do grupo de estudos semanal com as professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino, avançamos em nossa concepção teórica sobre alfabetização e sobre os eixos da

linguagem, leitura, escrita e interpretação. Com foco na alfabetização na perspectiva do letramento, desenvolvemos e implantamos em nosso currículo escolar as sequências didáticas e os projetos interdisciplinares, objetivando além da alfabetização, o desenvolvimento humano e intelectual dos educandos.

Esse período não tornou-nos somente profissionais melhores, possibilitou que nos tornássemos escritoras, pois registramos e publicamos nossas pesquisas e nossa atuação pedagógica em classes de alfabetização na coletânea de relatos exitosos das experiências docentes pelo Núcleo de Publicações, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/SC), marcando esse terceiro ciclo com um forte sentimento de construção, de partilha e de compromisso ético e pesquisador com a alfabetização.

Das sete publicações que realizamos no ano de 2017, com foco em pesquisas na alfabetização, destacamos as publicações dos temas: interdisciplinaridade, alfabetização (Franck; Machado; Gonçalves, 2017, p. 96-99 e Albara; Machado; Gonçalves, 2017, p. 81-83), e diversidade na escola (Frigo; Machado; Gonçalves, 2017, p. 22-24). Planejamento e desenvolvimento da escrita (Cadore; Machado; Gonçalves, 2017, p. 18-19) através da utilização dos gêneros textuais (Kerber; Machado, Gonçalves, 2017, p. 43-45), e sobre o trabalho pedagógico com os diferentes componentes curriculares no processo de alfabetização, como a geometria (Zanenco; Machado; Gonçalves, 2017, p. 108-110) e o sistema de grandezas e medidas (Rodrigues; Machado; Gonçalves, 2017, p. 85-87).

Esse período de dedicação aos programas de formação continuada de professores e orientação pedagógica nas escolas da rede municipal de ensino despertou um querer mais, sobre as teorias e as metodologias que envolvem os mesmos. Souza (2006) afirma que o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaços para uma compreensão da sua própria prática. Baseada nessa reflexão, que registro o desejo de avançar nos estudos, cursar um programa de mestrado, participar de uma linha e de um grupo de pesquisa com foco na área que atuo. Com a necessidade de ampliar as pesquisas e ter acesso aos estudos de outros pesquisadores, enfim, de investir na minha própria qualificação profissional, iniciei minha caminhada no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó-SC, no ano de 2017.

Caminhada que iniciou com a Graduação – Licenciatura em Pedagogia (educação infantil e séries iniciais) pela Universidade do Contestado (UnC) Campus Concórdia em 2002, com a conclusão da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação, tornei-me especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais pelo Instituto Brasileiro de Pós Graduação e Extensão (IBPEX) de Curitiba-PR em 2008, e, em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC em 2015. Cursei ainda as disciplinas da especialização em Psicopedagogia na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) Campus Joaçaba/SC, que pretendo concluir após a conclusão do Mestrado em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Chapecó/SC.

Hoje estou aqui, concluindo essa etapa, com apoio incondicional de meus familiares, amigos e de meus colegas de trabalho, que sofreram e comemoraram comigo cada etapa dessa pesquisa. Além de estar muito feliz por ser a primeira professora do grupo de trabalho do meu município e de minha família que está cursando o mestrado e em uma universidade pública, fazendo assim, parte da história da educação. Em alguns momentos me emociono e não tenho palavras para agradecer tamanha oportunidade, reconhecendo, inclusive ao poder público municipal o cumprimento da legislação que permitiu minha dedicação exclusiva nesse programa.

Encerro, servindo-me de Freire, para justificar meu pensamento em relação à relevância da pesquisa no, e para, o processo de formação de professores alfabetizadores, quando ele me instiga dizendo:

[...] a educação, com prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. [...] uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se torna aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a práxis humana, a unidade indissolúvel entre a minha ação e minha reflexão sobre o mundo (FREIRE, 2008, p. 29-30).

Nessa perspectiva de refletir sobre a práxis humana, como esclarece Freire, que as inquietações do cotidiano profissional, ancoradas em minha trajetória, norteiam o objeto de minha pesquisa, pois partem das reflexões acerca dos processos de formação de professores alfabetizadores. Um extenso, mas não

menos importante campo de pesquisa, que necessariamente, precisou ser delimitado.

Assim, um recorte sobre as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação para alfabetizadores, por meio de uma pesquisa bibliográfica, com foco no conhecimento historicamente construído e nas propostas pedagógicas contidas nos documentos norteadores das redes de ensino no que tange as formações de professores alfabetizadores, poderá contribuir com esses tensionamentos, sobre o ambiente alfabetizador escolar e o cotidiano das formações de professores alfabetizadores.

Um objeto carregado de muita significância, vivências e de anseios. Significância pela sua constante presença durante a minha constituição pessoal, de vivência pelas experiências e pela dedicação ao tema enquanto carreira profissional e de anseio, enquanto uma estudiosa, zelosa e assídua, em referência ao tema: Formação de Professores Alfabetizadores.

Queridos leitores, com esse entusiasmo de educadora, esse carinho de alfabetizadora e com a curiosidade de pesquisadora que me move, lhes convido a viajar pela história da alfabetização e da formação de professores, suas concepções, métodos e teorias, transitando pelos caminhos da filosofia e sua relação com a educação, assumindo o papel de piloto dessa viagem e afirmo que, a mesma será no mínimo, inspiradora. Ambicionando despertar-vos novas pesquisas, novas produções e novas interpretações, como que, comigo acontecerá.

## 1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a sociedade informacional é uma realidade econômica e cultural, seguida da revolução tecnológica, que vem transformando e reorganizando os setores, os processos de produção e as profissões, é possível perceber um novo modelo empresarial de produção existente, em uma sociedade ainda capitalista. Nóvoa (1999) destaca a importância fundamental do desempenho dos professores na construção da “sociedade do futuro”, o mesmo aponta como desafios a serem superados a formação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, pois estarão no centro das atenções políticas.

Integrar as dimensões cotidianas da docência, como espaço de referência profissional, reinventando práticas associativas e de colegialidade docentes, organizadas em rede e ou equipes, definindo políticas educativas coerentes, refundando a instituição escolar e os espaços de formação, são as propostas de mudanças decisivas de Nóvoa (1999) para a formação docente.

Papel desafiador aos gestores e educadores, numa sociedade da informação onde grupos privilegiados constituem-se em grupos conectados às redes e desta forma com facilidade na aquisição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento dessas habilidades, como seleção, processamento da informação, autonomia, capacidade de tomar decisões, trabalho em grupo, polivalência e flexibilidade, que são algumas das exigências do mercado de trabalho atual.

Mas, nesse sentido, Giroux (1997) considera os professores como profissionais e desta forma, alerta para que os mesmos reconsiderem as condições em que trabalham, delineando o tempo, o espaço, as atividades, o conhecimento e o cotidiano nas escolas. O mesmo é categórico ao afirmar que:

[...] os professores precisam desenvolver um discurso e um conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. [...] com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, [...] para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário (GIROUX, 1997, p. 29).

Para o autor, “o referencial importante é a libertação da memória e compreensão da realidade sobre a existência humana, redefinindo a política cultural em relação à questão do conhecimento” (GIROUX, 1997, p. 30), através da construção e desenvolvimento de um “currículo necessário para a promoção de formas de pedagogia crítica, numa esfera democrática e emancipadora que legitimará um novo estilo de vida, redefinindo a noção de poder, cultura e conhecimento” (GIROUX, 1997, p. 219-220).

Conforme Giroux (2000), a pedagogia crítica pode ser desenvolvida como um projeto importante nesse novo milênio, pois possui as características exigidas nas práticas transformadoras tendo como terreno de luta, os trabalhadores e trabalhadoras culturais. Nessa perspectiva, Freire (2016), propõe uma educação problematizadora, e para tal, afirma ser indispensável considerar a essência do diálogo. “O diálogo é um fenômeno humano, que se constitui na palavra. E, não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2016, p. 107). No entanto, alerta que, a palavra pode perder sua essência e tornar-se inautêntica, sacrificada, oca, alienante, transformando-se simplesmente, num verbalismo.

Para Freire (2016), a palavra deve enfatizar a ação, a reflexão, pois para o autor, é que a existência humana não pode ser muda, silenciosa e nutrir-se de falsas palavras. E é pontual ao afirmar que, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2016, p. 108). Esclarecendo assim aos sujeitos, a importância de existir humanamente, de pronunciar o mundo e modificá-lo.

Nessa lógica reflexiva, sobre a práxis humana, propusemo-nos tensionar sobre a própria atuação, o cotidiano com programas de formação de professores alfabetizadores e para tanto, esta pesquisa objetivou investigar as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação dos professores alfabetizadores nos municípios de abrangência da AMAUC/SC.

Dada à relevância dessa temática e o recorte realizado para esta pesquisa, as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores se configuram no objeto de pesquisa deste projeto. Pesquisa esta, que dialogará com as 14 redes municipais de ensino de abrangência da Associação dos Municípios do Alto Uruguai

Catarinense - AMAUC/SC<sup>3</sup> através de seus documentos oficiais. E para tal, expomos como problema: Que concepções de alfabetização orientam as propostas pedagógicas para formação de professores alfabetizadores nos municípios de abrangência da AMAUC/SC?

E para dialogar com a temática, traremos pesquisas já realizadas e disponibilizadas na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, publicadas na última década, isto é, nos últimos 10 anos, bem como, os registros de Freire (2008), Frago (1993), Gontijo (2002), Mortatti (2000), Saviani (2008; 2009<sup>a</sup>, 2009<sup>b</sup>), Soares (1996; 2003; 2016) entre outros que, contribuirão na sistematização das ideias frente às seguintes questões de pesquisa: Que lugar ocupa a formação do professor alfabetizador ao longo da história e de que modo às concepções de alfabetização orientam as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores nos municípios da AMAUC/SC? Por consequência, os objetivos expressam a intencionalidade da pesquisadora dada à importância do trabalho educativo e à apropriação dos saberes historicamente sistematizado, e, nesse sentido estabelecemos como objetivo geral: Investigar as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação dos professores alfabetizadores nas redes municipais de ensino dos municípios de abrangência da AMAUC/SC.

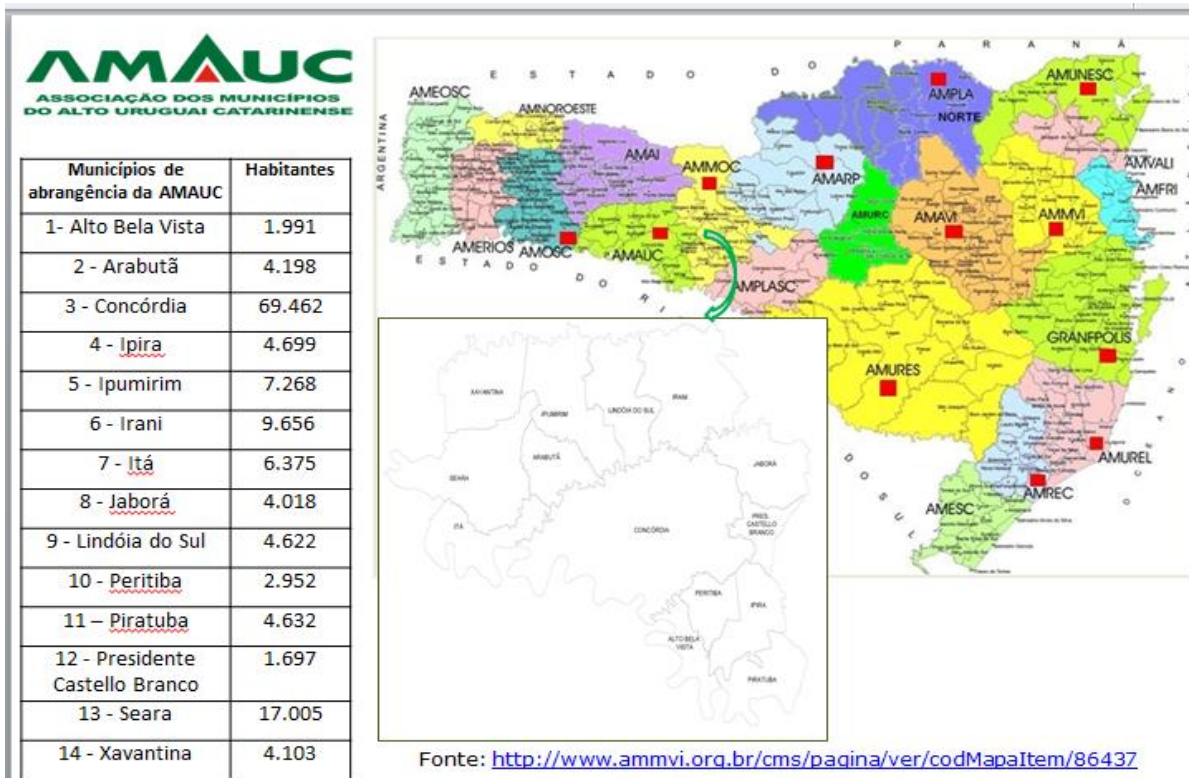
E para detalhar nossa pesquisa, propomos como objetivos específicos: 1) identificar o lugar que a formação do professor alfabetizador ocupa ao longo da história e 2) contextualizar historicamente as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores desses municípios.

Importante ressaltar que a pesquisadora reside no município de Presidente Castello Branco-SC, incluso na região geográfica da AMAUC, e desta forma estabelece relações históricas, sociais, familiares e profissionais com as redes de ensino dos respectivos municípios, ou seja, lócus da pesquisa, abaixo citados:

---

<sup>3</sup> A Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC) tem como intuito, atender os interesses comuns dos municípios da região com a finalidade de associar, integrar e representar seus associados. Outras características desta associação serão detalhadas no capítulo da metodologia, no subitem: lócus da pesquisa.

Ilustração 1 – Municípios de abrangência da AMAUC-SC:



Os tensionamentos em relação ao objeto de pesquisa, ao problema e aos objetivos que nos propusemos responder, corroboram com os registros de Saviani (2009b) quando nos esclarece que, diante do contexto sócio histórico educacional, é inegável que a formação dos profissionais docentes esteja alicerçada numa proposta pedagógica sólida, contemplando os conteúdos específicos e os culturais cognitivos, não dissociando a forma e o conteúdo.

Nessa perspectiva, a pesquisa toma como objeto de análise as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa, com anseio investigativo de dialogar com as 14 redes municipais de ensino de abrangência da AMAUC/SC, com análise dessas concepções, nos registros em documentos oficiais, apresenta-se com caráter documental, e por fundamentarem-se em análises, pesquisas e estudos já publicados sobre essa temática em artigos, dissertações, teses e livros, apresenta-se com características bibliográficas.

A referida pesquisa foi subsidiada pela análise do conteúdo dos materiais coletados, ou seja, das propostas pedagógicas de formação para professores



alfabetizadores das redes municipais de ensino de abrangência da AMAUC/SC. E seguiu as categorias de pré-análise, descrição analítica e tratamento dos resultados com interpretação referencial proposto por Franco (2005) e Triviños (2013), sistematizado na tabela abaixo, e, detalhado no quarto capítulo.

Tabela 1 – Síntese do caminho metodológico:

1.1 Caracterização da pesquisa	Qualitativa * Investigação, análise e interpretação.
1.2 Tipo	*análise investigativa de materiais/documentos que apresentam/registram a concepção de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação de professores alfabetizadores das redes municipais de ensino dos 14 municípios de abrangência da AMAUC/SC.
1.3 Procedimentos	*análise documental das 14 propostas pedagógicas para formação de professores alfabetizadores das redes municipais de ensino dos municípios de abrangência da AMAUC/SC.
1.4 Categorias de análise	Interpretação dos documentos oficiais (propostas pedagógicas), caracterizando os dados da pesquisa, que registram as concepções de alfabetização nas formações de professores alfabetizadores.

Fonte: Autora (2018)

Essa dissertação está estruturada em capítulos que seguem após o prefácio, onde a autora contextualiza o objeto de pesquisa com a sua trajetória pessoal e profissional, e da introdução, esse texto, onde apresentamos de forma geral o trabalho realizado. O segundo capítulo intitulado: História da Educação: Concepções Filosóficas, Psicológicas e Pedagógicas que influenciaram os Processos de Alfabetização no Brasil e o terceiro capítulo que tratará das Concepções Pedagógicas nos processos de Alfabetização e na Formação de Professores no Brasil a partir da década de 90, pretendem atender aos objetivos específicos da pesquisa, que propunham contextualizar historicamente as concepções de

alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores e identificar o lugar que a formação do professor alfabetizador ocupa neste âmbito ao longo da história.

Registrando nesses capítulos, subsidiados pela revisão bibliográfica, a importância da filosofia na formação do educador, revisitando assim, a concepção de aprendizagem, de alfabetização e de formação de professores, na perspectiva dialética. Compreendendo o “sujeito analfabeto” e como o processo de alfabetização pode ser realizado de forma mais humanizada. Os capítulos possibilitam ao leitor uma viagem por diversos países, seguindo a lógica temporal dos acontecimentos históricos, registro que objetivará a compreensão das especificidades dos métodos e das concepções pedagógicas e as influências dos movimentos econômicos que caracterizam as mudanças educacionais ocorridas no Brasil.

O quarto capítulo apresenta e identifica o objeto de pesquisa (considerando os aspectos éticos) e descreve os procedimentos metodológicos (metodologia, categorias e instrumentos de análise), utilizados no caminho percorrido durante o processo investigatório. Caracterizando a mesma, como uma pesquisa de investigação, análise e interpretação qualitativa em educação de cunho documental e bibliográfica, baseada no tratamento e interpretação dos dados da pesquisa, conforme proposto por Franco (2005) e por Triviños (2013).

No quinto capítulo, trataremos as Concepções Pedagógicas das Propostas de Formação de Professores Alfabetizadores, tendo a historicidade como base para a compreensão e análises dos dados. Nele, registrar-se-á historicamente os processos de formação de professores no Brasil, as influências econômicas, religiosas, sociais e culturais que definiram as concepções de alfabetização nos programas de formação para professores alfabetizadores ao longo da história.

Nessa sessão, será possível analisar as concepções de alfabetização contidas nas propostas pedagógicas das redes municipais de ensino dos municípios de abrangência da AMAUC/SC. Contextualizações, com vistas a atender especificamente ao segundo objetivo específico de pesquisa proposto, o de identificar o lugar que ocupa a formação do professor alfabetizador ao longo da história.

E por fim, no texto que registraremos nossas considerações finais, é possível compreender quais as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação dos professores alfabetizadores nas redes municipais de

ensino de abrangência da AMAUC/SC, ou seja, atendendo ao objetivo geral proposto por esta referida pesquisa, além de perceber o entusiasmo da pesquisadora frente às novas pesquisas, instigada pelas análises e subsidiada pelo registro histórico realizado.

Nesse sentido, reportamo-nos ao leitor, para que possa acompanhar o raciocínio teórico-histórico-metodológico, motivado pelo desejo de modificar própria prática, repensando constantemente o cotidiano escolar frente à formação de professores alfabetizadores, superando as diferenças entre a teoria e a prática, o falar e o fazer, o orientar e o atuar pedagogicamente, tornando-se além de tudo, sujeito da própria aprendizagem. Uma educadora comprometida com um projeto de educação cidadã e humanizadora, servindo de motivação à outros pesquisadores, desejamos a todos uma ótima reflexão, apoiados à luz das vozes que fizeram parte da construção dos capítulos, que seguem.

## 2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS, PSICOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS QUE INFLUENCIARAM OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Para iniciarmos esse capítulo, propomos trazer alguns elementos em relação à história da educação e nela, a formação de educadores, utilizando-se dos registros históricos de autores que, à luz da epistemologia e ontologia de Marx (1978), de sua concepção materialista e dialética, apresentam estudos no campo da educação e que acabam por fundamentar-se no estudo do autor, ou seja, compreendendo os indivíduos e as relações diretas entre os mesmos, numa linha cronológica do movimento da educação, tendo em vista, a relação da mesma com o desenvolvimento da sociedade.

### 2.1 A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NO ORIENTE

Seria necessário nesse sentido, retomar aqui os estudos de Rousseau (1762), Kant (1788), Marx e Engels (1979), Lenin (1982), Hegel (1806), Saviani (1993), Gramsci (1995) e Vigotski<sup>4</sup> (2000), numa tarefa de compreender na raiz, a concepção de homem, baseando-se em sua anatomia de infância, no desenvolvimento da personalidade na adolescência e ou no cotidiano escolar, quando da aquisição dos conhecimentos científicos. Nessa sentido, seria possível abstrair de cada pesquisa, tomando como ponto central, o desenvolvimento do pensamento humano, do abstrato à prática, num caminho dialético e de realidade objetiva, justificando assim, a importância da filosofia na educação, quando a

---

<sup>4</sup> O nome *Lev Semyonovich Vygotsky* pode ser encontrado grafado de diferentes formas na literatura científica ocidental, relacionando-se com o alfabeto utilizado em cada registro. No Brasil, o uso da grafia **Vigotski** é encontrado na maioria dos livros de língua portuguesa e **Vygotsky**, é encontrado em muitos livros de língua inglesa e, com a entrada da letra Y na última reforma ortográfica, muitos cientistas optam por espelhar as traduções norte-americanas. Já em espanhol e em francês, encontra-se os registros como **Vygotski** e **Vygotsky** e em alemão, ele é registrado como **Vygotskij**. Nesse caso, respeitaremos os registros de Duarte (2003) e utilizaremos a grafia **Vigotski**.

mesma permite que o sujeito se aproprie do pensamento concreto por meio da mediação dos conceitos abstratos (DUARTE, 2003).

Visto o limitado espaço de tempo que temos para o desenvolvimento desse referido estudo, nos concentraremos nas especificidades entre a filosofia e a psicologia no processo educativo, a interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo, permitindo a análise dialética entre o lógico e o histórico, partindo do pensamento humano, que toma como determinado aspecto da realidade seu objeto de conhecimento, num processo de construção teórica do processo histórico no campo da educação. Para tal, Duarte (2003) esclarece:

[...] a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retomar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica. Mas essa análise apoiada na dialética entre o lógico e o histórico só se realiza de forma verdadeiramente esclarecedora do objeto investigado se for apoiada numa perspectiva crítica, a análise histórica daquilo que esteja sendo tomado como a forma mais desenvolvida (DUARTE, 2003, p. 71).

Para o autor, “se não houver essa perspectiva crítica, a análise histórica torna-se apenas um recurso de legitimação da situação atual e não uma forma de compreender melhor as possibilidades de transformação dessa situação” (ibidem), visto que, os seres humanos relacionam-se com os produtos de sua atividade e ao mesmo tempo, “escapam” do controle da humanidade, propondo à educação, o desenvolvimento da consciência humana, da consciência autônoma dos indivíduos, no relacionamento entre os outros, com perspectiva de análise e compreensão social, tomando como tarefa o caminho inverso do fetichismo e da coisificação, que Duarte alerta:

O ser humano precisa tornar-se senhor tanto na materialidade quanto da idealidade que consiste o mundo da cultura humana, o mundo criado pelo trabalho humano. [...] pela superação das relações sociais que transforma essa materialidade e essa idealidade em forças inimigas do próprio ser humano (DUARTE, 2003, p.100).

É nessa lógica reflexiva, que parafraseamos Saviani (2013), quando afirma que toda a educação deve ter uma orientação filosófica, admitindo que, toda a filosofia desempenha um papel imprescindível na formação dos educadores, explicitando que o objeto da filosofia são os “problemas”, os “mistérios” e os “enigmas” que o homem encontra no transcurso de sua existência. Mas, detalha que

“mistério não é sinônimo de problema, ao contrário, é a solução dos problemas”, visto que a “essência do problema é a necessidade” e acaba por caracterizar o problema. A definição de problema para Saviani (2013) é, “alguma coisa que eu precise saber”, ou seja, uma dificuldade que precise ser superada e ou uma dúvida que necessite ser dissipada, que por sua vez, caracterizam as problemáticas (SAVIANI, 2013, p. 11-17). Nas palavras do autor,

[...] “problema”, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão (SAVIANI, 2013, p. 19).

Ao detalhar o significado da palavra reflexão e sobre o ato de filosofar, Saviani (2013) esclarece que reflexão deriva de um verbo da língua latina “reflectere” que significa “voltar a atrás”, “um repensar, capaz de avaliar-se, de verificar o grau de adequação e de medir-se com o real”, assim, “refletir é um ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar”. Portanto, “filosofia da educação só será mesmo indispensável à formação do educador se for encarada [...] como uma reflexão [...] sobre os problemas que a realidade educacional apresenta”. Assim, “a filosofia da educação só poderá prestar um serviço à formação dos educadores na medida em que contribui para que os educadores adotem essa postura reflexiva para com a problemática educacional” (SAVIANI, 2013, p. 20-28).

Nesse sentido, Gadotti (1999) registra seu conceito sobre a teoria da educação, como a necessidade de análise coletiva do mundo, da história, dos meios educativos, com atenção, engajamento, responsabilidade e de modo que a mesma atenda a sua “missão essencial de subsidiar a prática” (GADOTTI, 1999, p. 18). Para Gadotti, “a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la em função de determinados fins e objetivos” (GADOTTI, 1999, p. 21).

Gadotti (1999) afirma que as doutrinas pedagógicas orientais como o taoísmo, confucionismo, hinduísta, egípcia e hebraica caracterizaram a educação primitiva, [“confiada a toda a comunidade, em função da vida e para a vida; para aprender a usar o arco, a criança caçava, para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia” (GADOTTI, 1999, p. 23)], pelas semelhanças entre as mesmas e pelas marcas do tradicionalismo pedagógico, mesmo que, orientadas pelas tendências religiosas de cada período histórico, emergindo uma sociedade de classes, onde a “instituição formal, surgiu como resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada” (GADOTTI, 1999, p. 23).

Para Gadotti (1999, p. 22) “a doutrina pedagógica mais antiga é o taoísmo (tao=razão universal) cujos princípios recomendam uma vida tranquila, pacífica, sossegada, quieta”. Nela, baseia-se a doutrina de Confúcio (551-479 a.C.) que criou um sistema moral com exaltação da tradição e de culto aos mortos. De acordo com as pesquisas do autor, o confucionismo transformou-se em religião até a Revolução Cultural provida pela China no século XX. Confúcio desenvolveu um sistema de exames baseado no ensino dogmático e memorizado, que fossilizava a inteligência, a imaginação e a criatividade, hoje exaltadas pela pedagogia. “A educação chinesa tradicional visava reproduzir o sistema de hierarquia, obediência e subserviência ao poder dos mandarins [conhecido como chinês tradicional]” (GADOTTI, 1999, p. 22).

Na educação hinduísta, Gadotti (1999, p. 22) registra que a mesma “tendia para a contemplação e para a reprodução das castas – classes hereditárias -, exaltando o espírito e repudiando o corpo. Os párias [pessoas de casta mais baixa que compuseram a sociedade indiana] e as mulheres não tinham acesso à educação” nessa época. Sobre os egípcios, Gadotti (1999, p. 22) relata que os mesmos “foram os primeiros a tomar consciência da importância da arte de ensinar”. E que devemos a eles o uso das bibliotecas. Em casas de instrução ensinavam a leitura, a escrita, a história, a astronomia, a música e a medicina.

Os hebreus foram os que mais conservaram a história, através das doutrinas, tradições e ou celebrações religiosas que são mantidas até hoje. A educação era rígida, minuciosa e pregava o temor a Deus e a obediência aos pais, sob o método de repetição. Utilizava-se o catecismo como método educacional, influenciando a cultura ocidental (GADOTTI, 1999, p. 22). Assim, para o autor,

A escola que temos hoje nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história da educação, desde então, constituiu-se num prolongamento da história das desigualdades econômicas. A educação primitiva era única, igual para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das educações: uma para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres (GADOTTI, 1999, p. 23).

Sobre o pensamento pedagógico grego, Gadotti (1999) registra que o mesmo serviu de berço da cultura, da educação e da civilização ocidental, atingindo o nível mais “avançado da educação na Antiguidade: a Paidéia, uma educação integral, que consistia na integração entre a cultura da sociedade e a criação individual de outra cultura numa influência recíproca” (GADOTTI, 1999, p. 30). O autor acredita que a educação grega “ensinava uns poucos a governar. Se ensinasse todos a governar, talvez apontasse um caminho para a democracia” (ibidem). No ensino, predominava a ginástica, a educação moral e um currículo específico para a formação de seus alunos em reis. O autor registra ainda que o mundo grego teve ricas tendências pedagógicas, como a de Sócrates, Platão, Aristóteles, Pitágoras, Isócrates e Xenofontes.

Ao pesquisar o pensamento pedagógico romano, Gadotti (1999) revela a sociedade romana e suas principais características, como a essência do trabalho escravo na produção material de existência da elite e o poder dos grandes proprietários frente à exclusão do poder dos pequenos. Na educação romana registra-se, como na grega, o sistema de educação em três graus de ensino, o ludi-magister ou educação elementar, o gramático ou ensino secundário e a educação superior. E seus principais filósofos foram Catão (234-149 a.C.), Varrão 116-27 a.C.), Cícero (106-43 a.C.), Quintalino (35 a.C a 96 d.C.), Sêneca (4 a.C.-65) e Plutarco (46 a.C a 119 d.C.). Afirmando Gadotti (1999, p. 44) que “a educação romana era utilitária e militarista, organizada pela disciplina e justiça. Começava pela fidelidade administrativa: educação para a pátria, paz só com vitórias e escravidão aos vencidos. Aos rebeldes, a pena capital”.

Seguindo nessa lógica histórica, Gadotti (1999) reflete sobre a decadência do Império Romano pelos bárbaros<sup>5</sup>, que impuseram limites de influência da cultura

---

<sup>5</sup> A palavra “bárbaro” significa “não grego”, povos germânicos que não habitavam o Império Romano. Entre eles estão os francos, os lombardos, os hunos, os visigodos, os vikings e os ostrogodos. Cada povo possuía política e organização social própria. Eram povos harmônicos, que viviam da agricultura



greco-romana, sucedendo um novo crivo ideológico da Igreja Cristã. O autor registra que “do ponto de vista pedagógico, Cristo havia sido um grande educador, popular e bem sucedido. Seus ensinamentos ligavam-se essencialmente à vida. [...] Essa tradição contribuiu muito para o sucesso da Igreja e dos futuros padres” (GADOTTI, 1999, p. 51), caracterizando a pregação apostólica na educação do homem medieval através das escolas catequéticas, tornando oficialmente, a escola pela primeira vez, num aparelho ideológico do Estado.

São Paulo, Alexandria, Orígenes, São Gregório, São Basílio, São João Crisóstomo, São Jerônimo e Santo Agostinho impuseram com êxito as doutrinas, os dogmas e a disciplina na nova religião, incluindo votos de obediência, castidade, pobreza e juramentos de subserviência e fidelidade cristã, justificando tudo a Deus. No século IX, sob a inspiração de Carlos Magno, Gadotti (1999) registra que o sistema de ensino compreendia a educação elementar (ministradas nas escolas paroquiais por sacerdotes), a educação secundária (ministradas nas escolas monásticas, em conventos) e a educação superior (ministradas nas escolas imperiais, onde preparavam os funcionários do império).

Com a formação do Império árabe, Maomé (570-632) fundou a religião do Islamismo e seus seguidores acreditavam que o mesmo era sucessor de Abraão, Moisés e de Jesus. Sua religião, registrada no Alcorão [livro sagrado dos muçulmanos] era tida como lei e atualmente essa fé é expressa em 45 países, inclusive no Brasil, por mais de um milhão de crentes, afirma Gadotti (1999, p. 53). Os muçulmanos que se destacaram na Idade Média foram o IBN SINA, AL-BIRUNI e AVERRÓIS. Mantendo a cultura grega, conciliando a razão histórica e a fé cristã, os árabes iniciaram uma nova vida intelectual, denominada escolástica. E, Santo Anselmo, Pedro Abelardo e São Tomás de Aquino destacaram-se como fundadores. As universidades de Paris, Bolonha, Salerno, Oxford, Heidelberg e Viena foram criadas nesse período histórico, buscando a universalidade do saber,

---

e eram politeístas, ou seja, acreditavam em vários deuses, aos quais ofereciam oferendas e dedicavam suas vitórias. De todos os povos bárbaros, um deles merece maior importância: os hunos. Bastante ambiciosos, os hunos eram hábeis guerreiros, porém violentos. Dedicavam-se a invasões, saques e pilhagens para sua sobrevivência e expansão territorial. Por conta desta ambição, durante anos pressionaram os demais povos bárbaros para uma invasão ao Império Romano com o intuito de explorar terras férteis e acumular riquezas. Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/os-barbaros.htm>, acesso em 01/03/2019.

Para muitos historiadores atuais, a Idade Média não foi a Idade das Trevas, da ignorância e do obscurantismo, como os ideológicos do Renascimento pregaram. Ao contrário, foi fecunda em lutas pela autonomia, com greves e grandes debates livres. Discutia-se a gratuidade do ensino e o pagamento dos professores. Alguns sustentam que as universidades medievais eram mais populares e menos elitistas do que as universidades humanistas e aristocráticas do Renascimento. O que se constatou é que o saber universitário aos poucos foi se elitizando, guardado em Academias, submetido à censura da Igreja e burocratizado pelas Cortes (GADOTTI, 1999, p. 56).

Sobre o renascimento pedagógico, Gadotti (1999) o interliga com as grandes navegações do século XIV que deram origem ao capitalismo. Era da invenção da imprensa, da bússola e da pólvora. Tendo na educação grandes educadores como Feltre (1378-1446), Desidério (1467-1536), Vives (1492-1540), Rabelais (1483-1553) e Montaigne (1533-1592). Desta forma, “o Renascimento valorizava as humanidades, entendendo-se por isso os conhecimentos ligados diretamente aos interesses humanos, que formam e desenvolvem o homem, que respeitam sua personalidade” (GADOTTI, 1999, p. 64). Lutero (1493-1546) liderou a reforma protestante, onde a educação passou a ser vista como sinal de protesto, idealizava uma escola pública religiosa e a igreja reagiu através do Concílio de Trento, da Companhia de Jesus e com a Inquisição, um campo histórico que será abordado nos próximos subitens, mas que merecem especial atenção em outras oportunidades de pesquisa.

## 2.2 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO OCIDENTE: CARACTERIZANDO OS MODELOS NACIONAIS

À luz das pesquisas de Frago (1993), é possível identificar os fatores, os elementos e os aspectos relevantes de cada modelo de alfabetização numa perspectiva histórico-comparativa. Mesmo que o autor generalize ou admita exceções, afirma que, cada sistema possui suas vantagens e inconvenientes, é possível estabelecer uma lógica entre os modelos históricos de alfabetização que como o autor sugere, “só adquire sentido a partir de uma perspectiva comparada”. E que requer, por sua vez, “a acumulação prévia de investigações, geográfica e temporalmente localizadas, sobre fontes similares e com métodos e enfoques não muito diferentes” (FRAGO, 1993, p. 45). Nesse sentido esclarece,

O primeiro dado a ter em conta é a inexistência de um modelo único. A diversidade e as diferenças vão além do anedótico ou do matiz. Trata-se de profundas divergências substanciais que conferem a cada modelo características peculiares. A identidade ou similitude procedem mais do desconhecimento ou do lugar comum, do que dos estudos detalhados que cubram amplos períodos de tempo. Somente onde se tem estudado o processo com certa intensidade e extensão é possível apreciar diferenças, peculiaridades e similitudes. Por isso, a maior ou menor provisoriedade do que, em seguida, se expõe está em relação direta com o grau de conhecimento de cada modelo concretado (FRAGO, 1993, p. 46).

Em seus registros, Frago (1993, p. 46-47) releva que, em diversos estudos, os modelos e/ou documentos analisados que mais demandaram seu tempo fora o modelo “*protestante-nórdico ou sueco*”. Suas principais características são “a conjugação de interesses, organização e esforços entre a igreja luterana e o estado”, os livros utilizados “eram de índole político-religiosa” com citações bíblicas que definiam a hierarquia social (reis, clérigos, senhores e amos), as relações patriarcais e as relações de dependência familiar (esposos, pais, filhos, senhores, criados e servos) e com o desenvolvimento de campanhas nacionais de alfabetização, a “Suécia constituiu-se numa sociedade alfabetizada já na segunda metade do século XIX”, sem recorrer a um sistema formal de escolarização, devido:

[...] a ênfase posta na difusão da leitura (50% ou mais da população adulta sueca sabia ler ao final do século XVII e quase 100% por volta do ano de 1750) [...]. Aquisição da leitura, com apoio de uma disposição de 1686, foi o resultado da imposição de exames paroquiais anuais, cuja superação era necessária para receber a comunhão ou contrair matrimônio (neste caso, como garantia de que os pais eram capazes de alfabetizar seus filhos), e da extensão do hábito da leitura em família e do ensino dos filhos pelos pais (FRAGO, 1993, p. 46).

