



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SILMARA CÁSSIA BARBOSA MÉLO

**INTERROGAÇÕES SOBRE O PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A FORMAÇÃO INICIAL
DO PEDAGOGO NA PARAÍBA: “compromisso”, “adesão” e “pacto”
na produção do professor alfabetizador**

JOÃO PESSOA
2015

SILMARA CÁSSIA BARBOSA MÉLO

**INTERROGAÇÕES SOBRE O PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A FORMAÇÃO INICIAL
DO PEDAGOGO NA PARAÍBA: “compromisso”, “adesão” e “pacto”
na produção do professor alfabetizador**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como cumprimento para o título de Mestre na área de concentração em Políticas Educacionais.

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Ângela Maria Dias Fernandes.

**JOÃO PESSOA
2015**

M528i Mélo, Silmara Cássia Barbosa.
Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: compromisso, adesão e pacto na produção do professor alfabetizador / Silmara Cássia Barbosa Mélo.- João Pessoa, 2015.
158f.
Orientadora: Ângela Maria Dias Fernandes
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Formação docente. 4. Professor alfabetizador.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

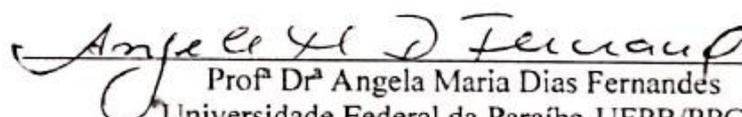
SILMARA CÁSSIA BARBOSA MÉLO

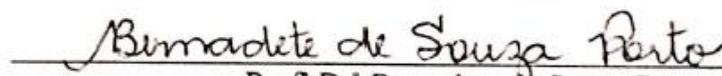
**INTERROGAÇÕES SOBRE O PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A FORMAÇÃO INICIAL
DO PEDAGOGO NA PARAÍBA: “compromisso”, “adesão” e “pacto”
na produção do professor alfabetizador**

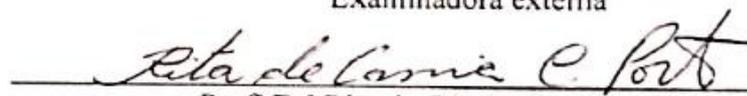
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como cumprimento para o título de Mestre na área de concentração em Políticas Educacionais.

Aprovado em: ____/____/2015

Banca Examinadora:


Profª Drª Angela Maria Dias Fernandes
Universidade Federal da Paraíba-UFPB/PPGE
Orientadora


Profª Drª Bernadete de Souza Porto
Universidade Federal do Ceará-UFC
Examinadora externa


Profª Drª Rita de Cássia Cavalcanti Porto
Universidade Federal da Paraíba-UFPB/PPGE
Examinadora interna

Dedico esse trabalho aos *meus pais* que, mesmo com poucos recursos, não mediram esforços para garantir minha maior herança: *a educação*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a *Deus*, que me guiou neste percurso de muitos obstáculos e vitórias, em que muitas vezes me senti abatida, triste e desapontada com algumas experiências vivenciadas.

Aos meus pais, *Gilvandro Correia de Melo* e *Celma Maria Barbosa Melo*, que sempre me incentivaram nos momentos de dificuldades, contribuindo para o meu crescimento, enquanto pessoa e professora.

Aos meus irmãos, e também professores, *Gilmara Tássia Barbosa Mélo* e *Gilvandro Correia de Melo Júnior*.

A todos da minha família, tios e tias, primos e primas, e minha cunhada *Silvinha Ribeiro*, por acreditar no meu potencial.

Ao meu noivo, *Adriano da Silva Lima*, que esteve pacientemente ao meu lado, acompanhando-me, desde o processo de seleção ao término desse curso.

À minha querida Professora Orientadora, Dr^a. *Angela Maria Dias Fernandes*, pela orientação, paciência, incentivo e dedicação no decorrer dessa pesquisa. Acredito que todas as experiências que vivenciei, especialmente, de participação de eventos e organização destes, foram indispensáveis à minha formação.

A professora, Dr^a *Bernadete de Souza Porto* - UFC, pela delicadeza com que aceitou participar da construção desse trabalho, lendo, sugerindo e me fazendo refletir sobre aspectos importantes da pesquisa.

A professora, Dr^a *Rita de Cássia Cavalcanti Porto* – UFPB/PPGE, que se dedicou à leitura cuidadosa desse trabalho, apontando aspectos relevantes. Destaco ainda seu papel de militante, que “mata um leão por dia”, em defesa de uma educação pública de qualidade para todos, sendo exemplo de professora que problematiza, participa dos debates e embates, atuando diretamente na construção da política educacional brasileira.

Aos(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação, aqueles(as) que, verdadeiramente, incentivaram-me nessa etapa de minha formação acadêmica.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho, *Maria do Socorro Silva Cavalcante* e *Emília Patrícia Silva Cavalcante*, que ficaram felizes e me apoiaram, desde a aprovação na seleção do Mestrado.

Aos meus amigos e as minhas amigas, companheiros de mestrado, da Linha de Políticas Educacionais, com os quais compartilhei momentos de aprendizado: *Luciana Dantas*

Sarmiento da Silva, Islayne Monalisa da Silva Medeiros, Vicente José Barreto Guimarães, Taissa Santos Silva e Emanuel de Lourenço da Silva. A nossa luta, enquanto estudantes dessa linha de pesquisa é, sem dúvida, um movimento de reflexão, ressignificação, incômodo e resistência à demanda de políticas educacionais brasileiras que apresentam em seu discurso a “melhoria da qualidade da educação”, mas que, necessitam ser problematizadas. Espero que nossas pesquisas sejam mobilizadoras de uma multiplicidade de perguntas no campo da política educacional.

Aos demais colegas da *Turma 33*, pelos momentos que vivenciamos juntos ao longo desta caminhada no Mestrado em Educação da UFPB.

A TODOS que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desse trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a articulação entre as proposições expressas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com relação à formação continuada do professor alfabetizador e as propostas de formação inicial dos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba. Para concretização desta investigação são elencados como objetivos específicos: 1) analisar o contexto de emergência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (textos legais e movimentos sociais pela educação); 2) analisar as concepções e ações com relação a “pactuar”, “comprometer” e “alfabetizar” contidas no texto do PNAIC; 3) identificar as concepções de alfabetização e letramento presentes nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia da Paraíba (UFPB, UFCG e o UEPB); e 4) analisar a articulação entre as orientações dos cursos de formação inicial e as políticas educacionais voltadas para alfabetização. O projeto de pesquisa desenvolveu-se como um estudo documental, que toma os elementos da Análise do Discurso numa perspectiva foucaultiana na trama do discurso, da relação saber/verdade/poder, da governamentalidade e da resistência (FOUCAULT, 2012; 2013a; 2013b; 2013c; 2008). Para contextualizar as políticas educacionais são apropriados os *contextos de influência* e de *produção de texto* da abordagem do ciclo de políticas de Ball (MAINARDES, 2006), e o conceito de tecnologias políticas, a saber, performatividade, gerencialismo e privatização (BALL, 2002; 2004; 2005); algumas reflexões acerca da educação, numa perspectiva foucaultiana de Veiga-Neto (2011) e Gadelha (2013a; 2013b); além das considerações sobre a constituição do sujeito da educação, segundo os estudos foucaultianos de Silva (1994). Inicialmente, são apresentados os achados com relação a primeira etapa da pesquisa, que consiste na análise do contexto de emergência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, política educacional que orienta um programa de formação continuada para professor alfabetizador a partir de 2012. É discutido o contexto em que o Pacto é “proposto” e “firmado”, focalizando a proposta do PNAIC sobre o papel do professor alfabetizador, posta no Manual do Pacto e na Portaria nº 867/2012 que o instituiu. A partir dessa análise inicial, é perceptível o investimento dessas políticas na “cultura do desempenho” e, nas avaliações em larga escala, que (re)forma a estrutura da organização escolar, interferindo ainda no agir e no pensar dos sujeitos envolvidos nesse processo (BALL, 2002). Além disso, investe-se em um “modelo” de formação que limita as práticas alfabetizadoras, desqualificando assim, outras possibilidades de alfabetizar e alfabetizar-se. Dentre as ações previstas, nessa investigação, são apresentados os resultados da análise das propostas curriculares dos cursos presenciais de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba: Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, e a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, com foco nas concepções de alfabetização e letramento. A análise dos Projetos Político Pedagógicos das referidas instituições possibilitou a identificação: de uma insipiente preocupação com a alfabetização expressa nos títulos e ementas das disciplinas; de concepções frágeis e destituídas de reflexão crítica sobre alfabetização e letramento; da ausência de conteúdos pertinentes à atuação do pedagogo no atual quadro das políticas educacionais relacionadas com a alfabetização. Em síntese, no que se refere à articulação entre política de formação continuada e formação inicial verifica-se, através dos discursos analisados, que é predominante o foco na formação técnica, em detrimento da docência e da reflexão, caracterizando-se por uma “performance”, alcançada através de práticas discursivas, legitimadas no cotidiano das instituições educativas.

Palavras chaves: políticas educacionais, formação docente, professor alfabetizador.

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between the propositions expressed in the “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*” (PNAIC) [the National Pact for Literacy in the Age One] regarding the continued formation of literacy teachers and the initial training proposals of Pedagogy degrees of the public universities from the State of Paraíba. For the implementation of this research are listed as specific objectives: 1) analyze the emergency context of the PNAIC (legislative texts and social movements for education) 2) analyze the conceptions and actions with regard to “go along”, “compromise” e “literacy” within the text of the National Pact for Literacy in the Age One; 3) identify the conceptions of the initial reading instruction and literacy present in the curriculum proposals of Pedagogy degrees from the public universities in the state of Paraíba (UEPB, UFCG e o UFPB); and 4) analyze the links between the guidelines of the initial training courses and educational policies targeted to literacy. The study project was developed as a documental study, which takes the elements of the discourse analysis in Foucault's perspective in the plot of the discourse, the relationship between knowledge/truth/power, governmentality and resistance (FOUCAULT, 2012; 2013a; 2013b; 2013c; 2008). To contextualize educational policies are appropriate *contexts of influence* and *text production* approach of Ball's policy cycle (MAINARDES, 2006), and the concept of political technologies, namely, performativity, managerialism and privatization (BALL, 2002; 2004; 2005); some reflections about education, in Foucault's perspective from Veiga-Neto (2011) and Gadelha (2013a; 2013b); beyond the considerations about the constitution of subjectivity of education, according to Foucault's studies from Silva (1994). Initially, it presents the findings regarding the first stage of the study, which consists in analyzing the emergency context of the National Pact for Literacy in the Age One, educational policy that guides a continuing education program for literacy teacher from 2012. It discussed the context in which the Pact is "proposed" and "signed", focusing on the proposal from PNAIC on the role of the literacy teacher, placed on the Pact's Manual and on the Ordinance No.867/2012 that established it. From this initial analysis, it is clear that investment of these policies in the "performance culture" and the large-scale assessments, which (re)form the structure of the school organization, even interfering in acting and thinking of those involved in this process (Ball, 2002). In addition, it invests in a "model" of education which limits the literacy teachers practices and disqualifying whit it other possibilities of literacy and literacy by itself. Among the planned actions, this investigation presents the results of analysis of curriculum proposals of classroom courses of Pedagogy from the public universities of the State of Paraíba such as: The Federal University of Paraíba (UFPB), Federal University of Campina Grande (UFCG) and the State University of Paraíba (UEPB), focusing on the initial reading instruction and literacy concepts. The analysis of the Political Pedagogical Project of these institutions enabled the identification: an incipient concern for literacy expressed in the titles and summaries of the disciplines; fragile concepts and devoid of critical reflection on the initial reading instruction and literacy; the lack of relevant content to the educator's role in the current context of educational policies related to literacy. In short, when it comes to the link between continuing education policy and initial training shall arise in through the speeches analysed, which is predominant focus on technical training at the expense of teaching and reflection, characterized by a 'performance "achieved through discursive practices, legitimized in the daily educational institutions.

Key words: educational policies, teacher training, literacy teacher.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Perfil Geral dos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas da Paraíba..	108
QUADRO 2: Disciplinas obrigatórias que tratam da alfabetização nas ementas e/ou na nomenclatura /UFPB.....	111
QUADRO 3: Disciplinas obrigatórias que tratam da alfabetização nas ementas e/ou na nomenclatura/UEPB.....	115
QUADRO 4: Disciplinas obrigatórias que tratam da alfabetização nas ementas e/ou na nomenclatura /UFCG.....	117

LISTA DE SIGLAS

ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APRACE: Associação dos Municípios do Estado do Ceará
BM: Banco Mundial
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSA: Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CE: Centro de Educação
CEDES: Centro de Estudos Educação e Sociedade
CES: Câmara do Ensino Superior
CFE: Conselho Federal de Educação
CNE: Conselho Nacional de Educação
CONAE: Conferência Nacional de Educação
CONARCFE: Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONED: Congresso Nacional de Educação
CONSEPE: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPF: Cadastro de Pessoa Física
DCN-Pedagogia: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
DF: Distrito Federal
FMI: Fundo Monetário Internacional
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR: Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação
FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF: Fundo de Desenvolvimento de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES: Instituições de Ensino Superior
IFET: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB: Programa de Avaliação Institucional
PAIC: Programa Alfabetização na Idade Certa
PAR: Plano de Ações Articuladas
PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE: Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE: Plano Nacional de Educação
PNLD: Programa Nacional do Livro Didático
PPC: Projeto Pedagógico de Curso
PPP: Projeto Político Pedagógico
ProEMI: Programa Ensino Médio Inovador
PROINFO: Programa Nacional de Informática na Escola
PROUNI: Programa Universidade para Todos
RENAFOR- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SESU: Secretaria de Educação Superior
SGB: Sistema Geral de Bolsas
SIMEC: Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TPE: Todos Pela Educação
UAB: Universidade Aberta do Brasil
UEPB: Universidade Estadual da Paraíba
UFMG: Universidade Federal de Campina Grande

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UNDIME/CE: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação / Ceará

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNICEF: Organização das Nações Unidas para a Infância