Na continuidade de seus registros, o autor destaca o “*modelo prussiano-alemão*” de alfabetização, modelo esse que, após análises, demonstra maior relação com o mundo protestante, países com papel fundamental no desenvolvimento de forças produtivas, como Holanda, Inglaterra e Escócia. Assim, o modelo desenvolveu-se “igualando ou superando as influências ou motivações religiosas”, sua principal característica foi a “confluência de pressões de origem religiosa e burocrático-estatal, em um contexto menos industrializado e urbanizado e a ênfase posta na difusão da leitura” (FRAGO, 1993, p. 47). Assim, a Prússia alcançou a elevação das taxas de alfabetização em meados do século XIX, superando os índices da Inglaterra e da França, e esse resultado, registra o autor, dá-se pela combinação de dois fatores:

[...] Um deles, similar ao sueco, foi à pressão político-religiosa da reforma protestante e a aliança entre os poderes públicos (estatais e municipais) e os eclesiásticos, para criar todo um sistema escolar público, de base local. Outro, bastante peculiar, foi à pressão bélico-nacionalista e as exigências derivadas da constituição de um exército moderno no século XVIII. O resultado final será uma das taxas de alfabetização e escolarização mais elevadas em meados do século XIX, e um sistema escolar público cujo conhecimento e exposição constituirão o objeto da maioria das viagens pedagógicas tão comuns no século XIX, para aqueles que ali acudiam acreditando poder encontrar um modelo ou exemplo para aplicar em seu país de origem (FRAGO, 1993, p. 47).

É nessa perspectiva que Frago (1993, p. 47) detalha as coincidências temporais e analisa a reforma na Alemanha no século XVI com o crescimento das taxas e a criação dos modelos de alfabetização. Para o autor, “as chamadas de Lutero aos poderes públicos para criar escolas e a ênfase posta na leitura da Bíblia em língua vulgar são fatos também conhecidos”, mesmo que seja errônea para o autor a relação que se estabeleceu entre a leitura da Bíblia e dos catecismos com a alfabetização. E para tal, Frago analisa que,

[...] uma elite clerical letrada, conhecedora das línguas bíblicas, constituíam-se em intermediários-tradutores-intérpretes que selecionavam o que devia ser lido e memorizado, dando-lhe forma escrita. Com isso pretendia fazer frente às consequências, perigosas, “de relações pessoais incompatíveis com as Escrituras”. Convertidos em guias especialistas, colocavam sob seu controle um processo pedagógico que podia ocasionar, em outras condições [...], revoltas e desordens sociais de base igualitária. O dilema, em última análise, estava entre a Bíblia para todos, sem intermediários, e os catecismos. [...] Em todo caso, estabeleciam uma distinção entre a elite culta e o “povo” (FRAGO, 1993, p. 48).

Desta forma, os exames das escolas normais foram aprovados, indiferentemente, em estados alemães católicos ou protestantes e, o catecismo foi aprovado para as escolas, com a utilização da Bíblia em latim e grego para os alunos do ginásio. Pelos altos preços das bíblias e as dificuldades de impressão, Frago registra que a clientela restringia-se às “classes endinheiradas” e que as baixas taxas de alfabetização entre os católicos prussianos deviam-se ao fator étnico-linguístico-cultural. Em seguida, durante a Segunda Reforma (entre os séculos XVII e XVIII) “viram na escola um meio de inculcar a ética da disciplina e do trabalho e de preparar a juventude para o exército”, objetivando soldados

alfabetizados e instruídos para o uso de táticas militares e novas armas (FRAGO, 1993, p. 49). Desta forma,

[...] o restante dos Estados alemães copiou, assim, as estruturas administrativas da Prússia e seu modelo de desenvolvimento econômico militar, aceitando sua liderança. A religião se uniu à escola e o professor ao pároco. As reformas religiosas petistas do século XVIII impuseram a condição de ter passado pela escola e recebido determinados conhecimentos bíblico-religiosos, para receber a comunhão e a confirmação. Promoveram-se companhias de alfabetização e a impressão massiva da Bíblia. [...] Mas tudo isso, repetimos, não por si mesmo, mas graças ao apoio e confluência com os interesses estatais [...], à organização político-administrativa escolar e a seu sistema de financiamento (FRAGO, 1993, p. 49).

Para o êxito do sistema nacional, segundo as pesquisas de Frago (1993) mesmo com o aumento oneroso do sistema de ensino nas escolas, no sul da França, resultou na destinação de parte das rendas das propriedades das famílias e do dízimo, que passaram a ser entregues aos municípios para manter os sacerdotes, os professores, as escolas e as igrejas, tornando-se relevante analisar o modo de organização e financiamento escolar desenvolvido nessa época.

Não diferentemente do modelo alemão, no “*modelo inglês*”, todo o processo de educação ficou sob responsabilidade da filantropia e da caridade privada, passando o processo de alfabetização por uma fase de estancamento e de muitos retrocessos na segunda metade do século XVI, retomando o ritmo acelerado, esclarece Frago (1993), após o meados do século XVIII, que

[...] foram consequência, fundamentalmente, de um vigoroso processo de industrialização que precisava somente de força de trabalho física não qualificada (as oportunidades de emprego não tinham relação com o fato de estar ou não alfabetizado), e que utilizava massivamente mulheres e crianças em horários prolongados e jornadas estafantes. Outros aspectos desta fase de industrialização favoreceram o estancamento ou retrocesso. Um deles foi o rápido crescimento, espacial e humano, das cidades industriais, sem um correlativo incremento da rede escolar. [...] Outro foi o enfraquecimento das estruturas e relações familiares que favoreciam a aprendizagem da leitura no lar (FRAGO, 1993, p. 50).

Frago (1993) afirma que, a partir de 1840, numa nova fase da industrialização, com o grande desenvolvimento comercial e a extensão do voto à classe operária, volta-se a valorizar a alfabetização, visto que, a indústria necessitava de mão de obra qualificada e acreditava-se que na escola os sujeitos compreenderiam a disciplina e a ordem. Assim, em 50 anos, a porcentagem de

analfabetos passou de 30% para 5%, fato esse que marca o início do desenvolvimento de um sistema público de educação na Inglaterra.

Por sua vez, o “*modelo escocês*” diferenciou-se, conforme os registros de Frago (1993), dos moldes ingleses e alemães, tanto no processo de alfabetização como no desenvolvimento do sistema público de educação, relacionando-se com os moldes prussianos, devido sua aliança com a igreja presbiteriana e com os poderes públicos. O mesmo destacou-se dos moldes da Inglaterra, pois difundiu a leitura da Bíblia através de um sistema de educação nacional mediante uma rede de escolas paroquiais, favorecendo o processo de alfabetização em relação aos artesãos e comerciantes, mas apresentando dificuldades na “alfabetização das mulheres, classes baixas ou zonas rurais de ambos os países” (FRAGO, 1993, p. 52), através de suas pesquisas, Frago destaca ainda que:

[...] o sistema educativo escocês foi consequência do “extraordinário desenvolvimento político e religioso da Escócia nos séculos XVI e XVII, durante o qual o clero presbiteriano converteu-se em líder nacionalista do povo frente às antes francófilas e depois anglófilas, antes católicas e depois anglicanas, classes altas. Criaram uma sociedade política e socialmente muito democrática, mas espiritualmente muito autoritária. Uma sociedade na qual o poder foi detido pela igreja presbiteriana e na qual foi, por isso, possível que os proprietários de terra contribuissem para manter um sistema de educação popular sob o controle presbiteriano” (FRAGO, 1993, p. 51).

Assim, a Nova Inglaterra torna-se uma das nações mais alfabetizadas do Ocidente no século XVIII, com 90% da população masculina adulta alfabetizada, o que Frago aponta nesse sentido é, a “rápida difusão da alfabetização às pessoas brancas (85%-90% por volta de 1850) em contraste com a situação da população negra (onde apenas 10% ou 20% estavam alfabetizados até 1850)” (FRAGO, 1993, p. 52), justificando os movimentos migratórios de diversas procedências e de diversos idiomas, esclarece o autor. Desta forma, o processo de alfabetização nos Estados Unidos, acaba oferecendo nas colônias britânicas um modelo semelhante ao sueco e escocês, “uma combinação de pressão religiosa, migração seletiva favorável [...] e apoio público local” (ibidem).

Entretanto, o “*modelo francês*” destacou-se como um exemplo de alfabetização lenta, dilatada e desequilibrada internamente, pois as taxas de analfabetismo do sul e do nordeste da França apresentavam grandes diferenças. Somente após a implantação de uma rede de escolas paroquiais, as taxas

diminuíram de 40% a 45% por volta de 1850, a 10% em 1900 que Frago (1993) elucida como sendo as principais características desse processo, o reflexo das desigualdades sociais e de um sistema de estratificação social, onde:

[...] Os ritmos e evolução da alfabetização foram, em todo caso, independentes dos grandes acontecimentos políticos, incluída a Revolução. São os fatores sócioeconômicos e sócio-políticos que devem ser levados em conta. Entre outros, fundamentalmente, a demanda social de alfabetização (por razões econômicas ou de prestígio social), a formação de um mercado nacional, a extensão de uma administração estatal centralizada, com seus serviços públicos e agentes territoriais, e a implantação de uma legislação geral e uniforme de cunho liberal-individualista (tabelião, juiz, professor; contrato, lei, escola) (FRAGO, 1993, p. 53).

As reflexões de Frago (1993) nos permitem concluir que no “*modelo espanhol*” de alfabetização não se observam motivações ideológicas-proselitistas [atos e ou ações de empenho em converter uma ou várias pessoas em prol de uma determinada causa, doutrina, ideologia ou religião], demonstrando avanços significativos, mesmo que, com menos duração e intensidade evidenciam as fortes exigências educativas nacionalistas e de controle social.

Para Frago (1993, p. 54), “trata-se de um modelo de alfabetização gradual [...] dependente de fatores econômicos-comercial-produtivos, assim como do êxodo rural e da incorporação ao trabalho assalariado da força de trabalho feminina”, que se justifica segundo o autor, pela “inexistência de reforma protestante e a repressão do erasmismo defensor da leitura em língua vulgar” (ibidem).

Tornando-se evidente em seus registros, a não concorrência entre o Estado e a Igreja, como se percebe em outros países, relacionando seu modelo de alfabetização com os modelos da Inglaterra e da França. Assim, nota-se que, em 1900, 50% da população constituía-se de analfabetos no país. Dados esses, inadmissíveis nessa época, onde havia uma forte disputa pela soberania do sistema educacional entre a Igreja e o Estado. Entretanto, o autor apresenta algumas hipóteses desse lento crescimento no processo de alfabetização espanhol:

[...] um crescimento débil e lento durante o restante do século XIX e XX (salvo um curto impulso de 1840-1860), baseado quase que exclusivamente na escolarização infantil, com o conseqüente esquecimento, por desuso, do pouco e mal aprendido, manterá esta defasagem até os dias atuais, em especial entre a população feminina e rural (FRAGO, 1993, p. 57).



Em síntese, esses dados disponibilizados pelos historiadores da educação, servem para nos orientar, quanto às épocas ou períodos dos fatos investigados sobre a história da alfabetização, proporcionando maior visibilidade e reflexão crítica sobre “à história da leitura e da escrita como práticas sociais e a conceptualização e caracterização da alfabetização e do analfabetismo em nossas sociedades atuais” (FRAGO, 1993, p. 83). Compreender e analisar as mudanças produzidas no sistema de ensino brasileiro é o que nos propomos nos próximos subitens.

### 2.3 OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO: O SER HUMANO ENTRE OS MODELOS, OS MÉTODOS E AS TEORIAS

Para analisar o contexto histórico dos métodos e das teorias desenvolvidas para alfabetizar no Sistema de Ensino Brasileiro, pressupomos que seja indispensável compreender os conceitos e as classificações desses sujeitos envolvidos, desse ser humano que nos reportamos como: analfabeto, semianalfabeto e analfabeto secundário e, tencionar sobre onde o mesmo está inserido, numa cultura acústica ou numa cultura escrita, caracterizando-o como analfabeto cultural ou analfabeto funcional, terminologias utilizadas nesse processo, inservíveis e, por muitas vezes desconsideradas na alfabetização escolar, visto que,

[...] a instituição escolar se acha hoje, além disso, em um contexto diferente e tradicional, que realmente possuía uma cultura oral a ser valorizada e na qual apoiar-se. O mundo acadêmico parece não se dar conta desta nova situação. Ignora, em geral, as linguagens audiovisuais. [...] Todos os aspectos positivos da oralidade foram abandonados, negados e poucos dos da cultura escrita são adquiridos (FRAGO, 1993, p. 25).

Frago, em sua obra *Alfabetização na Sociedade e na História* (1993) inicia suas reflexões especificamente sobre os paradoxos da alfabetização no que tange a oralidade e a escrita, expressando a importância do leitor compreender: Quem é o analfabeto? E para tal, esclarece: É “aquele que não sabe ler e escrever, ou seja, quem não conhece e não domina – decifra – as letras [...]. Analfabeto é, pois, também, em um sentido figurado, mais amplo, aquele que desconhece ou não sabe nada sobre um tema determinado” (FRAGO, 1993, p. 15).



Para Soares (1998, p. 30), “analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever” e analfabetismo “é um estado, uma condição, o modo de proceder daquele que é analfabeto”. Assim, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, desenvolver o ato de alfabetizar e ou, a constituição da alfabetização, nada mais é que, a ação de alfabetizar e ou tornar o indivíduo alfabetizado.

Frago (1993, p. 20) justifica que há uma relação importantíssima entre a alfabetização e a cultura, visto que, os “analfabetos são pessoas imersas na miséria e pobreza cultural, não inteligente, inferiores, de pensamento pobre e curto”, e que muitos alfabetizados podem apresentar as mesmas características, dependendo do contexto onde os mesmos estejam envolvidos, uma expressão segundo o autor, errônea e perniciosa que a sociedade da cultura escrita deprecia, visto que muitas habilidades não são valorizadas. Frago expressa seu pensamento, diferenciando esse analfabeto, que para o autor, poderá apresentar-se num analfabetismo cultural ou funcional:

[...] analfabeto já não é quem não sabe ler e escrever, mas também aquele que, sabendo, é incapaz de compreender ou redigir um texto determinado. Caso se trate de textos literários, políticos, científicos e históricos que se considerem necessários para entender e participar da vida cultural e política de um país determinado, tal analfabetismo é adjetivado “cultural” [...]. Se os textos se referem a fatos da vida cotidiana – não a questões científicas ou filosóficas, por exemplo – tal analfabetismo é qualificado de “funcional” (FRAGO, 1993, p. 16).

Desta forma, Frago (1993) afirma que a alfabetização cultural e ou funcional ignoram as bases orais da linguagem e do pensamento e, partem do suposto canônico e catequético, valorizando a transmissão e a memorização do saber imobilizado por escrito, mas para o autor, essa “alfabetização ou cultura literal, da letra, é a morte do espírito, ou seja, do pensamento e da palavra” (FRAGO, 1993, p. 27). E para tal, é preciso unir a oralidade e a escrita, reconhecendo as habilidades comunicativas, cognitivas e linguísticas do analfabeto.

Frago caracteriza o analfabeto como um ser humano que desconhece ou que desenvolveu pequenas relações com a escrita, com uma relação íntima com a oralidade, “o analfabeto pensa e se expressa oralmente. Mas de modo diferente do que faz um ser humano alfabetizado que vive em uma cultura que, sim, conhece e usa a escrita” e por essa razão os seus órgãos de recepção e percepção mais

importantes são os ouvidos. Esse ser humano “analfabeto” vive e desenvolve-se através do que o autor chama de “cultura acústica”, utilizando-se dos recursos das frases feitas, da música, das figuras poéticas, dos ditos, da memória, das metáforas, etc... “Sua oralidade é uma oralidade flexível e situacional, imaginativa e poética, rítmica e corporal, que vem do interior, da voz e penetra no interior do outro, através do ouvido” (FRAGO, 1993, p. 19-20).

Mesmo que o autor registre em sua obra as múltiplas variantes desse processo, o mesmo detalha o conceito de semianalfabeto, e para tal registra que até meados do século XIX era muito usual, em especial entre as mulheres, saberem ler e não saberem escrever, pois para o sexo feminino, saber escrever era “uma atividade moralmente mais perigosa”. O autor ainda relata que “havia, pois, muitos alfabetizados que podiam receber mensagens escritas, ler textos elaborados por outros, mas não comunicar-se por escrito, produzir textos” (FRAGO, 1993, p. 15-16).

Ao relatar uma prática usual na alfabetização e na escola, “onde converte-se a fala em silêncio”, a mesma tem caracterizado segundo o autor, o analfabeto secundário, “aquele que sabendo ler e escrever, faz um escasso e pobre uso de ambas as habilidades” (FRAGO, 1993, p. 22), ou seja, um ser humano desdenhado a inferioridade, desvalorizado de suas habilidades:

[...] de memória atrofiada, atenção fugaz e dispersa, desinformado pela sobre informação trivial, consumidor qualificado e incapaz, acrescentaríamos, de esboçar um discurso oral minimamente prolongado, ameno, correto e preciso, isto é, completo e significativo. Seu mundo, seu meio ideal, é a televisão (FRAGO, 1993, p. 23).

Soares, entretanto, afirma que a escola está marcada pela discriminação e que a mesma tem se posicionado a favor das classes socioeconomicamente privilegiadas, representando essa faceta quando “valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea”. Assim, as “crianças das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adaptam-se mais facilmente às expectativas da escola”, ou seja, no padrão, funções e usos da língua escrita ou no padrão culto da língua oral (SOARES, 2003, p. 22).

Nessa lógica reflexiva, Soares (2003) atribui um significado mais abrangente para o processo da alfabetização, pois a referida autora considera esse processo permanente, interrompível na vida, que não deve esgotar-se na aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo que esses processos de aquisição (oral e escrita) sejam

distintos. Portanto, para a autora, o processo de alfabetização deve ter sentido pleno, e

[...] deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2003, p. 18).

Frago é categórico ao afirmar que, “a alfabetização pressupõe uma pedagogia da escuta, da voz e do ouvido. Da comunicação com seus diversos códigos e formas, da linguagem e da fala. Uma pedagogia rítmica e corporal, imaginativa e poética” (FRAGO, 1993, p. 22) e que o analfabetismo é uma consequência da ausência do processo de alfabetização, e para tal deve ser levado em consideração às causas, os agentes, as limitações, os fracassos históricos, os procedimentos, os métodos e as técnicas utilizadas.

Freire (2011) na obra Educação como prática da liberdade, publicada em sua 14ª edição, exprime sua preocupação com a teoria, à urgência da alfabetização e da conscientização das massas, trazendo considerações importantíssimas ao contexto atual. Explicitando como princípio essencial a alfabetização e a conscientização. Respeitando em seu texto os alfabetizandos, que para ele, nunca deveriam ser chamados de analfabetos, pois são sujeitos históricos e, “não de mero e permanente objeto” (FREIRE, 2011, p. 143).

[...] Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador. Por isso é que buscávamos um método que fosse também instrumento do educando, e não só do educador [...] (FREIRE, 2011, p. 146).

Segundo Gontijo (2002), o processo de alfabetização não consciente da apropriação de práticas alfabetizadoras torna o indivíduo alienado às relações sociais, impedindo por muitas vezes a constituição da individualidade. Desta forma, “uma concepção de alfabetização [...] precisa se posicionar em relação ao caráter humanizador ou alienador dos comportamentos que estão sendo formados” (GONTIJO, 2002, p. 132). E, pela alfabetização envolver uma relação consciente com a linguagem escrita, as práticas escolares são mediadoras dessa relação e “os sentidos atribuídos pelos sujeitos à alfabetização revelam que não se constituem

nas possibilidades máximas já alcançadas pela linguagem escrita, pois se restringem [...], a produção do homem particular” (GONTIJO, 2002, p. 133). Assim, para a autora, “o ensino só é efetivo se provoca o desenvolvimento, se produz essa passagem, da genericidade em-si para a genericidade para-si” (ibidem).

Para tanto, as práticas escolares de alfabetização devem proporcionar ao sujeito não somente o contato com a linguagem escrita, mas, possibilitar que os mesmos “compreendam que esse conhecimento é imprescindível à sua formação, [...], pois a apropriação da linguagem escrita é um processo fundamental para a formação da individualidade” (GONTIJO, 2002, p. 134), e essas que “não se restrinja à aquisição de habilidades mecânicas e que supere a reprodução de formas concretas de atividades práticas” (GONTIJO, 2002, p. 138). Desta forma, a autora considera que,

[...] a intervenção pedagógica é fundamental para que [...] se aproprie dos conhecimentos. Mas essa intervenção não significa uma direção autoritária do processo educativo e a redução [...] em um receptor passivo. Ela é fundamental porque a linguagem escrita possui uma objetividade social e, desse modo, cristaliza práticas sociais que somente serão apropriadas [...] se forem reconstruídas pelo professor durante a alfabetização (GONTIJO, 2002, p. 134).

Numa perspectiva pluridisciplinar<sup>6</sup>, baseada nas mudanças da tecnologia da educação, a nova fase da história da alfabetização é registrada, contemplando prioritariamente as transformações da mente humana. Essa nova fase inicia na década 60 e seu auge, na década de 70, permeando o processo de analfabetismo para o processo de alfabetização, relacionando-se com o processo de industrialização e urbanização, incluindo seus agentes, seus modos de atuação, suas resistências e seus apoios, os fatores ideológico-culturais, as relações entre a escrita e a oralidade e as demais linguagens (musical, gestual, numérica e ou gráfica, etc...).

Desta forma, Frago (1993) caracteriza o “historiador da alfabetização” como aquele que concebe como parte da história, os aspectos socioculturais, “os

---

<sup>6</sup> Para Frago (1993), essa perspectiva “implica um novo modelo de ver e fazer a história da alfabetização, novas questões e enfoques”, isto é, a etapa ou fase da história que “se insere e se dissolve na história das mudanças na tecnologia da educação, ou seja, na análise sócio-histórica das transformações da mente humana (FRAGO, 1993, p. 70)”.

processos de comunicação, da linguagem e do pensamento, isto é, da mente humana” (FRAGO, 1993, p. 71), levando em consideração em suas anotações, às similaridades dos processos intelectuais em todas as sociedades, determinando como causas das transformações os produtos da mente humana:

[...] “o papel” que “as mudanças nos modos de comunicação têm jogado nas transformações operadas nas estruturas e nos processos cognitivos”. Em outras palavras, as diferenças não são tanto de “pensamento” quanto de “sistemas de comunicação”, isto é, de processamento, armazenamento e transmissão da informação. Embora reconhecendo que a “mensagem não pode ser razoavelmente reduzida ao meio”, é certo que “qualquer mudança no sistema de comunicação”, em sua tecnologia, terá “grandes consequências” em seu “conteúdo”, nos “modos de pensamento”, ou seja, nas atividades cognitivas ou, [...] nos “sistemas cognitivos funcionais” (FRAGO, 1993, p. 71).

Frago (1993, p. 72) ainda singulariza, “toda transformação tecnológica nos modos ou meios de comunicação supõe modificações nos modos e nos meios de pensar, de refletir e expressar-se”, ainda que, “as funções e estruturas básicas do cérebro humano são, naturalmente, as mesmas há milhões de anos” (ibidem), mas ao longo do tempo as formas de interação, de organização e de operação vão sofrendo alterações e com elas, a linguagem oral, a linguagem escrita e a linguagem visual. Para o autor, no contexto da aprendizagem, as habilidades e as capacidades devem ser valorizadas e levadas em consideração pela escola e pelo mundo acadêmico, tendo em vista as linguagens audiovisuais e os recursos de multimídia disponíveis, que favorecem o desenvolvimento humano.

## 2.4 REGISTROS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

De acordo com Frade (2018), para estudar a história da alfabetização, torna-se necessário estudar a história da educação, a história do livro, a história da leitura e a história da cultura escrita, compreendendo as instituições envolvidas nesse processo histórico-social, considerando os objetos, os métodos e os sujeitos que fizeram e fazem parte da construção das práticas de alfabetização, e, que de acordo com suas pesquisas, a variação nos métodos de alfabetização ao longo da história, não interferem no conteúdo específico envolvido no contexto da alfabetização, tornando o mesmo estável e relacionando-a com a cultura

escrita (FRADE, 2018, p. 43).

[...] o campo de estudos da História da Alfabetização, no Brasil, veio se constituindo a partir dos métodos, dos livros e das práticas escolares, na vertente de compreender o ensino e o pensamento pedagógico, sem que fizéssemos perguntas epistemológicas sobre a independência ou a relação desse campo com o da história da cultura escrita, da história do livro e da história da leitura. Essa definição nos obriga a considerar a alfabetização como variável dependente de várias questões e, mesmo como fenômeno específico, ela se relaciona a dimensões da cultura escrita como um todo (FRADE, 2018, p. 41).

Considerando os registros de Frade (2018) sobre a História da Alfabetização no Brasil, é possível compreender que os métodos de alfabetização estavam presentes nas fontes impressas, ou seja, nas cartilhas e nos livros, e dependendo do período histórico, os materiais relacionavam-se com religiosos, dialogando com diversos métodos. Entretanto, o autor alerta sobre “os livros escolares e não escolares, [...] que impactam seu uso e sua pragmática. Eles portam saberes relacionado ao processo de alfabetização, mas também são objetos [...] que dependem de influências materiais e comerciais” (FRADE, 2018, p. 44), concluindo que, a cada tempo histórico, as instituições determinam certos usos de conteúdos e teorias, impactando as metodologias da alfabetização, constituindo assim,

A História da Alfabetização como o estudo de formas pretéritas de ensino/aprendizagem da tecnologia da escrita; de sua manifestação no contexto das instituições as mais diversas; dos métodos para sua transmissão; dos materiais que estão em jogo na sua apropriação; das práticas empreendidas pelos sujeitos e grupos sociais em torno do processo de aquisição inicial da escrita e de seus efeitos sociais e culturais na sociedade (FRADE, 2018, p. 39-40).

Amâncio e Cardoso (2018) argumentam sobre a importância da cartilha na história da alfabetização, o lugar de destaque que a mesma ocupou durante séculos nesse processo e as relações emocionais que ficaram registradas na memória dos sujeitos que as utilizaram, e ou que, conquistaram seu processo de alfabetização por meio das mesmas. Por isso, “este objeto da cultura escolar parece se configurar num catalisador de lembranças de um momento crucial na vida das pessoas: a conquista da cultura escrita” (AMÂNCIO; CARDOSO, 2018, p. 56). Desta forma, o referido instrumento utilizado desde a colonização portuguesa, “a cartilha escolar”,

sugere as autoras, deve ser considerado um objeto importantíssimo da história da alfabetização.

São perceptíveis as mudanças no campo da alfabetização desde a colonização, mas, numa perspectiva histórica tradicional, o objeto central na História da Alfabetização brasileira, a cartilha, protagonizou por séculos o ensino da leitura e da escrita nas salas de aula brasileiras, mesmo que, trazidas pelos colonizadores e por abarcar conteúdos ensinados nas escolas portuguesas, de acordo com as pesquisas de Amâncio e Cardoso (2018), o ensino caracterizava-se:

[...] por meio das lições das cartilhas e de certos métodos (analíticos, sintéticos, mistos, fônicos ou outros que se desdobravam dessas nomenclaturas), a língua escrita era apresentada às crianças que, de letra em letra, de sílaba em sílaba, iam se apropriando não apenas de elementos da língua escrita, como também de um modo de ler e se comportar na escola. Dia após dia, dependendo da intervenção e da criatividade (ou não!) das professoras (e muitas vezes da ajuda de familiares em casa), o/a aluno/aluna adquiria aos poucos seu estatuto de leitor (AMÂNCIO; CARDOSO, 2018, p. 57).

As autoras ainda nos propõem refletir sobre a cartilha e suas relações com o livro escolar e ou livro didático, caracterizando-a como um recurso didático. E tensionam sobre as abordagens, análises e críticas nacionais e internacionais nos últimos trinta anos, onde o mesmo (o livro didático) se constituiu numa condição de funcionamento do sistema de ensino no Brasil, “apesar do berço ilustre, é o primopobre da literatura, tendo em vista sua natureza descartável, [...], todavia, é o primorico das editoras, altamente vendável, com mercado cativo sempre crescente” (AMÂNCIO; CARDOSO, 2018, p. 58), já que “os livros didáticos são adotados em todas as etapas de escolaridade” (ibidem). E, além dos autores, das editoras e do processo de produção, segundo as autoras, “o livro didático interessa também, e muito, para a história da leitura, pois forma o leitor que, em última instância, vai tê-lo em mãos durante toda sua trajetória escolar” (AMÂNCIO; CARDOSO, 2018, p. 59).

Na análise da conjuntura da história da alfabetização, as autoras citam Comenius (1985), Alves (2005) e Choppin (2002, 2004), para argumentar sobre a utilização do livro didático, da cartilha, “o primeiro livro didático apresentado à infância no seu processo de escolarização,” (AMÂNCIO; CARDOSO, 2018, p. 59), instrumento que foi substituído pelo Livro de Alfabetização em 1996 pelo Programa Nacional do Livro Didático implantado pelo Ministério da Educação (PNLD), visto pelos autores supracitados como instrumento de democratização escolar, onde



todos podem aprender a mesma coisa da mesma forma, impedindo, de certa forma que a escola exerça sua função social, perpetuando o domínio ideológico.

De acordo com Gontijo (2002, p. 53-54), “a alfabetização, assim como qualquer processo de educação, deve desenvolver no homem um processo de tomada de consciência de si mesmo”, que possibilitará a transformação do sujeito em agente sócio-histórico, possibilitando a reflexão consciente sobre a realidade na qual está inserido, papel imprescindível para a escola, visto que, “numa sociedade de classes, a ideologia que predomina é a da classe dominante, que reforça as relações sociais existentes”, e:

[...] ao se apropriar do sistema de significações linguísticas, o homem se apropria também do sistema de ideias e opiniões que a linguagem expressa, isto é, apropria-se de um conteúdo ideológico. [...] Assim, os sentidos atribuídos pelos sujeitos à alfabetização estão fundidos em um sistema de significações que exprime um conteúdo ideológico ligado a esse fenômeno, no qual mascara e oculta à significação social da alfabetização: possibilitar a formação da consciência crítica (GONTIJO, 2002, p. 53).

Nessa mesma lógica reflexiva, Soares (2003) destaca o analfabetismo, ou o precário domínio da leitura e da escrita, como um fator determinante ao não exercício da cidadania, pois exclui o sujeito [uma grande parcela da população brasileira], das estruturas, dos mecanismos de poder e impõe limites a muitos direitos sociais, civis, econômicos e políticos que, constituem a cidadania. Para a autora, a exclusão causada pelo analfabetismo é produto da iniquidade social, e, deve-se lutar contra a discriminação e as injustiças sociais produzidas em torno dessa questão, de forma que, esse processo:

[...] conduzirá o povo à conquista da cidadania; essa conquista se faz, fundamentalmente, por intermédio da prática social e política, dos movimentos de reação e reivindicação das organizações populares, expressões de uma cidadania em construção, pois evidenciam o povo participando, lutando por seus direitos sociais, civis, políticos, agindo como sujeito histórico, fazendo-se cidadão (SOARES, 2003, p. 56).

Para Soares (2003), “a alfabetização não é condição imprescindível ao exercício da cidadania, a alfabetização é instrumento na luta pela conquista da mesma” (SOARES, 2003, p. 57), tornando-se necessário situar a alfabetização no tempo histórico, social e político, visto que em nossa sociedade, a alfabetização tem se caracterizando num bem cultural, acessado por determinadas classes e



categorias sociais privilegiadas, possibilitando a posse do uso pleno da leitura e escrita, ou seja, uma “arma para o exercício do poder, para legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão” (SOARES, 2003, p. 58). E,

É no quadro dessa ideologia, na qual se insere o nosso país, que o significado da alfabetização ultrapassa de muito a mera aquisição de uma “técnica – o saber ler e escrever; o acesso à leitura e à escrita, como acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, é, fundamentalmente, um processo político, através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios culturais têm acesso a um bem simbólico que lhes é sonogado e que um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos e desses privilégios, na luta pela participação no poder e nas instâncias culturais de lazer e de prazer; enfim, na luta pela transformação social” (SOARES, 2003, p. 59).

Desta forma, Soares (2003, p. 59-60) pontua que cabe aos promotores da alfabetização do povo, os administradores da educação, os professores, os alfabetizadores, ou seja, aos que executam o processo diariamente, “encontrar e disseminar caminhos para que o acesso à leitura e à escrita seja marcado pelo significado que o vincula à conquista e ao exercício da cidadania”, assumindo um compromisso com a “construção de uma sociedade mais democrática, em que o exercício da cidadania seja plenamente garantido a todos”.

Historicamente, registra Soares (2003), busca-se a solução para o “problema” da alfabetização no Brasil, e, acreditava-se que para tal necessitava-se de um método. Contudo, fora utilizado durante décadas, o método fônico, o método global, o método eclético e o método silábico nas práticas escolares. Nos registros da autora, constam que nos anos 50 e 60, teve a predominância da utilização dos métodos para a aquisição da linguagem e uma tendência predominante do associacionismo<sup>7</sup>. Na década de 70, a autora destaca a influência da vertente skinneriana e, na década de 80, além da persistência do associacionismo, constata-se uma presença forte da concepção psicogenética e piagetiana, terminologias e teorias que detalharemos ao longo do trabalho.

---

<sup>7</sup> “Na perspectiva associacionista, o método é fator essencial do processo de aprendizagem da língua escrita, porque é considerado determinante dessa aprendizagem” (SOARES, 2003, p. 88).

### 2.4.1 A caracterização dos métodos e das concepções na história da alfabetização no Brasil

Ao iniciar o tensionamento sobre os métodos de alfabetização, propomo-nos através de Soares (2016) atribuir sentido ao significado da palavra “método”. Para a referida autora, à questão dos métodos na alfabetização são atribuídos dois sentidos, um deles em relação ao assunto, a dificuldade de resolver e, o outro, sobre as questões polêmicas em torno do mesmo. Desta forma, Soares (2016) fundamenta sua explicação registrando na obra *Alfabetização: a questão dos métodos* (2016) que, ainda é “uma dificuldade a resolver – uma resposta para a histórica dificuldade em definir o que se deve entender por método de alfabetização” (SOARES, 2016, p. 330), pois:

[...] os métodos tiveram sua origem muito mais em materiais para ensinar a ler e a escrever – inicialmente os abecedários, os silabários, durante largo tempo as cartilhas, mais recentemente os livros didáticos – que em fundamentos psicológicos e linguísticos da aprendizagem da modalidade escrita da língua (SOARES, 2016, p. 331).

Segundo Soares (2016), devido a grande necessidade de se ensinar a ler e a escrever, à ampliação de possibilidades ao acesso dos materiais digitalizados e impressos e a própria democratização da educação como um todo, houve a inevitável multiplicação histórica dos métodos. Assim, a autora permite que compreendamos por método de alfabetização “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita” (SOARES, 2016, p. 330), e nessa lógica reflexiva a autora propõe a inversão da terminologia “método para alfabetizar” para “alfabetizar com método” onde a criança é orientada, por

[...] meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética (SOARES, 2016, p. 331).

Soares (2016) esclarece que, entende-se por método, seguindo sua etimologia – meta + hodós, o “caminho em direção a um fim, considera-se que o fim é a criança alfabetizada, o caminho é o ensino e a aprendizagem das várias subfacetas da faceta linguística” (SOARES, 2016, p.333) e que por meio de

procedimentos desenvolvidos adequando as diferentes teorias que as esclarecem “de forma integrada e simultânea constituem o **alfabetizar com método**” (ibidem). O que a autora quer nos propor é que,

[...] uma alfabetização bem-sucedida não depende de **um método**, ou, genericamente, de **métodos**, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que **alfabetizam com método** (SOARES, 2016, p. 333-334).

Na perspectiva de alfabetizar com método, retrata a autora, que deve ser levado em consideração às pesquisas que evidenciam os processos cognitivos e linguísticos do desenvolvimento e das aprendizagens da língua oral e escrita, orientando o caminho do conhecimento da criança e as dificuldades que poderão surgir, que quer dizer: “alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos de alfabetizar” (SOARES, 2016, p. 352).

Para Soares (2003), toda a questão em torno do método tem centralizado muitas reflexões sobre o processo de alfabetização. De acordo com a autora, há uma grande necessidade de articular os procedimentos e os métodos que ensinam ler e escrever aos materiais didáticos, como forma de operacionalização. É sabido que muitos materiais didáticos e ou programas não contemplam as regiões rurais nem as classes populares, e para Soares, essas questões só “podem ser discutidas à luz dos aspectos sociolinguísticos, culturais e políticos da alfabetização” (SOARES, 2003, p. 24).

É possível concordar com Soares (2003), quando registra que a escola destina-se historicamente à uma função atribuída pela sociedade, diferenciando-se de outras instâncias, pela sua organização e sistemática na ação cotidiana, que tem como sua principal função “levar as novas gerações à apropriação da cultura considerada “legítima”, cultura de que um dos componentes primeiros é a língua escrita” (2003, p. 90), uma legítima instância educativa, que segundo a autora,

[...] delimita os conteúdos culturais a serem transmitidos, realizando recortes que selecionam determinados componentes culturais, excluindo,

correlativamente, outros; a escola homogênea, sistematiza e codifica os conteúdos culturais selecionados; a escola fixa a duração do tempo em que deve ocorrer a apropriação de cada um desses conteúdos selecionados [...]; a escola avalia o nível de realização dessa apropriação em momentos preestabelecidos, intra-escolares e extra-escolares (SOARES, 2003, p. 90-91).

De acordo com Soares (2003, p. 93), a discussão sobre o método de alfabetização tem sido considerada pragmática, cercada de paradigmas conceituais tradicionais, visto como um problema metodológico por muitos, o método tem sido rejeitado, por apresentar-se como “um conceito estereotipado”, para outros tem sido visto como, um “artefato pedagógico, que tudo prevê e que transforma o ensino numa aplicação rotineira de procedimentos e técnicas”. Nesse sentido, a autora esclarece que método é “um conceito genérico sob o qual podem ser abrigadas tantas alternativas quanto quadros conceituais”, somando as ações em “um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados”. Assim,

[...] Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas (SOARES, 2003, p. 93).

A preocupação de Soares (2003) é evidente em seus registros, quanto às proposições metodológicas frente ao processo de alfabetização. Para a autora, corremos um enorme risco de ampliar o fracasso escolar, quando submetemos as nossas crianças em tentativas fracassadas de acesso ao mundo da escrita e da leitura, recorrendo mais ao espontaneísmo do que a teoria, considerando “qualquer atividade como atividade intelectual, e qualquer conflito como conflito cognitivo”, e “porque rejeitamos os tradicionais métodos, [...] ou porque não saberemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola” (SOARES, 2003, p. 96).

Na história da alfabetização brasileira, a caracterização dos métodos tem como marco inicial a Lei Áurea de 15 de outubro de 1827, que aglutinava 17 artigos e determinava a criação das escolas de primeiras letras, contemplando a implantação dessas, em vilas ou cidades do território brasileiro, com currículo centrado na leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de

aritmética e as noções de geometria, através da adoção do método lancasteriano ou o ensino mútuo. Para Vieira e Gomide (2008) a referida lei áurea de educação elementar,

[...] é a que primeiro estabelece exames de seleção para mestres e mestras. Com efeito, essa lei em seu artigo 7º dispõe que “os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação”. Os professores seriam examinados em sua proficiência na aplicação do método do ensino mútuo, no qual deveriam se aperfeiçoar, às suas próprias expensas. A instrução no domínio do método caracteriza uma primeira intenção de preparar docentes, conquanto de forma exclusivamente prática e sem base teórica (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 3839).

Nessa lógica reflexiva, Saviani (2008, p. 128) destaca que o método mútuo, proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, também chamado de monitorial ou lancasteriano, “baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino das classes numerosas”, como foco na atividade do aluno,

[...] Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, [...] os alunos guindados à posição de monitores eram vestidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola (SAVIANI, 2008, p. 128).

Devido à reforma promovida por Leôncio de Carvalho, através do Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879, o método intuitivo fora implantado no Brasil. Conhecido também como lições de coisas ou ensino pelo aspecto, de acordo com Saviani, o referido método “foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial” (SAVIANI, 2008, p. 138).

De acordo com Saviani (2008, p. 173), o método intuitivo surgiu na Alemanha, no final do século XVIII, e foi amplamente divulgado pelos discípulos de Pestalozzi na Europa e nos Estados Unidos durante o século seguinte. No Brasil, esteve em pauta nas propostas durante as reformas da instrução pública no fim do Império, Rui

Barbosa foi um dos grandes defensores desse método e Caetano Campos um entusiasta, guiou-se nele para a organização das escolas-modelos e dos grupos escolares.

O autor evidencia a referida revolução em sua pesquisa, pois através dela, o Brasil teve acesso a diversos materiais como: quadros negros, mobiliário escolar, caixas de cores e formas, mapas, linhas, etc..., justificando assim, a modificação do método e a clareza das novas diretrizes metodológicas para utilização desses materiais em sala de aula.

Nessa mesma época, a educação brasileira sofreu a influência americana dos manuais, que, elaborados para uso do professor, desconstruindo o papel pedagógico do livro, se tornou uma ferramenta didática ao professor, o mesmo foi traduzido por Rui Barbosa em 1881 e publicado no Brasil em 1886. Registra Saviani (2008, p. 140) que “a pedagogia do método intuitivo manteve-se como referência durante a Primeira República, sendo que, na década de 1920, ganhou corpo junto ao movimento da Escola Nova”.

Abílio César Borges, brasileiro, formado no curso de medicina, fez carreira na iniciativa privada, pôs em prática suas ideias pedagógicas através de um plano de estudos que desenvolveu e aplicava em seus colégios e indicado pelo imperador D. Pedro II, recebeu o título de Barão de Macahubas. Em participação nos eventos educacionais no exterior como delegado do Brasil, defendia a formação dos mestres das escolas primárias, a disciplina e a abolição de qualquer tipo de prêmio e ou de castigo. Que Saviani (2008, p. 150) pontua como, um autodidata em matéria de educação, pois construiu sua concepção educativa [de homem, de infância e aprendizagem; papel da escola e sua organização; conteúdos do ensino, os métodos de ensino e a proeminência da educação moral] e, os registrou no texto a Lei nova do ensino infantil, editada em Bruxelas no ano de 1884.

Nesse sentido, apresentaremos na sequência uma breve síntese dos métodos e das concepções classificadas como teorias construtivistas, que objetivam a construção do conhecimento superando o empirismo, baseando-se na interação entre sujeito e o objeto, num “processo que resulta da simples associação entre objetos. [...] o resultado, também, da atividade do sujeito, pois os objetos são enquadrados aos esquemas de ações desses sujeitos” (GONTIJO, 2002, p. 10), concepções e teorias essas que, segundo a autora, perpassaram a história da alfabetização no Brasil.

Soares (2003) abarca em suas pesquisas um estudo sobre as concepções de aprendizado da leitura e escrita, ou seja, de alfabetização. Diferenciando a “concepção associacionista” do processo de aquisição da escrita [que considera “o método fator determinante da aprendizagem, por intermédio da exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas que a criança aprenderia a ler e a escrever;”] da “concepção psicogenética” [que ao contrário, considera o aprendiz o centro do processo], que o vê como sujeito ativo e definidor de seus próprios problemas, capaz de desenvolver hipóteses e estratégias para resolvê-los. Assim, [...] “o método de ensino, em sua concepção tradicional, pode ser prejudicial, na medida em que bloqueie ou dificulte os processos de aprendizagem” (SOARES, 2003, p. 89).

Tornando-se necessário registrar a importância das condições históricas e culturais como fator de desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo histórico-social. Visto que, contrapondo as demais concepções, a “perspectiva histórica e social” busca a investigação dos processos de formação da individualidade, permeadas entre a apropriação e a objetivação, superando o “modelo de interação organismo-meio que pressupõe relação direta entre os indivíduos e o mundo das objetivações humanas historicamente construídas” (GONTIJO, 2002, p. 31). De acordo com os registros de Gontijo:

A apropriação pelas crianças do significado social da escrita é que marca a diferença entre a perspectiva sócio-histórica e outras perspectivas. A perspectiva associacionista compreende a alfabetização como um processo mecânico de associação entre sons e letras. A aprendizagem, dessa forma, reduz-se à aquisição de habilidades mecânicas. O modelo interacionista de base piagetiana pressupõe que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se realiza pela relação entre a criança e a escrita. E, assim, a partir dessas interações, a criança constrói as hipóteses que irão conduzir ao domínio da escrita alfabética (GONTIJO, 2002, p. 33).

Gontijo (2002, p. 5) esclarece que os métodos de alfabetização amplamente difundidos no Brasil são os do “tipo analítico [que iniciam o processo de alfabetização do todo para as partes] e sintético [das partes para o todo]” como exemplo na primeira caracterização a autora, cita os métodos de palavração e globais e, do segundo, os métodos fônicos e silábicos.

De acordo com as pesquisas históricas de Mortatti (2000), Silva Jardim em 1883 criticava o método de soletração e visava à concretização de uma educação moderna, resultado da teoria positivista. A pesquisadora registra a contribuição do



pensamento doutrinador do professor Silva Jardim, que foi considerado um dos representantes da nova geração de educadores, quando a divulgação do método João de Deus (palavração) contido na Cartilha Martenal, método que foi substituído pelo método da soletração, quando da cartilha de Köper, seguida da Cartilha Nacional. Aspectos históricos que merecem uma pesquisa específica.

Para explicar os métodos do tipo analítico, Gontijo (2002) utiliza-se de Pimentel (1984), que apresenta como características dos mesmos, a leitura global, do conjunto, tendo como ponto fundamental os aspectos visuais. E Mortatti (2000), detalha que o método analítico foi ganhando adeptos no “ensino da leitura – do “todo” para as “partes” – baseado especialmente em moldes norte-americanos [...] gerando-se as disputas em torno do melhor modo de se processar o método analítico” (p. 82), e que perdurou até a Reforma de Sampaio Dória em 1920.

Sobre as especificidades dos métodos do tipo sintético, Gontijo (2002) baseia-se nos registros de Pimentel (1984) e de Ferreiro & Teberosky (1989) para exemplificar que o mesmo concebe a “unidade que deve ser utilizada para iniciar o processo de alfabetização (som e letra)”, a própria autora registra muitas divergências sobre essa concepção, mas, no que os diversos defensores do método concordam é que, “a escrita é considerada uma transcrição da fala, em que cada som tem um correspondente gráfico e vice-versa” (GONTIJO, 2002, p. 5).

Utilizando dos registros de Ferreiro & Teberosky (1989) a autora difere o método fônico do método silábico, onde as mesmas afirmam que, durante muito tempo acreditava-se que as crianças liam e escreviam partindo das letras, mas que com a contribuição da linguística, o método fônico orienta que se parta da oralidade e não da grafia, como defendia o método silábico.

Nos estudos relacionados à psicogênese, ou seja, sobre a gênese dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, baseando-se na teoria de Piaget e nos estudos linguísticos, Ferreiro & Teberosky (1989) contrapõe os métodos de alfabetização acima citados, defendendo em sua obra *Psicogênese da língua escrita* os estágios, os níveis e as hipóteses da evolução da escrita, estudos desenvolvidos a partir de uma análise qualitativa durante a aplicação do método de indagação (inspirado no método clínico), desenvolvido pela Escola de Genebra. Nessa pesquisa, é perceptível compreender o pensamento infantil, quando as situações de escrita e de interpretação do alfabeto são solicitadas aos sujeitos. Estudo que se



fundamenta na concepção histórico-cultural, predominante no processo de alfabetização desde os anos 80 no Brasil.

#### **2.4.2 As influências externas no processo de constituição da alfabetização brasileira**

Nos registros de Saviani (2008), constam que o Brasil “entrou para a história da chamada “civilização ocidental cristã” em 1500, com a chegada dos Portugueses”. Devido à colonização portuguesa, o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Sousa (1549), delegou aos jesuítas a missão de “converter os gentios” na fé católica, para que através dela, pudesse ser doutrinados e ensinados, tarefa árdua que teve a comitiva como responsável Manuel de Nóbrega, que ao implantar colégios e seminários, marca o início da história da educação brasileira.

Para Saviani (2008, p. 270), [...] “no caso da educação instaurada no âmbito da colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes [...] vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização”. De acordo com o autor, “há uma estreita simbiose entre a educação e catequese na colonização do Brasil” (2008, p. 31), predominando a catequese como meio de aculturação, forma emergencial de desenvolver o processo educacional, que iniciou com os frades franciscanos, que ensinavam além da doutrina, lavrar a terra e outros pequenos ofícios, e seguiu com os beneditinos, com os carmelitas, capuchinhos, entre outras ordens religiosas, que sem apoio oficial da Coroa Portuguesa, desenvolvia atividades educativas que não continham cunho pedagógico e, por isso, não se preocupavam com o processo educacional da população. Assim,

O processo de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e a conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2008, p. 29).

Saviani (2008) esclarece que esse período colonial teve fases distintas, iniciando com o “período heroico”, de 1549 a 1597, ou seja, da chegada dos

primeiros jesuítas até a morte do Padre Anchieta, seguindo com a promulgação do *Ratio Studiorum*, 1599 a 1759, quando da consolidação da educação jesuítica [que exerceu o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização, foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Manuel de Nóbrega e superado pelo plano geral de estudos da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*] e a “fase pombalina”, 1759-1808, caracterizada pelo Iluminismo<sup>8</sup>, que segue até 1822, com a independência política. Sobre o plano de instrução Saviani (2008) destaca que o mesmo,

[...] iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional agrícola e, de outro lado, com a gramática latina [...] (SAVIANI, 2008, p. 43).

O autor segue em sua obra: “*Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil*” (2008)<sup>9</sup> registrando o período de 1549-1599, como, o período da Pedagogia Brasílica, e destaca os fatos na organização educacional dos Tupinambás<sup>10</sup>, incidindo diretamente sobre os grupos de até 25 anos, mas, estendendo-se por toda vida. Chamando a atenção do leitor para os detalhes dessa organização social e educacional, como “a igualdade de participação na vida da sociedade por todos seus membros, não havendo outras formas de diferenciação senão aquela decorrente da divisão sexual do trabalho”<sup>11</sup> (SAVIANI, 2008, p. 37).

No que o autor refere-se à Pedagogia Brasílica, é de suma importância registrar que essa Pedagogia teve como principal característica o desenvolvimento de formas específicas de intervenção na prática educativa realizada pelos missionários aos habitantes da terra que se pretendia conquistar (SAVIANI, 2008, p. 39).

---

<sup>8</sup> Os diversos registros históricos apontam que Iluminismo se desenvolveu na Inglaterra, Holanda e França, nos séculos XVII e XVIII. Foi um movimento cultural que originou ideias de liberdade política e econômica. No Brasil teve sua ascensão na Inconfidência Mineira.

<sup>9</sup> Faz-se necessário esclarecer que, mesmo com as novas regras ortográficas, manteremos, em citações diretas, o fiel registro do autor.

<sup>10</sup> População encontrada pela esquadra de Pedro Álvares Cabral, não estruturadas em classes, livres e com direitos iguais, que apropriavam-se de forma coletiva dos meios necessários à subsistência, como da pesca, da caça, das plantas nativas e, da coleta de frutos (SAVIANI, 2008, p. 33-36).

<sup>11</sup> Sendo responsabilidade das mulheres, os trabalhos domésticos que incluíam a coleta de frutos, mariscos, ovo e o cultivo de plantas destinadas à alimentação, colocando as mulheres em desvantagens, causando-lhes o envelhecimento precoce (SAVIANI, 2008, p. 37).

Caracterizando o referido modelo como educação espontaneísta e integral, pois cada tribo assimilava tudo que era possível, de modo espontâneo, sem qualquer forma de monopólio, sem instituições educacionais organizadas, tendo a educação, o único objetivo: transmitir a cultura, oralmente, onde os membros poderiam ocupar posições sociais (chefes), militares (líderes guerreiros) e religiosas (pajés) de acordo com sua formação, modelo esse fundado na força da tradição, na força da ação e na força do exemplo. Para Saviani, esse tipo de educação chocou os colonizadores, pois:

[...] As idéias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa. Nessas condições havia, pois, educação, mas não havia pedagogia [...] (SAVIANI, 2008, p. 39).

Na continuidade dos registros sobre a Pedagogia Brasileira, Saviani (2008) destaca nesse modelo, o espírito empreendedor de Manuel de Nóbrega<sup>12</sup> que além de objetivar a implantação de seu plano de instrução nas escolas e colégios litorâneos, objetivava também, desenvolver um projeto específico para a educação do sexo feminino, pretendia ainda, pela mediação e interação com crianças brancas, “atrair” os meninos índios, conseqüentemente, seus pais e seus caciques, à fé católica. Durante sua atuação,

[...] pode-se perceber com clareza a articulação das ideias educacionais em seus três aspectos: a filosofia da educação, isto é, as ideias educacionais entendidas na sua máxima generalidade; a teoria da educação enquanto organização dos meios, aí incluídos os recursos materiais e os procedimentos de ensino necessários à realização do trabalho educativo; e a prática pedagógica enquanto realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2008, p. 43-44).

---

<sup>12</sup> Manoel da Nóbrega nasceu em Portugal, em 18 de outubro de 1517. Estudou na Universidade de Salamanca, Espanha, entre 1534 e 1538, e bacharelou-se em direito canônico em 1539, em Coimbra. Em 1544, entrou para a Companhia de Jesus. Em 29 de março de 1549, chegou com Thomé de Sousa, para fundação da Cidade do Salvador, junto com outros cinco jesuítas e fundou a missão da Companhia de Jesus no Brasil. Construiu a primeira igreja dos jesuítas no Brasil, a Igreja da Ajuda, que também foi a primeira catedral. Fundou os colégios de Salvador, de Pernambuco, de São Paulo e do Rio de Janeiro. Deixou muitos documentos escritos sobre as condições dos povos no Brasil, principalmente sobre os índios, sendo fonte importante para o estudo da História do Brasil. Em 25 de janeiro de 1554, os jesuítas fundaram o Colégio de São Paulo de Piratininga para catequizar os índios que já estavam no local. Nos anos seguintes, um povoado, que incluiu colonos portugueses, foi se formando em torno do Colégio. Em 1711, esse povoado tornou-se a Cidade de São Paulo. Nóbrega trabalhou ativamente para expulsar os franceses do Rio de Janeiro, onde faleceu, em 1570, aos 53 anos. Fonte: <http://www.historia-brasil.com/colonia/nobrega.htm>. Acesso em 07/03/2019.

Durante a institucionalização da Pedagogia Jesuítica, a Coroa Portuguesa destinava 10% de todos os impostos arrecadados da colônia, nomeado de “plano da redizima”, destinava esses recursos para manutenção dos colégios jesuíticos, uma fase de prosperidade dessa pedagogia registrada por Saviani (2008), que teve como plano geral de estudos a implantação do *Ratio Studiorum*, na sua versão definitiva publicada em 1599, a mesma antecedeu o *modelo italicus* e o *modelo parisienses*, contendo 467 regras elaboradas por Inácio de Loyola, que objetivava a organização didática das atividades pedagógicas e das atividades dos agentes ligados ao ensino e destacava-se pelo caráter universalista e elitista.

O ensino chamado de modelo italicus, nome que deriva da região italiana que era utilizado ao longo de toda a Idade Média, caracterizava-se por “não seguir um programa estruturado e nem vincular a assistência dos discípulos a determinada disciplina”. Esse método, implicava basicamente, na “presença de um preceptor que ministrava a instrução [...] independente das eventuais diferenças de níveis de formação e das idades de cada um” (SAVIANI, 2008, p. 50-52) e o modelo parisiense de ensinar, método adotado na capital da França no início do século XVI, comportava, como aspectos básicos, a distribuição dos alunos em classes, a realização de exercícios escolares pelos alunos e o desenvolvimento de mecanismos de incentivo ao trabalho escolar (SAVIANI, 2008, p. 52).

De acordo com Saviani (2008, p. 56-58), de um caráter universalista, pois fora adotado por todos os jesuítas, esteja onde estivessem, e elitistas, por destinar-se aos filhos dos colonos e por excluir os indígenas, transformando-se assim, em colégios de formação de elite colonial, seguindo a vertente filosófica do tomismo<sup>13</sup>, “as ideias pedagógicas expressas no *Ratio Studiorum* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional”,

[...] Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando a essência universal e ideal que o define enquanto ser humano (SAVIANI, 2008, p. 58).

---

<sup>13</sup> Consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; sistematizada pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino (SAVIANI, 2008, p. 58).

O século XVIII em Portugal esteve marcado pelo desejo de mudanças, mesmo frente às tradições com visão racional e lógica, a ciência e a fé sofreram influências de ideias iluministas, por meio de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal, um dos portugueses chamados de estrangeirados pelo vínculo com outros países europeus e perseguido pela Inquisição<sup>14</sup>, por defender o desenvolvimento cultural e a liberdade da educação do monopólio jesuítico. Situado socialmente entre a nobreza e burguesia e com ambição política fora, nomeado como ministro e, almejava colocar em prática seus conhecimentos econômicos e políticos. Por sua dedicação e proeminência, alcançou o almejado título de marquês e implantou os novos princípios para o Estado, dentre eles, a expulsão dos jesuítas, o fechamento dos colégios e a implantação das aulas régias<sup>15</sup>.

O Alvará de 28 de Junho de 1759, agrupava e registrava os itens da reforma educacional e descrevia as instruções para os estudos menores, [que corresponde ao ensino primário e secundário], e para os estudos secundários [ensino em nível superior], destacando-se por privilegiar o estudo das humanidades, criando o cargo de diretor de estudos e adotando disposições para os demais professores, descrevendo as instruções também para estudos maiores, juntamente com a Lei de 6 de novembro de 1772 e a Carta de Lei de 10 de novembro de 1772, os mesmos constituíram-se num conjunto de normas que caracterizaram a chamada reforma pombalina, com ideário pedagógico que visava modernizar Portugal e colocá-lo no nível do Século das Luzes, instituindo:

[...] o subsídio literário destinava-se a suprir todas as necessidades financeiras da instrução pública abrangendo os estudos menores e maiores e garantindo não apenas o pagamento dos salários e demais despesas dos professores. Além disso, atenderia também a outras necessidades como a

---

<sup>14</sup> A instituição denominada de *Inquisitio haereticae pravitatis*, mais conhecida como Inquisição, foi criada pelo Papa Gregório IX, em 1233, por meio da bula *Licet ad capiendos*, fundada pela igreja, era um tribunal de inquirição judicial, um tribunal investigativo, a fim de atestar se o acusado de heresia era de fato herege. O caso das torturas, que foram autorizadas pelo Papa Inocêncio IV por meio da bula *Ad extirpanda* (que suscitou muitas discussões, haja vista que o papa reivindicava para a Igreja características do poder imperial), eram empregadas em casos bem específicos. Para ampliar as pesquisas indica-se a obra “Luz sobre a Idade Média” da historiadora Regine Pernoud(1997). Fonte: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-media/inquisicao.htm>. Acesso em 07/03/2019.

<sup>15</sup> Após a Independência do Brasil, a Reforma do Sistema de Ensino, também chamada de Reforma dos Estudos Menores, resultou na implantação das aulas de primeiras letras e das aulas avulsas, que de modo geral caracterizavam as aulas régias, que significava “que as aulas pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja”, tendo como registro histórico a data de implantação das aulas régias no Brasil, o dia 28 de junho de 1774. Fonte: <https://drive.google.com/file/d/0B52TfDyGHoA1b0tGVnR0S0JKemM/view>. Acesso em 07/03/2019.

aquisição de livros, organização de museu, criação de laboratório de física, de jardim botânico, instalação de academias de ciências físicas e de belas-  
artes (SAVIANI, 2008, p. 99).

O apogeu deste movimento foi atingido no século XVIII, quando o Iluminismo foi mais intenso na França e onde influenciou a Revolução Francesa através de seu lema: Liberdade, igualdade e fraternidade. Também teve influência em outros movimentos sociais como na Independência das 13 colônias inglesas na América do Norte e na Conjuração Mineira, ocorrida no Brasil em 1789.

Para os filósofos iluministas, o homem era naturalmente bom, porém, era corrompido pela sociedade com o passar do tempo. Eles acreditavam que se todos fizessem parte de uma sociedade justa, com direitos iguais a todos, a felicidade comum seria alcançada. Por esta razão, os iluministas eram contra as imposições de caráter religioso, contra as práticas mercantilistas, contrários ao absolutismo do rei e dos privilégios dados a nobreza e ao clero. Os pensadores que defendiam estes ideais acreditavam que o pensamento racional deveria ser levado adiante substituindo as crenças religiosas e o misticismo, que, segundo eles, bloqueavam a evolução do homem. O homem deveria ser o centro e passar a buscar respostas para as questões que, até então, eram justificadas somente pela fé.

Saviani (2008, p. 107) registra que no Brasil, o “processo de implantação das reformas pombalinas iniciou-se logo após a aprovação do Alvará de 1759”, sendo o primeiro concurso para admissão de professores régios realizado no Recife em 20 de março de 1760. Com a implantação das aulas régias em ritmo muito lento e sem recursos públicos, foi com o reinado de D. Maria I (sucessora de Dom José I em 1777), que os religiosos retornaram as salas de aula, justificando a redução dos custos. E no reinado de Dom João, marcando a “fase joanina<sup>16</sup>”, o projeto de

---

<sup>16</sup> Em novembro de 1807, as tropas francesas napoleônicas invadiram Portugal. O Príncipe-regente português Dom João de Bragança (futuro rei D. João VI) e sua corte fugiram para o Brasil. Em 22 de janeiro de 1808, a família real chegou ao Brasil, dando início ao Período Joanino. O governo português, instalado no Rio de Janeiro, durou de 1808 a 1821. Entre algumas realizações do governo Joanino, destaca-se os investimentos nas áreas de educação e cultura. Nestas duas áreas, como a criação de escolas de Medicina, do Jardim Botânico, da Biblioteca Real, da Academia Real de Belas Artes e da Imprensa Real e a elevação do Brasil, em 1815, a Reino Unido de Portugal e Algarves. Desta forma, o Brasil deixou de ser (oficialmente) uma colônia, caracterizando o Período Joanino como uma época de avanços no Brasil, principalmente nas áreas de educação, cultura e administração pública. Por outro lado, o Brasil sofreu forte influência e interferência da Inglaterra na área econômica. Vale destacar também que muitas medidas tomadas por D. João VI no Brasil, criou condições para o surgimento do processo de Independência do Brasil (Fonte: [https://www.historiadobrasil.net/resumos/periodo\\_joanino.htm](https://www.historiadobrasil.net/resumos/periodo_joanino.htm)). Acesso em 12/03/2019.



reformas de pombal foi retomado, destacando como marco histórico a implantação do Seminário de Olinda, que ultrapassou os ideários pedagógicos, e no plano político, sob a liderança dos padres Miguelinho e João Ribeiro, tornou-se “o centro da revolução pernambucana de 1817 buscando tornar o Brasil uma República independente” (SAVIANI, 2008, p. 113).

Num contexto externo das Revoluções do século XVII, influenciado pelo movimento das mesmas, Portugal celebrava acordos com a Inglaterra. Convertendo-se em colônia, o Brasil tornou-se sede do governo, quando da transferência da família real. E nessa conjuntura instalou-se o liberalismo<sup>17</sup> no estado brasileiro. Somente em 1822, com a Proclamação da Independência durante a instalação da “Assembléia Constituinte” que o imperador declarou a necessidade da instrução pública e para tal, a legislação necessária que a burguesia formulava nessa época, ou seja, a concepção de uma educação laica (SAVIANI, 2008, p. 121). Sobre a instrução pública, o autor registra:

[...] a instrução deve ser pública, pois ela diz respeito ao exercício da soberania, sendo, assim, uma questão de liberdade pública e não liberdade privada. Sem ela o novo soberano, o povo, não pode exercer a soberania. Cabe, portanto, ao poder público garantir sua homogeneidade, desenvolvê-la e protegê-la (SAVIANI, 2008, p. 121-122).

O método difundido pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, chamado de método mútuo, lancasteriano e ou monitorial, influenciou a criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827. Mesmo com a implantação das escolas e a vigência da lei, “a instrução pública caminhava a passos lentos” relata Saviani (2008), em suas pesquisas. Com muitas críticas, insuficiência financeira e física, a ineficácia do método foi relacionada com a ausência de fiscalização pelas autoridades.

O ministro Couto Ferraz regulamentou o Decreto n. 1.331-A em 17 de fevereiro de 1854, na tentativa de atender essa demanda, dando destaque a instrução pública primária, entre outras, previa multas aos pais ou responsáveis que não garantissem o ensino elementar, ou seja, ensino de primeiro grau às crianças de mais de sete anos idade, implicando a obrigatoriedade de frequência na escola,

---

<sup>17</sup> Uma ideologia dominante que permaneceu no berço do estado brasileiro até a maioridade de D. Pedro II no Brasil (SAVIANI, 2008, p. 118).

conhecida historicamente como a Reforma Couto Ferraz, “que afasta-se oficialmente do método de ensino mútuo”, registra Saviani (2008, p. 134).

Com Leôncio de Carvalho e o decreto por ele instituído, adotava-se nas escolas noções iluministas para um ensino livre, mas, ainda excluía a matrícula para os escravos [tema que possibilita outras pesquisas, mais específicas e detalhadas, visto a significância e abrangência do tema]. Os alunos “livres” eram agrupados em turmas e no currículo incluiu-se a instrução moral e religiosa, os princípios da aritmética e o sistema de pesos e medidas. Liberato Barroso ao assumir a pasta de ministro do Império atuou com prioridade na instrução pública, posicionando-se contra os liberais e os católicos retrógrados, “buscando conciliar o dogma e liberdade, fé e razão, obrigatoriedade escolar com o ensino livre” (SAVIANI, 2008, p. 135).

## 2.5 BRASIL REPUBLICANO: UM NOVO OLHAR PARA A IMPLANTAÇÃO DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com a implantação do regime federativo, após a Proclamação da República em 1889, Saviani (2008, p.165) esclarece que, “a instrução popular foi mantida sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em estados”. Mesmo sob muitas críticas dos próprios adeptos da corrente positivista<sup>18</sup>, a reforma de Benjamin Constant, através do Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890, tornou-se referência na organização do ensino nos estados e pretendia “conciliar os estudos literários com os científicos” (ibidem). Sob o domínio da oligarquia cafeeira, que

---

<sup>18</sup> No início do século XIX, a Europa vivia um momento de transição para a modernidade, nesse contexto que nasce a corrente filosófica do positivismo, formulada pelo francês Auguste Comte, convencido de que era necessária uma completa reforma intelectual dos homens, que fosse capaz de imputá-los uma nova forma de pensar condizente com o progresso científico. A essa nova forma de pensar, Comte deu o nome de positivismo. Em 1830, Comte publica o Curso de Filosofia Positiva. [...] Comte acreditava que era possível elaborar uma ciência capaz de estudar o comportamento humano coletivo seguindo os mesmos métodos das ciências naturais. O positivismo funda, então, a Sociologia, que a princípio recebeu o nome de “física social”. Sua função seria compreender as condições constantes e imutáveis da sociedade (a ordem) e também as leis que regem seu desenvolvimento (o progresso). Não é coincidência que sejam exatamente estes os termos que aparecem hoje na bandeira do Brasil. Comte teve grande influência no mundo todo e suas ideias ganharam muitos seguidores no Brasil, especialmente entre intelectuais e militares, como Benjamin Constant e Luís Pereira Barreto. A presença dos positivistas brasileiros foi notável no movimento republicano e na elaboração da Constituição de 1891. Nosso sistema de ensino também teve influências positivistas. O positivismo trazia consigo um projeto político, que pretendia colocar a gestão da sociedade nas mãos de sábios e cientistas. Fonte: <https://www.infoescola.com/sociologia/positivismo>. Acesso em 15/03/2019.



passa a gerir o regime político republicano, somente após a Crise dos anos de 1920 e com a Revolução de 1930 que o sistema de ensino volta a ter um tratamento em âmbito nacional.

Saviani (2008) analisa nesse período histórico as dificuldades de implantação do sistema nacional de ensino, e registra as precárias condições financeiras, tendo como parâmetro os dados de pesquisa de CHAIA (1965), permitindo que o autor conclua que, os investimentos no campo educacional eram irrisórios, e comprometeram o projeto de implantação de um sistema nacional de ensino, segundo ele,

[...] a idéia de sistema nacional de ensino foi pensada no século XIX enquanto forma de organização prática da educação, constituindo-se numa ampla rede de escola abrangendo todo o território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns. A sua implantação requeria, pois, preliminarmente, determinadas condições materiais dependentes de significativo investimento financeiro. Emerge, assim, uma primeira hipótese explicativa das dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino no Brasil no século XIX: as condições materiais precárias decorrentes do insuficiente financiamento do ensino (SAVIANI, 2008, p, 167).

Partindo dessa lógica de inconsciência política sobre a importância da educação, Saviani complementa que “as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica” (SAVIANI, 2008, p. 168), que Mortatti (2004) acentua que “pesavam as marcas de três séculos de colonização portuguesa, cuja herança, no âmbito da instrução primária, pode ser sentida nos dados do censo realizado meio século após a Independência, onde mais de 85% da população era analfabeta”. Conforme a autora, “no contexto social, cultural e educacional dessa época, o ensino das primeiras letras continuava significando o ensino dos rudimentos da leitura e da escrita, muito próximo do ensino das letras do alfabeto” (MORTATTI, 2004, p. 53-54).

Outrora, a autora registra que, com a proclamação da República, intensificou o desejo de implementar um novo processo de formação de cidadãos, de forma que esse revertesse o atraso das civilizações, e, sobretudo das novas gerações. Desta forma, “o processo de reorganização de um novo “aparelho escolar” no estado de São Paulo, que serviu de modelo para os outros estados e institucionalizado pela reforma em 1892 de Caetano de Campos, priorizava “a criação de escolas normais,

para formação de professores primários; [...] e a introdução de novos e mais adequados métodos e processo de ensino, [...], bem como material didático para esse fim” (MORTATTI, 2004, p. 55), resultando num

[...] processo de organização de um sistema público de ensino, escolarização e metodização do ensino da leitura (e escrita), o clima de confiança quase eufórica na educação escolar, característico das décadas iniciais de implantação do novo regime político, foi demandado um conjunto de tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura (e escrita), conferindo-lhe, assim, maior visibilidade (MORTATTI, 2004, p. 55).

Em 08 de setembro de 1982, com a Lei n.88/1982, objetivando a reforma da instrução pública paulista, almejava-se atingir também à escola primária e instituir os grupos escolares, proposta que integrava os princípios pedagógicos da Escola Nova<sup>19</sup> que mais tarde caracterizou-se na pedagogia tradicional, implantando o método intuitivo. Os bons exemplos dessa implantação conduziram a efetivação do referido modelo nos demais estados brasileiros.

Sobre o referido modelo disseminado por todo o país, Saviani o avalia sendo um modelo que atendeu a necessidade de organização pedagógica, da escola elementar que se encontra em vigência, “por desenvolver uma eficiente divisão no trabalho escolar e possibilitar um rendimento melhor dos alunos, por meio da homogeneização”, mas que, acabou por acentuar a formação de elites, a repetência e a seleção, emergindo uma nova reforma da instrução pública por Sampaio Dória (SAVIANI, 2008, p. 175).

---

<sup>19</sup> Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e a poeta Cecília Meireles (1901-1964) eram alguns dos 26 intelectuais que assinaram o documento. Eles pregavam a universalização da escola pública, laica e gratuita. A atuação dos chamados “pioneiros da educação nova” se estendeu por décadas, não sem sofrer ataques dos empresários da educação da época e das ordens religiosas cristãs, que lucravam com a instrução. Entre tantos legados, sob a liderança de Anísio Teixeira, a Escola Nova formou uma nova geração de militantes da educação, com destaque para Florestan Fernandes (1920-1995) e Darcy Ribeiro (1922-1997), dois defensores incondicionais da educação pública, gratuita e laica – em que pese à atuação do segundo na relatoria da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor desde 1996. Eles defendiam que, um sistema estatal de ensino, pautado pela liberdade e por uma pedagogia laica e contemporânea, daria as bases para a superação das desigualdades sociais brasileiras. Chamado de Escola Nova, esse movimento ganhou gradativamente força até se materializar em 1932, a partir do Manifesto da Escola Nova, também conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Fonte: [http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3246&catid=30&Itemid=41](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3246&catid=30&Itemid=41) Acesso: 15/03/2019.