Sumário

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Objeto de estudo: formação do pedagogo enquanto professor alfabetizador	16
1.2	Sistematização do trabalho de pesquisa	27
2	FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	36
2.1	Introdução à análise do discurso foucaultiana	36
2.1.1	Domínios Foucaultianos	36
2.1.2	Biopolítica, Governamentalidade e Resistência	43
2.2	Compreensão política de Stephen Ball	48
2.2.1	Contexto de influência e de produção de texto	49
2.2.1	Tecnologias políticas: <i>performatividade, gerencialismo e privatização</i>	51
3	CONTEXTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	56
3.1.	Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação: a política como texto	56
3.2	A Política Nacional de Formação e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR	69
3.3	Da Conferência Nacional de Educação (2010) ao Plano Nacional de Educação (2014-2024): a participação da sociedade na produção do texto da política educacional	72
3.4	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a alfabetização e a produção do professor alfabetizador	73
4	ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ALFABETIZA: UM ESTUDO SOBRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA PARAÍBA	84
4.1	Alfabetização: (des)fiando fios que tecem concepções	85
4.2	Currículo: um espaço de lutas e disputas	90
4.3	Da criação dos cursos de Pedagogia no Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica	93
4.4	Os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia da Paraíba como campo de investigação	104

4.4.1 Surgimento e objetivos dos cursos de Pedagogia	104
4.4.2 Princípios norteadores e perfil dos egressos	110
4.4.3 Organização curricular, disciplinas e ementário	111
5 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA PRODUÇÃO DO PROFESSOR	
ALFABETIZADOR: CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	130
ANEXO.....	141
ANEXO A - Lista de Dissertações e Teses constantes no Banco de Teses da Capes sobre Formação inicial e continuada do Pedagogo.....	142
APÊNDICE	144
APÊNDICE A - Carta de Apresentação entregue nas Coordenações dos Cursos de Pedagogia.....	145
APÊNDICE B - Síntese da Análise dos Documentos	146
APÊNDICE C- Síntese da análise das ementas das disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia da Paraíba que tratam da.....	156
alfabetização.....	156

1 INTRODUÇÃO

1.1 Objeto de estudo: formação do pedagogo enquanto professor alfabetizador

Diversos autores como Scheibe e Aguiar (1999), Aguiar (et al 2006), Freitas (2007), Gatti (2008) e Barreto (2011) destacam que a formação inicial dos profissionais da educação, em especial, o curso de Pedagogia, tem ocupado centralidade nas atuais políticas educacionais, assim como as políticas de formação continuada do Pedagogo. Com a reforma do Estado¹ nos anos 1990, que consentiu uma maior abertura para a globalização da economia e a disseminação, em escala mundial, de informações e conhecimentos, o setor educacional, por sua vez, buscou atender às “recomendações” das políticas neoliberais. Ressalta-se, pois, que tais “recomendações”, postas em documentos legais, apresentam intenções de um projeto governamental como evidencia Ball (2002).

Contudo, verifica-se que,

[...] o desenho das políticas no Brasil tem demonstrado um mosaico multifacetado, onde convivem tentativas bem sucedidas e outras frustradas, vitórias e retrocessos nas propostas de descentralização de políticas educacionais encaminhadas. A política de descentralização promovida nos anos 1990, a partir das reformas do Estado, incluindo as reformas educacionais, apoiadas nas reivindicações pela democratização do aparato estatal, admitia a adoção nas instâncias estatais da lógica mercantil, visando torná-las mais eficientes e produtivas (CAMINI, 2010, p. 542).

Nesse contexto, as políticas direcionadas à formação inicial para o trabalho com crianças em processo de Alfabetização², isto é, aquelas oferecidas pelo curso de licenciatura em Pedagogia, tornam-se relevantes, principalmente, quando as políticas nacionais de educação, a exemplo do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e do Plano Nacional de Educação (PNE)³, apresentam como diretriz a “erradicação do analfabetismo”. Outras políticas nacionais para educação colocam a formação inicial dos profissionais da

¹ Nessa reforma, o papel do Estado para com as políticas sociais é alterado. Ele passa a racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, uma vez que as instituições democráticas são consideradas permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) pode ser apontado como um marco importante para as alterações ocorridas a partir da segunda metade da década de 1990, como destaca Peroni (2003).

² Hoje, a Alfabetização está incluída na política do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil Instituída através da Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b).

³ Tanto o PNE (2001-2010) quanto o novo PNE (2014-2024) apresentam como uma das diretrizes a “erradicação do analfabetismo”.

educação no centro das discursões como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN- Pedagogia), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Ações Articuladas (PAR), incluso no Plano de Metas, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – (PARFOR)⁴, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No tocante à LDBEN nº 9.394/96, lei maior da educação brasileira, outras medidas específicas, relativas à formação docente inicial e continuada foram desencadeadas, as quais serão tratadas posteriormente.

É válido ressaltar que os debates e embates com relação à constituição da política nacional de formação dos profissionais da educação no Brasil não se constituem de forma harmônica. Assim, é preciso “uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, a formação continuada e de condições de trabalho, salários e carreira” (FREITAS, 2007, p. 1204). Nessa perspectiva, acredita-se que, sem luta e resistência na construção de processos de formação, não é possível “anunciar” outra sociedade. Por isso, toma-se nesse estudo, não apenas a descrição da política que orienta a formação inicial e continuada do Pedagogo com relação à alfabetização, mas, também, pretende-se evidenciar o processo de construção da mesma, isto é, o contexto de disputas de forças em defesa da descentralização do poder de decisão das políticas educacionais.

O contexto da educação brasileira está envolto e orientado por inúmeros programas/projetos/planos que apresentam em seu discurso a garantia da melhoria da educação e a superação das desigualdades educacionais, mas que “[...] tendem fortemente a travar ações inovadoras no sentido da construção de outro patamar do exercício do direito à educação e, portanto, do exercício dos direitos sociais” (AZEVEDO; SANTOS, 2012, p. 571).

Diante desse contexto, o processo de escolarização, que deve garantir a alfabetização e o letramento, contribuindo para inserção da criança na cultura escrita, é fortemente afetado, e acaba refletindo nos índices de analfabetismo no Brasil. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2011), a taxa de analfabetismo entre as pessoas com 10 anos ou mais, no país, é de 7,9%. Na região Nordeste esta porcentagem quase duplica, atingindo a média de 15,3%.

⁴Uma ação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída no ano de 2009, pelo Decreto de nº 6.755, com a finalidade de estabelecer a forma de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento de programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica.

Os atuais índices de analfabetismo, no Brasil, fazem surgir uma série de questionamentos com relação à formação do Pedagogo que atua no processo inicial de alfabetização e letramento de crianças. Algumas iniciativas direcionadas à formação inicial e continuada de professores (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB⁵, PAR, PARFOR e outras), por parte do governo, pouco refletiram nos índices alcançados nas avaliações oficiais (Provinha Brasil⁶ e o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB⁷) que fornecem dados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicando problemas, quanto à qualidade da Educação Básica, nas escolas públicas do Brasil – especialmente, nas regiões Norte e Nordeste do país – principalmente, nos primeiros anos de escolaridade.

Contudo, esse é o discurso que destaca a crise do sistema educacional brasileiro tendo no centro das discussões, por um lado, o desempenho das escolas e, sobretudo, dos professores, e, por outro, anuncia esse desempenho como sendo a dimensão de “qualidade” da formação dos professores. Intensificam, assim, as políticas emergenciais com programas especiais de formação para atender as exigências da LDBEN n°9394/96 nos anos 1990. Parcerias, mediante convênios com universidades ganham espaço para o desenvolvimento de programas de licenciatura dos professores da rede pública como ressalta Barreto (2011).

É necessário considerar que os índices de analfabetismo e o quadro de não leitores no país podem ser decorrentes da “fragilidade” da formação inicial dos pedagogos com relação aos conhecimentos teórico-metodológicos com implicações pedagógicas para as práticas alfabetizadoras e de formação de leitores. Entretanto, verifica-se que a defesa de um “modelo aplicacionista” de formação não seria coerente, tendo em vista ser necessário que se observe que “[...] quando a formação termina, eles [os professores] começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem à ação cotidiana” (TARDIF, 2000, p. 13).

É preciso refletir sobre o papel político do professor e da alfabetização, assim como colocar as discussões acerca das tensões que envolvem as áreas de atuação do Pedagogo, que

⁵O FUNDEB foi criado (lei n. 11.494, de 26 de junho de 2007) para substituir o Fundo de Desenvolvimento de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ampliando o financiamento em relação ao fundo anterior, o qual garantia apenas o financiamento do ensino fundamental, excluindo a educação infantil.

⁶A Provinha Brasil é um instrumento de avaliação instituído pela Portaria Normativa n° 10, de 26 de abril de 2007, teve sua primeira aplicação em abril de 2008, e é aplicada aos alunos do 2º Ano do ensino fundamental.

⁷De acordo com as Portarias n° 304/2013 e a de n° 482/2013, o SAEB passa a ser composto pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no ano de 2013.

também estão relacionadas aos debates sobre a identidade do curso de Pedagogia, como direcionam os estudos de Brzezinski (1992; 2012) e Aguiar (et al 2006). Estes trabalhos apresentam as tensões que marcaram a trajetória da reformulação dos cursos de Pedagogia que serão evidenciados *a posteriori*, e, conseqüentemente, as discussões sobre a identidade do Pedagogo.

Nesse contexto de debate, destaca-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE⁸, dentre outras entidades do campo educacional (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação - FORUMDIR e outras), no processo de mobilização de professores e alunos para reformular o Curso de Pedagogia no Brasil, com origem nos anos de 1980. A bandeira de luta do movimento era contra a formação de “especialistas”. Para a entidade, a formação inicial do Pedagogo deveria propiciar ao educador tanto a formação de especialista, como também de professor como menciona Brzezinski (1992). Os embates travados pelo movimento em torno da Pedagogia - especialista X generalista, professor X especialista, traziam à tona questões comuns da formação do educador na Pedagogia e nas Licenciaturas. Nesse sentido, passa-se a discutir a “base comum nacional”⁹. Essa concepção foi construída coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação que não contemplavam na sua formação a preparação para a docência¹⁰. Ressalta-se que

A existência de uma base comum, contudo, não exclui a possibilidade de existência das disciplinas, porque é através delas que se dá a apropriação do conhecimento específico. Assim, poderá existir concomitantemente a Base Comum Nacional e o elenco de disciplinas pedagógicas, embora sua operacionalização seja uma questão polêmica, pelo fato de que não se explicitaram ainda na prática as formas de execução da Base Comum Nacional (BRZEZINSKI, 1992, p. 83).

Entretanto, segundo o Documento Final da ANFOPE (2000), a Base Comum Nacional não significa a instituição de currículos mínimos na formação, mas sim uma concepção básica

⁸ A ANFOPE teve sua existência jurídica como associação em 26 e julho de 1990, contudo, sua origem vem desde os anos de 1980 durante a I Conferência Brasileira de Educação.

⁹ A perspectiva de uma Base Comum Nacional originou-se no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, como contraposição à concepção do pedagogo como um generalista.

¹⁰ Essa polêmica está circunscrita no texto de Libâneo e Pimenta (1999), intitulado “*Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudanças*”, publicado na Revista *Educação & Sociedade*, n. 68, no ano de 1999. Neste, os autores explicitam a discordância com relação à tese principal defendida pela ANFOPE, a docência como base da formação do educador.

de formação do educador. Segundo Barreto (2011), a formação docente assumida como uma política de Estado deve ser capaz de articular instituições formadoras e os projetos formativos com vistas ao cumprimento da “função social da escola”. Este é o discurso oficial, posto nas políticas que orientam a educação brasileira. Contudo, o processo de escolarização, conseqüentemente, a “função social da escola”, traz consigo uma concepção de homem, de sociedade e de mundo que se busca legitimar como destaca Frigotto (2010). Entretanto, a ideia de educação presente nas atuais políticas parece funcionar como “varinha mágica” para resolver os problemas relacionados à economia, retomando, assim, a Teoria do Capital Humano.

A Teoria do Capital Humano se fundamenta nos pressupostos neoclássicos¹¹, articulando objetivamente educação e estrutura econômica-social capitalista. Tal teoria trata-se de “um movimento que guarda em seu interior um caráter circular, um pensamento em ‘giro’, recorrente aos mesmos supostos, mas que se desdobra em linhas, muitas vezes, aparentemente, contraditórias” (FRIGOTTO, 2010, p. 46). É um movimento que, ao invés de elevar o senso comum à consciência crítica, preserva aquilo que é mistificador do senso comum. Uma espécie de mecanismo, que reduz a educação a uma dimensão técnica, separada das dimensões política e social. Segundo Evangelista e Shiroma (2007), a tese da teoria do Capital Humano é reeditada nos dias atuais, sendo identificada em *slogans* políticos que superam a afirmação da “educação para todos¹²” através de outros ideais como “todos pela educação¹³”, que se apresenta como a “filosofia” que promete o avanço das nações com gastos mínimos por parte do Estado.

Em diversas instâncias acadêmicas, esforços e estudos estão voltados para a busca da qualidade da formação, centrados no aprimoramento instrumental teórico-prático que considere a especificidade da ação educativa. No Brasil, a política educacional, decorrente dessas reformas, é traduzida mais especificamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹¹ De acordo com Frigotto (2010), os princípios neoclássicos, coerentes com a base positivista, fazem apologia da sociedade burguesa.

¹² Subtende a educação enquanto direito social, constitucionalmente previsto. Ainda na década de 1990 foi realizada na Tailândia, em Jomtien, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, visando estabelecer compromissos mundiais para garantir o direito à educação para todos.

¹³ O slogan “todos pela educação” faz parte de um movimento mais abrangente que recompõe a agenda empresarial para educação brasileira, oferecendo novas referências discursivas que redefinem a atuação da sociedade civil no campo educacional. O Movimento Todos Pela Educação (2005) busca uma sensibilização social, e “visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado ‘terceiro setor’ para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 233).

Nacional de 1996. A Lei nº 9.394/96 estabeleceu bases para as novas políticas de formação de professores, dedicando o Título VI, artigos 61 a 67¹⁴ aos profissionais da educação.

O Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após sua alteração, trata da formação docente que, para atuação, na Educação Básica, exige-se o nível superior, proveniente de cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, e admite-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Entretanto, a flexibilização da LDBEN nº9394/96, quanto à formação mínima, possibilita a desvalorização dos cursos de Pedagogia, historicamente responsável pela formação dos professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, configura-se uma preocupação no campo das políticas de formação de professores no Brasil, que assumem um caráter emergencial.

De acordo com o Artigo 63, são definidos três campos de formação no âmbito do magistério: a inicial, para formação de professores para a educação básica; a pedagógica, destinada aos portadores de diploma de ensino superior que queiram dedicar-se à educação básica; e a continuada, que deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino.