Saviani (2008) considera importante ressaltar que essa referida reforma de 1920, fez parte de um grande ciclo de reformas, que se propôs resolver o problema do analfabetismo, instituiu a escola primária gratuita e obrigatória, com dois anos de duração, que almejava garantir a universalização do ensino e a “alfabetização de todas as crianças em idade escolar”.

Processo esse, segundo Saviani, alterou “diversos aspectos como a ampliação das redes de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria de condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério” (SAVIANI, 2008, p. 175-177). Mortatti (2004) chama atenção nesse sentido sobre os métodos de alfabetização utilizados nesse período histórico, e registra,

Por serem considerados sintéticos, em desacordo com os avanços científicos da época e um fator que dificultava a aprendizagem da leitura, sobretudo, os métodos da soletração e silabação foram duramente combatidos a partir do início da década de 1890. Para substituí-los, propuseram-se os métodos analíticos, especialmente o da sentencição e o da historieta (MORTATTI, 2004, p. 56).

Cabendo aqui um simples detalhamento sobre os métodos de palavração e de sentencição, que estão agrupados no conjunto de métodos analíticos, pois partem de unidades de significado para o significado global, por isso alguns autores também os chamam de globais. O método de palavração, como seu próprio nome apresenta, a ênfase está na palavra e não no texto e no método da sentencição, a ênfase incide na palavra ou na frase, que enfatiza a sentença como unidade, que primeiramente deve ser reconhecida e compreendida globalmente, para então ser decomposta em palavras e em sílabas<sup>20</sup>. Sobre o método global de contos/historietas<sup>21</sup> divulgado no Brasil desde 1930 por Lúcia Casasanta, é necessário destacar a valorização do reconhecimento global de um texto, que deverá ser realizado juntamente com as crianças, para posterior memorização e leitura. Para tal, o método indica algumas fases como: fase da sentença, fase de porção de sentido, fase de palavração, fase da silabação e fase de decomposição.

---

<sup>20</sup> Para ampliar as pesquisas, sugere-se a obra de Braslavsky (1988).

<sup>21</sup> Maiores informações sobre as especificidades do método sugere-se o Livro de Lili, de Anita Fonseca (1940), aluna de Lúcia Casasanta.

Nesse viés, Mortatti (2004, p. 57-58) reflete que “nas décadas iniciais do novo regime ainda havia brasileiros que não sabiam ler nem escrever, e essa condição continuava sendo um problema político”, visto que, a Constituição Republicana, que teve sua vigência até 1930, discriminava os brasileiros nessas condições educacionais, a eles manteve-se a proibição do voto, imputando-lhes “a causa do problema do analfabetismo; e eles é que deveriam buscar a instrução como um ato de virtude e vontade pessoal”. A grande preocupação de Freire (2008) integra-se as reflexões de Mortatti (2004), por isso pontua que, a educação brasileira deve preparar o analfabeto para o juízo crítico, possibilitando as próprias escolhas, visto que:

[...] no Brasil, como em qualquer outro país da América Latina – pela mobilização das massas: um homem é igual a um voto. E aí se enraíza todo o problema, porque, de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho (FREIRE, 2008, p. 22-23).

Com a fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, e outras reformas educacionais nos estados brasileiros, a nova produção de literatura educacional, a ampliação dos debates educacionais com foco pedagógico em âmbito nacional, organizados pela própria associação, a alfabetização ganhou espaço, legitimando o problema da alfabetização pelo reformador Lourenço Filho no Ceará, que acreditava, conforme Mortatti (2004, p. 62) que, a escola deveria ser “um aparelho formal de alfabetização”, para se tornar um “organismo vivo, capaz de refletir o meio”. Disseminando,

[...] os princípios e práticas escolanovistas, centrados em nova concepção de infância e ensino, baseada na psicofisiologia, de que derivava novas necessidades: participação central do aluno no processo de aprendizagem escolar; de utilização de métodos ativos de ensino; de racionalização do espaço, do tempo, das técnicas e das relações escolares; de testes para medida da inteligência e da maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita (MORTATTI, 2004, p. 64).

Dentro do movimento escolanovismo [movimento de renovação do ensino difundido na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX], como no pensamento liberal, acreditava-se que, a educação poderia trazer a eficácia à construção de uma sociedade democrática, pois nela o indivíduo seria o cidadão

atuante, integrado e democrático, considerando as diversidades e as individualidades necessárias a esta sociedade.

Momento histórico no processo da alfabetização, pois com a influência da psicologia experimental, permitiu que a escrita passasse a ser compreendida não mais como uso exclusivo da caligrafia, mas, sim como meio de comunicação e instrumento de linguagem, despertando o interesse da criança e lhe proporcionando um aprendizado mais funcional, ágil, claro e eficiente, afirma Mortatti (2004, p. 64), e nas práticas de leitura, foram desenvolvidas iniciativas como: “incentivo e utilização intensiva da leitura silenciosa, sem movimentação dos lábios e sem acompanhamento das letras com os dedos; disponibilização de maior quantidade de livros; criação de bibliotecas escolares e de classe; promoção de clubes de leitura” (MORTATTI, 2004, p. 65). E a palavra alfabetização passou, portanto,

[...] a designar um processo de caráter funcional e instrumental, relacionado com o escolanovismo e com o ideário político liberal de democratização da cultura e da participação social. Deste ponto de vista, “alfabetização” passou a designar explicitamente um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais (MORTATTI, 2004, p. 67).

Cabe ressaltar aqui ainda, no que tange as ideias pedagógicas que predominaram até o final do Império, relacionadas ao ensino religioso, também passaram por grandes transformações, visto que, com a instalação do regime monárquico o catolicismo passou a ser a religião oficial após a independência política do Brasil. O avanço das ideias laicas, os conflitos de obediência, a fidelidade ao papado, consumou na dissolução entre a igreja e estado, chamado de “regime do padroado”<sup>22</sup>, tendo como consequência a exclusão do ensino religioso nas escolas

---

<sup>22</sup> Tratava-se de um instrumento jurídico tipicamente medieval que possibilitava um domínio direto da Coroa nos negócios religiosos, especialmente nos aspectos administrativos, jurídicos e financeiros. É a designação do conjunto de privilégios concedidos pela Santa Sé aos reis de Portugal e de Espanha. Eles também foram estendidos aos imperadores do Brasil. Porém, os aspectos religiosos também eram afetados por tal domínio. Padres, religiosos e bispos eram também funcionários da Coroa portuguesa no Brasil colonial. Isto implica, em grande parte, o fato de que religião e religiosidade eram também assuntos de Estado (e vice-versa em muitos casos). No período colonial, as atribuições e jurisdições do padroado eram administradas e supervisionadas por duas instâncias juridicamente estabelecidas no Reino português: a *Mesa de Consciência e Ordens* e o *Conselho Ultramarino*. A primeira, criada pelo rei Dom João III em 1532, julgava, por mandato papal e real, os litígios e causas

públicas durante a implantação do regime republicano relata Saviani (2008), fato que a igreja não aceitou.

E mobilizou-se para o restabelecimento do ensino [garantido por Francisco Campos, através do Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, ministro da Educação e Saúde], difundindo suas ideias em jornais, revistas [como, por exemplo, a Revista Ordem, fundada em 1921] e livros, inclusive didáticos, e nos utilizados para formação de professores, “os católicos constituíram-se no principal núcleo das idéias pedagógicas a resistir ao avanço das idéias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das idéias liberais laicas” (SAVIANI, 2008, p. 181).

Retomando os aspectos que deram origem a Associação Brasileira de Educação<sup>23</sup> vale ressaltar, sobre os interesses dos intelectuais, que fundaram essa associação, quando do desejo da organização de um “partido do ensino”, ressalta Saviani (2008). As afinidades eram ainda maiores entre os membros, como a predominância dos católicos e a discordância da reforma de Francisco Campos, o desejo revolucionário e de renovação educacional, retratado no documento que Fernando de Azevedo coordena e descreve seus ideais e de outros 26 signatários, transformando-o no Manifesto de 1932 ou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que anunciava “A reconstrução educacional do Brasil”, ou seja, as novas bases e diretrizes educacionais brasileiras.

Frente ao desejo de instituir um sistema escolar, com vistas à determinação dos fins da educação, da aplicação dos métodos científicos, da ampliação da cultura universitária e do espírito filosófico e científico, o referido Manifesto centrava-se na visão de que o educador deveria ter “larga visão, que, dotado de espírito científico,

---

de clérigos e de assuntos ligados às “causas de consciência” (práticas religiosas especialmente). A segunda tratava mais dos assuntos ligados à administração civil e ao comércio. Faziam parte de ambas delegados reais, geralmente doutores em teologia nomeados pela Santa Sé. O fim do regime de padroado no Brasil se deu com a Proclamação da República em 1889. Fonte: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_padroado2](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado2). Acesso em 20/03/2019.

<sup>23</sup> Conforme as pesquisas de Saviani (2008, p.229), a Associação Brasileira de Educação – ABE, surgiu em outubro de 1924, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, e o quadro majoritário era formado por engenheiros. Como órgão apolítico, que objetivava congregar os interessados na causa educacional, seus membros também defendiam que a associação não dispusesse de doutrinas filosóficas, religiosas e ou de posições políticas. Como documento de política educacional, a causa do Manifesto está na defesa da escola pública e em termos políticos expressa a posição de um grupo de educadores que firmam na conquista da hegemonia educacional (SAVIANI, 2008, p. 253).

lançaria mão de todas as técnicas disponíveis desenvolvidas cientificamente para impulsionar a administração dos serviços escolares” (SAVIANI, 2008, p. 242-243). E nesse contexto, esclarece que,

[...] o professorado é parte integrante da referida elite, o “Manifesto” introduz a análise do tema “A unidade de formação de professores e a unidade de espírito”, defendendo que a formação de todos os professores, de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades. “O princípio de unidade da função educacional implica a unidade da função docente mediante a qual os professores, a par da formação de nível universitário, deverão ter também remuneração equivalente para manter a eficiência no trabalho, assim como a dignidade e o prestígio próprios dos educadores” (SAVIANI, 2008, p. 249).

Com a nova Constituição promulgada em 1946, novos elementos integraram o programa dos *Pioneiros da Educação Nova*, como a vinculação orçamentária, a exigência de concursos com provas de títulos para o exercício do magistério, a cooperação entre os sistemas da União e dos estados, a assistência aos alunos necessitados, entre outros, a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Nesse contexto de predominância nacional da pedagogia nova e significativa presença da concepção humanista [que considera o processo contínuo de descoberta de seu próprio ser, com uso pleno de suas capacidades. Onde o ser humano é visto de forma independente e autônoma em referência ao seu ambiente social, valorizando sempre a sua autoaprendizagem] fundamenta-se o projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>24</sup> que inspirou movimentos da educação popular como o Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento sob responsabilidade da igreja católica e dirigido pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criado pelo Decreto n. 50.370 de 21 de março de 1961 e assinado pelo presidente Jânio Quadros, sua concepção e execução foram confiadas aos leigos, que ao longo da década de 60, distanciou-se dos objetivos catequéticos, mas fomentou os movimentos de educação popular (SAVIANI, 2008, p. 317) e o

---

<sup>24</sup> A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo (1937-1945). Foi promulgada somente em 1961, com o nº 4.024 e duas vezes reformulada: pela Lei nº 5.692/1971 e pela Lei nº 9.394/1996. A Lei de Diretrizes e Bases criou o Conselho Federal de Educação e introduziu profunda modificação descentralizadora na administração do ensino, conferindo àquele colegiado funções normativas que abrangiam o quadro da educação nacional. Fonte: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldben>. Acesso em 25/02/2019.



Movimento Paulo Freire de Educação de Jovens e Adultos, surgindo desta forma, segundo Saviani, a “Escola Nova Popular”, num espírito de renovação católica com grande afinidade com a “teologia da libertação”<sup>25</sup> (SAVIANI, 2008, p. 303).

De acordo com Saviani (2008), o movimento Paulo Freire de Educação e seu método de alfabetização, está intimamente alicerçado nos fundamentos filosófico-existenciais dos católicos franceses, tendo como principais características a formação consciente do pensamento social reflexivo, dialógico, ativo e criticador, ou seja, a conscientização sobre a sociedade industrial impulsionada pelo capitalismo de mercado. Para execução do método, Saviani esclarece que Paulo Freire, “idealizou os círculos de cultura em lugar da escola, nos quais, em lugar de professores, atuariam os coordenadores de debates que, em lugar de aula discursiva, exercitariam o diálogo com os participantes do grupo” (SAVIANI, 2008, p. 325). Para Saviani,

Paulo Freire foi, com certeza, um de nossos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Após sua morte, ocorrida em 1997, a uma maior distância, sua obra deverá ser o objeto de análises mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado real em nosso contexto. Qualquer que seja, porém, a avaliação a que se chegue, é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da “globalização neoliberal”, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda (SAVIANI, 2008, p. 336).

Sobre o período do Regime Militar no Brasil, Saviani (2008, p. 364) registra que a Revolução de 1964 tinha como objetivo resolver o conflito entre a ideologia política e o modelo econômico vigente na época, ajustando-os a uma ordem socioeconômica, sem rupturas na área da educação. A prova que, de toda a legislação implantada nesse período, inclusive as reformas instituídas na educação

---

<sup>25</sup> A Teologia da Libertação é considerada um movimento supradenominacional, apartidário e inclusivista de teologia política, que engloba várias correntes de pensamento que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo em termos de uma libertação de injustas condições econômicas, políticas ou sociais. Ela foi descrita pelos seus proponentes como uma reinterpretação analítica e antropológica da fé cristã, em vista dos problemas sociais, mas seus oponentes a descrevem como um marxismo, relativismo e materialismo cristianizado. A influência da teologia da libertação diminuiu após seus formuladores serem condenados pela Congregação para a Doutrina da Fé (CDF) em 1984 e 1986. O marco do nascedouro da Teologia da libertação, está na publicação da obra *Uma teologia da esperança humana*, de Rubem Alves, cujo título original era *Em direção a uma Teologia da Libertação* - sua tese de doutoramento no Princeton Theological Seminary. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Teologia\\_da\\_libertação](https://pt.wikipedia.org/wiki/Teologia_da_libertação). Acesso em 25/02/2019.



pela ditadura, não contemplaram a revogação da LDB (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), somente suas “bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente<sup>26</sup> articulado com a doutrina da interdependência”.

Afirmando nesse sentido, a importância da educação no desenvolvimento e consolidação das relações capitalistas, quando da aprovação da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, do Decreto n.464, de 11 de fevereiro de 1969, do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 6769/1969 e CFE n. 252, que regulamentavam a reforma universitária, a implantação da pós-graduação e a introdução das habilidades técnicas nos cursos de pedagogia. “Com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista à todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial”, desse período até a década de 80 (SAVIANI, 2008, p. 365). Sobre esta pedagogia, o autor detalha que a mesma inspirava-se,

[...] nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. [...] A pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. [...] A pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabilizava o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2008, p. 381-384).

Outro registro importante referente a este período histórico no que tange a educação, é o lema “ordem e progresso”, expresso na bandeira nacional que transformou-se em “segurança e desenvolvimento” esclarece o autor, pois refletiu na “baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência” (SAVIANI, 2008, p. 367).

No anseio de atender a demanda do sistema econômico, Saviani relata que a escola passou a adotar medidas e metas de elevação da produtividade no sistema escolar, como “a organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo)”<sup>27</sup> o

---

<sup>26</sup> Sobre a Teoria da Dependência e ou a Sociologia da Dependência indica-se a leitura do artigo disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141999000100018>. Acessado em 24/04/2019.

<sup>27</sup> No início do século XX duas formas de organização de produção industrial provocaram mudanças significativas no ambiente fabril: o taylorismo e o fordismo. Esses dois sistemas visavam à

enfoque sistêmico e o controle do comportamento (behaviorismo)”<sup>28</sup> (SAVIANI, 2008, p. 369). Tendo o professor Valnir Chagas<sup>29</sup> como o maior idealizador no cumprimento das metas frente ao papel ideológico e autoritário desse regime, o mesmo exerceu com “plenitude a função intelectual de expressar em termos universais, numa linguagem asséptica, objetiva e neutra, a visão, para fins pedagógicos, do grupo que ascendeu ao poder com o golpe militar de 1964” (SAVIANI, 2008, p. 379).

Saviani (2008) destaca que, simultaneamente ao desenvolvimento da pedagogia tecnicista no sistema brasileiro de educação, avançou a concepção analítica<sup>30</sup> de filosofia da educação. O autor registra que, não se pode afirmar que a referida pedagogia se inspirou na concepção analítica, mas, “que ambas se baseiam nos mesmos pressupostos da objetividade, racionalidade e neutralidade colocados como condição de cientificidade” (SAVIANI, 2008, p. 384). Dentre esse contexto filosófico de educação, na década de 70, evidencia-se a visão crítico-reprodutivista<sup>31</sup>, na qual permitiu que a pós-graduação torna-se um espaço

---

racionalização extrema da produção e, conseqüentemente, à maximização da produção e do lucro. Frederick Winslow Taylor (1856 – 1915), engenheiro mecânico, desenvolveu um conjunto de métodos para a produção industrial que ficou conhecido como taylorismo. De acordo com Taylor, o funcionário deveria apenas exercer sua função/tarefa em um menor tempo possível durante o processo produtivo, não havendo necessidade de conhecimento da forma como se chegava ao resultado final. Henry Ford (1863 – 1947), por sua vez, desenvolveu o sistema de organização do trabalho industrial denominado fordismo. A principal característica do fordismo foi a introdução das linhas de montagem, na qual cada operário ficava em um determinado local realizando uma tarefa específica, enquanto o automóvel (produto fabricado) se deslocava pelo interior da fábrica em uma espécie de esteira. Com isso, as máquinas ditavam o ritmo do trabalho. Tanto o taylorismo quanto o fordismo tinham como objetivos a ampliação da produção em um menor espaço de tempo e dos lucros dos detentores dos meios de produção através da exploração da força de trabalho dos operários. Fonte: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>. Acesso em 26/02/2019.

<sup>28</sup> Para estudo do tema, propomos a leitura das pesquisas disponíveis em <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm>. Acesso em 26/02/2019.

<sup>29</sup> Sugere-se a leitura do artigo OS BASTIDORES DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 (ROTHEN, 2008) no sentido de refletir sobre a postura do educacional de Valnir Chagas, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/08.pdf>. Acesso em 27/02/2019.

<sup>30</sup> Para Saviani (2008, p.384-385), na concepção analítica, a filosofia refere-se à clareza e consistência dos enunciados relativos aos fenômenos e não aos próprios fenômenos, por ter desenvolvido a partir do positivismo lógico estava inicialmente preocupada com as linguagens formalizadas. Para compreensão global da exposição de Saviani sobre a filosofia na educação indicamos a leitura do *Livro Educação - Do Senso Comum a Consciência Filosófica*, São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

<sup>31</sup> Segundo Saviani, trata-se de uma tendência crítica das teorias que integram a concepção de educação partindo dos condicionantes sociais, remetendo-se a compreender a problemática da educação à estrutura socioeconômica, concluindo que a função básica da educação é a reprodução das condições sociais vigentes (2008, p. 393).

privilegiado de estudos críticos sobre “as condições e as contradições da sociedade brasileira” (ibidem, p. 392-393), visto que,

[...] boa parte dos intelectuais voltados para a educação brasileira empenharam-se na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes, utilização esta exacerbada na vigência do regime autoritário como um mecanismo de inculcação da ideologia dominante e da reprodução da estrutura social capitalista. Portanto, o mérito da tendência crítico-reprodutivista foi da sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais (SAVIANI, 2008, p. 395).

Emergindo nesse sentido, “a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (SAVIANI, 2008, p. 402). Por esse ângulo, cabe aqui ressaltar que, as constatações do autor quanto à década de 80 tem se apresentado “uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a” (Ibidem). Tendo como base para tal constatação, um grande movimento organizacional dos professores à vista da filiação aos sindicatos, justificando “a instauração de relações democráticas contra o autoritarismo, transpondo mecanicamente a relação patrão x empregado [...] para as relações educativas: professor aluno; estado-patrão x professores empregados” (SAVIANI, 2008, p. 404).

Para Saviani, esse momento histórico na educação brasileira ficou marcado pela abertura democrática, com a ascensão de candidatos e partidos de oposição ao governo militar às prefeituras e aos governos estaduais, e com a reivindicação da população por eleições diretas para a presidência da república, fatores que privilegiaram a “organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica [...] e a imersão de propostas contra-hegemônicas” (SAVIANI, 2008, p. 413), momento histórico que,

[...] foi caracterizada, também, por significativa ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros. As principais editoras criaram coleções de educação, abrindo-se, inclusive, editoras especializadas na época (SAVIANI, 2008, p. 407).

O autor detalha em suas pesquisas, os termos teórico-pedagógicos contidos nas propostas para orientar a prática educativa, tendo vistas uma educação

transformadora. E as agrupa em duas modalidades, a primeira tendência “inspirava-se principalmente na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire, estando próxima da Igreja em afinidade com a “teologia da libertação”” e na segunda, em comunicações que aglutinavam teóricos com inspiração marxista, porém, “com diferentes aproximações: uns tinham como referência visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade” [...]; quando outros dedicavam-se em “compreender os fundamentos do materialismo histórico” (SAVIANI, 2008, p. 415).

Relativa à primeira tendência pedagógica, Saviani (2008, p. 415-418) registra as “pedagogias da educação popular e as pedagogias da prática”, inspiradas na concepção libertadora, as mesmas desenvolvem-se no centro dos movimentos populares, que visavam à educação para o povo, opondo a educação voltada às elites, que objetivava a autonomia pedagógica e defendiam que, toda a organização escolar como os conteúdos, os métodos e os processos pedagógicos atendessem o anseio das classes.

E referente à segunda tendência, inspirada no marxismo, formulada por José Carlos Libâneo a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, publicada em 1985, tratava o trabalho docente sob a perspectiva didático-pedagógica, que almejava “difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais” (SAVIANI, 2008, p. 419) e, a “pedagogia histórico-crítica”, que lhes é atribuída a “concepção dialética, especificamente na versão do materialismo dialético, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski”, nela, a educação é compreendida como “ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2008, p. 418-422).

Nessa lógica histórica, ao final da década de 80, as correntes pedagógicas encontravam grandes dificuldades no contexto educacional brasileiro, alerta Saviani (2008, p. 428), devido às mesmas “sofrerem grande inflexão: passa-se a assumir no discurso o fracasso na escola pública”. Desta forma, nos propomos dar continuidade dessa reflexão no quarto capítulo, quando trataremos as especificidades da formação de professores e as concepções pedagógicas que orientaram os processos educacionais a partir da década de 90.

### **3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 90**

Nesse terceiro capítulo registramos, contextualizando historicamente, as concepções pedagógicas que orientaram os processos de alfabetização e de formação para professores alfabetizadores a partir da década de 90 no Brasil. Para tal, Gadotti (1999, p. 230) evidencia em suas pesquisas, referindo-se ao pensamento pedagógico brasileiro que o mesmo somente “começa a ter autonomia com o desenvolvimento das teorias da Escola Nova”, fundamentadas no pensamento iluminista vindo da Europa. A exemplo disso, o autor relata que,

[...] o discurso pedagógico foi enriquecido pela discussão da educação como cultura. Temas como diversidade cultural, diferenças étnicas e de gênero (mulher e educação) começaram a ganhar espaço no pensamento pedagógico brasileiro e universal. [...] poderíamos dizer que o pensamento pedagógico brasileiro tem sido definido por duas tendências gerais: a liberal e a progressista (GADOTTI, 1999, p. 237).

Nesse sentido, Gadotti (1999) detalha as principais características das tendências que fundamentaram o novo ciclo da educação brasileira após a década de 90. Para o autor, a educação liberal baseia-se na natureza da criança, defende a liberdade de ensino, de pensamento e de pesquisa, acreditando que o estado não deva interferir na vida do cidadão. Em sua pesquisa relata que os católicos também apresentam pensamento liberal, embora alguns demonstrem-se conservadores. Sendo relevante em seus registros, as especificidades sobre a filosofia do consenso, isto é, que “não reconhece no seio da sociedade o conflito de classes e restringem o papel da escola ao estritamente pedagógico” (GADOTTI, 1999, p. 237-238), visto que:

Os educadores e teóricos da educação progressista defendem o envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e participante da mudança social. Também aqui, segundo as diversas posições políticas e filosóficas, encontramos correntes que defendem diferentes papéis para a escola: para uns a formação da consciência crítica passa pela assimilação do saber elaborado; para outros o saber-científico deve ter por horizonte o compromisso político. Uns combatem mais a burocracia escolar e outros a deterioração da educação escolar. Uns defendem mais a direção escolar e outros a autogestão pedagógica. Uns defendem maior autonomia de cada escola e outros maior intervenção do Estado (GADOTTI, 1999, p. 238).

De acordo com Gadotti (1999), durante a década de 80 destacaram-se grandes brasileiros frente a essas tendências, Fernando de Azevedo (1894-1974), educador, sociólogo e humanista brasileiro, membro de diversas associações científicas e estrangeiras, como a Academia Brasileira de Letras, considerado um dos militantes do projeto liberal, realizou a reforma do sistema escolar do Rio de Janeiro e defendia junto a outros membros do Manifesto dos Pioneiros, a formação do professor para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores.

Juntamente com Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970), [defensor desde seus 20 anos do ensino fundamental], Anísio Teixeira (1900 -1971), [que primava por um professor estudioso dos problemas modernos, da civilização, da sociedade e do homem] e Roque Spencer Maciel de Barros (1927- 1999), [defensor do liberalismo como ícone fundamental contra o comunismo], caracterizaram o projeto liberal de educação no Brasil.

No pensamento pedagógico progressista, Gadotti (1999) afirma que destacaram-se Paschoal Lemme (1904-1997) [responsável pelo lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e defensor da Constituinte 1933-1934, acreditava que não haveria educação democrática se não houvesse uma sociedade verdadeiramente democrática], Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), [defensor do pensamento pedagógico que a educação implicava na personalidade, tornando a aprendizagem mais difícil] e Paulo Freire (1921 1997), [sua concepção de educação dialética considerava que o educador e o educando aprenderiam juntos, com consciência pedagógica da autonomia do cidadão, da não neutralidade da educação e sim, como ato político].

Rubem Azevedo Alves (1933 - 2014) [que defendia uma educação com mais amor e uma escola com mais prazer, mais coisas belas e coisas boas], Maurício Tragtenberg (1929-1998) [lutava pela organização das classes e pela participação política do trabalhador, visando na escola à reeducação dos trabalhadores em educação] e Dermeval Saviani (1944) [defensor da reflexão filosófica, destaca-se na elaboração de métodos para a construção de uma teoria de base para o sistema educacional], fazem parte do grupo de brasileiros que contribuíram com seus pensamentos progressistas, deixando seu legado à disposição de toda a sociedade, inclusive internacional.



Sobre esse contexto histórico, Saviani (2008, p. 428) esclarece a dificuldade em “definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornaram hegemônicas na década de 1990, e justifica a denominação dos prefixos “pós” e “neo” frente à concepção produtivista, [com início na década de 60 e predomínio hegemônico na década de 90], como o neoprodutivismo que tomou forma na educação brasileira objetivando a busca da produtividade na educação, baseando-se na teoria do capital humano. Que o autor detalha:

[...] essa teoria surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, que, na chamada era do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual (SAVIANI, 2008, p. 429).

Saviani (2008) relata que a crise da sociedade capitalista na década de 70 exigiu a reestruturação do fordismo pelo toyotismo, reforçando a importância da educação na “formação desses trabalhadores que, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter preparo polivalente apoiando no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática” (SAVIANI, 2008, p. 429). Prevalendo na década de 90 a “lógica voltada para a satisfação de interesses privados” (SAVIANI, 2008, p. 430), “agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (ibidem). Alertando que, a ordem econômica assumiu a forma de neoprodutivismo e seu predomínio na educação brasileira nesse período:

[...] A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação (SAVIANI, 2008, p. 430).

Nesse viés, Saviani (2008, p. 431) registra a “pedagogia da exclusão”, que configura-se num modelo econômico-pedagógico de preparação dos “indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição dos excluídos”, tornando o próprio indivíduo, responsável pela condição de exclusão que está inserido, projetada pela pedagogia da exclusão. Acenando, alerta o autor, para o emprego formal, para as possibilidades de empregos formais, de transformação em microempresários, de empresário de si, voluntário, terceirizado, e, “se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão” (ibidem).

Configurando-se nessa lógica, as bases didático-pedagógicas do neo-escolanovismo, [uma das variantes do neoprodutivismo], do pensamento pedagógico lógico para o pensamento psicológico, “dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” (SAVIANI, 2008, p. 431), onde o mais importante não é aprender, nem ensinar, mas sim, assimilar. Tornando o professor o auxiliar do aluno em seu próprio processo de aprendizagem, teoria pedagógica que se configurou no núcleo do lema “aprender a aprender”, sendo difundido na atualidade.

Lema escolanovista que Saviani (2008, p. 432) esclarece significar a “valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual é ressignificado”, conceito que o autor alerta, “diferentemente, na situação atual, o “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”. Lógica seguida por meio de políticas de estado como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que se fundamentam nesse lema, inspirando as práticas educativas, as entidades religiosas e sindicais, às organizações não governamentais, os clubes esportivos e ou diversos ambientes empresariais na década de 90 no Brasil.

Sobre a segunda variante do neoprodutivismo tomada por base a psicopedagogia, Saviani (2008) esclarece que o construtivismo manteve uma grande afinidade com o escolanovismo, com base científica na psicologia genética de Piaget (1970), o mesmo compreende que, “a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação” (SAVIANI, 2008, p. 435), destacando-se no campo



pedagógico ainda nesta década, serviu de base para as reformas educacionais em vários países, influenciando pedagogos e professores. Na perspectiva construtivista, os PCNs aglomeram as ideias centrais das pesquisas de Piaget, e numa “metamorfose”, esclarece Saviani (2008), o construtivismo passa ao neoconstrutivismo, ampliando a sua base científica para o processo adaptativo e as competências cognitivas, registrando o surgimento de uma nova pedagogia,

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontra subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 437).

Saviani (2008) ainda apresenta a terceira variante desse processo histórico, com base pedagógico-administrativa, o autor apresenta o neotecnicismo e a pedagogia corporativa, sucedidas do novo perfil dos trabalhadores e cidadão decorrentes da necessidade de reorganização do processo produtivo, substituindo a qualificação pela competência, numa lógica de “maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 438).

Seguindo essa perspectiva e tendo em vista as reformas educacionais realizadas em diversos países nesse período, caracterizando-se pelo “empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais” (ibidem), as reformas brasileiras não foram diferentes alerta o autor, o próprio MEC realizava campanhas publicitárias com mensagens de estímulo á patrocínios, doações (livros e ou assinaturas de jornais e revistas, equipamentos) incluindo auxílio administrativo e ou em aulas de reforço. Para Saviani (2008),

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante do neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade (SAVIANI, 2008, p. 439).

Ideologias que resultaram na nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), oficializando o processo de avaliação na educação, almejando a qualidade total, “visando atender a necessidade do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes” (ibidem), implicando na competição entre os trabalhadores, “consumando o processo de adoção do modelo empresarial na organização e funcionamento das escolas”, tornando o educador um treinador, onde “a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado” (SAVIANI, 2008, p. 440-441). Cabe ressaltar ainda, as reflexões de Mortatti (2004) quanto à alfabetização nesse contexto histórico,

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. É, portanto, dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia (MORTATTI, 2004, p. 15).

Nesse sentido, no próximo subitem trataremos das especificidades da alfabetização, desde a colonização aos dias atuais, destacando as tendências pedagógicas e os principais movimentos que precederam e sucederam os processos de alfabetização do Brasil, nesse período histórico.

### 3.1 AS ESPECIFICIDADES HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA: DA CATEQUIZAÇÃO AO LETRAMENTO

A chegada dos portugueses, o descobrimento do Brasil, a colonização [riquezas para metrópole] e a conversão religiosa [almas para a igreja católica] não foram os únicos objetivos e ou características desse processo histórico, Mortatti (2004, p. 49) registra, nesse sentido, o “papel fundamental dos padres da Companhia de Jesus e a criação das escolas de ler, escrever e contar em 1549,

com a finalidade de catequizar, para cristianizar, e instruir para civilizar os índios”, através da transcrição alfabética e da gramaticalização da língua tupi, “as escolas de ler, escrever e contar” se tornaram o lugar por excelência para o ensino, a conversão e o aprendizado da escrita alfabética, como meio de inserção dos gentios em uma civilização já letrada e civilizada” (MORTATTI, 2004, p. 50). Afirmando, portanto que,

[...] desde o período colonial existia neste país um grande número de pessoas que não sabiam ler e escrever nem tinham instrução elementar, ou de primeiras letras. Mas essas pessoas não se autodenominavam analfabetas, nem iletradas, o que vale especificamente para os índios, que sequer conheciam a existência do alfabeto, assim como as práticas de leitura e escrita não existiam em sua cultura oral quando ainda intocada pela cultura letrada dos portugueses (MORTATTI, 2004, p. 51).

No decorrer da história, a autora relata a expulsão dos jesuítas e as reformas de Pombal como marco da instrução pública no Brasil, destacando em suas pesquisas as aulas régias, onde “eram conduzidas por um mestre-escola, geralmente com pouca ou nenhuma formação específica, que acabava reunindo em sua própria casa e em um mesmo ambiente, muitos alunos” (MORTATTI, 2004, p. 51). Com a proclamação da Independência do Brasil, Mortatti (2004) afirma a implantação da instrução pública e a gratuidade da instrução primária garantida na Constituição Imperial de 1824 regulamentada pela Lei n. 1827.

Marco importante, de acordo com a pesquisadora, pois, “nessa lei se estabelecia a criação de escolas de primeiras letras destinadas à população livre (de ambos os sexos) e regulamentavam o método de ensino [...], o recrutamento de professores e o controle de atividades” (MORTATTI, 2004, p. 52). Objetivo difícil de concretizar, devido “à falta de escolas, de professores e de organização administrativa adequada”, e por conta disso, a educação de iniciação nas primeiras letras ficava por conta das famílias. Sobre as especificidades pedagógicas dessa época, a autora detalha,

[...] o ensino das primeiras letras continuava significando o ensino dos rudimentos da leitura e escrita, muito próximo do ensino das letras do alfabeto. E, apesar de que já tivesse sido indicado o ensino simultâneo da leitura e escrita desde meados do século XIX, a leitura continuou em primeiro plano, tanto por ser dispendioso o material necessário para o ensino da escrita, quanto por se atribuir maior importância ao saber ler do que ao saber escrever, este muitas vezes identificado apenas com a assinatura do nome ou com a caligrafia, portanto, como uma questão de

“higiene”. E o ensino da leitura se baseava, predominantemente, no método da soletração e no método da silabação, os quais eram tidos como rotineiros e “tradição herdada” (MORTATTI, 2004, p. 54).

A pesquisadora apresenta fatos importantes deste contexto, como que, as primeiras escolas que objetivavam a formação de professores primários, chamadas de escolas normais criadas em São Paulo, após a reforma de Caetano Campos no ano de 1892 e a reforma Sampaio Dória em 1920, que concentravam seus esforços no ““ideal de alfabetizar, sem distinções” todos os “analfabetos [crianças e adultos] sem escola”” (MORTATTI, 2004, p. 60). E nesse contexto “a alfabetização do povo passou, então, a ser entendida em toda a sua força política e potencialmente nacionalizadora, relacionada com a noção de “educação popular” e com as necessidades de eficiência da escola, medida pelo número de matrículas e aprovações no primeiro ano” (MORTATTI, 2004, p. 61).

Mortatti (2004) também registra em sua obra o trabalho dos educadores profissionais escolanovistas como Lourenço Filho, Francisco Campos e Anísio Teixeira, reformadores da instrução pública, que preconizaram a alfabetização como forma de desenvolvimento humano, social, democrático e progressivo. Desta forma, as concepções e práticas de alfabetização estavam centradas “na concepção de infância e ensino, [...]: de participação central do aluno no processo de aprendizagem escolar; de utilização de métodos ativos de ensino; de racionalização do espaço, do tempo, das técnicas e das relações escolares” (MORTATTI, 2004, p. 64). Assim,

A palavra “alfabetização” passou, portanto, a partir desse momento histórico, a designar um processo de caráter funcional e instrumental, relacionado com o escolanovismo e com o ideário político liberal de democratização da cultura e da participação social. Desse ponto de vista, a “alfabetização” passou a designar explicitamente um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais (MORTATTI, 2004, p. 67).

Nesse viés reflexivo da história da alfabetização no Brasil, Mortatti (2004) relembra ao leitor que a Lei n. 4024 de 1961, primeira LDB e a Constituição de 1967 estenderam a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino para oito anos. E afirma que, em decorrência disso, com a ““chegada” à escola de crianças de camadas sociais

menos privilegiadas, com competências linguísticas diferentes da norma culta” (MORTATTI, 2004, p. 69), e com o predomínio das perspectivas tecnicistas associadas às comportamentalistas e comunicacionais, justificaram o fracasso escolar da alfabetização nesse período. Denunciavam-se assim, “as carências cognitivas, alimentares, culturais e sociais das crianças das classes subalternas; e, como solução, apresentava-se a proposta de “educação compensatória”<sup>32</sup> (MORTATTI, 2004, p. 70).

Sob a necessidade de uma “educação democrática, eram necessárias medidas concretas, dentre as quais a opção por teorias e práticas didático-pedagógicas que postulassem, de forma clara e precisa, o modelo de educação, escola, ensino e alfabetização” (MORTATTI, 2004, p. 72), iniciativas que foram propostas de acordo com a autora na (LDB) e nos (PCNs) amparadas pela Constituição Federal de 1988, que além da obrigatoriedade do ensino fundamental e gratuidade no ensino público, estendeu o voto facultativo aos analfabetos, esforços do poder público e a mobilização da sociedade para “nos dez primeiros anos desde sua promulgação, eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país” (MORTATTI, 2004, p. 73).

Nesse clima, afirma Mortatti (2004), ampliaram as iniciativas e pesquisas relacionadas à educação e alfabetização no Brasil articulando a organização de serviços e a participação dos professores em programas de formação continuada com especificidades no campo da educação alfabetizadora. As iniciativas, esclarece a autora, relacionaram-se com as práticas de ensino e à aprendizagem da leitura e escrita, que no estado de São Paulo refletiram na reforma do ensino de 1º grau e a institucionalização do Ciclo Básico de Alfabetização em 1983. Reforma essa que garantiu a reorganização da estrutura curricular no ciclo de alfabetização [os dois primeiros anos do ensino de 1º grau], do remanejamento dos alunos com dificuldades, do aumento da carga horária para alfabetização e a incorporação da teoria do construtivismo, que de acordo com Mortatti (2004):

---

<sup>32</sup> A educação compensatória, termo originado durante a Revolução Industrial, usada em geral na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental, segundo Duarte, é definida como “Conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social”. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/educacao-compensatoria.htm>. Acesso em 08/03/2019.

Dessa teoria derivou uma retumbante proposta de mudança na compreensão do processo de alfabetização, que passou a ser divulgada sistematicamente no Brasil a partir de meados da década de 1980 e que se encontra nos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores a respeito da psicogênese da língua escrita. [...] E essa perspectiva construtivista – ou “construtivismo”, como passou a ser conhecido – não se constituiu em um novo método de ensino da leitura e escrita. Ao contrário do que supunham muitos alfabetizadores, o construtivismo veio justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito desse ensino, em decorrência, dos métodos, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização (MORTATTI, 2004, p. 74-75).

Momento importante na educação, onde os estudos brasileiros abordam a alfabetização numa perspectiva histórica e sociológica descreve Mortatti (2004), baseados em pesquisas e publicações estrangeiras, que permitiram ampliar as reflexões acerca do processo de alfabetização. Registrando assim, as primeiras formulações e proposições para os termos “letrado” e “letramento” nessa década, como que, num esforço histórico para “compreender e explicar, de outros pontos de vista, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e o analfabetismo” (MORTATTI, 2004, p. 80).

Nesse sentido, nos utilizaremos das pesquisas de Soares (1998) para esclarecer o termo **letramento** e sua disseminação no Brasil, mesmo que para a autora, seja “impossível formular um conceito único de **letramento** adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer termo, em qualquer contexto cultural ou político” (SOARES, 1998, p. 78). Tendo em vista a história da palavra “**letramento**” em nosso país, partindo dos estudos antropológicos e etnográficos, Soares (1998) esclarece o termo **letramento** e infere sobre o conceito de analfabeto letrado ao leitor:

Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo-cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. [...] Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. [...] É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês literacy: **letra**-do latim littera, e o sufixo-**mento**, que denota o resultado de uma ação [...]. **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 1998, p. 17-18).

[...] **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** [...]. Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, [...] de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve

histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada** (SOARES, 1998, p. 24).

Corroborando com Soares (1998), Mortatti (2004) afirma que há uma grande oscilação terminológica na definição do termo “letramento”, e cita Kato (1986), Tfouni (1988, 1995), Kleiman (1995), Ribeiro (1999, 2003) e Soares (1985, 1995, 1998, 2002, 2003) para registrar a grande quantidade de pesquisas e produções sobre a temática em questão. Esclarecendo a importância em considerar a pluralidade do conceito de letramento, “a fim de evitar a diluição das diferenças por meio de fórmulas simplificadoras que visem à fixidez e homogeneização do que é ainda provisório e heterogêneo, como fenômeno e como conhecimento em construção neste momento histórico” (MORTATTI, 2004, p. 95-96). Sendo categórica ao afirmar que,

Não existe, assim, um único tipo de letramento. Além de ser um continuum, em sua dimensão social, letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem (MORTATTI, 2004, p. 105).

Nesse contexto escolar, Mortatti (2004) apresenta o processo de “pedagogização do letramento”, onde o mesmo passa a integrar a cultura nas práticas pedagógicas para a legitimidade na aquisição da leitura e escrita, ou seja, na alfabetização escolar, incluindo-se nos programas de alfabetização de jovens e adultos, a partir da década de 80 em nosso país.

### **3.1.1 Método Paulo Freire de Alfabetização e a Educação Bancária**

O método Paulo Freire<sup>33</sup> de alfabetização foi desenvolvido contradizendo os métodos mecanicistas de alfabetização existentes até a década de 60 no Brasil.

---

<sup>33</sup> O Método Paulo Freire consiste numa proposta para a alfabetização de adultos, organizado em três etapas: investigação, tematização e problematização, apoiado numa metodologia que utiliza as palavras geradoras, a silabação, as palavras novas e a conscientização, aplicado em 5 fases. Na experiência em Angicos, 1963, onde, alfabetizaram-se 300 trabalhadores em 45 dias seu método ficou conhecido pelo presidente do Brasil na época João Goulart, que o, chamou para organizar o Plano Nacional de Alfabetização, plano esse que objetivava a alfabetização de 5 milhões de pessoas em 20 000 círculos de cultura, Mas, com o Golpe de Estado no Brasil em 1964 o projeto foi



Muito além de um método, uma metodologia que se preocupava com o conteúdo da aprendizagem que seria utilizada no processo de alfabetização, de forma que o ato de alfabetizar possibilite “ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores” (FREIRE, 2008, p. 47), com “descrença inicial em relação aos abecedários” (ibidem, p.48) utilizavam de 15 a 18 palavras, chamadas de palavras geradoras para o processo de alfabetização pela conscientização.

“Conscientização” que, para Freire (2008), seria um compromisso histórico, eixo central de seu método, visto que, “o homem não pode participar ativamente da história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la” (FREIRE, 2008, p. 46) e, para tal, afirma que, o homem necessita de uma “educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo” (ibidem, p. 40).

Assim, para Freire (2008, p. 59), “a alfabetização e a conscientização são inseparáveis. Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real vivida pelo aluno”, diferenciando-se do que Freire (2008) aponta como educação bancária, onde professor fala da realidade como se esta fosse estática e sua principal tarefa seria de depositar comunicados aos alunos que aprenderiam, servindo para desumanizar, alienar e domesticar. Pois, “na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem” (FREIRE, 2008, p. 92). Nesse contraponto, Freire (1989) afirma:

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui. A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano,

---

cancelado e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) [foi um órgão do governo brasileiro, instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 durante o governo de Emílio Garrastazu Médice na Ditadura Militar], surgiu tomando espaço mas não seguindo a mesma linha teórica do método freiriano. Somente em 1989, Paulo Freire assumiu, então, a secretaria de Educação da maior cidade do país, o Município de São Paulo. Seu mandato teve como marca a recuperação salarial dos professores, a revisão curricular e, é claro, a implantação de programas de alfabetização para jovens e adultos. Disponível: <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>. Acesso em 11/03/2019.



desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação. Do ponto de vista de uma tal visão da educação, é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais. Em primeiro lugar, porém, é preciso que a educação dê carne e espírito ao modelo de ser humano virtuoso que, então, instaurará uma sociedade justa e bela. Nada poderá ser feito antes que uma geração inteira de gente boa e justa assuma a tarefa de criar a sociedade ideal. Enquanto esta geração não surge, algumas obras assistenciais e humanitárias são realizadas, com as quais se pode inclusive ajudar o projeto maior (FREIRE, 1989, p. 17-18).

Desta forma, Soares (2003) relata que estudos históricos registram as mudanças no conceito de alfabetismo e as relacionam com as condições históricas e culturais da sociedade em seu contexto histórico, levando em consideração as crenças, os valores e as práticas culturais de cada grupo social. Concluindo assim, que “pessoas que ocupam diferentes lugares sociais, exercendo diferentes profissões e vivendo diferentes estilos de vida, enfrentam demandas funcionais de leitura e escrita muito diferentes” (SOARES, 2003, p. 37). Tornando-se imprescindível destacar as diversas facetas do alfabetismo, que faremos no próximo subitem.

### **3.1.2 As diversas facetas do alfabetismo e a perspectiva psicogenética na alfabetização brasileira**

Soares (2003) analisa, em sua obra “*Alfabetização e Letramento*” a multiplicidade das facetas do fenômeno alfabetismo, com objetivo de compreender o fenômeno e suas características multidisciplinares e, para tal, considera a variedade e a heterogeneidade destas dimensões, além das perspectivas teóricas e metodológicas. Ao iniciar seus registros, a autora apresenta a perspectiva histórica do alfabetismo, que investiga “a história dos sistemas de escrita, dos suportes da escrita, dos objetos de escrita, dos processos de acumulação, difusão, circulação e distribuição da escrita ao longo do tempo e em diferentes momentos históricos” (SOARES, 2003, p. 38), incluindo nesse campo o estudo da história dos leitores, as leituras e as práticas de leituras e escritas em cada grupo social.

Numa perspectiva antropológica, a autora registra as características do alfabetismo voltadas ao estudo dos “processos de introdução da escrita em culturas de oralidade primária ou em grupos sociais predominantemente orais” (ibidem), seja em redes de comunicação, ou seja, em diferentes grupos sociais, afirma a autora. A

perspectiva sociológica do alfabetismo pesquisa, “as relações entre as práticas e as características sociais dos que as exercem, como nível de instrução, origem social, profissão, sexo, busca determinar o quê e como leem as pessoas, as motivações para a leitura e a escrita” (ibidem).

Na perspectiva psicológica e psicolinguística, investigam-se as “diferenças entre as estruturas de pensamento de indivíduos ágrafos [que não apresentam sinais gráficos, que não tem escrita e ou, que na sua cultura, não têm registro escrito] ou de indivíduos analfabetos” (SOARES, 2003, p. 38-39) com as estruturas de pensamento de indivíduos alfabetizados, bem como os processos de aprendizagem da língua escrita e os fatores que a influenciam. Sob a perspectiva sociolinguística registram-se as pesquisas em relação à língua oral e a língua escrita, “os efeitos sobre a aprendizagem da língua dos contextos sociais e linguísticos em que ocorrem as atividades orais e escritas, os determinantes linguísticos das dificuldades de aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2003, p. 39) e suas relações com as variedades linguísticas.

Soares (ibidem) apresenta nessa sequência lógica, a perspectiva linguística, “que se volta para o confronto entre o sistema fonológico da língua e seu sistema ortográfico, para as diferenças lexicais e morfossintáticas entre a língua oral e a língua escrita” na tentativa de compreender as consequências do analfabetismo dos indivíduos e ou de específicos grupos sociais. E na perspectiva discursiva do alfabetismo, a autora registra o confronto entre as produções orais e as produções escritas, na busca pelas diferenças desses discursos levando em consideração os fatores paratextuais das produções, como títulos, publicidades, epígrafes, prefácios, dedicatórias, etc...

Sobre a perspectiva textual, cabe destacar a investigação dos recursos de coerência, coesão, gramática do texto oral e escrito e suas relações de influências. Soares (2003, p. 39) alerta para a perspectiva literária, que “analisa as características da oralidade em textos da literatura clássica e medieval” reconstruindo a passagem progressiva desses gêneros literários orais para gêneros literários escritos. Enfatizando nesse sentido, a perspectiva educacional e pedagógica que “investiga as condições institucionais e programáticas de promoção do alfabetismo, os processos metodológicos e didáticos [...] no mundo da escrita e o sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua escrita” (ibidem).

Finalizando sua pesquisa, Soares (ibidem) apresenta a perspectiva política que “analisa as condições de possibilidades de programas de promoção do alfabetismo” determinando objetivos, metas, ideologias subjacentes nos programas e campanhas de alfabetização, e esclarece que,

Dessa numeração, certamente incompleta, pode-se concluir que o estudo do alfabetismo tem de ser forçosamente multidisciplinar, e que só a contribuição de diferentes ciências poderá conduzir a um entendimento claro desse fenômeno. [...] Façanha complexa, sobretudo porque o que é necessário a quem se dedica à promoção do alfabetismo, como é o caso dos que militamos na área da educação, é a articulação dessa multiplicidade de perspectivas em uma teoria coerente, que concilie resultados, combine análises provenientes de diferentes ciências, integre estruturalmente estudos sobre cada uma das facetas desse denso e emaranhado fenômeno que é o alfabetismo (SOARES, 2003, p. 40).

Analisando as produções acadêmicas e científicas a respeito da alfabetização nas últimas décadas, incluindo a predominância de estudos no campo da psicologia, ou seja, sua faceta psicológica, que privilegiam as concepções psicológicas e analisam as perspectivas históricas, Soares (2003) destaca a predominância do associacionismo nas décadas de 50 e 60, da vertente skinneriana<sup>34</sup> na década de 70 e enfatiza a predominância da tendência psicogenética e a influência Piagetiana na década de 80 na alfabetização brasileira, que determinou o método e as práticas pedagógicas nos últimos anos.

Para Soares (2003, p. 89), a concepção psicogenética “considera o centro do processo, já que o vê como sujeito ativo que define seus próprios problemas e constrói, ele mesmo, hipóteses e estratégias para resolvê-los” e esclarece que a mesma alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, ou seja, em aspectos fundamentais como, a “criança, de aprendiz dependente de estímulos externos [...] passa a sujeito ativo capaz de construir o

---

<sup>34</sup> Teoria de Aprendizagem segundo Skinner, [Burrhus Frederic Skinner (1904-1990)]. Tem como palavra chave o comportamento. Para ele, a aprendizagem concentra-se na capacidade de estimular ou reprimir comportamentos, desejáveis ou indesejáveis. Já na sala de aula, a repetição mecânica deve ser incentivada, pois esta leva à memorização e assim ao aprendizado. Assim, o ensino é obtido quando o que precisa ser ensinado pode ser colocado sob condições de controle e sob comportamentos observáveis e a aprendizagem ocorre através de estímulos e reforços, de modo que se torna mecanizada. Sendo o papel do professor o de criar ou modificar comportamentos para que o aluno faça aquilo que o professor deseja. Disponível: <https://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-skinner/>. Acesso em 12/03/2019.

conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento” (SOARES, 2003, p. 89). Seguindo essa perspectiva, a autora relata que,

Na obra em que propõe a teoria dos níveis de desenvolvimento no processo de conceitualização do sistema alfabético de escrita pela criança – teoria que, no contexto brasileiro, recebeu a designação de psicogênese da língua escrita, título da obra na tradução para o português-, Ferreiro e Teberosky consideram ambas as faces da aprendizagem inicial da língua escrita: o desenvolvimento da leitura e a evolução da escrita (SOARES, 2016, p. 63).

Tornando necessário destacar que, para Soares (2016), “a faceta linguística, à qual se reserva a denominação de alfabetização, é componente necessário, mas não suficiente, do processo de aprendizagem inicial da língua escrita” (ibidem, p. 346), visto que, “a aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala, [...] ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma visualização de sons da fala, não um instinto” (SOARES, 2016, p. 45), sendo imprescindível para a autora que o professor alfabetizador conjugue a faceta linguística a outras facetas [interativa e sociocultural], para que de forma contextualizada, o processo de alfabetização, constituído do letramento, seja desenvolvido de forma bem sucedida. Sendo de extrema importância a formação de professores [tópico que trataremos de suas especificidades no próximo subitem], no sentido de compreender os aspectos históricos, sociais, culturais e teóricos para que o professor possa atuar de forma que o assegure o cumprimento dessa função.

### 3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para iniciarmos nossos tensionamentos sobre a formação de professores e as concepções pedagógicas que orientaram esse contexto histórico, atendendo ao objeto e conseqüentemente aos objetivos específicos dessa pesquisa, nos utilizaremos dos registros de Saviani (2009b) e Tanuri (2000), que proporcionam a compreensão dos fatos históricos, razão pela qual trataremos a caracterização e a periodização das concepções que tiveram vigência na educação brasileira. Pois, segundo Saviani, não é possível “compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese” (SAVIANI, 2008, p. 4).

Comenius preconizava no século XVII a necessidade de formação docente, institucionalizada somente no século XIX, após a Revolução Francesa, com a “criação das Escolas Normais, as encarregadas de preparar os professores” destaca Saviani (2009b, p. 143). Dado esse, que não oculta fatos históricos no século XI, quando já havia registros de universidades e desta forma alerta Saviani (2009b, p. 148), “se nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação”.

Para Tanuri (2000), mesmo com implantação das instituições destinadas a formar professores, “já existiam preocupações no sentido de selecioná-los” (p. 62), e para tal, a autora registra em sua pesquisa, o Alvará de 06/11/1772, que regulamentava os exames aos professores em Portugal e, conseqüentemente, em seus domínios territoriais. Saviani (2009b) registra que a primeira dessas instituições, chamada de Escola Normal foi instalada em Paris, no ano de 1795, que distinguia a escola de formação para professores de nível secundário das escolas de formação para professores do primário.

No Brasil, a *Lei das Escolas de Primeiras Letras*, de 15 de outubro de 1827, objetivava criar escolas em todas as cidades ou vilas populosas do Império, e estabelecia exames de seleção para professores. Com esse ato oficial, registra-se no sistema de ensino brasileiro a primeira preocupação com a formação [preparo didático] dos professores através do método do ensino mútuo, mesmo que, na mesma, estivesse previsto que cada professor deveria arcar com as despesas dessa exigência.

Sobre as primeiras escolas de ensino mútuo, destinadas à formação de professores, Tanuri (2000, p. 63) relata que “essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusiva e prática, sem qualquer base teórica”, além de desenvolver nesse período histórico a ideia de que a educação na infância deveria ser atribuída a mulher, visto o papel de educadora que a mesma exercia como mãe em casa, caracterizando inclusive como uma alternativa para o casamento, afirma a autora. Desta forma,

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. [...] De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher [...] De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo

elemento masculino em vista da reduzida remuneração (TANURI, 2000, p. 66).

A primeira escola brasileira foi criada na província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10 em 1835, registra Tanuri (2000). No estado de Santa Catarina, a Criação das Escolas Normais [após a promulgação do Ato Adicional de 1834] deu-se no ano de 1880, apontam os registros de Saviani (2009b), que a exemplo de outros países, colocava a responsabilidade da instrução primária como responsabilidade das províncias, conseqüentemente, a formação dos professores. Afirmando que os professores deveriam dominar conteúdos específicos e desconsiderarem o preparo didático-pedagógico, sobre tal, Saviani (2009b) relata que:

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009b, p. 144).

Por ser considerada onerosa, ineficiente e insignificante, a Escola Normal de Niterói foi fechada por Couto Ferraz em 1849 e, substituída pelos professores adjuntos, que “atuariam nas escolas como ajudantes dos regentes de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino” (SAVIANI, 2009b, p. 145). Essa forma de preparar os novos professores não prosperou, e a instalação das escolas normais teve continuidade, inclusive a localizada em Niterói foi reaberta cinco anos depois, registra Saviani (2009b).

As principais reformas das Escolas Normais aconteceram em São Paulo no ano de 1890, com a reforma da instrução pública, que objetivava além da reorganização e o funcionamento das mesmas, o “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2009b, p. 145), tornando-se referência para os outros estados do país. O padrão da Escola Normal se expandiu para todo o país, mas, não atingiu os níveis esperados e os institutos de educação foram implantados, “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (ibidem).

Com inspiração escolanovista, a reforma de 1932 de Anísio Teixeira transformou a *Escola Normal em Escola de Professores*, e os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário, onde se instituíram os cursos de formação para professores de escolas secundárias, “compondo o modelo 3+ [...], três anos para o estudo das disciplinas específicas, [...] os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias” [...] e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009b, p. 146). Para o autor, o período “perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (ibidem).

Com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, através do Decreto-lei n.8.530 de 2 de janeiro de 1946, o curso normal foi dividido em dois ciclos [ginasial – com duração de 4 anos e colegial – com duração de 3 anos] cujo objetivo era “formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação”. Nesse sentido, Saviani (2009b, p. 147) relata as especificidades da implantação dos cursos normais de licenciatura e de Pedagogia, que centravam “na formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório”,

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

No que se refere aos modelos de formação de professores, Saviani (2009b) destaca o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, onde a formação dos professores “se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento correspondente à disciplina que iria lecionar” e o modelo pedagógico-didático que o contrapõe, pois, “considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico” (SAVIANI, 2009b, p. 148-149). E conclui que a universidade “nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores”, afirmando que “a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e



sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009b, p. 149).

Nesse contexto histórico, Saviani (2009b) registra que, devido ao golpe militar em 1964, muitas adequações atingiram a área educacional, uma delas foi à extinção das Escolas Normais, que nessa nova reestruturação foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Habilitação do magistério que foi reorganizada pelo parecer n. 349/1972, em duas modalidades, uma delas que habilitava para atuação em turmas de até 4ª série e outra, que habilitava para atuar em turmas de alunos até a 6ª série onde “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”, relata Saviani (2009b, p. 147).

Devido à evidência e gravidade dos problemas, aponta Saviani (2009b, p. 148), “desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, [...] como atribuição [...] a formação de professores para educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau”. Mesmo com o fim do regime militar e da nova LDB de 1996, as expectativas dos educadores não foram correspondidas, tornando-se evidentes ao longo dos períodos históricos, os problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país e a “precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente”, afirma Saviani (2009b, p. 148).



## 4 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Fazer pesquisa é um movimento tão envolvente que durante o processo precisamos ser humildes para perceber as lacunas, os deslizes, a inconsistência teórica e sendo assim a possibilidade de corrigir os rumos (PAIM, 2009, p. 105).

É nessa lógica que apresentamos nosso quarto capítulo, e nele nosso objeto de pesquisa numa perspectiva metodológica, detalhando o caminho percorrido, as categorias e os instrumentos de análise utilizados durante o processo investigatório. Tivemos como base para a pesquisa de cunho documental as propostas pedagógicas das 14 redes municipais de ensino da região da AMAUC e para a pesquisa bibliográfica as produções da ANPED na última década à luz de teóricos que dissertaram sobre o tema pesquisado. E por se tratar de uma pesquisa documental e bibliográfica nos utilizamos de Sá-Silva et.al (2009) para justificar que,

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o assunto, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (SÁ-SILVA et.al, 2009, p. 6).

Nesse sentido, a referida pesquisa utilizou-se dos princípios do método dialético, com investigação, análise e interpretação qualitativa em educação. As categorias de pré-análise, descrição analítica, interpretação referencial e de tratamento dos resultados tendo em vista a interpretação dos dados, foi subsidiada por Franco (2005) e Triviños (2013).

Reafirmamos, como já descrito no prefácio dessa dissertação, que a presente pesquisa parte das inquietações que a orientanda traz da sua profissão, do cotidiano escolar e da sua atuação em programas de formação de professores alfabetizadores e ou da educação básica, na própria rede de ensino, e que o configuraram no objeto de pesquisa, sistematizadas no entorno da problemática que se constituiu na seguinte questão: Quais as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas para formação de professores alfabetizadores nos municípios de abrangência da AMAUC/SC?

E para tanto, geraram as questões de pesquisa que ponderaram reflexivamente sobre: Que lugar a formação do professor alfabetizador ocupa ao longo da história e de que modo às concepções de alfabetização orientam as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores nos municípios da AMAUC/SC?

Por consequência, os objetivos expressam a consciência da pesquisadora frente à importância da apropriação dos saberes historicamente sistematizado por meio da concepção pedagógica expressa nas propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores, corporificadas enquanto objetivo geral e os objetivos específicos, também detalhados na introdução, oportunizaram investigar as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação dos professores alfabetizadores nas redes municipais de ensino dos municípios de abrangência da AMAUC/SC. Identificando o lugar que a formação do professor alfabetizador ocupa ao longo da história, contextualizando historicamente as concepções de alfabetização desses municípios.

Antes de detalhar o caminho metodológico percorrido nessa pesquisa, citaremos Triviños (2013, p. 73), que exemplifica a postura do pesquisador frente ao método dialético. Para ele, o “pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento”, visto que são princípios básicos do marxismo<sup>35</sup> segundo o autor, onde afirma que, “para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado” (ibidem). Assim, esclarece que, em uma pesquisa no campo educacional:

[...] Não é possível, porém, para o pesquisador, imbuído de uma concepção marxista da realidade, realizar uma investigação no campo social, e especificamente na área educacional, se não tem ideia clara dos conceitos capitais do materialismo histórico: estrutura das formações socioeconômicas, modos de produção, força e relações de produções, classes sociais, ideologia, que é sociedade, base e superestrutura da sociedade, história da sociedade como sucessão das formações socioeconômicas, consciência social e consciência individual, cultura como fenômeno social, progresso social, concepção de homem, ideia da personalidade, da educação, etc... (TRIVIÑOS, 2013, p. 73).

---

<sup>35</sup> Karl Marx (1818-1883) ao fundar a doutrina marxista na década de 1840, revolucionou o pensamento filosófico, [...] o marxismo compreende, precisamente, três aspectos principais: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política. [...] Dada à importância que se apresenta para o marxismo a concepção materialista da realidade torna necessário referir-se brevemente ao materialismo filosófico (TRIVIÑOS, 2013, p. 49-50).

Nesse sentido, o referido autor sugere que o pesquisador siga o “procedimento geral que orienta o conhecimento do objeto”, ou seja, “uma espécie de processo no desenvolvimento da pesquisa”, onde o mesmo possa orientar-se ao segui-lo. O autor esclarece as três sugestões como: a “contemplação viva” do fenômeno, etapa inicial do estudo, onde a mesma estabelece a reunião de materiais, de informações e documentos. A segunda, análise do fenômeno, onde se observa os elementos que a integram, as relações sócias históricas e elaboram-se conceitos sobre o objeto, determinando os traços quantitativos do objeto pesquisado e a terceira etapa, quando a realidade concreta do fenômeno é relacionada com a investigação, com a verificação e a análise (TRIVIÑOS, 2013, p. 73-74). De acordo com o autor, o Materialismo Dialético:

[...] rejeita a ideia que nega ao homem a capacidade de conhecer o mundo. Mas está de acordo com céticos relativos quando afirma que o conhecimento é relativo em determinada época histórica e compartilha do ponto de vista dos dogmáticos quando assegura que o homem é capaz de apreender a verdade absoluta. Mas este processo de apreensão da verdade absoluta não é imediato, instantâneo, e sim gradual. O pensamento avança no conhecimento do objeto. A verdade imperfeita de hoje pode ser verdade absoluta de amanhã (TRIVIÑOS, 2013, p. 25).

Afirmando que o mesmo “sustenta como Critério da Verdade a Prática Social”, detalhando que “a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não” (TRIVIÑOS, 2013, p. 27), elucidando assim, que o materialismo dialético supera o materialismo pré-marxista, pois o mesmo:

[...] é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também uma antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo (TRIVIÑOS, 2013, p. 51).

Tendo seus primeiros registros na década de 70, segundo Triviños (2013, p. 125), a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica, “surgiu como forte reação ao enfoque positivista nas ciências sociais”, com bases idealistas, privilegiava a consciência do sujeito e objetivava compreender “a realidade social como construção humana”, fugindo das críticas sociais e das explicações que se baseavam nas raízes históricas. Para o referido autor, uma deficiência, uma

inadequação da pesquisa qualitativa, justificando a busca de uma metodologia que considere o contexto do fenômeno social, considerando assim a empregabilidade do método dialético,

[...] capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa (TRIVIÑOS, 2013, p. 125).

Registra ainda, o autor, que a pesquisa dialética busca além da visão simples, superficial e estética, as raízes, as causas e as relações do sujeito como ser social e histórico. Constituída por técnicas de investigação, com produção de descrição objetiva, qualitativa e quantitativa, a análise de conteúdo que tem como base a comunicação, configurando-se num método de pesquisa, com intencionalidade de inferir os conhecimentos relativos à condição de produção, que podem revelar ao pesquisador as causas e ou as consequências do objeto em análise.

Ocupando lugar de destaque, já no século XVII, na tentativa de interpretação de livros sagrados, nos Estados Unidos, na Escola de Jornalismo da Colúmbia e utilizada durante a 1ª e a 2ª Guerras Mundiais, a análise de conteúdo desenvolveu-se marcada também pelo estudo sistemático e quantitativo das análises de documentos e produções de cada época, respeitando o máximo de rigor e cientificidade. Sobre, Triviños afirma que:

[...] o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético (TRIVIÑOS, 2013, p. 160).

Tendo em vista que a pré-análise definida por Franco (2005), constitui-se de uma fase da organização do material, instituições e ou primeiros contatos, fora delimitado como espaço geográfico para a referida pesquisa, a região da AMAUC, e dela, as 14 redes municipais de ensino na qual se vinculam. Desta forma, foram selecionadas como documentos para análise do objeto de pesquisa as 14 propostas pedagógicas de formação de professores alfabetizadores, solicitadas às Secretarias Municipais de Educação, a autorização para análise das mesmas (conforme modelo de requerimento em anexo), com objetivo de investigar as concepções de alfabetização contidas nesses documentos.

Na definição das categorias de análise, é possível concordar com Franco (2005, p. 58) quando esclarece que “formular categorias, em análise de conteúdo, é, por via de regra, um processo longo, difícil e desafiante”, pois nesse caso a presente pesquisa tem claramente o problema definido, mas as categorias de análise tendem ao caminho de não definição a priori, que a autora atribui significado:

As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc. (FRANCO, 2005, p. 60).

Nesse sentido, Franco (2005) viabiliza uma importante reflexão sobre a importância das categorias enquanto conjunto produtivo para fornecer análises, resultados, hipóteses contemporâneas, dados relevantes e significativos para o aprofundamento científico e orientador de uma prática transformadora.

#### 4.1 O OBJETO DE PESQUISA NA CONJUNTURA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

No que tange ao caráter bibliográfico, a referida pesquisa objetiva fundamentar as investigações, análises e interpretações e para tal, selecionamos o referencial teórico das produções acadêmicas, artigos, dissertações e teses, livros e ou pesquisas já realizadas e publicadas nessa área. Para revelar as circunstâncias acerca do objeto a ser pesquisado, utilizamos a base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)<sup>36</sup>, justificando a escolha da mesma, dado o reconhecimento nacional deste órgão/espço de registros e de produções científicas publicadas desde 1978.

Desta forma, com objetivo de aproximar as reflexões relacionadas ao tema de pesquisa ao contexto atual, fora realizado um recorte temporal da última década de produções, isto é, nos últimos dez anos. Dentre os descritores selecionados, foram utilizados os que se relacionam com a temática de pesquisa proposta ao Programa

---

<sup>36</sup> Site para acesso: <http://www.anped.org.br/biblioteca>.

de Pós Graduação em Educação (PPGE)<sup>37</sup>, onde a pesquisadora se vincula enquanto estudante, que são: “formação de professores alfabetizadores” e “propostas pedagógicas para alfabetizadores”.

Na perspectiva de estabelecer relações entre as pesquisas publicadas e a temática da pesquisa: propostas pedagógicas para formação de professores alfabetizadores foi possível analisar e relacionar os descritores acima detalhados nos títulos, objetos e palavras-chaves. E, analisamos as produções acadêmicas publicadas nos grupos de trabalho que se correlacionam, sendo eles: GT 08 – Formação de Professores, GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita e no GT 13 – Educação Fundamental. Para dar visibilidade ao leitor/pesquisador exponho tal levantamento na tabela abaixo:

Tabela 2 – Descrição do levantamento das produções acadêmicas na ANPED:

<b>Grupo de trabalho observado</b>	<b>Descritores da pesquisa</b>	<b>Quantidade de artigos encontrados</b>	<b>Ano base</b>	<b>Detalhamento da temática pesquisada</b>
GT 08 – Formação de Professores	Formação de professores alfabetizadores	2	2012	- investigação dos elementos determinantes para a constituição da identidade social e profissional de professores alfabetizadores.
			2015	- possíveis contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no que diz respeito à leitura literária no contexto escolar.
	Propostas pedagógicas de alfabetização	0		

<sup>37</sup> Programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó-SC.

GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita.	Formação de professores alfabetizadores	0		
	Propostas pedagógicas de alfabetização	0		
GT 13 – Educação Fundamental	Formação de professores alfabetizadores	02	2015	- investigação dos saberes fazeres alfabetizadores a partir de registros fotográficos. - faz uso das rodas de conversa com narrativas de experiências práticas e de histórias de vida, para sistematização dos conhecimentos e percepção sobre os significados que as professoras dão às suas experiências.
	Propostas pedagógicas de alfabetização	0		
TOTAL DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS				04

Fonte: Arquivo da autora (2018)

Interpretando a tabela acima, é possível analisar que as produções acadêmicas contemplam somente o eixo da formação de professores alfabetizadores, não sendo possível analisar o eixo das propostas pedagógicas de alfabetização, nem mesmo os anos 2008, 2009, 2010, 2011, 2013, 2014, 2016, 2017, por não estarem disponíveis produções acadêmicas que contemplem essa temática.

Outro fato relevante sobre as produções disponíveis, é que as produções foram publicadas durante os anos 2012 e 2015, sendo 2015 o ano com maiores publicações. Dentre as quatro publicações analisadas em formato de texto, uma

delas fora registrada na 35ª Reunião Anual da ANPED e as outras três publicações do ano de 2015, na 37ª Reunião Anual da ANPED.

Mesmo que as publicações estejam em torno da temática de formação de professores alfabetizadores, as mesmas explicitam os desafios e as necessidades da atuação profissional em classes de alfabetização, esclarecendo assim, as especificidades dessa atuação. As publicações do GT 08 permitem uma ampla reflexão sobre o espaço de formação e fazer pedagógico, o ato de alfabetizar no cotidiano escolar. Os autores investigam os elementos que constituem a identidade social e profissional dos professores alfabetizadores, os fatores, os saberes, as especificidades, as necessidades formativas e a necessidade de políticas públicas e espaços formativos indispensáveis ao ato de alfabetizar.

No GT 13 os objetos de pesquisa se relacionam quando investigam os saberes e os fazeres cotidianos das professoras alfabetizadoras. Através da análise dos registros fotográficos, das rodas de conversas, valorizando as narrativas, as experiências práticas de alfabetização e as histórias de vida que refletem na prática do currículo e do tempo espaço escolar. Os pesquisadores nesse sentido acreditam que a prática educativa deva ser transformada em emancipatória, construindo uma escola como espaço de justiça cognitiva, tendo os espaços de formação como locais de socialização de experiências e de saberes reflexivos ao discurso hegemônico.