A LDBEN nº 9.394/1996 estabelecia que todos os docentes fossem formados em nível superior no prazo de 10 anos. A partir daí, a formação docente ganha ainda mais espaço nas discussões, no cenário das políticas educacionais, impulsionando a expansão de cursos de graduação em diferentes modalidades. A referida lei ainda se encarregou pela disseminação de regulamentações, parâmetros, diretrizes e sistemas de avaliação referentes aos diversos níveis da educação do país, dentro do contexto citado anteriormente de redefinição do papel do Estado.

As novas demandas de atendimento, direcionadas aos professores geraram grandes investimentos do Estado em programas de formação continuada, e a LDBEN nº 9.394/1996, por sua vez, fixa o papel do Estado, enquanto avaliador e regulador dos resultados, frutos das referidas políticas: “trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação de recursos, conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2011, p. 439).

Dez anos depois da LDBEN nº 9.394/1996, se constituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN – Pedagogia)¹⁵, que passam a regulamentar os

¹⁴ Os artigos citados da LDBEN nº9394/96 foram alterados pelas Leis de nº 12.014/2009 , a de nº 12. 056/2009 e a de nº 12.796/2013.

cursos de Pedagogia no Brasil, fruto de um debate amplo, movido por diversas entidades, iniciado nos anos 1980¹⁶. Fica definido que a formação oferecida deverá abranger, integralmente, a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e também a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração e execução de atividades educativas. Assim,

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2006a, p. 1).

Ainda na década de 1990, inicia-se a implantação de políticas alicerçadas no ideário da “Terceira Via”¹⁷, com vistas a uma sociabilidade compatível aos interesses privados do grande capital como ressaltam Ball e Mainardes (2011). Acrescenta-se, de acordo com Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p.764), que “[...] para a teoria neoliberal, está muito explícita a retirada do Estado das políticas sociais universais, a ênfase no lucro, a mercantilização da sociedade e a consequente desigualdade social”.

No que se refere à Terceira Via, é preciso detalhar a análise, uma vez que, a princípio, pode parecer ser ou muito democrática ou igual ao que propõe o neoliberalismo. Esta lógica busca atender aos princípios do Banco Mundial (BM) e de outros organismos multilaterais em defesa da qualidade total¹⁸ e do domínio das competências. Um modelo que pautava-se no “[...] aligeiramento e flexibilidade da formação fora da universidade, reduzindo a quantidade de horas e a qualidade acadêmica, científica e cultural, porque o aligeiramento é induzido pela

¹⁵ O Parecer CNE/CP nº 05/2005, o Parecer nº 03/2006 e a Resolução CNE/CP nº 01/2006 fornecem base às políticas de formação de pedagogos no Brasil em forma de DCN-Pedagogia.

¹⁶ Dentre estas se destaca a ANFOPE, citada anteriormente, e que será explicitada no Capítulo 4 dessa dissertação.

¹⁷ Ressalta-se que “[...] as teorias neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a Terceira Via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor” (PERONI, OLIVEIRA E FERNANDES, 2009, p. 763). Nesse sentido, constatada a crise, o Estado a repassa para o mercado e a privatização na tentativa de superação das “falhas” e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos), a chamada sociedade civil.

¹⁸ Percebe-se que “[...] coerente com os princípios do projeto excludente, o Estado regulador aplica à formação de professores da educação básica o modelo de competências e excelência (qualidade total), cujo objetivo primordial é o atendimento às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento medidos pela produtividade” (BRZEZINSKI, 2008, p.1152).

volatilidade das qualificações requeridas pelo mercado” (BRZEZINSKI, 2008, p. 1152). A ideia de qualidade passa a ser ressignificada, na perspectiva empresarial sendo reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através de avaliações das *performances* como apontam Shiroma, Garcia e Campos (2011). Para os empresários

[...] tratava-se, no entanto, não apenas de reformar a educação e a escola, buscando torná-la mais eficaz e adequada às novas demandas do capital, mas também de formar um trabalhador de um novo tipo, com disposições subjetivas e atitudinais compatíveis com a chamada ‘sociedade do conhecimento’ (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 226).

Em conexão com os princípios da Conferência de Jomtien de 1990, a Fundação Lemann, o Grupo Gerdau e outros promoveram, em 2006, uma conferência na América Latina, em que representantes de empresas brasileiras propuseram “compromissos” concretos para garantir a melhoria da educação, o que resultou no documento Compromisso Todos pela Educação.

O governo brasileiro, por sua vez, incorporou as metas propostas no PDE, medida tomada com vistas à melhoria da educação básica, em regime de colaboração entre União, estados, municípios, Distrito Federal (DF), com a participação das famílias. Entre as medidas apresentadas no PDE, existem as que tratam da Educação Básica, agrupadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Nas palavras de Shiroma, Garcia e Campos (2011), a agenda empresarial firmou metas, estratégias, compromissos e pactos¹⁹ na tentativa de estabelecer a busca pela eficiência, eficácia e efetividade com o princípio de que a sociedade tem o papel de assumir o discurso e também ser responsável pelo monitoramento dos indicadores educacionais, colaborando para melhoria da educação.

Nessa direção, caminham as críticas a esse tipo de política por parte de estudiosos como Saviani (2007) e Voss (2011), pois o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e o PDE não representam decisões de profissionais da educação, pesquisadores, universidades, dentre outras representações sociais, mas sim de um governo. Diferentemente, é o pensamento que envolve o PNE²⁰, que nasce de um movimento mais amplo e de aparente abertura democrática, tendo a “participação” de vários segmentos da sociedade como ressalta Saviani (2007).

¹⁹ Como exemplo tem a criação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e do PNAIC.

²⁰ A citação refere-se ao PNE instituído pela Lei nº 10.172/2001.

Atendendo ao previsto no Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, e ao estabelecido pela LDBEN nº9394/96, o PNE foi criado através de um projeto de lei para vigorar pelo prazo de dez anos, sendo em sua primeira versão composto por 10 diretrizes objetivas e 20 metas, onde são explicitadas as estratégias para sua execução que vigorou no período de 2001-2011 (esgotou-se em 9/1/2011). No PNE (nº 10.172/2001), como será explicitado no Capítulo 3, acabou prevalecendo à proposta do governo.

Em 2010, na I Conferência Nacional de Educação – CONAE²¹, um movimento, envolvendo a sociedade política, além de representantes de diferentes setores da sociedade civil, possibilitou um debate, aparentemente democrático, para traçar os rumos da educação brasileira, desde a creche até Pós-Graduação. Entretanto, torna-se necessário observar que os “[...] avanços contidos no documento final da CONAE, resultado dos debates e disputas internas, ocorridos no espaço democrático de discussão que esta possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL nº 8.035/2010” (DOURADO, 2011, p. 483). No decorrer de mais de três anos, foi finalizado o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) posto no Projeto de Lei nº 8.035/2010 (BRASIL, 2010b) pelo Congresso Nacional, e sancionado pela presidente da república²².

Ainda é preciso destacar, nesse contexto das políticas de formação do professor, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída no ano de 2009, pelo decreto de nº 6.755, que estabelece a atuação da CAPES, em um “regime de colaboração” partilhando responsabilidades entre a União, Distrito Federal, estados e municípios para a promoção de programas de incentivo à formação inicial e continuada dos professores da educação básica, com o objetivo de melhorar a qualidade da formação docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação. As ações de implementação dessa política integram o PAR em articulação com o PDE.

Antes, em 2003, o governo federal havia criado a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - RENAFOR, cuja responsabilidade era das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do Ministério da Educação, em parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), visando à formação continuada dos professores da Educação Infantil e ensino fundamental como destacam Gatti, Barreto e André (2011). Com o PARFOR em 2009, as funções foram redimensionadas e passaram a ter maior abrangência,

²¹ A CONAE, que hoje desponta como um importante acontecimento na vida democrática do país, marcada por antecedentes históricos da educação brasileira e pelo contexto sócio-político atual o qual será evidenciado no Capítulo 3 desse estudo.

²² A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o PNE (2014-2024) e dá outras providências.

sendo denominada de Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica.

Prevendo a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, concretizada em 2006, foi instituído o Programa Pró-Letramento em 2005, o qual

[...] dirige-se aos docentes dos anos iniciais dessa etapa de escolarização, com o objetivo de orientar o trabalho dos professores que atuam nesse período de ensino e de assegurar a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, acolhendo as crianças pequenas, mediante o uso de abordagens mais adequadas à faixa etária (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 57).

Esse programa faz parte de um movimento de revisão dos currículos, de materiais de apoio e de metodologias diante da defasagem do rendimento dos alunos da Educação Básica.

Na perspectiva de mobilização da sociedade civil em responsabilizar-se pela educação segue o PNAIC (2012). Um programa do Ministério da Educação que foi “instituído” pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e se caracteriza como sendo um “compromisso” assumido entre o governo federal, estadual e municipal, cujo objetivo é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. É a mais recente política implantada voltada, especificamente, para a formação continuada do professor alfabetizador.

O PNAIC, enquanto programa de formação continuada do professor que alfabetiza, traz consigo o discurso de mobilização, de “todos pela educação”, de “compromisso”, e de responsabilização com o processo inicial de alfabetização, termos estes expressos nas políticas educacionais brasileiras desde o movimento Todos Pela Educação.

Mas, além da análise da proposta de formação continuada oferecida aos Pedagogos que participam do PNAIC, é preciso identificar e problematizar as concepções/discursos presentes nas políticas que orientam a formação inicial dos mesmos, pois ambas produzem o “professor alfabetizador”. Segundo Foucault (2013a), os discursos autorizam prescrições sobre a prática, criando uma realidade, o que significa dizer que eles produzem e estão sendo produzidos.

O presente estudo é, desta forma, guiado pela necessidade de problematizar e desnaturalizar o que aparece como “natural” na proposta dos documentos pertinentes à formação inicial e continuada do Pedagogo com relação à alfabetização de crianças. Ressalta-se que a própria legislação prevê uma “continuidade” no processo de formação dos professores que estão em atuação. Tal questionamento também é importante, porque mesmo

com alguns avanços ao longo dos anos, os projetos de formação ainda se mostram insuficientes se for considerada a importância das questões em torno da alfabetização para educação. Acresce-se a esta constatação o fato de que a formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental parece não ser tratada com o compromisso e seriedade que requer, não havendo continuidade e, até mesmo, sendo identificada a ausência de definições políticas norteadoras nesse processo formativo, como evidencia Gatti (2008; 2010). Por fim, problematizar tais políticas constitui-se um ato de resistência ao desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento que, a partir dos novos modelos, submetem o professor a um processo específico de formação continuada, licenciando-o como “professor alfabetizador”.

Diante disso, configura-se a problemática desse estudo: qual a articulação entre as proposições expressas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e os Projetos Político Pedagógico – PPP ou Projetos Pedagógicos de Curso- PPC²³ dos Cursos de graduação em Pedagogia das universidades públicas da Paraíba com relação à formação do professor que alfabetiza?

Esta pesquisa ainda parte de outras reflexões pertinentes para tecer a análise da problemática citada: Quais concepções de alfabetização e letramento norteiam o currículo dos cursos presenciais de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), enquanto política de formação continuada? Quais seriam as repercussões dos discursos postos na produção do professor alfabetizador e para o próprio processo de alfabetização?

Nesse sentido, torna-se importante a realização desse estudo, o qual tem como objeto a formação inicial e continuada do Pedagogo para o trabalho com as séries iniciais que formam o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), isto é, como ocorre o processo de produção do professor alfabetizador, tendo em vista as concepções de alfabetização e de letramento dos projetos políticos pedagógicos de formação inicial dos cursos de Pedagogia e o que está posto no PNAIC.

É preciso considerar que dentre o conjunto de fatores que envolvem as discussões sobre a qualidade da formação docente, é preciso chamar a atenção para a questão específica da formação inicial dos professores, relacionada diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades, como menciona Gatti (2010).

²³ A nomenclatura Projeto Pedagógico de Curso (PPC) aparece somente na Resolução CONSEPE/UFPB n° 07/2010 e no projeto de curso de Pedagogia da UFCG. No entanto, vale destacar que as Resoluções: 39/1999 reformulada pela 34/2004, do mesmo Conselho, denominava PPP. Nesse texto utiliza-se o termo PPP por entender que deve-se reforçar o Político Pedagógico nas propostas de formação de professores.

Ressalta-se a relevância desse estudo no que se refere à relação de indiferença de professores, pedagogos, atuantes no desenvolvimento de práticas de alfabetização e de letramento que, agora, são submetidos a um processo de formação continuada para poderem estar “licenciados” a serem “professores alfabetizadores”.

Assim, como afirma Mainardes (2006), ao se referir aos estudos de Ball e seus colaboradores,

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

O processo político é entendido como multifacetado e dialético, e, necessita articular as perspectivas macro e micro, pois “[...] a política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar a articulação entre as proposições expressas no PNAIC com relação à formação continuada do professor alfabetizador e os Projetos Político Pedagógico dos cursos de formação inicial em Pedagogia das universidades públicas da Paraíba. Para concretização deste, são elencados como objetivos específicos: 1) Analisar o contexto de emergência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (textos legais e movimentos sociais pela educação); 2) Descrever as concepções e ações com relação a “pactuar”, “comprometer” e “alfabetizar”, contidas no texto do PNAIC; 3) Identificar as concepções de alfabetização e letramento presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos presenciais de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba (Universidade Federal da Paraíba- UFPB - *Campus I* Universidade Federal de Campina Grande – UFCG - *Campus I*, e Universidade Estadual da Paraíba – UEPB - *Campus I*) e no PNAIC; e 4) Analisar a articulação entre as orientações dos cursos de formação inicial do Pedagogo e a atual política de formação continuada desses professores, voltadas à alfabetização, o PNAIC.

1.2 Sistematização do trabalho de pesquisa

Esta pesquisa segue os pressupostos de uma investigação a qual estabelece uma relação dinâmica entre o objeto e o sujeito do conhecimento, um vínculo entre o mundo do sujeito e o mundo subjetivo, que “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2011, p. 28).

É preciso considerar que uma pesquisa que se propõe fazer uma análise das políticas de formação inicial e continuada do Pedagogo, que constituem o “professor alfabetizador”, tem como propósito desnaturalizá-las, desconstruindo-as, identificando e problematizando o que aparece como tão “natural” nos documentos. Assim,

Estamos fazendo pesquisa para construir o que entendemos por ciência, ou seja: tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica (GATTI, 2007, p. 10).