De posse desses dados para análise, é possível refletir sobre a pequena quantidade de produções acadêmicas relacionadas à temática, mesmo que as mesmas sejam pertinente no contexto atual, é necessário considerar que, a educação prepare o sujeito para exercer a democracia, como nos esclarece Paulo Freire:

[...] preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho (FREIRE, 2008, p. 23).

Dentre os autores citados nas produções acadêmicas analisadas, vale ressaltar ao leitor e pesquisadores que os autores mais mencionados foram, Berger (1986), Tardif (2000, 2001, 2002), Alves (2001, 2002) e Oliveira (2008, 2012, 2013), que de forma mais ampla retratam o professor como profissional intelectual, visto que o trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, e a



necessidade de um novo olhar para a profissão docente, com interdependência entre as relações sociais. Demonstrando a preocupação com a formação de professores e que as dificuldades enfrentadas por professores não são recentes.

#### 4.2 A PESQUISA DOCUMENTAL E O ESTUDO DESCRITIVO DO OBJETO

Tendo em vista que os estudos descritivos “tem por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade” é que “a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva” (TRIVIÑOS, 2013, p. 110). E nesse sentido é possível corroborar com autor, quando retrata que, “o foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação [...]” (TRIVIÑOS, 2013, p. 110), fundamentando aqui novamente, a escolha do referido tema pela pesquisadora.

A análise documental para Triviños (2013), nada mais é que outro tipo de estudo descritivo, que exige do pesquisador a validade científica, e para tal, a delimitação de métodos, teorias e coletas de dados que embasaram o exame crítico das mesmas, pois é o,

[...] estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingressos, livro-textos, etc. (TRIVIÑOS, 2013, p. 111).

Na expectativa de alcançar o objetivo inicial proposto por esse recorte metodológico, nos propusemos investigar as concepções de alfabetização presentes nas propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores nas 14 redes municipais de ensino de abrangência da AMAUC/SC.

A análise tomou por base as respostas recebidas das secretarias municipais de educação, responsáveis por cada rede de ensino, quando da solicitação através de requerimento (em anexo) das propostas pedagógicas para formação de professores alfabetizadores dessas respectivas redes. De forma clara e objetiva, as respostas não foram recebidas em formato físico, como se almeja, mas sim, descrito em e-mails, ofícios respostas e ou ligações telefônicas, esclarecendo a não disponibilidade dessa especificidade nas referidas redes.

O que fora possível ter acesso durante a pesquisa, será detalhado, problematizado, analisado e teorizado no próximo capítulo, mas que aglomero aqui são algumas respostas relevantes à cerca da reflexão deste capítulo, que foram: “os nossos professores participam de programas de formações regionais e federais, cada qual contendo uma proposta pedagógica específica.” “Temos representantes da secretaria participando da formação da AMAUC para depois repassar aos professores”. E ou, “nossos alfabetizadores somente participaram do PNAIC<sup>38</sup> nos últimos anos”. Assim, a resposta mais recebida, quanto às especificidades na formação de professores alfabetizadores foi quanto à participação dos mesmos no programa de formação nacional para professores alfabetizadores, o PNAIC.

E em segunda opção, a resposta deu-se sobre a formação em nível de AMAUC, que estava sendo desenvolvida durante a pesquisa, que teve como base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>39</sup>, para formulação das diretrizes do ensino infantil e fundamental, onde nela contém a concepção de alfabetização. Desta forma, no próximo capítulo detalharemos e analisaremos as concepções pedagógicas contidas nos documentos orientadores disponibilizados e utilizados atualmente pelos professores alfabetizadores e pelas redes municipais de ensino em seus espaços de formações.

---

<sup>38</sup>O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Ao aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os professores alfabetizadores e orientadores de estudos participam de uma formação, cuja carga horária é de 180 horas. Para gerenciamento das atividades da formação continuada deste programa, os cursistas (professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos) devem ser cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC, que é responsável pela geração dos dados para certificação desses cursistas. FONTE: <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em 01/03/2019.

<sup>39</sup>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 01/03/2019.

### 4.3 LÓCUS DA PESQUISA

[...] o pesquisador não é apenas um observador, mas alguém que interfere no contexto em que a pesquisa é realizada visando à transformação dos participantes e também a sua. Nesse sentido, a observação passa a ser um encontro dialógico. [...] A realidade, nessa perspectiva, é um ponto de partida para a compreensão dos processos de aquisição do conhecimento por parte do homem que trabalha (PAIM, 2009, p. 108).

Na lógica da pesquisa qualitativa, Paim (2009, p. 110) esclarece como uma das características a “interação entre pesquisadores e grupo/membros das situações investigadas, o que possibilita a comunicação entre os mesmos”. Seguindo esse raciocínio, conforme já exposto na introdução desse trabalho, o lócus de pesquisa abrange as secretarias de educação dos municípios da AMAUC/SC, delimitado por ser a região geográfica de vínculo social, profissional e histórico da pesquisadora, possibilitando a fluidez da referida pesquisa.

A AMAUC<sup>40</sup> tem como objetivo à integração administrativa, econômica e social, promovendo o desenvolvimento político-administrativo e prestando assistência técnica nas diversas áreas de atuação das administrações municipais. Fundada em 07 de maio de 1976, com sede no Município de Concórdia, era composta inicialmente pelos municípios de Concórdia, Ipumirim, Seara, Xavantina e Itá.

No ano de 1977 passaram a integrar os municípios de Presidente Castello Branco, Ipira, Piratuba e Peritiba, em 1978, os municípios de Irani e Jaborá, em 1989 o município de Lindóia do Sul, em 1991 o município de Arabutã, em 1992 o município de Arvoredo e, mais recentemente, os municípios de Paial e Alto Bela Vista. Oficializando atualmente 14 municípios associados.

As ações desenvolvidas pela AMAUC são reconhecidas em âmbito regional e estadual, vistas como um canal para o fortalecimento e desenvolvimento municipal e regional. A mesma atua em parceria com diversas entidades, participa em fóruns e conselhos instalados no estado de Santa Catarina e exerce papel fundamental na interlocução entre as necessidades e prioridades dos municípios de sua abrangência.

---

<sup>40</sup> Fonte: <https://www.amauc.org.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/42708>. Acesso em 28/01/2019.

Nesse sentido, o lócus da pesquisa incorpora a imprescindibilidade de atuar no campo educacional, visto que muitos docentes e discentes transitam pelas escolas dessas redes de ensino, e assim, a mesma, promove formações técnicas e pedagógicas específicas na área, contribuindo com o fomento do nosso objeto de estudo.

## **5 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL: A HISTORICIDADE COMO BASE PARA COMPREENSÃO E ANÁLISE**

O quinto capítulo está organizado em três sessões, na primeira, o registro histórico referente à formação de professores alfabetizadores no Brasil, na segunda, a caracterização dos processos formativos trabalhados/desenvolvidos junto aos professores alfabetizadores nas redes de ensino pesquisadas e na terceira, encontra-se as análises das concepções pedagógicas dos programas de formação proporcionados aos professores alfabetizadores nos municípios da AMAUC.

Para tanto, buscaremos os subsídios necessários nas pesquisas/proposições de Saviani (2008, 2009b), Tanuri (2000), Evangelista (2003), Freitas (2002) e Gadotti (1999) que proporcionaram a compreensão dos fatos históricos, referente ao tema pesquisado, razão pela qual, traremos a caracterização e a periodização das concepções que tiveram vigência na educação brasileira. Pois, parafraseando Saviani, somente será possível compreender o presente se compreendermos as suas raízes, ou seja, sua história, os fatos que já se passaram (SAVIANI, 2008).

Nesse movimento surge a pergunta: onde iniciaremos nossos registros históricos sobre a formação de professores alfabetizadores no Brasil?

Para dar suporte teórico para o estudo partiremos da chegada da Companhia de Jesus, em 1549, marco inicial do Sistema Educacional Brasileiro, vinda de Portugal, teve os princípios cristãos, como a transmissão oral da fé, a revelação das escrituras bíblicas e as tradições cultivadas em Portugal, implantadas nesse processo.

Nesse sentido, Gadotti (1999, p. 65) detalha que os jesuítas, “tinham que atuar no mundo colonial em duas frentes: a formação burguesa dos dirigentes e a formação catequética das populações indígenas. Isso significava: a ciência do governo para uns e a catequese e a servidão para outros”, os mesmos tinham por missão “converter os hereges e alimentar os cristãos vacilantes”, registra o autor. E o *Ratio atque Institutio Studiorum* (1599), que orientava essas práticas, organizadas num método verbal, com formação em latim, grego, na filosofia e na teologia, objetivava a formação do homem burguês.

Com o surgimento de uma nova sociedade com base na colonização portuguesa, seguindo a orientação emitida pelo Concílio de Trento<sup>41</sup> os sacerdotes estariam em condições de educar os homens, e a formação dos primeiros professores deveria estar fundamentada nas antigas obras clássicas dos padrões europeus, justificando assim, já nas primeiras propostas de formação para professores no Brasil, a influência externa.

Saviani (2008) registra que, a primeira instituição, chamada de Escola Normal foi instalada em Paris, no ano de 1795, que distinguia a escola de formação para professores de nível secundário, das escolas de formação para professores do primário.

No Brasil, a *Lei das Escolas de Primeiras Letras*, de 15 de outubro de 1827, objetivava criar escolas em todas as cidades ou vilas populosas do Império, e estabelecia exames de seleção para professores. Registra-se desta forma, no sistema de ensino brasileiro a primeira preocupação com a formação [preparo didático] dos professores através do método do ensino mútuo, mas cada professor deveria arcar com as despesas dessa exigência, ou seja, “instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados” [art.º 5º] (TANURI, 2000, p. 63).

Sobre as primeiras escolas de ensino mútuo, instaladas a partir de 1820 destinadas a formação de professores, Tanuri (2000), afirma que “essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusiva e prática, sem qualquer base teórica” (ibidem, p. 63). E, somente com a reforma constitucional de 1834, que as províncias tiveram a responsabilidade de promover a instrução pública primária e secundária nos respectivos territórios, caracterizando-se por coincidir com a hegemonia conservadora que resultaram em ações que visavam à supremacia desse projeto político. Assim, o

[...] modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia. Embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições – sobre o qual tanto se tem insistido – a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade (TANURI, 2000, p. 63).

---

<sup>41</sup> Concílio é o mesmo que conselho e se trata de uma reunião de cunho religioso. Tecnicamente o Concílio de Trento foi o 13º concílio da Igreja Católica e era chamado de Concílio Ecumênico. Ocorreu entre os anos de 1546 a 1563. Fonte: <https://www.infoescola.com/historia/concilio-de-trento/>. Acesso em 25/02/2019.

A primeira escola destinada à formação docente para as escolas primárias no Brasil foi criada na província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10 em 1835, de acordo com a Lei 15/10/1827 e, no currículo contemplava “ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã” (TANURI, 2000, p. 64). Apontando que o currículo era muito rudimentar e não ultrapassava o nível e o conteúdo dos estudos primários, assim, o curso caracterizava-se pela formação pedagógica rudimentar, limitada “a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo” (ibidem, 2000, p. 65).

A duração desse trabalho foi insignificante, pois em quatro anos de funcionamento formou somente 14 alunos, por isso, fora suprimida em 1849, em conformidade com os registros da autora: “em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, que só lograram êxito a partir de 1870” (TANURI, 2000, p. 64) e as principais causas podem estar associadas as deficiências didáticas e “à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava” (TANURI, 2000, p. 65).

No estado de Santa Catarina a Criação das Escolas Normais deu-se no ano de 1880, [após a promulgação do Ato Adicional de 1834], apontam os registros de Saviani (2009b), que a exemplo de outros países, colocava a responsabilidade da instrução primária como responsabilidade das províncias, conseqüentemente, a formação dos professores. Afirmando que os professores deveriam dominar conteúdos específicos e desconsiderar o preparo didático-pedagógico.

Tanuri (2000, p. 65) destaca que “nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos”. Mas, na década de 1870, com as transformações ideológicas, políticas e culturais no país, que modificaram o contexto educacional, transformaram a educação num ideário indispensável ao desenvolvimento. Nesse sentido, a autora registra a valorização das escolas, fomentadas por Liberato Barosso (1867), Leôncio Carvalho (1879), Almeida de Oliveira (1882), Rui Barbosa (1882) e Cunha Leitão (1886), e o

enriquecimento do currículo, permitindo o ingresso das mulheres nas escolas normais.

Fato histórico, relatado por Tanuri (2000, p. 66), refere-se às primeiras escolas normais destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, das quais as mulheres simplesmente foram excluídas. Sobre, a autora registra que, somente no final do Império, as escolas normais foram abertas às mulheres, predominando a frequência feminina e, desenvolvendo nesse período histórico a ideia de que a educação na infância deveria ser atribuída às mulheres, visto o papel de educadora que a mesma exercia como mãe e, em casa, caracterizando-se inclusive como uma alternativa para o casamento.

Concepção de contribuiu para a solução do problema com a mão-de-obra nas escolas primárias da época, nível pouco procurado pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração, afirma a autora. E analisa que, apresentando-se desta tal forma, refletiu inclusive num currículo específico para o sexo feminino, reduzido e diferenciado, onde as mesmas deveriam dominar os trabalhos domésticos.

De acordo com a autora, faz-se necessário destacar a complexidade dos currículos das escolas de formação de professores, implantados pela Reforma Leôncio de Carvalho, através do Decreto n. 7.247 de 19/04/1879, que serviu de modelo à outras províncias e na própria Corte no Rio de Janeiro em 1880, fixando exames, frequência e séries aos alunos, onde as mesmas deveriam abranger em seu currículo,

[...] língua nacional; língua francesa; aritmética; álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os católicos) (TANURI, 2000, p. 67).

De acordo com as análises da autora, no final do Império, na maioria das províncias havia somente uma ou duas escolas públicas, sendo uma delas destinada ao sexo feminino, essas, escolas normais afirma Tanuri (2000), que “não



alcançavam os níveis do curso secundário, sendo inferiores a este quer no conteúdo, quer na duração dos estudos”. Nas mesmas, limitava-se uma ou duas disciplinas, e cita o exemplo do currículo da Escola Normal de São Paulo, fixado pelo Regulamento de 1887: “1º ano: gramática e língua nacional, aritmética, gramática e língua francesa, doutrina cristã; 2º ano: gramática e língua nacional, geometria física, gramática e língua francesa; 3º ano: geografia e história, pedagogia e metodologia, química (art. 3º) (TANURI, 2000, p. 67). E aponta:

A escassez da bibliografia pedagógica brasileira no século passado, quando até mesmo as traduções eram raras, contribui para explicar a reduzida formação profissional das escolas normais desse período. Pode-se dizer que ao mesmo ao nível das aspirações teóricas efervescentes na fase final do regime monárquico, já encontrara o seu lugar a tese de que o professorado merecia preparo regular. À República caberia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário (TANURI, 2000, p. 67).

Tarefa árdua à República, pois, “o quadro social, político e econômico da Primeira República pouco favoreceu a difusão do ensino”, esclarece a pesquisadora (TANURI, 2000, p. 68), devido à mesma assumir “a forma de um estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café”. Reforçando com a Constituição Republicana de 24/02/1891, o pensamento de ausência do governo federal na organização da educação popular, quando registra em seu Art. 2º que, a União somente é atribuída à função de animar o desenvolvimento das letras, artes e ciências no país.

Assim, a “criação e a manutenção de escolas normais as expensas do Governo Federal, [...] ganham força com o movimento nacionalista que se desenvolveu a partir da Primeira Guerra” Mundial (ibidem), e a atuação dos reformadores paulistas marcam as linhas essenciais dos primeiros 30 anos da República, consolidando-se numa estrutura que serviu de modelo para outros estados, como o estado de Santa Catarina. Nesse sentido,

[...] a atividade normativa e financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente, ao sabor de seus formadores, os seus respectivos sistemas. Não obstante a ausência de participação federal registram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de

formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se convertera no principal polo econômico do país (TANURI, 2000, p. 68).

Desta forma, destaca-se que, as principais reformas das Escolas Normais aconteceram em São Paulo no ano de 1890, com a reforma da instrução pública, objetivando além da reorganização do funcionamento das mesmas, o “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2009b, p. 145), tornando-se referência para os outros estados. O padrão da Escola Normal se expandiu para todo o país, mas, não atingiu os níveis esperados e os institutos de educação foram implantados, “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (ibidem).

Sobre a reforma paulista de 1890, com direção de Caetano Campos, estendida a todo o ensino público através da Lei n.88/1892 e alterada pela Lei n.169/1893, Tanuri (2000) destaca a criação do ensino primário de oito anos divididos em dois cursos (elementares e complementares), dos grupos escolares com a reunião das escolas isoladas e das classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos e dos cursos de superiores [destinados a formar professores] para as escolas normais e os ginásios, detalhando que, “nessas escolas foram introduzidas às ideias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana” (TANURI, 2000, p. 69).

No contexto das reformas paulistanas, Evangelista (2003) esclarece as críticas a criação do modelo de Sampaio Dória [Lei 1.750, de 8 de dezembro de 1920], no sentido de que, o nível de formação da Faculdade de Educação para aperfeiçoamento pedagógico e cultural geral, “não se preocupava com os altos estudos *desinteressados*, centrais para a conformação da ideia de universidade – pleito em andamento -, e da formação da inteligência nacional, no interior da qual se incluía o professor” (EVANGELISTA, 2003, p. 22). Por isso, destaca:

Os projetos legais da década de 1920 expressam interesses políticos importantes em relação à formação docente, uma vez que ao professor era atribuído papel de destaque na formação de uma mentalidade nacional, bem como no preparo de sujeitos históricos habilitados para o desenvolvimento econômico que então se propunha, de base industrial e urbana (EVANGELISTA, 2003, p. 23).

A autora evidencia que, nesse período os *Inquéritos* [sob a coordenação de Fernando de Azevedo e da Associação Brasileira de Educação (ABE) com participação de intelectuais de todo o país], sobre o ensino universitário brasileiro e a instrução pública, abordaram entre outras questões, a formação superior do professor, pela qual Evangelista (2003) justifica ter ganhado projeção nos próximos anos, esclarecendo que:

Inúmeros intelectuais envolveram-se no debate, defendendo diferentes inserções no campo educacional: exerciam forte influência no âmbito acadêmico, tinham vínculos com a administração municipal, estadual ou federal e assumiam posições genericamente inscritas na esfera da Igreja Católica ou dos interesses públicos. Não resta dúvida de que esse foi um momento importante, consolidando a crítica à formação do mestre, bem como projetando sua institucionalização. Confiantes nas qualidades dos modelos conhecidos, os depoentes traçaram seus próprios objetivos. Tinham particular interesse na problemática, já que todos eram professores, conviviam com a questão e, provavelmente, seriam eles os professores das novas gerações secundaristas (EVANGELISTA, 2003, p. 25).

Indiferentemente se as metas dos reformadores paulistas fossem ambiciosas, Tanuri (2000) esclarece que, nem todas foram atingidas, a exemplo da implantação do ensino primário de oito anos, instalado nos estados brasileiros somente a partir da segunda metade desse século. Após a década de 1920, o entusiasmo e otimismo pela educação predominaram, consolidando-se num movimento escolanovista, desenvolvendo um novo processo de reformas educacionais que revisavam os padrões das escolas normais existentes e consolidava um desdobramento nos estudos, evidenciando a preocupação com a formação técnico-profissional, quando da implantação da disciplina de metodologia de ensino.

Por volta do final dos anos 20, registra Tanuri (2000, p. 72) que, “as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos”. As mesmas estavam baseadas numa pedagogia fundamentada na psicologia experimental e inspiradas no escolanovismo, pois, “escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas são as palavras-chave da época” (ibidem). Assim, os problemas educacionais eram tratados partindo do ponto de vista técnico, apontados com visão tecnicista da educação. E, sobre tal, afirma:

[...] O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mais flexíveis, mais adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como

resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional (TANURI, 2000, p. 72).

Com inspiração escolanovista, a reforma de 1932 de Anísio Teixeira, transformou a Escola Normal em Escola de Professores e os institutos de educação foram elevados ao nível universitário, onde se instituiu os cursos de formação para professores de escolas secundárias, “compondo o modelo 3+ [...], três anos para o estudo das disciplinas específicas, [...] os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias” [...] e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009b, p. 146). Para o autor, período que “perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (ibidem).

Durante as décadas de 1930 e 1940, o movimento ruralista atingiu o ensino normal, defendendo a proposta de criação das escolas normais rurais com foco na preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, que tiveram considerável desenvolvimento e foram acolhidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal, uma tendência importante destaca Tanuri (2000, p. 75), pois “buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo”.

De acordo com a autora, o ensino normal teve sua primeira regulamentação no ano de 1937, seguindo os mesmos pressupostos da carta outorgada em 1934, seguindo os princípios do estadonovista e numa política educacional centralizadora, que “traduziu-se na tentativa de regulamentar minuciosamente em âmbito federal a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no país” (TANURI, 2000, p. 75).

As preocupações com as ausências dessas normas que regulamentassem e garantissem uma base comum frente aos sistemas estaduais de formação de professores foram apresentados na I Conferência Nacional de Educação, convocada pelo governo em 1941, nela continha ainda a preocupação com a exigência de provas e exames, a transferência dos alunos entre os estabelecimentos oficiais, o registro dos certificados com validade em todo o território nacional e ainda, tratava de discutir a remuneração ao magistério e suas gratificações, registra Tanuri (2000).

Com objetivo de atender tal demanda, a Lei Orgânica do Ensino Normal, através do Decreto-lei n.8.530 de 2 de janeiro de 1946 foi aprovada e o curso normal foi dividido em dois ciclos [ginásial – com duração de 4 anos e colegial – com duração de 3 anos] cujo objetivo era “formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Nesse sentido, Saviani (2009, p. 147) relata as especificidades da implantação dos cursos normais de licenciatura e de Pedagogia, que centravam “a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório”,

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

Para Tanuri (2000, p. 75) a Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas consagrava o que vinha sendo desenvolvido em outros estados, assim, o ensino normal dividido em dois ciclos, fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e formaria o professor primário, em dois anos. Cabendo aos institutos de educação a função de ministrar os cursos de especialização de professores, sejam “para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto, bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores”.

No que refere-se aos modelos de formação de professores, Saviani (2009b) destaca que no contexto histórico das mesmas, o primeiro modelo encarregou-se da formação dos professores secundários nas universidades e, segundo, nas escolas normais, na formação dos professores primários. Na lógica dos modelos de formação de professores, o autor afirma em sua pesquisa que, as formações se caracterizaram pela “prevalência do estado” que deu origem ao modelo napoleônico. Exemplificando que no modelo napoleônico se considera a hegemonia da elite burguesa, sendo assim, a escola seria definida como “lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros dessa elite o domínio daqueles conteúdos que a

distinguem do povo-massa” (SAVIANI, 2009b, p. 149), tendencionando às universidades, por indução do Estado,

[...] a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos. E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009b, p.149).

Ou seja, num modelo que os conteúdos culturais cognitivos, a formação dos professores “se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento correspondente à disciplina que iria lecionar” e diferenciando-se do modelo pedagógico-didático que o contrapõe, pois, “considera a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico” (SAVIANI, 2009b, p. 148-149).

Sobre a Universidade Brasileira, Saviani (2009b) explicita que a mesma teve grande influência organizacional do modelo anglo-saxônico dos Estados Unidos, mas prevaleceu a influência pedagógico-didática do modelo napoleônico, já justificado pelo autor, caracterizando a presente depreciação dos aspectos pedagógicos no “ethos” dos professores universitários brasileiros, “seja porque as desigualdades extremas obrigam a uma maior sensibilidade para o aspecto educativo [...] e também por iniciativas autônomas de algumas universidades que ampliam os requisitos legais, um componente obrigatório [...] que esvazia o sentido real desses componentes formativos” (SAVIANI, 2009b, p. 150).

Nesse sentido, o autor alerta que a formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, nas Escolas Normais, modelo que se consolidou ao longo do século XX até a década de 1960, “expressou predominância do modelo pedagógico-didático, articulando, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino” (SAVIANI, 2009b, p. 150).

Possibilitando de lado, a elevação do nível superior sobre a base científica dos cursos de nível médio, mas, de outro, o risco dessa formação ser neutralizada pela força das exigências do modelo cultural-cognitivo, conduzindo o professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental a um campo cheio de dificuldades para atender as necessidades específicas das crianças pequenas, alerta SAVIANI (2009b). Desta forma, o autor trata os dois modelos de formação

docente como derivação de um grande dilema, pois, para Saviani (2009b, p. 151), “os dois aspectos – os conteúdos de conhecimentos e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professor”.

E, Tanuri (2000) tenciona em suas pesquisas, as especificidades das Leis Orgânicas do Ensino promulgadas de 1942 a 1946 e, sobre as Leis da equivalência de 1950 a 1953, registrando o desejo de democratizar o sistema educacional através da Lei de Diretrizes e Bases. Para a autora, “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal” (p. 78), que limitaram-se a reformas estaduais somente com alterações curriculares, afirma, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação, as iniciativas de ajustar-se a lei e promover uma formação técnico-pedagógica para o exercício do magistério primário.

Nesse contexto histórico, Saviani (2009b) analisa o golpe militar de 1964 e as muitas adequações que atingiram a área educacional, sendo uma delas à extinção das Escolas Normais, que nessa nova reestruturação, exigiu a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Habilitação do magistério que foi reorganizada pelo parecer n. 349/1972, em duas modalidades, uma delas que habilitava para atuação em turmas de até 4ª série e outra, que habilitava para atuar em turmas de alunos até a 6ª série, assim, “a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”, relata Saviani (2009b, p. 147).

Devido à evidência e gravidade dos problemas, Saviani (2009b, p. 148) aponta que, “desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, [...] como atribuição [...] a formação de professores para educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau”. Fato esse, que instituiu programas do governo como os de 1982, ou seja, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que mesmo com seus resultados positivos, não obteve quantitativo, pois não foi implantando concomitantemente políticas públicas de aproveitamento pelas redes públicas desses professores formados, afirma o autor.

Nesse período, a formação de professores passou para o nível superior, organizadas em licenciatura curta [com 3 anos de duração] ou em licenciatura plena [com 4 anos de duração], previstas na Lei n. 5.692/1971. Desta forma, aos cursos de



Pedagogia conferiu-se “a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino”, muito além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), que estava sendo oferecido pelas universidades, afirma SAVIANI (2009b, p. 147).

Nessa via, Tanuri (2000, p. 81) relata que a fragmentação do curso normal, acabou de fato, excluindo do currículo componentes importantes como: a metodologia da alfabetização, conduzindo-o, a uma diversificação de disciplinas, uma reduzida carga horária e conseqüentemente um esvaziamento do conteúdo pedagógico. Afirmando que, os termos como “esvaziamento”, “desmontagem”, “perda de identidade”, “descaracterização”, foram utilizados nas produções acadêmicas para representar esse período.

Mesmo com o fim do regime militar, as expectativas dos educadores não foram correspondidas, ficando evidentes ao longo dos períodos históricos, os problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país e a “precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente” destaca Saviani (2009b, p. 148), apresentando-se em forma de formações aligeiradas, baratas e de curta duração, mantendo-se, segundo o autor, o caráter embaraçoso do dilema quanto à dissociação da função docente entre “a forma e o conteúdo”.

Para o autor, a recuperação da referida indissociabilidade implicaria em “considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas” (SAVIANI, 2009b, p. 151), num caminho efetivo de operar os currículos escolares partindo dos livros didáticos e reformulando os cursos de pedagogia e das demais licenciaturas. Pois, para Saviani (ibidem), “os livros didáticos fazem articulação entre a forma e o conteúdo”, e desta forma, recuperam a ligação entre os processos didático-pedagógicos e os conteúdos que os educandos devem assimilar no processo de ensino-aprendizagem, superando o dilema entre os aspectos da caracterização do ato docente, explana Saviani (2009b).

Nesse contexto, Saviani (2009b, p. 152) registra em sua pesquisa, a historiografia dos livros didáticos, e aponta que o mesmo, “se transforma, ainda que de modo “empírico”, isto é, sem consciência plena desse fato, no “grande pedagogo” de nossas escolas, [...] de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica”,



caracterizando-se, de acordo com as influências sociais, culturais, econômicas em suas diferentes versões. Nesse sentido, aponta que,

[...] Quando predominava a pedagogia tradicional, os livros didáticos eram sisudos, centravam-se nos conteúdos e se dirigiam ao intelecto dos alunos, solicitando sua capacidade de memorização. Quando passou a predominar a influência escolanovista, os livros didáticos se tornaram coloridos, ilustrados, com sugestões de atividades, buscando estimular a iniciativa dos alunos. E quando se difundiu a pedagogia tecnicista começaram a surgir livros didáticos descartáveis, com testes de escolha múltipla ou na forma de instrução programada (SAVIANI, 2009b, p. 152).

A dicotomia entre a teoria e a prática, entre conteúdo e método, o agravamento nas condições de formação do professor em âmbito nacional, entre muitas outras questões, como a desvalorização profissional, trouxeram a tona uma discussão nacional tendo como proposta à revitalização do ensino normal, afirma Tanuri (2000). As propostas iniciais pelo Ministério da Educação ao longo dos anos de 1982 reportam-se aos Centros de Formação de Professores e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), objetivando dotá-los de condições adequadas à formação de profissionais.

Em Santa Catarina, em 1987, com foco na competência técnica dos profissionais de pré-escolar e séries iniciais, o projeto “Bolsas de Trabalho” assegurava o aluno, seu tempo integral na escola. E Tanuri (2000) registra os avanços, mas também exemplifica os aspectos mais prejudicados com o projeto de revitalização como: a ampliação das funções nos centros que contemplassem o aperfeiçoamento dos professores, em forma de educação continuada, além de não haver políticas públicas que previssem o aproveitamento dos egressos das redes públicas.

Para a autora, a descontinuidade administrativa durante os anos 1985 a 1989 no MEC, dificultaram a implementação de ações contínuas e efetivas à melhoria da formação de professores, iniciando uma nova proposta, os convênios com as universidades e novas reformas, no que se referia a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Entre as diversas medidas (Del.CEE 30/87 e Res. SE 5/88) que foram incorporadas pelos CEFAMs em 1988, destaca-se “a presença de um coordenador pedagógico em cada unidade: o pagamento de horas-atividade e horas de trabalho pedagógico aos docente; a disponibilidade de maiores recursos materiais e didáticos” (TANURI, 2000, p. 84). Ademais:

[...] Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consciente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis (TANURI, 2000, p. 85).

Nesse sentido, a autora acredita veemente, que a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996), viria para referenciar a formação docente, estabelecer normas, como por exemplo, para a formação em nível superior, mas relata que a referida lei “admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo” (TANURI, 2000, p. 85).

Freitas (2002) evidencia o quadro de democratização da sociedade no final da década de 70 e início da década de 80 no Brasil, e ressalta que, o movimento trouxe grandes e importantes contribuições para a educação, conseqüentemente, a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, pois, “as relações de determinação existentes entre a educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade” (p. 138), apresentam-se nos objetivos da educação e na forma de como a escola se organiza e se desenvolve. Destacando que década de 80, com a ruptura com o pensamento tecnicista, que predominava na área até então, no movimento de formação de professores,

[...] os educadores produziam e evidenciaram concepções avançadas sobre a **formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas*, *pedagogia e licenciaturas*, *especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos (FREITAS, 2002, p. 139).

Para a autora, as construções teóricas desse período se concretizaram na escola, pois desenvolveu-se uma nova concepção do profissional de educação, “que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (FREITAS, 2002, p. 139), objetivando destacar com a construção teórica a base comum nacional, possibilitando manifestar-se como um “poderoso referencial para

garantir a *igualdade de condições de formação* em oposição à concepção de *igualdade de oportunidades* originária da nova concepção de equidade tão enfatizada no novo glossário da pós-modernidade e nas políticas públicas anuais” (ibidem), numa necessidade coletiva dos educadores de,

[...] vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária. Entendia-se – e entendesse - a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria (FREITAS, 2002, p. 139).

Num amplo contexto de reflexões, Freitas (2002) sinaliza os desafios para a formação de professores partindo das reformulações curriculares, que prosperam nas bases das concepções progressivas, quanto à elevação da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior e ênfase dada nos anos 90 à centralidade do conteúdo na escola e o desenvolvimento das categorias da prática e da prática reflexiva, transformando a escola numa instituição voltada exclusivamente para “a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos” (p. 141), tornando o professor e a sala de aula, os alvos das políticas neoliberais baseadas na qualidade.

Para Freitas (2002, p. 142), nos anos 90, a “Década da Educação” representa muito além do aprofundamento das políticas neoliberais, pois apresenta-se como a “base para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos”. E elenca, as medidas que objetivam adequar o Brasil nessa nova ordem, como: Educação para todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a educação superior, para a educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), descentralização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), entre outros.

Afirmando que “a concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional na década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso” (FREITAS, 2002, p. 143). Mesmo com a preocupação com a qualidade dos cursos, o número ofertado dos mesmos tem aumentado significativamente, incluindo cursos de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, flexíveis, que acabam por atender a demanda do mercado, mas, desvalorizar a profissão do magistério, alerta a autora. Visto que, “aos cursos de pedagogia caberia exclusivamente à formação de bacharel, caracterizando o retorno à fragmentação das habilitações e a separação da formação de professores da formação dos demais especialistas da educação” (p. 145). Para Freitas (2002),

[...] Somente a política de desqualificação da formação, de degradação e desmantelamento das instituições públicas universitárias e de expansão desqualificada do ensino superior, aliada aos baixos salários, à desvalorização do magistério e às péssimas condições de trabalho dos professores, constitui-se em impeditivo para que a formação de todos os professores alcance os níveis de qualidade defendidos por esses setores para desenvolver-se exclusivamente em cursos de bacharelado de pedagogia (FREITAS, 2002, p. 146).

A autora possibilita uma ampla reflexão no que tange a formação, seja sobre as políticas de formação para a graduação ou pós-graduação, e analisa que as mesmas “pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de desconhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis” (Freitas, 2002, p. 147). E alerta, que por privilegiar a expansão na esfera privada de novas instituições, além de um lucrativo negócio, os poderes públicos e o Estado tem se eximido das responsabilidades quanto à qualificação docente, para o aprimoramento das condições do exercício profissional.

Para Freitas (2002), como esse processo de formação vem configurando-se num precário aligeiramento da formação inicial, da demanda das prefeituras em terceirizar ou contratar formações para serem desenvolvidas em serviço, “a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira” (p. 148), inclusive pelas exigências da LDB n. 9.394/1996, incluindo seu art. 87, da admissão de profissionais com habilitação

em nível superior ou formações e treinamentos em serviço, tem caracterizado o “desespero” dos professores em frequentar inclusive formações de qualidade duvidosa, certificação precária, pagos por eles mesmos, sem trazer a tona aqui, as ofertas relacionadas à educação à distância. Assim,

[...] os desafios que o processo de certificação de competências dos profissionais da educação nos coloca é a necessidade urgente de retomarmos a discussão presente na área educacional na década de 1980, sobre os fins da educação, e necessariamente aprofundarmos as construções históricas dos educadores no campo dos objetivos da educação, dos fins da educação e dos conteúdos da educação – os quais foram abandonados a partir da década de 1990 com as políticas neoliberais (FREITAS, 2002, p. 158).

Desta forma, ao “concluir a etapa” dos registros históricos do sistema de ensino brasileiro, nas especificidades da formação dos professores alfabetizadores, que inicia com a chegada dos jesuítas na década de 90, desenvolvemos um quadro-síntese contendo os marcos legais das concepções pedagógicas e ou dados importantes que as caracterizam, à luz de pesquisadores que registraram os fatos elencados. Não objetivando apresentar ao leitor um texto endógeno, visto o acima registrado, mas, proporcionar um quadro-síntese contendo o movimento histórico pesquisado e as principais expressões dos respectivos autores sobre os referidos fatos, possibilitando uma visão geral desse movimento formador educacional no campo da alfabetização brasileira, que apresentamos o quadro-síntese abaixo:

Quadro-síntese 1 - Formação dos professores alfabetizadores no Brasil: dos marcos legais e às concepções pedagógicas

## 1549 - Chegada da Companhia de Jesus, vinda de Portugal.

Marco inicial do Sistema Educacional Brasileiro (GADOTTI, 1999, p. 65)

⇒ *Ratio atque Institutio Studiorum* (1599)

⇒ Os Jesuítas atuavam na formação burguesa dos dirigentes e na formação catequética das populações indígenas

1772 - O Alvará de 06/11, regulamentava os exames aos professores do ensino elementar em Portugal e, conseqüentemente, em seus domínios territoriais. (TANURI, 2000, p.62)

1827 - Lei de 15 de outubro de 1827 - Criação das Escolas de Primeiras Letras no Brasil, marcando no sistema de ensino brasileiro a primeira preocupação com a formação de professores

⇒ Formação [preparo didático] dos professores através do método do ensino mútuo, monitorial ou lancasteriano

1834 - Reforma Constitucional (províncias tiveram a responsabilidade de promover a instrução pública primária e secundária nos respectivos territórios. Seguindo o modelo europeu, mais especificamente o francês (TANURI, 2000, p.63))

1835 - Em acordo com a Lei 15/10/1827, a Lei nº 10 em 1835, instituiu a primeira escola destinada a formação docente para as escolas primárias no Brasil na província do Rio de Janeiro

⇒ O currículo contemplava "ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã (TANURI, 2000, p. 64)

1849 - A substituição das escolas normais pelos professores adjuntos (SAVIANI, 2009, p. 145).

Aos professores adjuntos caberiam atuar nas escolas como ajudantes dos professores regentes de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino.

⇒ "Consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica" Tanuri (2000, p.65)

1870 - Marco das transformações ideológicas, políticas e culturais no país, que modificaram o contexto educacional, transformando a educação num ideário indispensável ao desenvolvimento como o enriquecimento do currículo e a permissão do ingresso das mulheres nas escolas normais (TANURI, 2000, p. 65)

Na escola primária, "o currículo para o sexo feminino era reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos" (TANURI, 2000, p.66)

⇒ Somente no final do Império, as escolas normais foram abertas às mulheres, predominando a frequência feminina, desenvolvendo nesse período histórico a ideia de que a educação na infância deveria ser atribuída a mulher, visto o papel de educadora que a mesma exercia como mãe e em casa, caracterizando inclusive como uma alternativa para o casamento (ibidem).

1880 - Em Santa Catarina a Criação das Escolas Normais deu-se no ano de 1880, [após a promulgação do Ato Adicional de 1834] (SAVIANI, 2009).

Seguindo o exemplo de outros países, a instrução primária era de responsabilidade das províncias, conseqüentemente, a formação dos professores.

⇒ Os professores deveriam dominar os conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, onde o currículo era constituído somente por matérias, desconsiderando o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

1880 - Reforma Leôncio de Carvalho [Decreto n. 7.247 de 19/04/1879] modelo que serviu às outras províncias e na própria Corte no Rio de Janeiro em 1880, fixando exames, frequência, séries e um novo currículo aos alunos.

### 1890 - As Influências das Reformas nas Escolas Normais Paulistas:

A reforma paulista de 1890 de Caetano Campos, estendida a todo o ensino público (Lei n.88/1892 e alterada pela Lei n.169/1893), possibilitou a criação do ensino primário de 8 anos, dos grupos escolares e dos cursos de superiores [destinados a formar professores para as escolas normais e os ginásios].

Nessas escolas foram introduzidas as idéias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana (TANURI, 2000, p. 69)

### 1920 - O predomínio do entusiasmo e otimismo pela educação consolidando-se sob o movimento escolanovista:

Um novo processo de reformas educacionais, revisavam os padrões das escolas normais existentes evidenciando a preocupação com a formação técnico-profissional quando da implantação da disciplina de metodologia de ensino.

Baseadas numa pedagogia fundamentada na psicologia experimental, e inspiradas no escolanovismo, os problemas educacionais foram tratados partindo do ponto de vista técnico, apontada como visão tecnicista educação (TANURI, 2000, p.72)

### 1932 - Reforma de Anísio Teixeira, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, e os institutos de educação foram elevados ao nível universitário.

### 1930 e 1940 - O movimento ruralista e a criação das escolas normais rurais

(Com foco na preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, acolhidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal "buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo" (TANURI, 2000, p. 75).

### 1942 e 1946 - Leis Orgânicas do Ensino Normal

Decreto-lei n.8.530, 02/01/1946 que consagrou o ensino normal em dois ciclos: formação de "regentes" do ensino primário e formação do "professor primário"

Com o objetivo de formar os professores do ensino primário, os cursos normais de licenciatura e de Pedagogia, centravam-se na formação em seu aspecto profissional, esgotando-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento correspondente à disciplina que iria lecionar (SAVIANI, 2009, 147-149), ou seja, num modelo curricular de conteúdos culturais-cognitivos.

### 1950 a 1953 - As Leis da equivalência e o desejo de democratizar o sistema educacional através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1961

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20/12/1961) não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, pois limitou-se a reformas estaduais somente com alterações curriculares.

Coube aos Conselhos Estaduais de Educação, as iniciativas de ajustar-se a lei e promover uma formação técnico-pedagógica para o exercício do magistério primário (TANURI, 2000, p.78)

### 1964 - O Golpe Militar e o quadro de precariedade na área educacional brasileira Parecer n. 349/1972 - Extinção das Escolas Normais e a Instituição da habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério ( Saviani, 2009, p.147).

### 1971 - Período que a formação de professores passou para o nível superior, organizadas em licenciatura curta [com 3 anos de duração] ou em licenciatura plena [com 4 anos de duração], previstas na Lei n. 5.692/1971.

Conferido aos cursos de Pedagogia a atribuição de formar os especialistas em Educação, como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009, p. 147).

Período de fragmentação do curso normal, que excluiu do currículo componentes importantes como a metodologia da alfabetização (TANURI,2000, p. 81)

Década de 80 - ruptura com o pensamento tecnicista e avanço na concepção emancipadora de educação e formação de professores (FREITAS, 2002, p. 139)



Década de 90 - a “Década da Educação”

(com aprofundamento das políticas neoliberais e adequação à nova ordem implanta-se no Brasil: Educação para todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para a educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, descentralização do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, entre outros.

Fonte: Autora (2019)

## 5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA AMAUC: DO OBJETO DE ESTUDO ÀS POSSÍVEIS ANÁLISES

Tendo como objeto de pesquisa as propostas pedagógicas de formação de professores alfabetizadores, elaboramos nossa análise dialogando com teóricos que pesquisam o tema e com as 14 redes municipais de ensino de abrangência da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense – AMAUC/SC, através de seus documentos oficiais.

Para manter o sigilo, preservar a identidades das redes de ensino e garantir os princípios éticos da pesquisa, nas análises realizadas as mesmas foram nominadas como “redes de ensino”, seguindo da sequência lógica do alfabeto, ou seja, “Rede de Ensino A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “I”, “J”, “K”, “L”, “M” e “N”.

Os dados da pesquisa foram levantados entre os meses de maio, junho e julho de 2017, setembro e outubro de 2018 e fevereiro e março de 2019. Para tanto, foi realizado contato prévio pela pesquisadora com as redes de ensino dos municípios citados, solicitando autorização para acessar e analisar as propostas pedagógicas de formação de professores alfabetizadores desenvolvidas nas respectivas redes de ensinos. Neste sentido, após a explanação das intenções e objetivos da presente pesquisa, foi encaminhado um documento escrito para as redes de ensino (modelo de requerimento em anexo), que detalha entre outros, os objetivos e os procedimentos éticos, teóricos e metodológicos da pesquisa.

Sendo assim, ao utilizar os documentos materializados em propostas pedagógicas buscar-se-ou verificar quais as concepções de alfabetização que orientam as mesmas nos processos de formação dos professores alfabetizadores



nos municípios de abrangência da AMAUC, à luz da revisão bibliográfica que permitiu a aproximação entre o objeto de pesquisa e seu contexto histórico.

Durante o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados, utilizou-se dos princípios do método dialético. Seguindo a lógica de Triviños (2013), a “contemplação viva” estabeleceu a reunião de materiais das redes de ensino, de informações que os pesquisadores repassaram e dos documentos recebidos e ou coletados para análise do “fenômeno”, e para tal, trataremos da historicidade do objeto de pesquisa objetivando a compreensão dos conceitos elaborados pelas redes de ensino pesquisadas.

Tomando como base o objeto de pesquisa, a terceira etapa, contemplou a análise da “realidade concreta do fenômeno”, dada a investigação, a verificação e a análise dos dados coletados.

Sendo necessário detalhar que, ao desenvolver a referida pesquisa qualitativa, a mesma caracterizou-se por apresentar características investigativas, de âmbito documental e bibliográfico, possibilitando uma abordagem interpretativa de análise crítica dos dados coletados, organizados a partir das situações levantadas durante o processo investigativo, considerando o acesso aos conteúdos e documentos oficiais, relacionando-os com os registros históricos e a compreensão da realidade, vivenciada pela pesquisadora em seu cotidiano profissional.

Durante a coleta de dados, a interpretação proporcionou a “construção” das categorias observadas que, corroboram com Franco (2005, p. 60), pois foram sendo “criadas à medida que surgiram as respostas, [...] trabalhando com um sistema aberto (categorias criadas a *posteriori*)”, concebendo que, “às vezes, principalmente os iniciantes abrem uma categoria para cada resposta. Isso, também, fragmenta o discurso e prejudica a análise das convergências. Redunda uma grande quantidade de dados e prejudica a análise do todo” (ibidem, p. 61).

Nesse viés categórico, utilizamos as categorias desenvolvidas com vistas à contribuição da análise de dados coletados, de forma que não se fragmentasse a análise como um todo. As mesmas foram sistematizadas em 4 categorias molares, “que seriam as categorias mais amplas (FRANCO, 2005, p. 61), apresentadas no quadro abaixo:

Quadro-síntese 2 – Sistematização das categorias e subcategorias de análises:

<b>PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
	Própria (Desenvolvida por profissionais/técnicos da própria rede)	
	Contratação de profissionais de instituições e ou sistemas de ensino privados	
	Utilização das propostas da Rede Estadual ou Federal de Ensino	
	Não possui proposta pedagógica consolidada, mas,	Desenvolve formação destinada aos professores alfabetizadores, disponibilizadas pelo MEC/SED, Desenvolve formação destinada aos professores alfabetizadores em parceria com outras instituições Não desenvolve nenhuma formação destinada aos professores alfabetizadores.

Fonte: As autoras (2019)

Na primeira categoria registra-se, havendo proposta pedagógica própria para formação de professores na referida rede de ensino (desenvolvida pelos próprios técnicos e ou especialistas), na segunda categoria, se a rede de ensino contrata profissionais de instituições privadas para desenvolver proposta pedagógica, na terceira categoria se a referida rede de ensino segue alguma proposta pedagógica, seja da Rede Estadual ou Federal de Ensino e na quarta se, a rede não possui nenhuma proposta pedagógica consolidada que verse sobre a formação de professores alfabetizadores.

Sendo necessário classificar nessa última categoria, três novas subcategorias para detalhar os dados, que constatariam, o desenvolvimento de propostas de formações para professores alfabetizadores disponibilizadas pelo SED/MEC, o desenvolvimento de formações em parcerias com outras instituições e ou se a rede não desenvolve nenhuma formação destinada aos professores alfabetizadores.

Nesse sentido, a tabela abaixo foi organizada contendo as categorias acima apresentadas, elaboradas na perspectiva de evidenciar os dados coletados, que

demonstram os processos formativos desenvolvidos – ofertados - aos professores alfabetizadores em cada respectiva rede de ensino, que serão analisados no próximo subitem:

### Quadro-síntese 3 - Demonstração dos dados coletados:

Municípios de abrangência da AMAUC (redes de ensino)	Proposta pedagógica própria (os técnicos do município desenvolvem)	Contratam proposta pedagógica/ Profissionais de outras instituições e ou sistemas de ensino	Seguem proposta pedagógica da Rede Estadual de Ensino	Não possui proposta pedagógica consolidada que verse sobre a formação de professores alfabetizadores, mas, e/ou:		
				Desenvolve formações disponibilizadas pelo MEC/SED	Desenvolve formações em parcerias com outras instituições	Não desenvolve nenhuma formação
"A"	-	Sistema "Positivo" de Ensino	-	PNAIC	AMAUC (diretrizes curriculares da Ed. Infantil e das Séries Iniciais).	-
"B"	-	-	-	PNAIC	AMAUC (diretrizes curriculares da Ed. Infantil e das Séries Iniciais).	-
"C"	À luz da própria sistematização curricular	-	-	PNAIC	AMAUC (diretrizes curriculares da Ed. Infantil e das Séries Iniciais).	-
"D"	-	Sistema "Positivo" de Ensino	-	PNAIC	AMAUC (diretrizes curriculares da Ed. Infantil e das Séries Iniciais).	-
"E"	-	Sistema "Positivo" de Ensino	-	PNAIC	AMAUC (diretrizes curriculares da Ed. Infantil e das Séries Iniciais). MAIS EDUCAÇÃO	-
"F"	-	APAE (educação inclusiva)	-	PNAIC	AMAUC (educação infantil e anos iniciais).	-
"G"	-	Sistema de Ensino "Expoente"	-	PNAIC	AMAUC (diretrizes curriculares da Ed. Infantil e das Séries Iniciais).	-
"H"	-	(sobre temas recorrentes e pertinentes)	-	PNAIC	AMAUC (diretrizes curriculares da Ed. Infantil e das Séries Iniciais).	-
"I"	-	Sistema "Positivo" de Ensino	-	PNAIC	AMAUC (diretrizes curriculares da Ed. Infantil e das Séries Iniciais). MAIS EDUCAÇÃO	-
"J"	-	Sistema "Positivo" de Ensino	-	PNAIC	AMAUC (diretrizes curriculares da Ed. Infantil e das Séries Iniciais).	-
"K"	-	Sistema "Positivo" de Ensino	-	PNAIC	AMAUC (diretrizes curriculares da Ed. Infantil e das Séries Iniciais).	-
"L"	-	-	-	PNAIC	AMAUC (diretrizes curriculares da Ed. Infantil e das Séries Iniciais).	-
"M"	-	Sistema "Positivo" de Ensino	-	PNAIC	AMAUC (diretrizes curriculares da Ed. Infantil e das Séries Iniciais).	-
"N"	-	-	-	PNAIC	AMAUC (diretrizes curriculares da Ed. Infantil e das Séries Iniciais). MAIS EDUCAÇÃO	-

Fonte: As autoras (2019)

Nesse contexto, descreveremos os “achados” dessa pesquisa. Na análise realizada a partir da tabela acima, conclui-se que, das 14 redes de ensino municipais pesquisadas, todas realizam e ou ofertam formações aos professores alfabetizadores. Mas, conceituar os programas de formação em, continuada,

permanente e ou em serviço, não será possível nessa pesquisa, nem teoricamente nem mesmo quando da caracterização dos programas formativos pesquisados, sugestionando assim, novas pesquisas.

Mas, o que não pode ser descartado, recorrente em pesquisas acadêmicas, são as críticas em que os programas de formação continuada desenvolvidos no contexto educacional brasileiro, tem caracterizado-se por “pacotes mercantis”, sejam por formações à distância, e ou por primazia dos aspectos quantitativos e avaliativos, onde os temas e os conteúdos abordados [em palestras, conferências, etc...] por muitas vezes não atendem as necessidades formativas dos professores e que acabam por caracterizar a formação “continuada” em ações isoladas e “descontínuas”.

Corroborando com Freire (2001) que segue na contramão dessa tendência, possibilitando a compreensão de que, o ideal seria se, a formação “permanente” dos professores, caracteriza-se num momento fundamental de reflexão crítica sobre a própria prática. Pois, para o autor, “a melhora da qualidade da educação implica na formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática” (FREIRE, 2001, p. 72).

Percebe-se que, das 14 redes de ensino registradas acima, somente a rede “C”, possui sistematização curricular própria, desenvolvendo formações pedagógicas à luz dessa sistematização, apresentando em seu documento oficial o entrelaçamento entre as discussões promovidas pela BNCC (das versões 1 e 2), entre as produções e reflexões à luz de Saviani (1995, 2003), Silva (2011), Moreira (2008) e Sacristán (2000), apontando como concepção de formação teórica, metodológica e epistemológica do “materialismo histórico dialético”, registrando:

Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (VIEIRA; GOMIDE, 2013, p. 3).

Destas, oito redes, estão vinculadas às propostas pedagógicas de empresas privadas – ou seja, editoras que nomeiam-se por “sistemas” de ensino, onde o material didático próprio desenvolvido é ofertado. “Empresas” que são contratadas

pelo poder público por meio de procedimentos licitatórios, devido ao alto valor gasto com essas aquisições. Nesse sentido, revelaram-se nessa pesquisa, o Sistema “Positivo” [com adesão de sete redes de ensino, respectivamente a “A”, “D”, “E”, “I”, “J”, “K” e “M”] e do Sistema “Expoente” de Ensino [somente a rede “G”] com suas respectivas concepções pedagógicas que descreveremos em seguida.

E, outras cinco redes de ensino, [“B”, “F”, “H”, “L” e “N”] não dispõe de propostas pedagógicas específicas [contratadas/licitadas] e ou próprias para formação de professores alfabetizadores, somente ofertam programas de formação [federais e ou regionais] aos seus professores no qual o município, através de Termos de Adesão junto a programas de formação, vinculados ao MEC e ou como no caso apresentado, junto a AMAUC, com concepções pedagógicas definidas, que detalharemos em seguida, sobre cada programa ofertado nas redes pesquisadas.

Dados que ampliam as reflexões acerca da inexistência nas redes de ensino de propostas pedagógicas próprias para formação de professores, e ao mesmo tempo valoriza a organização da formação em nível de AMAUC para que as respectivas redes definam suas diretrizes, ao mesmo tempo, suas concepções pedagógicas. Podendo ampliar as ações, após definição das concepções, para programas de formação de professores, incluindo as necessidades específicas quanto as especificidades da alfabetização.

Sobre a participação das 14 redes de ensino na formação de professores na “CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA AMAUC”, desenvolvida em 2018-2019, vale ressaltar que essa construção ainda está em andamento, não sendo possível analisar o documento de forma física. De acordo com as respostas recebidas, o mesmo encontra-se em fase de elaboração, onde os professores e técnicos das redes de ensino envolvidas participam de encontros para discussão e elaboração do referido documento, que se embasa na BNCC, publicada pelo MEC em 2016.

Análises que encaminham-se para novas pesquisas, como que, para a investigação das relações existentes entre a concepção pedagógica da BNCC e das Diretrizes Curriculares da AMAUC, visto que a BNCC fundamenta sua concepção pedagógica no desenvolvimento de competências, previsto na LDB 9.394/96 desde 1996. Concepção de base psicopedagógica orientada pelo Neoconstrutivismo que Saviani (2008) alerta,

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 437).

Nota-se, nos registros das redes de ensino “F” e “H” que somente diferenciam-se desses conjuntos de formação das outras redes por ofertarem formações para os professores em parceria com a APAE e outras instituições, apontando que desenvolvem “formações” sobre assuntos pertinentes e ou recorrentes aos professores, declaram. Não especificando, as redes, nesse sentido, que formações, que temas e ou que concepções, e instituições ofertam essas propostas.

E sobre as redes “E”, “I” e “N”, afirmam que aderiram ao Programa Federal – Programa Novo Mais Educação, no ano de 2017. Que, de acordo com os levantamentos no site do MEC [<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>], o Programa Novo Mais Educação, foi criado com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Propondo a ampliação da jornada escolar, ou seja, do tempo de permanência dos estudantes na escola. Na Portaria MEC nº 1.144/2016 e na Resolução FNDE nº 17/2017, estão disponíveis os objetivos, finalidades e diretrizes do programa. Documentos que também analisamos.

A Adesão ao Programa Novo Mais Educação deverá ser realizada pelas secretarias municipais, estaduais e distritais de educação por meio do módulo PAR do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). E as escolas devem elaborar e enviar à SEB/MEC o Plano de Atendimento da Escola, por meio do Sistema PDDE Interativo, para que as mesmas possam ser contempladas com recursos financeiros. Dentre as informações disponíveis, está disponibilizada a organização do tempo escolar, sendo explicitada a organização das horas de atividades complementares e de acompanhamento pedagógico.

O programa refere-se aos “atores”, que realizaram e auxiliaram no desenvolvimento das atividades previstas no planejamento do Programa Novo Mais Educação, que foram definidas entre o articulador da escola [responsável pela coordenação e organização das atividades na escola], do articulador [devendo ser

professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas de atividades na escola, em efetivo exercício] e do mediador da aprendizagem [responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico];

Não sendo possível analisar as concepções pedagógicas desse programa, visto que o mesmo não se caracteriza como um programa de formação para professores alfabetizadores, mas sim, um programa que visa à promoção da educação básica, em escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Outro achado importante é no que se refere à participação de todas as 14 redes de ensino pesquisadas, quando da oferta de programas federais e regionais com foco na formação dos professores alfabetizadores. Verificou-se por meio da análise dos dados, pode-se concluir que, mesmo que as redes pesquisadas não possuam proposta própria para formação de professores alfabetizadores, as mesmas, fomentam e ou possibilitam as condições para que seus professores alfabetizadores participem de programas de formação.

Caberia nesse sentido ampliar a pesquisa, num outro momento, à investigação dos planos de carreira das referidas redes de ensino, para analisar, se os programas de formação para professores alfabetizadores estão previstos enquanto política pública e em cumprimento da legislação vigente, em que horários, sob que perspectiva pedagógica e carga horária, além da remuneração e ou valorização salarial aos professores que delas participam.

Nesse sentido, os referidos dados possibilitam uma ampla reflexão sobre os processos de formação de professores alfabetizadores na região da AMAUC, suscitando novos questionamentos à luz dos teóricos abordados, como: Os programas de formação ofertados possibilitam um pensar sobre a própria prática, sobre as experiências, sobre o desenvolvimento das aprendizagens entre os envolvidos? Os mesmos constituem-se em momentos de escuta e de fala, de construção e desconstrução, de incorporação progressiva possibilitando a atuação didática junto aos educandos no cotidiano alfabetizador, atendendo inclusive a legislação vigente [LDB, art.º 61 e 67]?



## 5.2 FORMAÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM DIÁLOGO COM AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E OS DADOS DA PESQUISA

A continuidade desse capítulo, a terceira parte, refere-se à necessidade de identificar as concepções pedagógicas que orientam as propostas pedagógicas destinadas à formação de professores alfabetizadores desenvolvidas nas redes de ensino dos municípios de abrangência da AMAUC, atendendo ao objetivo geral dessa pesquisa. Momento importantíssimo que permite ao leitor, e permitiu a pesquisadora, à compreensão das concepções que orientam os processos formativos pesquisados. Para tal, os registraremos individualmente a seguir:

### 5.2.1 Concepção pedagógica da proposta de formação de professores – “sistema “positivo” e “expoente” de ensino”:

Em análise no site da Editora Positivo [<http://www.editorapositivo.com.br/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/>] é possível perceber que o referido sistema foi estruturado para que as escolas conveniadas tenham acesso a “um conjunto de soluções que garantem um resultado sempre positivo”, registra a editora. E apresenta-se como “ferramentas e soluções educacionais” o material apostilado proposto pelo próprio sistema, justificando melhorar o aprendizado dos alunos.

Destacando ainda entre essas ferramentas, as atividades e tecnologias educacionais como forma de auxiliar na aprendizagem dos conteúdos curriculares. Através desse convênio, o aluno recebe livros didáticos, livros de atividades, ambiente e livro digital.

Aos professores, a editora afirma em seu site que, as propostas de trabalhos pedagógicos tem foco nas diversas áreas de conhecimento, buscando auxiliar na implantação do material didático e dos livros em sala de aula. Nesse sentido, o professor recebe material com orientações metodológicas e gabarito, suporte na implantação do material didático, atendimento via 0800, a distância e presencial.

Deixando evidenciado pela Editora que a proposta pedagógica é consistente e contém soluções educacionais integradas para o ensino privado e público, com



produtos e serviços voltados ao desenvolvimento dos alunos desde a Educação Infantil ao Pré-Vestibular, valorizando a diversidade e a pluralidade do mundo contemporâneo, oferecendo subsídio necessário para que o professor atue no desenvolvimento pleno das crianças, seja nos aspectos cognitivos, afetivos, motores e ou sociais e linguísticos.

Outrora, o Sistema “Expoente de Ensino” apresenta-se em seu site [<https://www.expoente.com.br/solucoes-educacionais/sistema-ensino>] como um conjunto de material didático produzido e impresso na própria Editora Gráfica Expoente e, entre os diversos serviços e produtos ofertados, inclui-se a assessoria pedagógica, consultoria comercial e de apoio à gestão escolar. Insistindo em esclarecer que, conta com um processo avaliativo externo utilizando a mesma metodologia do Enem e da Prova Brasil.

O referido sistema aponta o construtivismo-sociointeracionismo como linha pedagógica na base do seu material didático, considerando o conhecimento como uma construção, um processo contínuo e dinâmico ao longo da vida, valorizando a interação com o meio e com as pessoas, com a família, a escola e a comunidade, justificando que lançará ainda neste ano (2019), um novo material didático em consonância com a BNCC. Parafraseando Gontijo (2002), as teorias construtivistas de Piaget e Ferreiro são as que mais influenciaram o cenário educacional brasileiro, observando a predominância de estudos orientados pela concepção psicogenética. Como já citado no capítulo dois, o construtivismo mantém forte afinidade com o escolanovismo e de modo intuitivo, os princípios deste método podem ser encontrados nos grandes clássicos pedagógicos desde a Antiguidade, afirma Saviani (2008)

O Sistema “Expoente de Ensino” destaca ainda em um tópico, a educação com valores, priorizando em sua proposta pedagógica, o respeito, a generosidade, o afeto, a amizade, a liberdade, a equidade e a justiça, afirmando que o ato de Educar tem como papel essencial a transmissão dos valores, contribuindo na formação de cidadãos conscientes e preparados não só para o mercado de trabalho, mas para a vida.

Sobre a concepção essencial de “transmissor”, é necessário refletir profundamente sobre a contradição existente, pois para Saviani (2008), visto que, de acordo com a origem da denominação construtivismo, “a fonte do conhecimento não está na percepção, mas, na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é

um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos” (p. 435), desta forma, possibilitando ao pesquisador, dois caminhos de análises de sua concepção de alfabetização.

### **5.2.2 Concepção pedagógica do pacto nacional de alfabetização na idade certa – PNAIC:**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC [Portaria n.867, de 4 de julho de 2012], caracterizado como uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica [Decreto n.6.755, de 29 de janeiro de 2009] teve como seu antecedente o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, aponta Abreu (2017), implantado no ano 2004 no Ceará. Pacto esse que desenvolveu-se para atender ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que almeja a alfabetização das crianças até, no máximo, oito anos de idade.

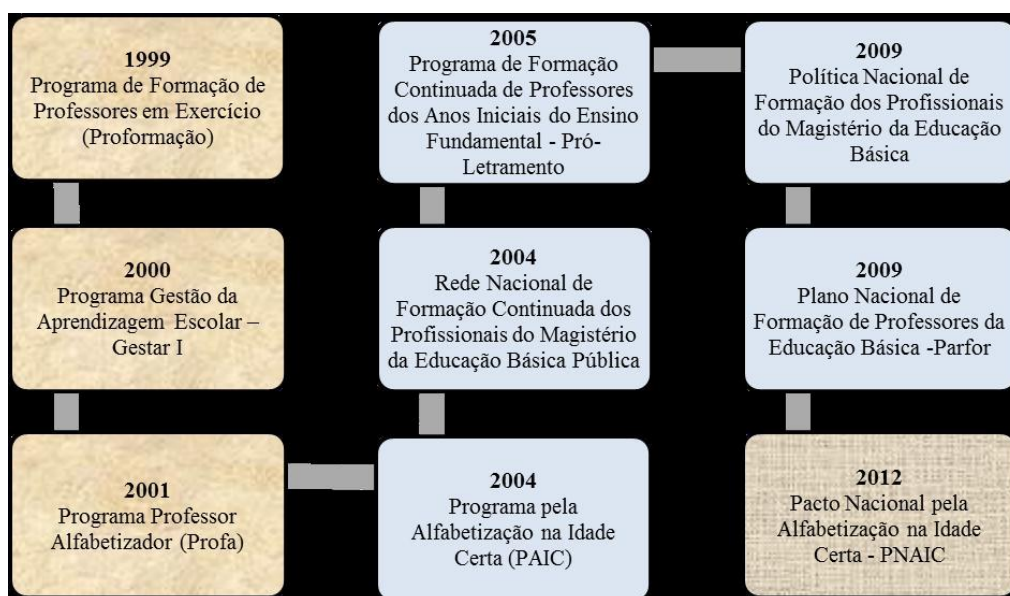
Além da formação de professores alfabetizadores, o pacto previu a parceria das universidades nas formações teóricas e metodológicas aos orientadores de estudo. Com foco na alfabetização, ou seja, na língua portuguesa, ampliou seus estudos para a matemática, artes, ciências humanas e ciências da natureza, de acordo com a pesquisadora:

A formação de professores no PNAIC está calcada em um discurso de constante atualização e acompanhamento das transformações da sociedade [...], assim, o modelo de formação em pares, no qual o professor formador realiza a formação dos orientadores de estudos, que, por sua vez, formam os professores alfabetizadores atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Trata-se de um curso de formação na modalidade presencial e que possui carga horária diferenciada para cada tipo de participante da formação. Todos esses participantes recebem uma bolsa de estudos financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa formação decorre da parceria entre universidades e secretarias de educação (ABREU, 2017, p. 47).

De acordo com Abreu (2017), a criação do PNAIC é uma iniciativa com fins de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade e tem como objetivo assegurar a reflexão sobre o processo de alfabetização e sua prática docente, alimentando o discurso de que o professor precisa estar em constante atualização, por possuir um papel importante na sociedade atual. E afirma que, “a formação continuada está calcada na concepção de formação ao longo da vida, [...]

numa visão que defende a não existência de rupturas entre aprender, trabalhar e descansar” (ABREU, 2017, p. 49).

Com objetivo de ilustrar as formações desenvolvidas a partir da década de 90 no sistema de ensino brasileiro, destinadas aos professores alfabetizadores, e visto que, as redes de ensino pesquisadas indicaram participação nas mesmas, nos utilizaremos das pesquisas de Abreu (2017, p. 40), representadas na figura abaixo, onde a autora lista os programas instituídos como políticas públicas nacionais de formação continuada para professores da educação básica, na qual os professores alfabetizadores estão inclusos e ou são foco principal, como no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, o qual é nosso objeto de pesquisa:



Fonte: Abreu (2017)

Considerando o direito de se alfabetizar na escola, o PNAIC segue com linhas de sua estruturação, os períodos que antecederam os anos 60, quando da utilização do método global e dos métodos fonéticos. Em seguida, apresenta o “pico dos anos 60” e as chamadas teorias do déficit de aprendizagem, supondo “que aprendizagem dependia de pré-requisitos (cognitivos, psicológicos, perceptivo-motores, linguísticos...)” (BRASIL, 2001, p. 08), explicação para o fracasso das crianças, pois não dispunham dessas habilidades prévias. E firma no período da década de 70, quando buscou-se explicação sobre o déficit dos que não conseguiam aprender, e “começou-se a tentar compreender como aprendem os que conseguem aprender a

ler e escrever sem dificuldade e, principalmente, o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram” (ibidem).

Sobre a especificidade da concepção pedagógica do PNAIC, cabe ressaltar que seu documento oficial, justifica “a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos” (BRASIL, 2001, p. 5). Possibilitando ao longo do texto de apresentação do programa, compreender que esse conhecimento didático se refere à metodologia de ensino da língua escrita incorporada em outros programas ofertados aos professores pelo MEC como, o Programa Parâmetros em Ação – (PCNs).

Pode-se concluir como achado evidenciado nos documentos oficiais que caracterizam o PNAIC como um programa de formação de professores alfabetizadores, que o mesmo tem definido como concepção de alfabetização em sua proposta pedagógica, a concepção da psicogênese, ou seja, a gênese dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Reportando-se novamente, a concepção da psicogênese, que baseia-se na teoria de Piaget e nos estudos linguísticos, Emília Ferreiro & Ana Teberosky (1989). Concepção que fundamenta o modelo histórico-cultural que vem predominando desde os anos 80, contrapondo os outros métodos de alfabetização utilizados até então e, valorizando os estágios, níveis e hipóteses da evolução da escrita das crianças nesse processo de aquisição da linguagem e ou alfabetização.

Diante das análises realizadas acima, podemos registrar no quadro abaixo, as concepções de alfabetização que vem orientando as Propostas de Formação de Professores Alfabetizadores nas redes de ensino de abrangência da AMAUC, lócus dessa pesquisa:

Quadro-síntese 4 – Concepções de alfabetização que orientam as propostas de formação de professores alfabetizadores nas redes de ensino de abrangência da AMAUC

<b>Concepções de Alfabetização que orientam as Propostas de Formação de Professores Alfabetizadores nas redes de ensino de abrangência da AMAUC/SC:</b>	
	Apresenta-se como uma proposta pedagógica consistente e integrada voltada ao desenvolvimento dos alunos,

<p align="center"><b>SISTEMA “POSITIVO” DE ENSINO</b></p>	<p>valorizando a diversidade e a pluralidade do mundo contemporâneo. Oferecendo subsídios didáticos (apostilados) para que o professor atue no desenvolvimento pleno das crianças, seja nos aspectos cognitivos, afetivos, motores e ou sociais e linguísticos.</p>
<p align="center"><b>SISTEMA “EXPOENTE” DE ENSINO</b></p>	<p>Exibe-se através de um conjunto de Material Didático produzido e impresso na própria, incluindo como assessoria pedagógica aos professores. Esclarecendo que aborda o mesmo processo avaliativo do Enem e da Prova Brasil. Aponta o construtivismo-sociointeracionismo como linha pedagógica na base do seu material didático. Considerando em seus registros o conhecimento uma construção, como processo contínuo e dinâmico através da interação com o meio e com as pessoas, com a família, a escola e a comunidade. Alusivo à educação com valores, prioriza o respeito, a generosidade, o afeto, a amizade, a liberdade, a equidade e a justiça, afirmando a sua essencialidade na formação de cidadãos conscientes e preparados não só para o mercado de trabalho e para a vida.</p>
<p align="center"><b>PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC:</b></p>	<p>Torna-se evidente nos documentos oficiais do PNAIC que o referido programa orienta-se pela concepção da psicogênese, ou seja, a gênese dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, baseada na teoria de Piaget e nos estudos linguísticos, Emília Ferreiro &amp; Ana Teberosky (1989), no modelo histórico-cultural que vem predominando desde os anos 80, no sistema de ensino brasileiro.</p>

Fonte: A autora (2019)

Numa análise mais aprofundada relativa às concepções pedagógicas que permeiam as propostas de formação para professores alfabetizadores contidas na pesquisa apresentada no quadro acima, torna-se indispensável tensionar sobre cada uma delas. Como no Sistema “Positivo” de Ensino que apresenta-se como uma proposta pedagógica consistente e integrada, valorizando a diversidade e a pluralidade do mundo contemporâneo para o desenvolvimento pleno das crianças, seja nos aspectos cognitivos, afetivos, motores e ou sociais e linguísticos. Visto

nessa mesma concepção, o Sistema “Expoente” de Ensino, mas, com ênfase na palavra “assessoria” aos professores, que nos permite uma reflexão em relação às bases que fundamentam uma assessoria pedagógica e não uma “formação” continuada, conforme prevê a legislação vigente.

Conclui-se nesse sentido, que as propostas caracterizam-se como construtivistas sócio-interacionistas baseadas em Piaget, mas ao analisar o material didático, que contém figuras, exercícios prontos e os princípios da formação de professores reportam-se a mera aplicação e utilização de um material impresso, pronto e acabado, inclusive com livro contendo gabarito para os professores, acreditamos que, os referidos sistemas de ensino acabam por constituir-se numa concepção pedagógica predominante tecnicismo instrucional, bloqueando e dificultando os processos de aprendizagem, como afirma Soares (2003) e não construtivistas sócio-interacionistas, como se apresenta.

Durante a revisão bibliográfica, Gontijo (2002) possibilita a compreensão sobre o modelo interacionista, de base Piagetiana que, pressupõe a aprendizagem durante o processo de alfabetização [da leitura e da escrita] se realize indivisivelmente pela relação entre a criança e a escrita, pois a partir dessas interações, a criança constrói as hipóteses que conduzem ao domínio da escrita alfabética. Nessa lógica reflexiva, tensionamos: Não deveriam estar claras essas questões quando da apresentação da proposta pedagógica de formação aos professores alfabetizadores às redes de ensino por esses sistemas? Quais interações esses materiais didáticos efetivamente sugerem?