Essa pesquisa é caracterizada como um estudo documental, que toma os elementos da Análise do Discurso da perspectiva foucaultiana na trama do saber/verdade/poder, tendo como principais fontes os Projetos Político Pedagógico dos cursos presenciais de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG e a Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, e os documentos que regulam e oferecem instruções²⁴ sobre o PNAIC.

É válido ressaltar, que para contextualização das políticas voltadas à formação de professores²⁵, em especial, do Pedagogo, foi necessário traçar um cenário mais amplo das políticas educacionais brasileiras, evidenciando os conflitos e as disputas de interesses que marcaram e marcam a tomada de decisões. Merece destaque, nessa contextualização, os movimentos sociais que lutaram pela presença de “outros interlocutores” nas discussões sobre as políticas referentes à formação docente no Brasil. Verifica-se que na construção das políticas,

[...] os ‘interlocutores válidos’, escolhidos nessa caminhada, não são os sujeitos do processo educativo, aqueles que, nas escolas e nas universidades,

²⁴ Dentre estes documentos instrucionais está o Manual do Pacto (BRASIL 2012c) e as Portarias que o regulam.

²⁵ Destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais depara o Curso de Graduação em Pedagogia – DCN-Pedagogia (2006), o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007), o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (2007), o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2011/2014-2024), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (2009), e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC (2012).

deveriam ser partícipes ativos na construção das políticas educacionais que constroem ou destroem as suas vidas: os professores, os estudantes, os educadores da escola e os pais (FREITAS, 2007, p. 1223).

Corroborando com a discussão evidenciada por Freitas (2007), acrescenta-se que “[...] somente de forma coletiva, solidária e crítica será possível enfrentar aqueles desafios que ainda não estão ao nosso alcance e na esfera de nossa decisão” (AGUIAR et.al, 2006, p. 836).

A análise foucaultiana, remete a “[...] análise de um conjunto de ideias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala” (CHIZZOTTI, 2011, p.120). É partindo desta compreensão que se utiliza a análise foucaultiana na presente pesquisa. Assim, a análise dos discursos postos nas políticas de formação inicial e continuada do Pedagogo, enquanto “professor alfabetizador”, toma um caráter político, evidenciando que os mesmos manifestam e produzem poder, e que é, sobretudo, “[...] um desenlear das relações de poder ocultas nos refinamentos epistemológicos, no discurso tido como objetivo, nos conceitos formais” (CHIZZOTTI, 2011, p. 125).

As contribuições da Análise do Discurso inspirada, na obra de Michel Foucault para as pesquisas em educação, destacadas nos estudos de Sommer (2007), Veiga-Neto (2011) e Fischer (2001; 2003), quando baseadas nessa orientação filosófica, oferecem elementos para uma discussão teórica e metodológica sobre o conceito de discurso e a respectiva contribuição para as investigações no campo educacional, especialmente, no que se refere às políticas educacionais.

A opção pela Análise do Discurso de base foucaultiana envolve uma série de precauções/ “cuidados”. Inicialmente, é necessário esclarecer e distinguir a noção de discurso, que se difere do sentido aplicado pela linguística (relação significante-significado). Na perspectiva foucaultiana, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2012, p. 10). O referido autor

[...] supõe que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2012, p. 8).

Enveredar pela perspectiva de análise foucaultiana sugere seguir pistas que podem, aparentemente, parecer invisíveis. A investigação de documentos (oficiais e institucionais),

em especial, proposta dessa pesquisa, tem como foco as articulações discursivas que constituem o arquivo, isto é, uma formação discursiva que veio a constituir a atual política de formação docente voltada para o professor alfabetizador.

De acordo com Foucault (2013a), este arquivo não corresponde a um aglomerado de livros/textos que uma cultura guardou. Trata-se

[...] do que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios, não tenham surgido apenas segundo as leis do pensamento, ou apenas segundo o jogo de circunstâncias [...], mas que tenham aparecido graças a todo um jogo de relações, que caracterizam particularmente o nível discursivo [...] (FOUCAULT, 2013a, p. 157-158).

É sobre esse “jogo de relações no nível do discurso” que o olhar do pesquisador deve focar, pois é o arquivo que “[...] define um nível particular: o de uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e a manipulação” (FOUCAULT, 2013a, p. 159).

Nesse sentido, a análise dos documentos selecionados para a construção da presente dissertação, vai propiciar não “generalizações totalizantes”, mas sim uma análise não linear que “[...] aborde a emergência de práticas e a construção de discursos, a discussão das questões políticas que os engendram e que possam ser confrontadas com o que ocorre na realidade” (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 14).

A descrição do arquivo na perspectiva foucaultiana, implica “[...] desenvolver suas possibilidades (e o controle de suas possibilidades) a partir dos discursos que começam a deixar justamente de ser os nossos” (FOUCAULT, 2013a, p. 160). Não significa que esta perspectiva de análise busca o que “está por trás” dos discursos, é preciso se ater ao que é efetivamente dito, apenas à inscrição do que é dito, como ressalta Veiga-Neto (2011).

Contudo, também, não se busca o estabelecimento de “uma verdade”, ou seja, aquilo que se difere do que é “falso”, os discursos não são nem falsos nem verdadeiros. O objetivo é estabelecer relações entre enunciados, o que eles descrevem para compreender “[...] a que poder(es) atendem tais enunciados, qual/quais poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação” (VEIGA-NETO, 2011, p. 104). Para este autor, a “vontade de verdade” a que Foucault se refere não significa “amor à verdade”, “[...] mas sim no sentido de buscar a dominação que cada um compreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão” (VEIGA-NETO, 2011, p. 103). São estes sistemas que definem o campo do dizível

e do pensável. Assim, o caminho é problematizar “em torno” dos regimes de verdade, e não “por dentro” deles.

Nessa perspectiva, os discursos voltados à formação docente (inicial e continuada) do professor alfabetizador presentes nos documentos oficiais, objeto desta análise, são direcionados, no sentido de definir um posicionamento específico dos sujeitos da educação, como destaca Silva (1994).

Dentre as ações que o pesquisador deve tentar desenvolver, ressalta-se a necessidade de “[...] aprender o exercício da dúvida permanente em relação a nossas crenças, às nomeações que vamos fazendo por vezes há longo tempo, de tal forma que já as transformamos em afirmações e objetos plenamente naturalizados” (FISCHER, 2003, p. 375).

Fischer (2003) sugere como atitude metodológica do pesquisador, “prestar atenção à linguagem como constituidora, como produtora, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana” (FISCHER, 2003, p. 377). É necessário perceber que as diferentes instâncias construíram um tal discurso de poder, sobre os sujeitos em formação, que anula outras possibilidades de desejo, de vida, de linguagem nesses grupos.

Segundo a autora citada, a perspectiva foucaultiana convida a

[...] imergir nesses ditos que se cristalizam e busca – tanto no interior das próprias pesquisas já feitas sobre o tema, como numa nova proposta de estudo empírico – práticas discursivas em jogo, de tal modo que possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades (FISCHER, 2003, p. 375-376).

A autora ainda ressalta que “[...] analisar os discursos trata-se de uma esconjuração dos perigos da linguagem, dos perigos daquilo que pode vir a ser dito, dos perigos daquilo que talvez não saibamos ou não consigamos tratar” (FISCHER, 2003, p. 376).

Nessa perspectiva, realizou-se a análise documental. Alguns dos documentos analisados estão disponibilizados no site do MEC, como o PDE, o PNE, Documento da CONAE, Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC; a Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que define categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa, e a medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012 que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados, e, principalmente, o Manual do PNAIC/2012. Já os Projetos Político Pedagógico dos cursos presenciais de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I, Universidade Federal de Campina

Grande – UFCG, Campus I, e, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus I, com a organização curricular e as ementas das disciplinas, foram disponibilizados nos sites das referidas instituições, ou pelas coordenações dos cursos.

É válido ressaltar que os documentos não são acontecimentos isolados. Por isso, é preciso estudá-los e problematizá-los dentro de um contexto de relações, na complexidade de revelações, oposições e lutas sociais. A utilização de procedimentos metodológicos apropriados irá fornecer dados significativos, pois o método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como se observam as coisas do mundo tal, como ressalta Gatti (2007).

Na Análise do Discurso de Foucault, deve-se prestar atenção à linguagem como constituinte e constituída de práticas/discursos e de sujeitos. É o discurso, definido como “[...] um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2013a, p. 131), e estes enunciados, que são sempre acontecimentos que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente, que atravessam a linguagem, o foco da análise. Acerca dos enunciados, observa-se que

Não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato dessa função caracterizar-se por quatro elementos básicos: um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de posição a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica - por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais (FISCHER, 2001, p. 201-202).

A descrição do enunciado envolve a tentativa de dar conta dessas especificidades, enquanto um acontecimento, “[...] como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva” (FISCHER, 2001, p. 202).

Nessa direção, no Capítulo 2, apresenta-se as ferramentas conceituais²⁶ que serão referenciais para esta pesquisa, com uma breve introdução à Análise do Discurso, com os conceitos de discurso, sujeito, poder-saber, biopolítica, governamentalidade e resistência de Foucault (2008, 2012; 2013a; 2013b; 2013c). Ainda são apresentadas algumas reflexões

²⁶ Foucault explica a metáfora da “caixa de ferramentas”: “[...] pensar a teoria como uma caixa de ferramentas significa que: a) se trata de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações” (FOUCAULT, 2001, p. 427).

acerca da educação e a perspectiva foucaultiana de Veiga-Neto (2011) e Gadelha (2013a; 2013b), além das considerações sobre a constituição do sujeito da educação, segundo os estudos foucaultianos de Silva (1994). Ainda são destacados os *contextos* que fazem parte da abordagem do ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball (MAINARDES, 2006; BALL, MAINARDES, 2011), que auxiliam na compreensão das políticas educacionais brasileiras, além dos conceitos que constituem as *tecnologias políticas*: performatividade, gerencialismo e privatização tomando como referência Ball (2002; 2004; 2005).

Em seguida, no Capítulo 3, apresentam-se os achados com relação à primeira etapa da pesquisa, que consiste na análise do contexto de emergência do PNAIC (2012) política educacional de formação continuada do Pedagogo, enquanto professor alfabetizador. Opta-se por tomar como “referência” o ano de 2005, em que um forte movimento, o *Todos Pela Educação*, fez emergir uma série de propostas com o discurso voltado para mobilização da sociedade civil, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação pública²⁷, discurso este que acabou impulsionando outros, como o de “erradicar o analfabetismo”, e, conseqüentemente, dando espaço para a elaboração do PNAIC. Nessa etapa, utiliza-se a perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball e seus colaboradores.

Ball e seus colaboradores propuseram um ciclo contínuo, constituído por cinco *contextos*: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política²⁸. Entretanto, para esta análise, utilizam-se os dois primeiros contextos. Sobre o *contexto da influência*, ressalta-se que “[...] o discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente” (MAINARDES, 2006, p. 51). As representações, desse primeiro contexto, tomam várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, e etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios que correspondem ao *contexto da produção de texto*.

Dessa forma, traça-se o percurso, descrevendo os enunciados, das políticas educacionais de formação do professor, as referentes ao Pedagogo enquanto o “professor

²⁷ Contudo, é preciso destacar, também, o contexto que envolveu a promulgação da LDB/1996, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondendo com a expectativa. Introduziu novos indicadores, visando à formação de profissionais para educação básica.

²⁸ Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

alfabetizador”, considerando as disputas e as resistências na criação e implantação dessas políticas. No Capítulo 3, ainda serão analisadas as concepções e ações com relação a “pactuar”, “comprometer” e “alfabetizar” contidas no texto do PNAIC.

No Capítulo 4, são apresentados os resultados da análise dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos presenciais de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba: Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, e a Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, com foco nas concepções de alfabetização e letramento. Destaca-se que a análise do PPP dos cursos de Pedagogia das referidas instituições corresponde à identificação, não só das proposições e as concepções de alfabetização e letramento que orientam a formação do Pedagogo com relação à produção do professor alfabetizador na Paraíba, mas, também, os objetivos do curso, perfil do egresso, os princípios norteadores, a organização curricular e o ementário das disciplinas. As instituições foram selecionadas, à luz dos seguintes critérios: contemplar os cursos de Pedagogia oferecidos por universidades públicas (federal e estadual) e garantir a representatividade do Estado da Paraíba. Contudo, o ponto de partida das análises são os movimentos, iniciados na década de 1980, que possibilitaram a reformulação do curso de Pedagogia para, em seguida, chegar ao Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia que representa a proposta de formação inicial do Pedagogo oferecido por dada instituição²⁹.

Nessa fase da pesquisa, lança-se o olhar sobre as ementas das disciplinas propostas pelos cursos, na tentativa de descrever um enunciado, dando conta de especificidades para apreendê-lo, enquanto acontecimento. Busca-se mapear os “ditos” sobre alfabetização e letramento, e sobre o professor que alfabetiza, pois ao analisar um discurso trata-se de perceber não a manifestação de “um sujeito”, mas sim

[...] nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p. 207).

Por fim, no Capítulo 5, são apresentados os resultados da análise da articulação entre as orientações dos cursos de formação inicial do Pedagogo e a política de formação

²⁹ A construção do projeto político pedagógico nasce do contexto que envolve o curso/instituição, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem. Nele são explicitados os objetivos de um curso e as estratégias a serem utilizadas para atingi-los. Mas, sobretudo, ele deve ser fruto da ação articulada por todos os envolvidos (alunos, professores, gestores, funcionários, órgãos superiores) com a realidade do curso/instituição, é construído continuamente como produto e como processo.

continuada voltada para alfabetização, o PNAIC. Discute-se sobre a articulação entre o Projeto Político Pedagógico dos cursos presenciais de Pedagogia e as proposições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na tentativa de identificar os discursos que permeiam a formação inicial e continuada do Pedagogo para atuar em práticas de alfabetização e letramento, que, conseqüentemente, caminham para produção do professor que alfabetiza³⁰.

³⁰ Segundo Larrosa (1994), para Foucault as práticas pedagógicas constroem e modificam a experiência que o sujeito tem de si mesmo, ou seja, o dispositivo pedagógico, “[...] lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si” (LARROSA, 1994, p. 57), é constitutivo da subjetividade. Dessa forma, o sujeito não é mero produto, mas uma produção.