Desta forma, os sistemas de ensino privados na educação pública brasileira, evidenciam a mercantilização do direito de aprender, ou seja, a educação enquanto negócio, o que tem se visto e muito, é justamente esse cenário na formação de professores, uma grande disponibilidade de propostas pedagógicas para formação de professores ofertadas às Secretarias de Educação, de forma rápida, puramente informacional e didática. Recursos gastos duplamente, uma para aquisição do material didático, não levando em consideração os investimentos com os programas federais de livros didáticos [Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)], e outro, com os chamados “pacotes” de formações para professores.

Mesmo que no discurso desses sistemas de ensino esteja a autonomia pedagógica, a dúvida permanece: Como desenvolver uma proposta de formação de professores alfabetizadores quando há uma padronização do material didático, do



currículo e das atividades pedagógicas? A grande necessidade de apresentar números das avaliações nacionais coloca-se acima da construção do conhecimento? Seria a fragilidade frente às opções comerciais e ou da atuação técnica-pedagógica nas redes de ensino?

Diferentemente da concepção pedagógica do PNAIC, pois apresenta-se orientada pela concepção da psicogênese, da gênese dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, baseada na teoria de Piaget e nos estudos linguísticos, Emília Ferreiro & Ana Teberosky (1989), e em seu material de formação de professores alfabetizadores utiliza vídeos das pesquisadoras interagindo com as crianças, acompanhando os processos de internalização do sistema de escrita e leitura, retratando de forma teórica e prática a concepção de alfabetização que orienta sua didática pedagógica. Programa “ofertado” aos professores através da União, ente federado, sem custo ao município, possibilitando ainda formação aos técnicos das secretarias que poderão acompanhar os professores durante os anos seguintes.

“Finalmente”, cabe retomar aqui, as pesquisas de Saviani (2009b, p. 143), apresentadas no capítulo anterior, onde o autor registra já no século XVII que Comenius<sup>42</sup> preconizava a necessidade de formação docente, institucionalizada após a Revolução Francesa, com a “criação das Escolas Normais, as encarregadas de preparar os professores”. Ocorre que, até então, prevaleciam o princípio do “aprender fazendo”, o que por muitas vezes, apontam as pesquisas, os professores alfabetizadores acabam por vivenciar ou reproduzir, atualmente.

A partir do século XIX, viu-se a necessidade de organização dos sistemas educacionais de ensino, visto a universalização da instrução elementar, e a alternativa encontrada foi à criação das Escolas Normais, em nível médio para desenvolver a tarefa de formar os professores secundários. E ao afirmar que, “a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009b, p. 149), evidencia uma consciência sobre a necessidade da formação, seja ela inicial, continuada e ou num processo permanente de mediação dos conhecimentos historicamente produzidos.

---

<sup>42</sup> Para ampliar as reflexões sugerimos o texto “Os sentidos e a Experiência” de Vera Teresa Valdemarin, in: SAVIANI, Dermeval et al. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (p. 163- 203).

Dermeval Saviani (2009b) revela em suas análises que a carreira docente, não dissocia a formação de professores dos problemas com as condições de trabalho, sejam as questões que envolvem o salário e ou a jornada de trabalho. E afirma que, as precárias condições de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mas também dificultam a “boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos” (SAVIANI, 2009b, p. 153).

Sob esse ponto de vista, justifica-se o atual cenário alfabetizador, uma especificidade da carreira docente não reconhecida, nem na dimensão alfabetizadora, nem mesmo na questão salarial que possibilite que o professor permaneça na mesma escola, e ou acompanhe seus alunos o longo do período de alfabetização. Um profissional com extremas exigências intelectuais, profissionais, humanas e teóricas, para atuar na formação de “cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva” (SAVIANI, 2009b, p. 154).

Os dizeres de Saviani (2009b) nos esclarecem sobre a necessidade de prover recursos financeiros e políticas públicas que elejam a educação como projeto de desenvolvimento nacional, afirmando que para tal, seja necessário, “ajustar as decisões políticas ao discurso imperante” na contra mão dos cortes de investimentos e de redução de custos, visto que, “estariamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente, etc.” (SAVIANI, 2009b, p. 153).

Nesse sentido, corroboramos com o autor, se a formação de professores é uma necessidade outrora, e para tal é necessário que haja políticas públicas institucionalizadas para atender essa demanda, a mesma requer clareza de sua concepção pedagógica e de seu contexto histórico, tendo em vista a preparação deste profissional que atuará num campo tão específico e relevante, quanto à alfabetização, imprescindível ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

Durante a contextualização histórica das concepções de alfabetização e do lugar que a formação do professor alfabetizador ocupa ao longo da história, objetivos específicos atingidos nessa pesquisa, os estudos apontaram, que a LDB (Lei nº 9.394/96), estabeleceu novas possibilidades para a formação docente,



advinda dum amplo contexto de reformas, conferências nacionais e de certa forma, inquietações com os dados emergentes, que vem fomentando novos programas e novos ideais, especificamente no campo alfabetizador, a partir dos anos 90.

Assim, à luz da referida lei (LDB 9394/96, Art. 62. § 1º/ Lei nº 12.056/2009), que estabelece um regime de colaboração entre os entes federados para promoção da formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, da Política Nacional de Formação de Professores (Decreto Presidencial nº. 6.755, de 29/01/2009) e da Rede Nacional de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica (Portaria de nº1. 129 de 27/11/2009), que os profissionais, especificamente alfabetizadores “tiveram acesso” a formações específicas, numa busca constante por “momentos pedagógicos” que privilegiem o ambiente alfabetizador e as reais necessidades pedagógicas dos alfabetizandos.

Investigar as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação dos professores alfabetizadores nas redes de ensino municipais de abrangência da AMAUC, como objetivo geral dessa pesquisa, permitiu compreender que a falta de clareza e ou definição das mesmas em um sistema de ensino, pode acarretar em práticas pedagógicas improvisadas, sem fundamentação teórica, em tentativas frustradas e descontextualizadas, ou meramente, reprodutoras, a mercê de “pacotes” de empresas e ou instituições privadas.

Sendo indispensável articular as concepções e teorias aos sistemas de ensino, quando da definição das diretrizes curriculares e em consonância com os projetos políticos pedagógicos das escolas, dando-se por processos de construção democrática pela comunidade escolar. Instigando-nos, enquanto profissionais, técnico da secretaria de educação, militantes no processo de formação de professores alfabetizadores, com compromisso ético por uma educação pública de qualidade, por novas pesquisas e tensionamentos nesse campo.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS (IN) CONCLUSÕES E O ENTUSIASMO ÀS NOVAS PESQUISAS**

Debruçar-se sobre as Concepções Orientadoras das Propostas Pedagógicas de Formação de Professores Alfabetizadores, permitiu muito além de um relatório de pesquisa para obtenção do grau de mestre em educação, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó –SC. Possibilitou uma ampla pesquisa, com foco na história da educação e nela da alfabetização. Minuciando as concepções e métodos desenvolvidos – utilizados – em cada período histórico, compreendendo suas relações econômicas, sociais, culturais e religiosas.

Inquietações sobre o tema que, a pesquisadora trouxe de sua prática cotidiana, buscando as respostas das diferentes perguntas que carregava e de outras tantas que surgiram durante a pesquisa, que por ventura não se findaram, mas que, foram inicialmente sistematizadas através da revisão bibliográfica, assegurando uma viagem pela história da educação, com vistas à alfabetização e a formação dos professores alfabetizadores, situando-o nos tempos históricos, para à compreensão das referidas questões de pesquisa: Que lugar ocupa a formação do professor alfabetizador ao longo da história e de que modo às concepções de alfabetização orientam as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores nos municípios da AMAUC/SC?

Numa recusa de não acomodar-se frente às questões educacionais e ao mesmo tempo de inquietação pelo desejo de pesquisa e de compreensão do problema inicial que pautava-se em torno da formação de professores alfabetizadores, dispomo-nos a dissertar em torno do objetivo geral, o de investigar quais eram as concepções de alfabetização que orientavam essas propostas pedagógicas de formação nas redes municipais de ensino dos municípios de abrangência da AMAUC/SC.

Tarefa complexa, que não cabem conclusões definitivas, mas sim, novos tensionamentos que, corroboram com os registros de Saviani (2008) quando afirma que, essas tendências, de fato, apesar de muitas variantes, se cruzam, marcando o modo de como os educadores concebem e situam-se no campo pedagógico, e desta

forma, caracterizam a organização das escolas, das práticas pedagógicas e da atuação cotidiana escolar.

(In)Conclusões que apresentaremos nessa sessão junto as nossas considerações finais [tendo o tempo como limite], ou seja, as nossas significativas reflexões, que dessa, resultaram no desejo de novas pesquisas, novas teorizações, novas produções e questionamentos, que foram apresentados durante os capítulos e outras que aqui, brevemente apresentaremos.

Para possibilitar uma “conclusão” geral da presente dissertação, organizamos a mesma em cinco capítulos aos leitores. No primeiro, a introdução entrelaça-se com o prefácio, nele descrevemos a relação da pesquisadora com o objeto de pesquisa ao mesmo tempo em que apresentamos de forma simplificada as características bibliográficas, metodológicas e documentais à luz dos teóricos que subsidiaram a pesquisa do tema em seu lócus, justificando a relevância do tema pesquisado, que para tal, utilizamos Nóvoa (1995, p. 18) pois afirma que, “os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor educação”.

No segundo capítulo, em resposta a segunda questão de pesquisa, intitulado História da Educação: Concepções Filosóficas, Psicológicas e Pedagógicas que influenciaram os Processos de Alfabetização no Brasil e no terceiro capítulo: As Concepções Pedagógicas nos Processos de Alfabetização e na Formação de Professores no Brasil a partir da década de 90, contextualizamos historicamente as concepções (métodos e teorias) de alfabetização que orientaram os processos de alfabetização (tanto no ocidente como no oriente) ao longo dos séculos e que configuram o cenário educacional atual, visto que, para Soares (2003, p. 118), quando “fala-se em alfabetização, pensa-se logo no método para alfabetizar, no caminho pelo qual se levará a criança ou o adulto a aprender a ler e a escrever”.

Os presentes capítulos atendem ao segundo objetivo da pesquisa, contextualizando assim, as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação para professores alfabetizadores dos municípios de abrangência da AMAUC. E para tal, percorreu o caminho dos fatos históricos, possibilitando a compreensão das relações dos mesmos com os modelos educacionais como, a filosofia da educação e da postura reflexiva do educador frente à problemática educacional (Saviani, 2013 e Duarte, 2003), nos reportamos à

Gadotti (1999) para caracterizar, nesse capítulo, as doutrinas pedagógicas orientais que tiveram registros na antiguidade, séculos antes de Cristo.

Com a colaboração das pesquisas de Frago (1993), foi possível registrar os modelos pedagógicos ocidentais e, cada qual com sua nacionalidade, ampliando as caracterizações dos sujeitos envolvidos nesse processo histórico, possibilitando a distinção entre o analfabeto, semi-analfabeto e analfabeto secundário, definindo-os como analfabeto cultural ou analfabeto funcional, que por sua vez, Soares (1998, 2003), Freire (2011) e Gontijo (2002) acabam por contribuir com essas especificidades para a compreensão do processo de alfabetização.

Para colaborar com a caracterização da história da alfabetização no Brasil, Frade (2018) explicita que os métodos de alfabetização estavam presentes nas fontes impressas, ou seja, nas cartilhas e nos livros, e eram influenciados pelo período histórico que o compreendiam. Cardoso e Amâncio (2018), argumentam que a cartilha ocupou um grande espaço, durante séculos, registradas na memória dos sujeitos, inclusive nas suas relações emocionais, fato esse que, as torna objeto imprescindível no estudo da história da alfabetização, da qual caberia uma pesquisa específica sobre o tema.

Na sequência do capítulo, Soares (2003, 2016) esclarece as especificidades dos métodos, e, pontua a perspectiva de alfabetizar com os mesmos, corroborando com Saviani (2008), Gontijo (2002), Mortatti (2000) e Ferreiro & Teberosky (1989), e nas peculiaridades dos métodos lancasteriano, monitorial ou mútuo, intuitivo, de soletração, fônico, silábico, analítico e sintético, e na compreensão da concepção tradicional, construtivista, associacionista e psicogenética. Permitindo compreender suas singularidades frente ao desenvolvimento social histórico ao longo dos séculos e a influência dos mesmos nos processos de alfabetização brasileira.

Caminho que Saviani (2008) e Mortatti (2004) percorrem detalhadamente deste a chegada dos jesuítas, com a Pedagogia Jesuítica [Ratio Studiorum] e a Pedagogia Brasílica, com vista a superar o modelo educação espontaneísta e integral já desenvolvido, sucedido pelo modelo italicus e o pelo modelo parisienses [influência italiana e francesa], assim como, com os Alvarás e as aulas régias, no tocante aos modelos econômicos vigentes, seja no período colonial, imperial e federativo, e ou com as influências das ideias iluministas, liberalistas, positivistas ou escolanovistas que originaram as concepções das pedagogias humanistas,

produtivistas, tecnicistas, analíticas, crítico-reprodutivistas e, crítico-social dos conteúdos.

Capítulo que nos permite analisar e compreender os movimentos econômicos da sociedade brasileira e as mudanças educacionais ocorridas após a década de 90 no Brasil, que, de acordo com Gadotti (1999, p. 237) “tem sido definido por duas tendências: a liberal e a progressista”, características do pensamento pedagógico brasileiro. Movimento educacional que o autor afirma ter iniciado nos anos 80, e que Saviani (2008) os analisa justificando a denominação dos prefixos “pós” e “neo”, possibilitando a compreensão da “pedagogia da exclusão”, da “pedagogia das competências”, e da “pedagogia corporativa”.

Numa colaboração de Mortatti (2004), que as analisa seguindo a lógica da legislação educacional brasileira, desde a implantação da instrução pública e a gratuidade da instrução primária garantida na Constituição Imperial de 1824 regulamentada pela Lei n. 1827, seguindo com a Lei n. 4024 de 1961, primeira LDB, e a Constituição de 1967, período histórico que caracteriza-se pela educação “compensatória” e pela educação “democrática”, proporcionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) amparados pela Constituição Federal de 1988.

Momento importante que se discorre sobre os termos “letrado” e “letramento” por Soares (1998), na qual explicita a multiplicidade de facetas do fenômeno alfabetismo (Soares, 2003), base de desenvolvimento de diversos programas de formação de professores alfabetizadores, analisados no capítulo quatro dessa pesquisa. Dentre os métodos e concepções de alfabetização no sistema de educação do Brasil, impossível não referenciar Freire (2008) e sua concepção de alfabetização e conscientização. Que categoricamente, Soares (2003) afirma,

[...] a proposta de Paulo Freire de alfabetização não é, na verdade, a proposta de um método, pelo menos no sentido restrito que se dá a essa palavra na área da alfabetização. É, como se disse, algo muito além de um método de alfabetização, é uma nova e original concepção de alfabetização inserida numa política e numa filosofia da educação (SOARES, 2003, p. 121).

Abordado de forma sintética e pouco aprofundado. Tema que necessita de novas pesquisas, novas análises e novas compreensões, dada a relevância da ação educativa do autor em nosso país, ao mesmo tempo, a incompreensão da dinâmica

filosófica e pedagógica de seu “método”, que Soares (2003, p.121) aborda com firmeza, “Paulo Freire criou não um método, mas uma teoria da educação, uma pedagogia”, “que permanece e permanecerá, apesar de termos perdido sua presença física” (ibidem, p. 122), assim a autora conclui que,

[...] criou e, de certa forma, inaugurou uma nova concepção de alfabetização que revolucionou as concepções até então em circulação. No sentido restrito do termo “método”, lançou mão, para a concretização dessa concepção de uma prática pedagógica, de propostas metodológicas existentes: no entanto, concebendo politicamente e ideologicamente essas propostas, põe-nas a serviço de um projeto de construção de um novo homem, de uma nova sociedade, utiliza-as para a concretização de uma sua pedagogia, que é “do oprimido”, mas é também da “esperança” (SOARES, 2003, p. 122).

O quarto capítulo apresenta o objeto de pesquisa na perspectiva metodológica e detalha as categorias e os instrumentos de análise utilizados durante o desenvolvimento do processo investigatório. Caracterizada pela proximidade entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, aborda como documental as propostas pedagógicas de formação de professores alfabetizadores das 14 redes municipais de ensino da região da AMAUC e como bibliográfica, as produções acadêmicas publicadas nos grupos de trabalho da ANPED na última década que se correlacionam, sendo eles: GT 08 – Formação de Professores, GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita e no GT 13 – Educação Fundamental.

Com a tabulação dessas produções acadêmicas foi possível analisar somente o eixo da formação de professores alfabetizadores, pois o eixo das propostas pedagógicas de alfabetização não estavam disponíveis, ou seja, não houve publicações de produções acadêmicas que contemplassem essa temática, nesse recorte temporal. Desta forma, é visível que as produções disponíveis, referem-se aos anos 2012 e 2015, sendo o ano 2015, com maiores publicações relacionadas com tema pesquisado. Entre as quatro publicações analisadas em formato de texto, uma delas registrada na 35ª Reunião Anual [2012] e as outras três, apresentadas na 37ª Reunião Anual [2015], que subsidiaram a análise de dados no capítulo quatro.

Caracterizada pelos princípios do método dialético e com interpretação qualitativa em educação Triviños (2013, p. 25) aponta que, no Materialismo Dialético “o conhecimento é relativo em determinada época histórica” assegurando que “o homem é capaz de apreender a verdade absoluta”, visto que, “a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não” (ibidem, p. 27).

Desta forma, as categorias de análise apoiaram-se na fase de interpretação referencial, embasadas nos conhecimentos empíricos da pesquisadora e dos manifestados nas respostas recebidas durante a pesquisa com o público alvo, possibilitando a ligação entre as ideias e a realidade educacional. Pois Triviños (2013) afirma que,

Na interação dos materiais (documentos oficiais ou não e ainda das respostas de outros instrumentos de pesquisa), no tipo de pesquisa que nos interessa, não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem (TRIVIÑOS, 2013, p. 162).

Baseando-se nessa afirmação e analisando os dados coletados, apresenta-se ao leitor o quinto capítulo, intitulado “Concepções Pedagógicas das Propostas de Formação de Professores Alfabetizadores no Brasil: A Historicidade como base para Compreensão e Análise”, que objetivou responder a primeira questão de pesquisa com vistas a identificar o lugar que a formação do professor alfabetizador ocupa ao longo da história, e por isso, buscou-se dar continuidade à materialidade histórica da educação brasileira registrada no segundo e no terceiro capítulo, mas nesse, especificamente, o foco esteve na formação do professor alfabetizador e atendendo ao primeiro objetivo específico proposto nessa pesquisa, o de identificar o lugar que a formação do professor alfabetizador ocupa ao longo da história.

E para tal, apresentou-se em forma de texto descritivo e de quadros-sínteses, baseado em marcos legais registrados por Saviani (2008, 2009), Tanuri (2000), Evangelista (2003), Freitas (2002), Gadotti (1999) e Abreu (2017) que tratam da caracterização e da periodização das concepções que tiveram vigência na educação brasileira. O referido capítulo foi apresentado em três sessões e analisou os dados coletados durante a pesquisa, caracterizando os processos formativos desenvolvidos pelas redes de ensino de abrangência da AMAUC aos professores alfabetizadores e as concepções pedagógicas que orientam os programas de formação proporcionados aos professores alfabetizadores desses municípios, atendendo ao objetivo geral desse projeto.

Na primeira sessão, desse quinto capítulo, no quadro-síntese, apresenta os marcos legais dos registros históricos relacionados a formação de professores alfabetizadores no Brasil, seguindo numa sequência lógica temporal, tendo como



base do texto descritivo apresentado, organizado como que, numa linha de tempo. Iniciando pela chegada da Companhia de Jesus e com ela, a implantação do Ratio Studiorum, onde percebeu-se a ênfase dada a catequização, a conversão, a servidão e a formação do homem burguês e os registros significativos sobre os primeiros professores, os sacerdotes, os “únicos que estariam em condições de educar os homens” nessa época, e das primeiras “formas” de formação dos professores, fundamentadas nos padrões europeus.

Nesse seguimento, a pesquisa bibliográfica possibilitou o registro histórico da primeira escola de formação para professores no Brasil, a Escola de Primeiras Letras, outorgada pela tão conhecida Lei de 15 de outubro (1827), na qual, desde então, comemora-se o Dia do Professor. Desta forma, a pesquisa conclui que, mesmo após mais 280 anos desde a “descoberta” do Brasil, período do Brasil Colônia, aponta-se os primeiros indícios no sistema de ensino brasileiro e a preocupação com a formação dos professores, objetivando o preparo didático através do método do ensino mútuo, mesmo que para tal, cada professor deveria arcar com as despesas de sua formação.

Num caminho longo compreendido pelo domínio da metrópole sobre a colônia até a implantação da instrução pública, percebe-se atualmente, séculos depois, que muitos professores estão nessa mesma situação, tendo que arcar com sua própria formação.

Os “achados” da pesquisa possibilitaram muito além de compreender a historicidade dos métodos e das concepções pedagógicas inclusos no currículo de formação de professores alfabetizadores no sistema de ensino brasileiro. Mas, interpretar as relações existentes entre o aprender e o ensinar, mesmo que, através de um currículo que contemplava somente o ler e o escrever, pelo método lancasteriano e ou mútuo, as quatro operações e proporções, a língua nacional, os elementos de geografia e os princípios de moral cristã, ou seja, um currículo visto por TANURI (2000) como “rudimentar e limitado”.

E há que se concordar, pois os registros históricos apresentam que tal período fora insignificante ao processo de formação de professores, seja pelas deficiências didáticas, pela falta de interesse da população e ou “minguados” atrativos financeiros que o magistério primário oferecia. Casos que, apresentam-se atualmente, no século XXI, em nossa sociedade brasileira, explicitados em outras pesquisas.



Os registros históricos que seguiram nessa sessão, referiram-se a inclusão das mulheres no contexto educacional [anos finais do Império], com a permissão à frequência das mesmas nas escolas normais, fato que evidenciou a elas, um currículo diferenciado e reduzido, que contemplava afazeres domésticos, justificando o papel de educadora em casa, como mãe e como mulher, destinando-se assim a educação na infância as mulheres e atendendo a falta de interesse do gênero masculino nessa especificidade educacional, vista à reduzida remuneração.

Com a República, a pesquisa apontou que, a qualificação do magistério baseou-se nos ideais progressistas, que contribuiu com a reorganização e funcionamento das escolas normais, com o enriquecimento dos conteúdos curriculares, com a criação do ensino primário de oito anos e a implantação dos métodos intuitivos de ensino, sob forte influência norte-americana.

Num contexto republicano e democrático, onde a instrução pública teve a colaboração de intelectuais de todo o país, através dos Inquéritos, consolidou-se o movimento escolanovista, num processo de reformas educacionais, que acabaram por evidenciar no sistema de ensino brasileiro a formação técnico-profissional e a formação de sujeitos aptos para o desenvolvimento de base industrial.

Período econômico vivenciado pela sociedade brasileira, trazendo para a formação de professores o método analítico e a criação das escolas normais rurais, consolidando ao longo do século XX, até a década de 1960, a formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, num modelo predominantemente pedagógico-didático e excluindo do currículo, a metodologia da alfabetização.

Sobre o período militar, registra-se nesse capítulo, muitos problemas enfrentados pela educação escolar, parafraseando Saviani (2009), incluindo a precariedade das políticas formativas e a apresentação de formações aligeiradas, baratas e de curta duração, fatos que refletiram na desvalorização social da profissão docente. Nessa lógica, a LDB (Lei 9.394/1996), viria referenciar a formação docente, qualificando o processo e possibilitando as construções teóricas e concretas na escola, garantidas na construção teórica de uma base comum nacional.

Um registro histórico que proporciona um amplo raciocínio, não completo, mas inicial e necessário ao entendimento dos desafios para a formação de professores alfabetizadores, tomando por base as concepções progressivas e as

políticas neoliberais baseadas na qualidade, apontadas por Freitas (2002), advindas da década de 90, bem como a implantação da “epistemologia da prática” ao invés da formação científica e acadêmica, própria do campo da educação, abrindo um campo formações à distância, com currículo e uma certificação “duvidosa”, aponta a autora.

Na segunda sessão desse capítulo, apresentou-se a caracterização do objeto de estudo, as propostas pedagógicas de formação de professores possibilitando a análises das concepções de alfabetização contidas nos processos de formação de professores alfabetizadores da região da AMAUC. Ao analisar as 14 redes municipais de ensino de abrangência da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense - AMAUC SC, através de seus documentos oficiais, os dados coletados, organizados em categorias de análise, possibilitaram a aproximação entre o objeto de pesquisa e o contexto histórico, e demonstram ao leitor, os processos formativos desenvolvidos e ou ofertados aos professores alfabetizadores em cada respectiva rede de ensino.

Assim, deduziu-se que, das 14 redes de ensino municipais pesquisadas, todas realizam e ou ofertam formações aos professores alfabetizadores, uma das redes de ensino, possui sistematização curricular própria e desenvolve formações pedagógicas à luz dessa sistematização. Oito redes estão vinculadas às propostas pedagógicas de sistemas de ensino contratadas pelo poder público, como o Sistema Positivo e Exponente de Ensino. Mas, todas as 14 redes de ensino pesquisadas, ofertam programas federais e ou, regionais aos professores alfabetizadores.

Os dados foram analisados na terceira sessão do capítulo, num diálogo entre a bibliográfica e as análises das concepções pedagógicas, superando o objetivo geral proposto, concluiu-se que, três concepções pedagógicas vem orientando as Propostas de Formação de Professores Alfabetizadores nas redes de ensino de abrangência da AMAUC, caracterizando-as como, construtivistas sócio-interacionista, de base Piagetiana e nos estudos linguísticos de Emília Ferreiro & Ana Teberosky (1989).

Permitindo concluir que, por somente uma das 14 redes possuírem sistematização curricular própria e com isso, definição na concepção de alfabetização, há que se preocupar que as outras 13 redes, que não as possui, mas ao mesmo tempo, enaltecer a ação organizacional da AMAUC por proporcionar as 14 redes de ensino de sua abrangência à construção dessas diretrizes, e parabenizar todas as 14, que participam efetivamente, através de seus técnicos e

professores nesta formação da AMAUC, que tem como objetivo a definição das diretrizes curriculares para a educação básica, incluindo o processo de alfabetização, em âmbito regional, baseando-se na matriz da Base Curricular Nacional Comum, atendendo assim a legislação vigente.

Inerente às concepções adotadas nas propostas pedagógicas para formação de professores alfabetizadores, é imprescindível conceber que:

No processo de alfabetização escolar, a figura do professor é central, por ser seu principal mediador. Portanto, para que se garanta a perspectiva crítica desse processo, é preciso que o educador envolvido seja um cidadão crítico, reconheça a educação como um processo político e tenha feito a opção sobre que tipo de cidadão pretende formar: se homens livres ou dominados (AMARAL, 2001, p. 80).

E para tal, compreende-se que o professor alfabetizador necessita ser um sujeito reflexivo, com referências teóricas, em processo constante à vistas de um pesquisador e por muitas vezes em posição de aprendiz, capaz de desmascarar os pressupostos ideológicos, possibilitando aos sujeitos alfabetizados, o direito de uma consciência crítica, como a que Freire (1980) tanto defende.

Na construção desse caminho, enquanto sistema nacional de ensino, apresentou-se os marcos legais, que “garantem” ao professor o direito a formação, como na LDB (Lei nº 9.394/96), que estabeleceu novas possibilidades para a formação docente e fomenta novos programas especificamente ao alfabetizador a partir dos anos 90, por meio da Política Nacional de Formação de Professores (Decreto Presidencial nº. 6.755, de 29/01/2009) e ou da Rede Nacional de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica (Portaria de nº1. 129 de 27/11/2009), análises que possibilitam novos caminhos de pesquisas e novas reflexões.

Visto que essa pesquisa não finda-se aqui, pois muitas indagações surgiram através dela, suscitando novas pesquisas em torno de algumas problemáticas que, retomamos aqui:

Como desenvolver um processo de formação para professores alfabetizadores numa perspectiva pluridisciplinar?

Qual a contribuição dos livros didáticos no processo de alfabetização? Qual a concepção de alfabetização contida neles?

Quando a população negra fora incluída nos processos de alfabetização no Brasil?

A concepção de alfabetização e o “método” de Paulo Freire poderiam referenciar as propostas de formação de professores alfabetizadores?

A participação dos professores alfabetizadores em formações ofertadas por empresas privadas contribuiu na compreensão e ou definição de uma concepção de alfabetização que orientará o fazer pedagógico?

Quanto às formações: continuadas, permanentes e ou serviço, qual delas desempenha o melhor papel articulador com o processo de alfabetização? Qual delas contribuiu para que o profissional alfabetizador defina e atue de acordo com uma concepção de alfabetização?

Quais as contribuições da BNCC na definição da concepção norteadora dos processos formativos destinados aos professores alfabetizadores na AMAUC?

De que forma, a definição de políticas públicas em planos de carreiras dos profissionais alfabetizadores, podem melhorar os índices e a atuação profissional dos mesmos?

A falta de definição de uma concepção de alfabetização poderá comprometer o desenvolvimento de proposta pedagógica destinada à formação de professores alfabetizadores?

Como a concepção da psicogênese tem contribuído com o sucesso ou não do processo de alfabetização das crianças, nas escolas da AMAUC?

Como os técnicos das secretarias municipais de educação poderiam contribuir com a definição da concepção de alfabetização nos processos de formação de professores alfabetizadores?

Reflexões que provocam muito além da institucionalização de políticas públicas e das definições das concepções pedagógicas que nortearam os processos de formação de professores, mas sim, da “preparação” deste profissional, para atuar em classes de alfabetização, revelando que ainda há muito a ser avançado quando da definição das propostas pedagógicas para programas de formação de professores alfabetizadores.

Portanto, ao “finalizar” este estudo, percebemos que os registros históricos, as análises dos dados e as aproximações entre o objeto de estudo às bibliografias citadas, permitiu desafiar-nos enquanto sujeitos investigativos, resgatando o registro desde a vida profissional da pesquisadora aos autores que teorizaram esse estudo,

possibilitando compreender quais as Concepções Orientadoras das Propostas Pedagógicas de Formação dos Professores Alfabetizadores nas redes de ensino de abrangência da AMAUC e principalmente, identificar-se como professor, internalizando os registros históricos ao longo dos séculos, caminhos percorridos por outros. Na certeza de que, muito ainda está por vir, muito ainda está por compreender-se e muito ainda, temos a aprender e a ensinar.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Anísia Ripplinger de. **Alfabetização e Currículo: Ênfase nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2017.
- AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Cartilhas na historiografia da alfabetização: fontes, evidências e produções no Brasil. In: **História da alfabetização e suas fontes**. Sônia Maria dos Santos e Juliano Guerra Rocha, organizadores. Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível no site <https://pt.scribd.com/document/388477481/ebook-historia-da-alfabetizacao-0-pdf>. Acesso em 2019.
- AMARAL, Cíntia Wolf do. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**/Sérgio Antônio da Silva Leite (org.); Alexandra da Silva Molina et al. – Campinas, SP: Komedi: Artes Escrita, 2001. p. 75-98.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política (7ed.). São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22.
- BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação. Fundamental, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).
- EVANGELISTA, Olinda. A formação universitária do professor: o debate dos anos 1920 e a experiência paulista dos anos 1930. In: **Iluminismo às Avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Maria Célia Marcondes de Moraes, organizadora. - Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. O campo da História da Alfabetização e sua relação com as fontes. In: **A História da alfabetização e suas fontes** / Sônia Maria dos Santos, Juliano Guerra Rocha, organizadores. – Uberlândia: EDUFU, 2018.
- FRAGO, Antônio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos** / Antonio Viñao Frago; trad. Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M. de Souza. – Porto Alegre: Artes Médica, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. – Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: a introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001. 3ª Edição - 2ª reimpressão – 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. rev. atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de embate entre projetos de formação. In: Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. - 8. ed. – São Paulo: Ática, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre; Artmed, 1997. (Capítulos: Introdução, capítulo 1, capítulo 9, capítulo 12 e capítulo 13). Disponível em:  
<http://www.faroldoconhecimento.com.br/livros/Educa%C3%A7%C3%A3o/Os%20Professores%20Como%20Intelectuais.pdf>

GIROUX, Henry. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In. IMBERNÓN, Francisco / organizador. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. trad. Ernani Rosa – 2 ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Cap. 3.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. – São Paulo: Martins Fontes, 2002. – (Texto e linguagem).

GOODSON, Ivor F. Dar a voz ao professo: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional, in Nóvoa, Antonio (org.) **Vidas de Professores**, Porto Editora, Lda, 1996.

GRUPO EXPOENTE. Disponível no site <https://www.expoente.com.br/solucoes-educacionais/material-didatico#>. Acesso em 2019.



MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. – São Paulo: UNESP, 2004. – (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo/1876-1994). – São Paulo: Editora UNESP, 2000. – (Encyclopaideia).

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: A. NÓVOA (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n.01, p.11-20, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27801/29573>.

PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetizar formando e formar alfabetizando**: um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na UNIPLAC. São Leopoldo, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. MEC. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16689:saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I – Jul./2009 ISSN: 2175-3423

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. – 19. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 2. ed. rev. ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação).

SISTEMA DE ENSINO POSITIVO. Editora Positivo. Disponível no site: <http://www.editorapositivo.com.br/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino/> Acesso em 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. – São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. – São Paulo: Contexto, 2016.



SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. – Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação (online)**, n.º 14, p.61-88, mai/jun/jul/ago/2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501405>. Acesso em 18 fev. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928 – **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. – 1. ed. – 22. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2013.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8. p.3835-3848. **Anais...**, Curitiba, 2008. Arquivo disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93\\_159.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf)

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M.L.I.S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. Na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, 2013, pp. 90-98-312.

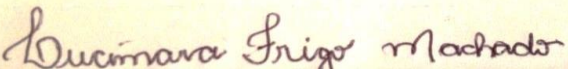
**ANEXO - REQUERIMENTO ENTREGUE ÀS SECRETÁRIAS DE EDUCAÇÃO****ILMA SENHORA** \_\_\_\_\_**Secretária Municipal de Educação do município de** \_\_\_\_\_**REQUERIMENTO**

**LUCIMARA FRIGO MACHADO**, CPF XXX.XXX.XXX-XX, servidora pública municipal efetiva, licenciada da função de Orientadora Escolar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Presidente Castello Branco-SC, cursista do Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó – SC, Turma V 2017/2, vem por meio deste documento, comunicar que realiza a pesquisa que tem como título provisório: **“FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES: o que retratam as propostas pedagógicas dos municípios da AMAUC/SC?** Pesquisa essa que discorre sob a problemática: Quais as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas para formação permanente de professores alfabetizadores nos municípios de abrangência da AMAUC/SC?

A referida pesquisa encontra-se ligada ao Mestrado em Educação, na Linha 2 – Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos, e está sendo orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilane Maria Wolf Paim e tem como objetivos: **Investigar as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação permanente dos professores alfabetizadores nas redes municipais de ensino dos municípios de abrangência da AMAUC/SC**, que contribuirá na identificação de qual é o lugar da formação permanente do professor alfabetizador ao longo da história, contextualizando historicamente as concepções de alfabetização que orientam as propostas pedagógicas de formação permanente para professores alfabetizadores nos municípios da AMAUC /SC e compreendendo as convergências e divergências presentes nas propostas pedagógicas de formação permanente para professores alfabetizadores nos municípios de abrangência da AMAUC/SC.

Desta forma, **solicito autorização para a realização da análise da proposta pedagógica para formação permanente de professores alfabetizadores de vossa rede de ensino**. Saliento ainda, que serão adotados cuidados especiais quanto à confidencialidade e o anonimato das referidas Secretarias de Educação visando assegurar a preservação do material de pesquisa, bem como zelar pela confiança depositada nesta pesquisadora. Frente ao exposto, agradeço antecipadamente o acolhimento da minha solicitação e fico no aguardo de vosso deferimento.

Presidente Castello Branco, SC em 15 de maio de 2018.



**LUCIMARA FRIGO MACHADO**  
Acadêmica do PPGE/UFFS