2 FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesse Capítulo, apresentam-se as ferramentas teórico-metodológicas, as quais baseiam a análise dos dados desta pesquisa. O primeiro item trata da perspectiva foucaultiana como ferramenta de mobilização das reflexões e ações desse estudo. Inicialmente, contextualiza-se Michel Foucault, juntamente com seu pensamento e obra, que se movimentam nos três domínios: Ser-saber, Ser-poder e Ser-consigo. Em seguida, adentra-se a perspectiva foucaultiana, principalmente, com as reflexões sobre a noção de discurso, as relações de saber-poder, concepção de sujeito, biopolítica, governamentalidade e resistência. No item seguinte, apresenta-se a abordagem do ciclo contínuo de políticas de Ball, destacando a importância dos contextos de influência e de produção de texto para compreensão das políticas educacionais brasileiras.

2.1 Introdução à análise do discurso foucaultiana

2.1.1 Domínios Foucaultianos

Inicialmente, faz-se necessário uma breve contextualização do que implica a realização de uma pesquisa, tomando como “ponto de partida” a perspectiva da Análise do Discurso de Michel Foucault, pois, como afirma Veiga-Neto (2011) não existe um “método” deixado pelo mesmo, a não ser que tome o termo “método” em um sentido mais “livre” em relação à concepção atribuída à modernidade. Isso significa entender o método como “[...] uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (LARROSA, 1994, p. 37), logo, a arqueologia e a genealogia podem ser consideradas métodos.

Veiga-Neto (2011) alerta para os equívocos da tentativa de “usar Foucault”. Primeiro é preciso compreender que nas teorizações foucaultianas, não há espaço para as metanarrativas, ou seja, as grandes teorias consideradas “verdades” absolutas que oferecem respostas. Estas “[...] têm servido apenas para justificar a exclusão do currículo de outras narrativas que não se encaixam nos pressupostos e dogmas da narrativa mestra que está no comando” (SILVA, 1994, p. 257). Para o autor, é possível, e talvez, até melhor viver sem as metanarrativas.

Outro equívoco que pode interferir no percurso de uma pesquisa trilhada com as ferramentas conceituais da Análise do Discurso, mas que não se restringe a esta é o fato de

estar-se “obrigado” a trazer “uma resposta” para os problemas de pesquisa. Foucault não apresenta respostas e muito menos uma “receita” para chegar a estas. Suas teorizações chegam a ser desconcertantes. Por isso, “[...] segui-lo significa, necessariamente, tentar sempre usá-lo e ultrapassá-lo, deixando-o para trás” (VEIGA-NETO, 2011, p. 21). Nesse sentido, “ser infiel” sem contradição a Foucault, é o que pretende-se neste estudo, ao mesmo tempo em que não se busca a universalização de uma única perspectiva, dar-se abertura à contestação e a problematização.

Nas palavras de Gadelha (2013a), retomando as preocupações de Deleuze (2005), é preciso abandonar certos postulados no percurso investigativo. Primeiro, é necessário abandonar a ideia de poder, enquanto propriedade, uma vez que este não pode ser concebido como uma coisa a ser (des)apropriada, mas sim, trata-se de uma relação. Em segundo lugar, não há espaço para localização do poder, unicamente centralizado no Estado, não existe uma sede. O olhar foucaultiano está direcionado à multiplicidade de engrenagens, funcionamento e formas de exercício de poder. O terceiro postulado está relacionado à subordinação do poder, à economia, pois este caracteriza-se pela “[...] imanência de seu campo, sem unificação transcendente, a continuidade de sua linha, sem uma centralização global, a continuidade de seus segmentos sem totalização distinta: espaço serial” (DELEUZE, 2005, p. 37). O quarto postulado a ser abandonado, refere-se à essência do poder, o que qualificaria os que o possuem daqueles sobre os quais se exerce o poder. Porém, o poder é exercido operatoricamente, e, existem sim, efeitos dessas relações de forças. O quinto postulado está relacionado à modalidade do poder, contesta-se a crença de que o mesmo age de uma dupla forma (nos corpos e na alma), supondo que toda relação é uma relação de força. O sexto e último postulado que deve ser abandonado refere-se à legalidade, numa visão jurídica, “[...] pois ela encobre todo o mapa estratégico de forças e de funcionamentos, em relação ao qual a lei pode ser agenciada em outros termos” (GADELHA, 2013a, p. 43).

Nessa direção, vale uma breve apresentação dos “domínios foucaultianos” conforme Veiga-Neto (2011) ou “eixos foucaultianos” na perspectiva de Machado (2013), os quais fizeram com que suas pesquisas de bases arqueológicas e genealógicas olhassem para as relações entre o poder e o saber, e posteriormente, mostrando como a modernidade fabricou o “sujeito moderno”, relacionando-o à ética. Não necessariamente, um método novo, mas compreende-se como “[...] um campo de problematizações que se vale um pouco da arqueologia e muito da genealogia, o que leva alguns a falar que, no terceiro Foucault, o método é arqueogenealógico” (VEIGA-NETO, 2011, p. 37).

Os primeiros estudos de Foucault foram pautados no domínio do Ser-saber, tendo a arqueologia como “procedimento metodológico” presente em obras como “A história da loucura” (1961), “O nascimento da clínica” (1963), “As palavras e as coisas” (1966) e “A arqueologia do Saber” (1969). Nos três primeiros livros, existe certa “homogeneidade” dos instrumentos metodológicos: conceito de saber, foco nas discontinuidades, crítica da ideia de progresso em história das ciências, entre outros, como menciona Machado (2013).

Em “A arqueologia do saber” (1969), Foucault abre um novo caminho para as análises relacionadas ao Ser-saber. A arqueologia procura “[...] estabelecer a constituição dos saberes privilegiando as inter-relações discursivas e sua articulação com as instituições respondia a como os saberes apareciam e se transformavam” (MACHADO, 2013, p. 11). É um importante procedimento que busca acentuar partes muitas vezes insignificantes. Herdada de Nietzsche, a arqueologia, e como será apresentada mais adiante, a genealogia, desprende-se do conceito moderno de “método”. A arqueologia não trata de interpretar o discurso, nem de buscar o “começo”, a “origem”, mas sim

[...] uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte. A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo (FOUCAULT, 2013a, p. 161).

Foucault (2013a) indica quatro princípios da análise arqueológica. Primeiro, refere-se ao que tal análise busca definir: “os próprios discursos como práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como um documento [...]; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio; na qualidade de monumento” (FOUCAULT, 2013a, p. 169-170). O segundo princípio está baseado na definição dos discursos em sua especificidade, “seguir-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los” (FOUCAULT, 2013a, p. 170), e não procurar uma transição tranquila dos mesmos. O terceiro refere-se ao fato do estranhamento foucaultiano quanto à “instância do sujeito criador, enquanto razão de ser de uma obra e princípio de sua unidade” (FOUCAULT, 2013a, p. 170). Por fim, a arqueologia “não tenta repetir o que foi dito, reencontrando-o em uma própria identidade [...] é a descrição sistemática de um discurso-objeto” (FOUCAULT, 2013a, p. 171).

Nesse sentido, a arqueologia não busca a homogeneidade ou uma filosofia edificante, nem tem como objetivo entrar no objeto, mas é uma perspectiva em que a história é “vista de baixo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 50).

A genealogia, por sua vez, muito assinalada nas obras “A ordem do discurso” (1971), “Vigiar e punir” (1975) e a “Vontade de saber” (1976), primeiro volume de “História da sexualidade”, introduziram nas análises históricas a questão do poder, elemento este que podia explicar a produção dos saberes. A genealogia

[...] busca o entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam (VEIGA-NETO, 2011, p. 55).

“Vigiar e punir” (1975) inaugura um novo domínio, o Ser-poder. Foucault volta-se para o poder, “[...] enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (VEIGA-NETO, 2011, p. 56). Embora não haja uma “teoria geral do poder”, objeto que não era o de Foucault, suas análises “[...] não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais” (MACHADO, 2013, p. 12). Para o autor citado, Foucault considera o poder como uma prática social construída historicamente. Em “Microfísica do poder”, Foucault parte para um deslocamento de análise dos níveis variados em que o poder se exerce. Os poderes “não são necessariamente criados pelo Estado nem, se nasceram fora dele, foram inevitavelmente reduzidos a uma forma ou manifestação do aparelho central” (MACHADO, 2013, p. 14-15).

As análises foucaultianas conduzem a discussão de outra consequência política com relação ao poder, sua face positiva, pois este pode servir como instrumento de luta articulado a outros instrumentos. Contudo, Foucault não procurou ver o poder de forma descendente, do macro para o micro, mas também não se trata de minimizar o papel do Estado. Ele pretendia se rebelar contra a ideia de que o Estado era o órgão central de poder, em que

[...] a inegável rede de poderes das sociedades modernas seria uma extensão dos efeitos do Estado, um simples prolongamento ou uma simples difusão de seu modo de ação, o que destruiria a especificidade dos poderes que a análise pretendia focalizar (MACHADO, 2013, p. 16).

Nesta perspectiva, o procedimento mais apropriado é o princípio ascendente, que, “[...] estuda o poder não como uma dominação global e centralizada que se pluraliza, se difunde e repercute nos outros setores da vida social de modo homogêneo, mas como tendo existência própria e formas específicas no nível mais elementar” (MACHADO, 2013, p. 16).

Tal perspectiva denuncia que o Estado não é o ponto de partida, a “origem” de todo o poder. Ressalta-se, assim, a importância de assumir a crítica dos postulados científicos, como anuncia Deleuze (2005).

Segundo Gadelha (2013a), Foucault inverte a análise política partindo do domínio dos fatos, das práticas, dos mecanismos concretos de exercício de poder para depois chegar à inteligibilidade de sua dimensão jurídico-filosófica.

Ressalta-se que a genealogia não pretende fazer outra interpretação. Esta objetiva fazer “[...] uma descrição histórica das muitas interpretações que nos são contadas e que nos têm sido impostas. Com isso, ela consegue desnaturalizar, desessencializar enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções” (VEIGA-NETO, 2011, p. 60).

Dessa forma, a análise genealógica sugere a percepção de que os poderes não estão situados em um ponto fixo e específico, eles “funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escape, a que não existe exterior possível” (MACHADO, 2013, p. 17). O poder é uma “maquinaria” que não está situada em lugar privilegiado, mas sim, que circula por toda a estrutura social. A genealogia mapeia as ascendências na forma de condições de possibilidade para emergências. Estudar a emergência de um discurso ou prática é “[...] proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e ‘alojam’ tal objeto. Não se trata de onde ele veio, mas como/de que maneira e em que ponto ele surge” (VEIGA-NETO, 2011, p. 61).

Outro elemento metodológico do domínio foucaultiano Ser-poder é a estratégia, uma tentativa de juntar a arqueologia e a genealogia, tendo esta última como prioridade. O objetivo é traçar uma genealogia das relações entre poder e saber, para mapear a ontologia do presente, em termos do Ser-poder. Dessa forma,

O que fez a genealogia foi considerar o saber – compreendido como materialidade, prática, acontecimento – peça de um dispositivo político que, como tal, se articula como estrutura econômica [...] a questão foi a de como se formaram domínios de saber a partir de práticas políticas disciplinares (MACHADO, 2013, p. 27).

Trata-se de uma espécie de ativação de descontínuos. Em uma perspectiva foucaultiana, remete-se a “[...] insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizados que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa” (FOUCAULT, 2013c, p. 268).

O foco da genealogia seria o estudo das transformações de certas instituições. Em “Vigiar e punir”, Foucault mostra como surgiram as novas técnicas de poder disciplinar a partir do século XVII, tomando como base aquelas centradas no corpo dos indivíduos, submetendo-os a uma vigilância constante. Basicamente, o dispositivo *panóptico*³¹ se encarregou de manter a fiscalização: um espaço fechado, de preferência circular, dividido em celas e com uma torre central de vigilância. Esse dispositivo conseguiu inverter olhares, “ao invés de a multidão assistir ao que acontece com uns poucos, são uns poucos que assistem ao que acontece com a multidão” (VEIGA-NETO, 2011, p. 67).

Isso possibilitou o aparecimento do poder disciplinar que veio, não para substituir o poder pastoral e o poder de soberania, mas para fortalecê-los. Foi através do poder disciplinar que “[...] como poder individualizante e microscópico, calcado nas práticas de vigilância preencheu o vácuo, resolvendo a deficiência da ordem política que assolava a soberania” (VEIGA-NETO, 2011, p. 68).

Nesse sentido, a escola (e outras instituições) encarregou-se de “[...] operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna” (VEIGA-NETO, 2011, p. 70). A noção de poder disciplinar se constituiu uma das primeiras ferramentas teóricas nas pesquisas inspiradas na obra de Foucault, como evidencia Saraiva (2010).

Foucault não está interessado em o “que é”, nem “quem”, quando trata do poder, mas sim no “como”. A pergunta de Foucault é “como funciona o poder?” A partir de um ponto de vista positivo e reticular sobre o poder, pergunta-se:

- a) que sistemas de diferenciação permitem que alguns atuem sobre os outros (diferenças jurídicas, tradicionais, econômicas, competências cognitivas, etc.)?
 - b) quais são os objetivos que se perseguem (manter um privilégio, acumular riquezas, exercer uma profissão)?
 - c) quais são as modalidades instrumentais utilizadas (as palavras, o dinheiro, a vigilância, os registros)?
 - d) quais são as formas de institucionalização implicadas (os costumes, as estruturas jurídicas, os regulamentos, as hierarquias, a burocracia)?
 - e) qual o tipo de racionalidade que está em jogo (tecnológica, econômica)?
- (SCHARAGRODSKY, 2004, p. 242-243).

³¹Idealizado por Jeremy Bentham no século XIX, *panopticon* é uma máquina óptica que permitia que poucos (fisicamente) fiscalizassem permanentemente a ação de muitos.

Em 1976, o texto “Em defesa da sociedade” marca uma nova etapa do trabalho de Foucault, voltando-se para as problematizações políticas e tendo o poder como centro de suas teorizações, porém com estratégias diferentes daquelas do poder disciplinar.

Além do poder disciplinar, que age sobre o corpo individualizado, Foucault trouxe discussões sobre o biopoder, “[...] que age sobre a espécie humana, sobre o corpo como espécie, com o objetivo de assegurar sua existência” (MACHADO, 2013, p. 29). Machado (2013a) ressalta um tipo de gestão dos indivíduos e das populações relacionado à “arte de governar” voltada para o Estado: “O Estado de governo que tem essencialmente como alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico, corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2013c, p. 431). Segundo Foucault (2013c), a arte de governo (ou governamentalidade, ou razão do Estado) atinge a todos, de forma que não somos os formuladores e realizadores autônomos de projetos individuais. Em 1978, Foucault ministrou o curso “Segurança, território e população”, onde desvia o estudo sobre biopoder, e fundamenta a ideia de dispositivo de segurança.

O terceiro domínio foucaultiano, o Ser-consigo, foi desenvolvido a partir dos últimos anos da década de 1970, apresentado em entrevistas e conferências e culminando no segundo e terceiro volume de “História da sexualidade”, sendo o quarto volume deixado inacabado. Foucault pretendia traçar a genealogia da ética, com o objetivo de investigar aspectos relacionados a “[...] como se dá a relação de cada um consigo próprio – e, no caso, como o próprio sexo ou, talvez melhor, por intermédio do próprio sexo – e, a partir daí, como se constitui e emerge sua subjetividade” (VEIGA-NETO, 2011, p. 79).

A sexualidade interessa a Foucault à medida que funciona como grande sistema de interdições, no qual cada um é levado a falar sobre si mesmo. Ele reconhece o ser humano como sujeito de desejo. Com o dispositivo da sexualidade anuncia-se a questão da biopolítica, referindo-se às estratégias de regulação e controle dos modos de vida das populações, como destaca Gadelha (2013a).

A questão da ética a que Foucault se refere volta-se para como o sujeito se constitui a si mesmo como sujeito moral de suas ações, como ressalta Veiga-Neto (2011). A ética para Foucault – a relação de si para consigo mesmo -, o Ser-consigo pressupõe os outros dois domínios – do “ser-saber” e o do “ser-poder” – operando simultaneamente. Foucault apresenta o processo de subjetivação que deu, como resultado, o que denominamos de sujeito moderno. Para isso, ele privilegia, nesse terceiro domínio, as tecnologias do eu, a crença de que é possível dizer a verdade sobre o próprio eu. Em a “História da sexualidade” (Volume I), o exame e a confissão são as principais tecnologias para a construção do eu.

Larrosa (1994), em “Tecnologias do eu e educação” detalha um conjunto de estratégias de descrição e de interrogação que estão em funcionamento na escola moderna. Ele expõe vários dispositivos pedagógicos aos quais mostram que a Pedagogia não deve ser compreendida como um conjunto de saberes cercado pela neutralidade “[...] mas como produzindo formas de experiência de si, nos quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (LARROSA, 1994, p. 57).

Contudo, as reflexões sobre o terceiro domínio foram interrompidas com sua morte. Foucault não chegou a desenvolver considerações específicas sobre a escola e as tecnologias do eu, que ela põe em movimento. Disso tudo, decorre que o sujeito é uma produção, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética, como destaca Veiga-Neto (2011).

Na perspectiva da Análise do Discurso Foucaultiana, a qual o referido estudo pretende orientar-se, ainda é preciso discutir conceitos que serão ferramentas indispensáveis para análise dos documentos, como por exemplo, a biopolítica, governamentalidade e resistência.

2.1.2 Biopolítica, Governamentalidade e Resistência

Evidenciando a tarefa proposta nesse Capítulo, a de se levantar os elementos fundamentais da análise do poder, os conceitos da biopolítica, governamentalidade e resistência, são indispensáveis para essa pesquisa. Apresentam-se, então, a seguir, algumas reflexões acerca dos mesmos.

Gilles Deleuze, em seu livro intitulado “Foucault”, publicado dois anos após a morte do filósofo, chama a atenção para a ideia de “diagrama” para se entender a concepção de poder trabalhada por Foucault em suas pesquisas genealógicas. O diagrama é um dispositivo operacionalizado por um conjunto de forças em relação. Acrescenta-se que este remete a uma “[...] apresentação das relações de força que caracterizam uma formação; é a repartição dos poderes de afetar e dos poderes de ser afetada; é a mistura das puras funções não-formalizadas e das puras matérias não formadas” (DELEUZE, 2005, p. 80).

Enquanto o saber refere-se a matérias formadas e a funções formalizadas, estratificado, arquivado e dotado de uma segmentaridade,

O poder, ao contrário, é diagramático: mobiliza matérias e funções não-estratificadas, e procede através de uma segmentaridade bastante flexível. Com efeito, ele não passa por formas, mas por pontos, pontos singulares que marcam, a cada vez, a aplicação de uma força, a ação ou reação de uma força em relação às outras, isto é, um afeto como ‘estado de poder sempre local e instável’ (DELEUZE, 2005, p. 81).

Quando se fala em “poder”, entendendo este fenômeno como responsável pela configuração de diversas formas/sujeitos/discursos/saberes/práticas, refere-se a um conjunto de forças em relação umas com as outras, as quais se organizam de forma a dispor de meios (tecnologias de poder/saberes) e, ainda, na formatação de funções exercidas tanto no interior das instituições (implantar a produção dos “corpos dóceis”), quanto no âmbito da população, o que caracteriza o regime de poder denominado de biopolítica.

Para discorrer sobre os conceitos de biopolítica, governamentalidade e resistência é preciso assinalar desde a emergência das sociedades disciplinares no século XVIII, tendo as disciplinas como tecnologia de poder, até as sociedades de controle ou de governo, como destaca Gadelha (2012).

As técnicas disciplinares do início do séc. XVIII destinavam-se a garantir que os indivíduos – por meio dos seus corpos – fossem submetidos a um conjunto de dispositivos de poder e de saber, baseados na vigilância permanente, na normalização dos seus comportamentos e na exposição a exames. Era a forma de produzir verdades sobre eles mesmos. O objetivo era extração máxima das potencialidades e as instituições como escolas, fábricas, hospitais – entre outros – cumpriam um papel fundamental na implementação desses mecanismos. Isso resultaria na produção de corpos politicamente submissos, dóceis e úteis ao sistema de produção capitalista, como evidencia Gadelha (2012).

Com a entrada de outra tecnologia no cenário da modernidade, dispositivos de poder que ficam circunscritos aos espaços fechados dessas instituições passam a adquirir total fluidez, permitindo a atuação em todas as esferas sociais. O poder disciplinar não desaparece, ele conecta-se e muda a atuação das instituições. A “sociedade de controle” redimensiona e amplifica os pilares constituintes da sociedade disciplinar, num regime de mútuo ajustamento e complementaridade, que Foucault chama de biopolítica.

A biopolítica emerge pelo fato do poder soberano não conseguir seu exercício sem tomar para si o encargo do “governo do vivo”, que está relacionado à condução da vida da população, do corpo-espécie da população. Governar já não se constituía como na época de Maquiavel, em “O Príncipe”, um governo voltado apenas para o território de um principado; agora, “[...] trata-se, doravante e, sobretudo, de governar mediante o exercício de biopoderes, os modos de vida das populações, estabelecendo as condições para isso e regulamentando os processos desde os quais essas vidas devem ser vividas” (GADELHA, 2012, p. 63).

Com a biopolítica e os biopoderes a ordem é fazer com que as populações vivam sob determinadas condições, seguindo normas e regulamentações. Na perspectiva foucaultiana, a

população deve ser compreendida “[...] como sujeito político, como novo sujeito coletivo absolutamente alheio ao pensamento jurídico e político dos séculos precedentes, está em vias de aparecer aí na sua complexidade, com as suas cesuras” (FOUCAULT, 2008, p. 56). Segundo Gadelha (2012), tal perspectiva implica que o exercício do poder passa a tomar como objeto fenômenos sociais, como a natalidade, saneamento básico, segurança pública, saúde, direitos humanos, assistência social, como também ao que se refere às políticas sociais, tais como as políticas de educação.

Para a constituição de um Estado-Nação na modernidade era necessário homogeneizar os modos de vida, as condutas e valores dos diferentes povos. Isso só seria possível com aquilo que Foucault denomina de biopolítica e dos biopoderes. Assim, o biopoder refere-se a

[...] essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder (FOUCAULT, 2008, p. 03).

O surgimento da sociedade de controle marca o nascimento da biopolítica. Quando os dispositivos de poder passam a investir sobre um conjunto de indivíduos, a população, visando manipular ou gerenciar os efeitos provenientes da vida em sociedade que se pode pensar em termos de biopolítica.

Nesse sentido, o biopoder surge como uma forma de governamentalidade, uma tecnologia de dominação que regula e conduz a população. A esta nova forma de governo, isto é, ações que objetivam governar, deliberadamente, a conduta da população, a governamentalidade designa as práticas de gestão governamental que tem a população como seu objeto, a economia o seu saber mais importante e os dispositivos de segurança seus mecanismos básicos, como menciona Foucault (2013c).

Na perspectiva foucaultiana, a governamentalidade é entendida como

[...] a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’ (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

A governamentalidade reproduz, em nível do Estado, as “artes de governar” que vão aparecer no instante em que o problema do governo passa a não se restringir ao sistema de soberania, que objetiva a conquista e o poder sobre o território.

Na retomada histórica das “artes de governar”, Foucault (2013c) expõe que, a partir do século XVI, observa-se um movimento “evolutivo” que terá culminância nas formas modernas de gestão da população, a chamada “biopolítica da população”. Desde o “governo das coisas”, que aponta para os aspectos referentes à materialidade da vida dos homens, passando a dar ênfase ao “governo dos homens”, que consiste numa problematização do indivíduo e das relações entre estes no domínio da casa, fábricas, e com o surgimento do dispositivo de poder da população, diferentes artes de governar vão se constituindo, chegando a “biopolítica da população”, que visa o controle da espécie humana, via intervenção sobre as esferas da saúde, economia e educação.

É preciso ressaltar que não se trata de substituir as formas de controle, até então desenvolvidas, como o “poder disciplinar”, ou mesmo a negação do poder de soberania que se materializa nos regimes jurídicos. Assim, “temos, de fato, um triângulo – soberania, disciplina e gestão governamental -, uma gestão governamental, cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p.143). Em “Microfísica do poder”, o referido autor dará a seguinte definição ao que ele chama de “dispositivo”:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2013c, p. 364).

De acordo com Gadelha (2013a), no final do século XIX e início do século XX, o biopoder estatal sobre a população passa a ser exercido em suas formas mais extremas. Para Foucault (2013c), a reconfiguração das práticas de governo, se dá a partir do surgimento da governamentalidade liberal, que aparece ao mesmo tempo como crítica ao modo e prática de governo baseado na “razão de Estado”.

Se em “Segurança, território, população”, Foucault discute a compreensão da biopolítica, de forma mais ampla, a da arte de governar, mais exatamente, o que ele designou de governamentalidade, em “Nascimento da biopolítica”, ele prossegue examinando a questão da governamentalidade. Neste último, Foucault aborda a governamentalidade, à luz do

liberalismo, “[...] tomado não como ideologia, ou como representação social, senão como crítica estratégica de um tipo de arte de governar assentada numa Razão de Estado” (GADELHA, 2009, p. 173). Com o advento do liberalismo, desenvolveu-se uma arte de governar baseada nos princípios de um governo mínimo e de uma economia máxima. O liberalismo acaba elegendo o mercado como elemento moderador por excelência.

Além do liberalismo, Foucault vê a governamentalidade pelo viés do neoliberalismo sobretudo em suas versões alemã e norte-americana. A governamentalidade neoliberal é aquela que se instituiu nos Estados Unidos (anos 60) e tem na Teoria do Capital Humano sua expressão pungente (da economia a vida social). Na biopolítica neoliberal, é preciso governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado. São criados objetos relativos à governamentalidade peças importantes de aparato disciplinar e biopolítico (exemplo: pedagogia, currículo, etc.).

Em “Biopolítica, governamentalidade e educação”, Gadelha (2013a) amplia a discussão da governamentalidade neoliberal desenvolvida por Foucault. Como efeito da governamentalidade neoliberal, temos a formação de um “indivíduo microempresa” (*homo oeconomicus*) baseada na Teoria do Capital Humano, poder normativo que visa à “cultura do empreendedorismo”, atendendo a formação de um agente econômico, que responde aos estímulos do mercado, como destaca o autor mencionado.

Nessa perspectiva, expande-se o discurso de “inovação”, em que o Capital Humano se caracteriza como uma nova forma de governo dos indivíduos com foco nas competências:

Creio que a teoria do Capital Humano e a cultura do empreendedorismo não estão desvinculadas, por outro lado, da crescente atenção e valorização que se vem dando, de duas décadas para cá, e hoje mais do que nunca, à questão das competências – na formação do professor, nos processos de aprendizagem dos alunos (‘aprender a aprender’), na montagem de programas curriculares, nas formas de avaliação e na educação, tomada num sentido mais amplo (GADELHA, 2013a, p. 159).

Os sujeitos são cada vez mais investidos por novos mecanismos de governo que, de acordo com Gadelha (2009, p.180-181), “[...] fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade”. Acrescenta-se que

Trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que leva e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações [...] (GADELHA, 2013a, p. 151).

Contudo, segundo Gadelha (2013a), as teorizações foucaultianas oferecem ferramentas preciosas para uma análise do que é feito às vidas dos sujeitos. Se a partir dele é possível pensar que o poder não se localiza unicamente no Estado, ou seja, o poder circula, não é cabível decretar a morte política dos sujeitos. É preciso construir atos de resistência às biopolíticas e aos biopoderes.

Isso significa que é preciso ouvir outras vozes (consideradas desviantes/errantes), além daquelas que adquiriram “status de verdade”. As teorizações de Foucault (2008) contribuem para fornecer instrumentos conceituais que possibilitam a análise das relações de implicação nos processos de inclusão-exclusão, construindo, assim, atos de resistência.

Existe possibilidade de vivermos uma exceção política-econômica? Um direito à resistência, além da tolerância e suportabilidade? Como experimentar práticas e teorias e outros modos de exercício da política? Em “Direito dos governados e estado de exceção”³², Gadelha (2013b) apresenta a possibilidade de um direito à resistência da parte daqueles que, na condição de governados, veem transpostos seus limiares de tolerância ao que se lhes apresenta como algo da ordem do intolerável.

2.2 Compreensão política de Stephen Ball

Na busca por ferramentas teórico-metodológicas para análise das políticas públicas brasileiras de educação, ainda foi possível adentrar na abordagem do ciclo contínuo de análise das políticas de Stephen Ball, que, em alguns pontos, parece coincidir com análise do poder proposta por Foucault.

Em entrevista realizada em setembro de 2007, Stephen Ball foi questionado sobre o “pluralismo teórico”, que marca seus estudos. Ele parte da ideia de que, se o objetivo é desenvolver uma análise coerente e articulada com o mundo, faz-se necessário usar diferentes

³² Artigo publicado na Revista Filosofia, Aurora, Curitiba, v. 25, n. 37, p. 107-130, jul./dez. 2013.

tipos de teorias. O autor afirma não considerar-se foucaultiano, primeiro, por se autodefinir como um modernista e, segundo, por que não há nada que seja foucaultiano.

Stephen Ball reconhece, nesta entrevista, que Foucault tem conceitos poderosos e não oferece uma teoria totalizante para compreensão de como o mundo funciona (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Apesar de não citar explicitamente estes conceitos/ferramentas, Ball na entrevista reconhece, assim como Foucault (2013c), a necessidade de mais de uma teoria para fazer-se sentido do mundo social. Porém, o autor destaca a importância de ser consciente do que se está fazendo. Em outro trecho da entrevista, o inglês reflete sobre a forma de como fazer ciência, problematizando o quanto, constantemente, busca-se definir a “melhor” prática, os comportamentos corretos, fazendo parte da governamentalidade, da produção de conhecimento que permite aos indivíduos governarem-se a si mesmos (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Apresenta-se a seguir os *contextos de influência* e de *produção de texto* que integram o ciclo contínuo de políticas de Stephen Ball. Estes contextos possibilitam a contextualização das políticas educacionais brasileiras, porém, ressalta-se que

[...] não tem a intenção de ser uma descrição das políticas é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Ainda são apresentadas as tecnologias políticas: a performatividade, o gerencialismo e a privatização, que balizam a análise.

2.2.1 Contexto de influência e de produção de texto

Nesse estudo ainda apresenta-se um referencial bastante difundido em diversos países para análise das políticas públicas, a “abordagem do ciclo de políticas” criado pelo inglês Ball e seus colaboradores. Esse referencial pode ser muito útil no contexto brasileiro, pois as pesquisas no campo das políticas educacionais no país, ainda carecem de referências analíticas mais específicas, como ressalta Mainardes (2006). Nessa direção, tal referencial subsidiará a análise inicial do cenário de constituição das políticas públicas brasileiras de educação.

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

Contudo, para efeito analítico da rede de poder das políticas públicas educacionais nesta pesquisa serão utilizados os dois primeiros contextos: o da *influência* e o da *produção de texto*. Cada contexto se constitui como espaço de luta e disputa de diferentes grupos com interesses diversos. Por isso, Ball e seus colaboradores sugerem que o foco da análise deva incidir sobre a formação do discurso da política e de sua interpretação.

O *contexto de influência* configura-se como o início das tomadas de decisões acerca das políticas e também espaço em que os discursos políticos são construídos. Nesse contexto, entram em “cena” diferentes grupos com finalidades distintas para disputar a influência na definição das finalidades sociais, dentre estas, o que significa ser educado, como evidencia Mainardes (2006). Nesse cenário, partidos políticos, representantes do governo, comissões e outros grupos representativos articulam a influência na luta pelo discurso em processo de formação.

Nessa disputa, é preciso ressaltar as ideias em circulação, no meio internacional, pois é comum o empréstimo de políticas e a “venda” de projetos com soluções “milagrosas” para os problemas, no contexto educacional. Agências multilaterais disputam este espaço, interessadas no financiamento, ou melhor, “patrocínio” dessas soluções. O Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são grandes organismos que influenciam na criação das políticas nacionais de educação, como destacam Ball e Mainardes (2011).

O segundo contexto, o da *produção de texto*, tem uma relação complexa como o contexto anterior. Enquanto o contexto de influência está relacionado aos interesses “[...] mais estreitos e ideológicos dogmáticos, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52). São os textos políticos que representam a política, entretanto tais textos não são tão claros, às vezes, chegam a ser contraditórios. Estes devem ser lidos, levando-se em consideração o tempo e o local de sua produção.

O fato de os textos das políticas serem resultado de disputas e acordos de grupos em diferentes espaços, para controlar as representações políticas, pode acabar trazendo limitações materiais e possibilidades diferentes. Assim, é necessário investigar quando iniciou a construção da política, os grupos de interesses representados e excluídos, a forma de construção, os discursos e ideias predominantes, a linguagem, a acessibilidade, entre outros aspectos devem ser analisados, no contexto de produção política, enquanto texto, como ressalta Mainardes (2006).

2.2.1 Tecnologias políticas: *performatividade, gerencialismo e privatização*

Outros conceitos de Ball (2002; 2004; 2005) orientam a análise das políticas educacionais brasileiras nesta pesquisa, as chamadas “tecnologias políticas” da reforma da educação, que são a performatividade, o gerencialismo e a privatização (relacionada à forma de mercado).

Segundo Ball (2002), a reforma educacional nos anos de 1990 cria tecnologias políticas para sustentar um projeto hegemônico de educação, estabelecendo transformações e mudanças, neste cenário. Contudo, o autor refere-se não restritamente às mudanças relacionadas às técnicas e a estrutura organizacional da educação, mas aos mecanismos para “reformular” os professores, transformando o significado do que seja “ser professor”.

Tais tecnologias políticas são mecanismos, técnicas e artefatos que organizam forças humanas numa rede de poder, como menciona Ball (2005). Quando atuando de forma conjunta, essas tecnologias aparentam ter o poder para trazer soluções aos problemas que envolvem a educação pública no país.

A educação, no acordo do pós-Estado de Bem-estar, caracteriza-se como um acordo global de espírito empresarial em busca da competição e excelência, em que o Estado de provedor passa a ser regulador e procura agir de forma diferente (quase invisível), como destaca Ball (2005). Trata-se de um projeto de educação global que incute um discurso de responsabilidade na “alma do trabalhador”, estabelecendo normas de um comportamento correto. Nesse sentido, Ball (2002) refere-se aos “terrores da reforma”, que promove um novo profissional, um sujeito diferente, que se constitui por meio de novas relações e novos valores. O autor denomina tal processo de “re-formação”³³ das relações e subjetividades com

³³ Uma formação direcionada a “[...] alguém que é capaz de responder as exigências externas e objetivos específicos” (BALL, 2002, p. 14).

uma disciplina diferenciada (reinvenção), colocada pela competição, eficiência e produtividade.

Os professores são re-trabalhados como produtores, empreendedores educacionais e gestores, além de serem sujeitos a avaliações, revisões, classificações e comparações de desempenho, como destaca Ball (2002). Dentre as principais tecnologias políticas que atuam numa nova cultura, a do desempenho, destaca-se a performatividade. A respeito desta, observa-se que

Ela funciona de diversas maneiras para ‘atar as coisas’ e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, ‘que governa a distância’ – ‘governando sem governo’. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo (BALL, 2004, p. 1116).

A performatividade busca táticas para re-regular e controlar os sujeitos através da determinação do pensar e do agir com foco no desempenho, que é “medido” pela produtividade. Seus efeitos são nocivos, pois a definição/imposição de metas acaba gerando instabilidade e insegurança ao professor, reduz o papel que ele exerce a números numa dada tabela, como destacou Ball (2004).

Nessa perspectiva, exige-se um novo profissional que seja obediente e focado no desempenho de suas atividades. Ball (2004) ressalta que o professor eficiente é aquele que luta pela visibilidade, esforçando-se constantemente pela busca de “bons” resultados. Contudo, essa responsabilização pelos resultados obtidos pode acabar “expulsando” professores do sistema educacional. Isso não significa um desmerecimento dos resultados, pois estes são importantes, mas dependem de um processo que está sendo negligenciado. Sobre essa “expulsão” dos professores, estes chegam a passar por uma crise existencial, perdendo a credibilidade em si mesmo, uma espécie de o “eu fracassado”, como discute o autor anteriormente citado.

Outras tecnologias políticas atuam e colaboram para a constituição desse “eu fracassado” ou “eu triunfante”, a exemplo do gerencialismo. A performatividade e a gestão atuam juntas numa complexa relação em que “a subjetividade autônoma desses indivíduos produtivos tornou-se principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial” (BALL, 2005, p. 544). O gerencialismo é considerado elemento central, pois se caracteriza como uma nova forma de poder. Ele “[...] desempenha o importante papel de desconstruir os

sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando uma substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p. 544).

Juntas, performatividade e gerencialismo impulsionam o surgimento de novas relações sociais, incutem uma atitude em que os trabalhadores se sentem responsáveis pelo seu fracasso, uma responsabilização individual pelo “bem-estar” das instituições públicas. O gerencialismo faz uso de “pedagogias invisíveis”, isto é, elementos que são quase imperceptíveis, mas que mantem os sujeitos “controlados”, como as avaliações, comparações, análises e pagamento diferenciado, como ressalta Ball (2005). Na busca pelo “melhor” desempenho, a competição, inveja, orgulho, incerteza, culpa e vergonha, acabam ganhando forma em atitudes e comportamentos de professores. Um processo de “re-moldagem” em que profissionais perdem suas crenças, seus valores morais e sua própria filosofia.

O gerencialismo se encarrega de criar órgãos de inspeção que constituem novas formas de vigilância, que atuam na construção de um sujeito à imagem das organizações que o monitoram, uma fabricação de profissionais. Nas palavras de Ball (2005), esta tecnologia política tem “efeito panóptico”, trabalha com a certeza de que o sujeito está sempre sendo visto, uma espécie de controle mantido à distância. Esse controle à distância refere-se à reinvenção da disciplina, que agora não tem relação direta com o Estado, mas este se reconfigura e passa a intervir diferentemente numa descentralização centralizada.

Os estudos de Ball (2005) apontam que o problema gerado pelas tecnologias políticas do gerencialismo e da performatividade chega a se caracterizar como uma espécie de “esquizofrenia individual”, em que professores não têm espaço para refletir sobre si mesmo nem para relacionar-se com as crianças. O professor não se relaciona com as crianças, ele “trabalha nelas”, pois não há espaço para envolvimento emocional, tendo em vista que é preciso apresentar resultados e cumprir metas. A interação com os demais professores também é impactada, há uma “esquizofrenia coletiva”. Dessa forma, as identidades são construídas, a partir de contingências externas.

As instituições educacionais também passam a se apresentar de forma “cuidadosa”, a luta pela visibilidade requer uma nova postura. As escolas passam a ser consideradas espaços “produtivos” e uma oportunidade de um “grande negócio”. Assim, os organismos multilaterais veem esta oportunidade como espaço propício para a privatização através da “colaboração” do setor privado, na prestação de serviços públicos. Desta forma,

O argumento para o envolvimento do privado na escolarização pública é muito simples; o incentivo ao lucro e à concorrência, assim como as culturas

organizacionais que destes derivam, geram formas de prática que melhoram (inevitavelmente) a eficiência e aumentam o desempenho (BALL, 2004, p. 1119).

Tendências políticas globais influenciam na criação das políticas, no Brasil, como já foi discutido anteriormente o chamado *contexto de influência*, em que projetos são importados com um discurso único e infalível, capaz de “seduzir” e ganhar adeptos a possibilidade de solução dos problemas no contexto educacional. A privatização, enquanto tecnologia política, “[...] não muda apenas a nossa maneira de fazer as coisas, como também nossa maneira de pensar a respeito do que fazemos e nossa maneira de relacionarmos conosco e com as outras pessoas e coisas significativas” (BALL, 2004, p. 1120). Assim, essa perspectiva é válida tanto para os prestadores dos serviços como também para os clientes.

Ball (2005) discute as possibilidades de estabelecer um parâmetro diferente na constituição do próprio sujeito, a partir de dois discursos. Um voltado para a constituição e aceitação da qualidade de “profissional reformado”, aquele que é orientado por indicadores de desempenho e “atua” na “encenação” das políticas educacionais. O outro discurso está relacionado ao professor subordinado ou “profissional autêntico”, aquele que “[...] absorve e aprende com a reforma, mas não é, fundamentalmente, transformado por ela” (BALL, 2005, p. 558).

Nesse sentido, é preciso lutar por um “agir moralmente” no contexto educacional, que é incerto e está em constante mudança. Mas seria possível encontrar professores autênticos em salas de aulas “reformadas”? Levando em consideração que o sentido de “autêntico” não se refere àquele antes da reforma, mas a um discurso “diferente” sobre o ensino, como pressupõe Ball (2005), seria possível, mesmo com a utilização de mecanismos e tecnologias tão eficientes de disciplina e monitoramento, que estes sujeitos possam agir diferente do que é “imposto” pelo discurso político dominante? Ressalta-se que uma das tarefas das pesquisas e de pesquisadores é “[...] recuperar as memórias excluídas e interromper a auto-evidência dos discursos dominantes, bem como encontrar formas de falar sobre o ato de ensinar, fora desses discursos” (BALL, 2005, p. 559).

Acerca da resistência ao discurso dos reformistas, Evangelista e Shiroma (2007), afirmam ser possível entrar na luta contra a lógica que está sendo implantada pelas políticas educacionais. Segundo as autoras, ainda existem professores que não querem “morrer” politicamente. É preciso estimulá-los a buscarem capacidade coletiva de apropriar-se da dimensão pública da escola e do conhecimento como direitos sociais e lutar pela socialização dos bens culturais e materiais. De acordo com as autoras, o professor pode ser um sujeito

“protagonista” da reforma educacional baseada na performatividade, no gerencialismo e na privatização, ou pode ser o chamado professor “obstáculo”, não se rendendo à nova forma de governo da educação pública.

Essa perspectiva de resistência impulsiona e mobiliza entidades e sujeitos organizados a debaterem e adentrarem na arena de disputas de interesses. Graças aos movimentos e à mobilização dos sujeitos que problematizaram um dado cenário, aparentemente, pronto e acabado foram possíveis às transformações ocorridas no campo da política educacional até os dias atuais, especialmente aquelas relacionadas à formação dos profissionais da educação.

3 CONTEXTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nesse Capítulo, é realizada a análise de documentos importantes que constituem e orientam a política brasileira de formação inicial e continuada do Pedagogo, como a LDBEN nº 9.394/96, o PDE (2007), o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (2007), os PNE (2001-2011/2014-2024), o PARFOR (2009), e, por fim, o PNAIC (2012). Além disso, destaca-se, nesse contexto, os movimentos organizados por empresários, como o Todos Pela Educação, e por profissionais da educação, instituições e a sociedade civil (ANFOPE, Congresso Nacional de Educação - CONED, CONAE) que, empreenderam lutas pela formação dos profissionais da educação e, conseqüentemente, pela educação pública. Estes são analisados, enquanto discursos/ práticas que constituem uma formação discursiva acerca da formação do Pedagogo, enquanto professor alfabetizador e da alfabetização.

3.1. Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação: a política como texto

Segundo Neves (2013) e Martins (2009), desde os anos 1990, a adoção de políticas como base no ideário da “terceira via” ganha espaço na construção de um projeto educacional, cujo papel é produzir e manter uma sociedade aliada aos interesses privados do capital. Com a crise do Estado, alegada pelo capitalismo, os empresários³⁴ organizaram fóruns e documentos no início desta década apontando pressupostos e metas a serem alcançadas com a reforma da educação brasileira.

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

É a partir do mecanismo do gerencialismo que seria possível o “acompanhamento” dos resultados deste projeto. Um “acompanhamento” que tenha a tarefa de se configurar como

³⁴ O “projeto dos empresários” não estava direcionado apenas à reforma curricular, seria algo de amplitude maior. Remetia a transformar a educação e os sujeitos nela envolvidos, inibindo a justiça social e equidade, como ressalta Ball (2004). Para isso, esse projeto recorreu à incorporação de princípios gerenciais no campo da gestão educacional, pois o discurso difundido correspondia à ineficiência e ineficácia da educação brasileira. Mais tarde, resultou no Movimento Todos Pela Educação (2005).

uma nova disciplina, uma espécie de dispositivo de vigilância dos sujeitos da educação, uma estratégia de governo dos sujeitos.

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

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada nos dias 5 a 9 de 1990 em Jomtien na Tailândia, visando estabelecer compromissos mundiais para garantir a educação. A Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a UNESCO, apoiados pelo Banco Mundial e outras organizações elaboraram a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. A partir desse documento se constituíram os Planos Decenais de Educação para Todos³⁵, em que as diretrizes e as metas da Conferência fossem contempladas. No Brasil, a meta principal do plano era, em dez anos (1993-2003), a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo. Mais tarde foi realizada a Cúpula Mundial de Educação, realizada em Dakar, no Senegal em 2000, mais um evento organizado pela UNESCO e pelo Banco Mundial (BM). Ambos os eventos foram traduzidos em “esforços” para reformar a educação das massas. De acordo com Martins (2009), na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, por exemplo, foi difundida a ideia de que a educação só teria sucesso, se houvesse o envolvimento e o empenho de “todos”: indivíduos e organizações.

Com a LDBEN nº9394/96 fica definido, como incumbência da União, elaborar o Plano Nacional de Educação “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Art. 9º). Os Estados, por sua vez, deveriam “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as de seus municípios;” (Art.10, III). Segundo a LDBEN nº9394/96, a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei (23/12/96), deveria encaminhar ao Congresso Nacional, o PNE, com diretrizes e metas que teria validade de dez anos, seguindo, assim a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Contudo, somente em 9 de janeiro de 2001, o presidente da República sancionou, com alguns vetos, a Lei nº 10.172/2001, que aprovava o PNE (2001-2011). Doze anos depois de

³⁵ Para Yanaguita (2011, p.5), no Brasil, este “[...] plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização”.

promulgada a Constituição Federal, surge a legislação posta no seu artigo 214 e requerida pela LDBEN 9394/96. A proposta do PNE (2001-2011) surge da pressão social produzida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em que várias entidades que compareceram ao referido fórum forçaram o governo a se mover quando deram entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no PNE. Um plano elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., no I e II Congresso Nacional de Educação (CONED), o qual ficou conhecido como *PNE da Sociedade Brasileira*³⁶. Tal ação forçou o governo a desengavetar o seu plano, encaminhado em 11/2/98 à Câmara como anexo ao *PNE da Sociedade Brasileira*, sob o nº 4.173/98, como destacam Valente e Romano (2002).

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

Com base nesse *contexto de influência* nas “definições” de discursos políticos sobre educação surge, o Movimento Todos Pela Educação (TPE), o qual evidencia as propostas para (re)formar a educação básica brasileira. O TPE foi criado em 2005 por um grupo de empresários³⁷ com a “[...] missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação” (MARTINS, 2009, p. 22).

Esse *contexto de influência*, na criação das políticas públicas, relacionadas à educação e aos discursos políticos, relaciona-se de forma complexa com o *contexto de produção de texto* da política, tomando diferentes formas, como destaca Mainardes (2006). Assim, o Movimento TPE tem seu projeto expresso no documento “Compromisso Todos pela Educação”, para impulsionar as ações do grupo. Esse Movimento, baseia-se na proposta composta por 5 Metas para educação pública brasileira. São:

³⁶ Nome que recebeu o PNE elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II CONEDs.

³⁷ O Grupo Gerdau (empresa multinacional do campo da siderurgia), com a participação de outras empresas como, Suzano Papel e Celulose, Odebrecht, Dpaschoal, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Roberto Marinho e dos bancos Real, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Santander, bem como do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Ethos e pessoas físicas, incluindo secretários de Educação de alguns estados, diretores de órgãos do MEC, além de professores universitários (Consultar: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>).

Meta 1 – Acesso: Até 2022, 98% ou mais das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e frequentando a escola.

Meta 2 – Alfabetização: Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série (ou 3º ano) do Ensino Fundamental.

Meta 3 – Qualidade: Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é essencial para a sua série. Ficou definido, então, que 70% dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio do conjunto de alunos das redes pública e privada deverão ter desempenhos superiores a respectivamente 200, 275 e 300 pontos na escala de Português do SAEB, e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de Matemática.

Meta 4 – Conclusão: Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio.

Meta 5 – Investimento: Até 2010, mantendo até 2022, o investimento público em Educação Básica deverá ser de 5% ou mais do PIB (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, p. 04).

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

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

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

Segundo Ball (2002), a criação de consensos é uma estratégia política para exercer poder sobre os sujeitos.

Em consonância com o ideal do Movimento Todos Pela Educação, o Ministério da Educação lança o PDE que evidencia e traz como principal “bandeira” o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituído pelo Decreto Federal 6.094/2007.

Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 225) afirmam que “[...] pela ‘liturgia da palavra’ pretendem operar uma mudança no perfil dos ‘usuários’ dos serviços educacionais, difundindo um novo ‘jeito’ de ser cidadão”. A sociedade em geral - pais, professores e estudantes são convocados a exercer papel de destaque para “mudar a educação”. Acredita-se que, movidos pelo “compromisso”, todos vão colaborar para garantir a educação às gerações e, conseqüentemente, a inserção social destas, através da educação. Nesta perspectiva,

Ao apelar para um grande pacto social em prol de algo tão caro a todos nós como é a educação, os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 225).

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

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

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

2011); entretanto, demonstrou que professores, pais, estudantes estavam “vivos” no embate de forças que cercavam as decisões políticas, significando assim, um movimento de resistência.

Sobre o *contexto de produção de texto* do PDE³⁸ foi o Ministério da Educação que se encarregou de elaborar o plano do governo para a educação. O PDE (2007) caracteriza-se como principal plano do governo federal para a educação no final da década, baseado em seis pilares: I) visão sistêmica da educação; II) territorialidade; III) desenvolvimento; IV) regime de colaboração; V) responsabilização e VI) mobilização social (BRASIL, 2007b). Ele foi apresentado ao Brasil em 15 de março de 2007, mas lançado oficialmente em 24 de abril do mesmo ano, simultaneamente com o Decreto 6.094/2007 que institui o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. As ações do PDE baseiam-se em três eixos: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, alfabetização e diversidade, e tem como objetivo definir razões constitutivas à melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, “garantir o direito de aprender”. Dessa forma, a alfabetização passa a ser também foco das políticas públicas de educação no início da década.

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

A “educação” e o “desenvolvimento” também são associados para potencializar efeitos e resultados. Assim,

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

³⁸ De acordo com Brasil (2007c), para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem o PDE considerar todas as dimensões de acesso ao mundo digital: energia elétrica (Programa Luz para Todos na Escola), equipamentos e formação (Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo), conectividade (Programa Governo Eletrônico: Serviço de Atendimento ao Cidadão – GSAC e TV Escola) e produção de conteúdos digitais (Portal Domínio Público, Portal de Periódicos da CAPES e Programa de Conteúdos Digitais Educativos).

O PDE (2007), enquanto política de governo efetivou mudanças com relação ao financiamento da educação, alterando certas regras de distribuição do FUNDEB e do Salário-Educação; criou novas estratégias para garantir o ingresso e expansão da Educação Superior, criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); instituiu o Piso Salarial Nacional para os Professores que atuam na Educação Básica³⁹ em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como destaca Voss (2011). Acrescenta-se que

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

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

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

[...] representa uma racionalidade, um modo de dar razões a algo que se estende bem além do governo estatal. A racionalidade governamental é constituída a partir de práticas discursivas e não discursivas que circulam o tecido social, tocando o governo de um Estado e, ao mesmo tempo retomando ao tecido social, formando uma grade de inteligibilidade, ou seja, um modo de compreender o mundo (SARAIVA, 2010, p. 128).

³⁹ O Piso Nacional dos Professores da Educação Básica foi instituído pela Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, no Governo Lula. De acordo com a lei, os professores da Educação Básica passariam a ganhar R\$ 950,00 reais mensais, no mínimo, para a formação em nível médio, na modalidade Normal. Em 2015, o Piso foi reajustado em mais de 13%, em relação ao ano de 2014, o correspondente a 1.917,78 reais.

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

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

Tanto o PDE (e os decretos que lhe deram origem⁴⁰) quanto o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituído por Decreto em 2007, são resultados do Movimento Todos pela Educação que marcou a década de 1990. Trata-se de uma força política, na educação, baseada no ideário da “Terceira Via” para atuar de forma simultânea e complementar com o Estado, no oferecimento das políticas educacionais.

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

De acordo com o Decreto nº 6.094/2007, o Plano de Metas é uma conjugação dos esforços da União, estados, Distrito Federal e municípios, num regime de colaboração com as famílias e comunidade com vistas à melhoria da qualidade da educação. Nas palavras de Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 225), “[...] almejam assim, ‘reconverter’ os pais, expectadores de outrora, em cidadãos exigentes movidos pelo compromisso” para garantir o direito à educação de qualidade. Retoma assim, o discurso do PDE (2007) de “mobilização social”, mas que na verdade é mais um mecanismo de controle do Estado sob os sujeitos. Na perspectiva foucaultiana, o poder não está centralizado no Estado, porém se configura num jogo aberto e estratégico, o Estado tem seu poder institucional, a partir de uma nova forma de individualização, como menciona Machado (2013).

Ainda segundo esse Decreto, a União atuará no apoio e incentivo aos entes federados na implantação de 28 diretrizes/metapas. Dentre estas merecem destaque: o estabelecimento do foco na aprendizagem, apontando resultados a serem atingidos; a alfabetização de todas as crianças até 8 anos de idade; o acompanhamento individual de cada aluno; o combate à

⁴⁰Os decretos que deram origem ao PDE foram: 6.093/07 (sobre a organização do Programa Brasil Alfabetizado); 6.094/07 (sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação); 6.095/07 (estabelece diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET) e 6.096/07 (institui o REUNI).

repetência e à evasão; a matrícula do aluno na escola mais próxima a sua residência; a ampliação da possibilidade de permanência do aluno; a valorização da formação ética, artística e educação física; a garantia do acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns; a promoção da educação infantil; a manutenção de programas de alfabetização de jovens e adultos; e instituição de programa de formação inicial e continuada próprio ou em colaboração.

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

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

Ainda sobre as diretrizes, o “Plano de metas” visa dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação⁴¹ (de preferência, externa ao sistema educacional local); envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico; e incorporar ao núcleo gestor da escola, coordenadores pedagógicos. Esse envolvimento dos professores nas discussões e elaborações de projetos específicos das instituições escolares refere-se à descentralização de poder por parte do Estado e atribuição à sociedade civil e profissionais da educação a função direta de tomar

⁴¹ Programa de Avaliação Institucional (PAIUB) - Programas de avaliação.

decisões. Entretanto, o que parece ser uma perspectiva de “participação” social se configura como mais uma estratégia de controle (BRASIL, 2007a).

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

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

O Capítulo II do Decreto 6.094/2007 vai tratar do IDEB. Segundo o documento, a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, pelo IDEB. O referido índice é obtido “[...] a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes no censo escolar e no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (BRASIL, 2007a, p. 3)⁴². Para Ball (2002; 2004), a criação de um indicativo como este que “decide”, classifica, pune ou premia sujeitos, promove mudanças na construção da identidade dos sujeitos.

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

⁴² De acordo com Portaria nº 482/2013 alterou a formatação do SAEB que passa a ser composto pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

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

Dentro de cada uma das tecnologias políticas de reforma estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores. As tecnologias políticas envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefatos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder (BALL, 2002, p. 06).

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

É a partir desse dispositivo, o IDEB, que será verificado o cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso tratada no Capítulo III. Segundo o Art.4º, “[...] a vinculação do município, estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, a forma deste Decreto” (BRASIL, 2007a, p. 01). Contudo, esta “adesão voluntária” ao Plano de Metas difere do que se pode compreender por “voluntário”, principalmente, quando, posteriormente, afirma-se que esta “adesão” será na forma de “decreto”. Ora, se um decreto já significa uma decisão, emanada do Poder Executivo ou autoridade competente, não há alternativa sob o estabelecimento do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Com o Decreto, o governo determina as ações dos sujeitos, o fato de “todos se comprometerem voluntariamente”⁴³, o que parece, no mínimo, contraditório.

Ainda sobre a “adesão voluntária”, o documento esclarece que, ao “aderir” ao Compromisso, a instituição assume a “[...] responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento da meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no Art. 2º” (BRASIL, 2007a, p. 01). É o esforço de cada um e dos outros que vai garantir o êxito da política. Uma espécie de captura de governos locais, comunidades e demais sujeitos, pois a distribuição de recursos está, diretamente, relacionada ao envolvimento de todos, na construção de políticas sustentadas na elevação da “qualidade da educação”.

⁴³ Como exemplo desse incentivo ao voluntariado surge projetos como os “Amigos da Escola”.

O Art. 5º que trata da adesão é sucedido por três parágrafos. Um destes esclarece que o MEC enviará aos municípios e estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a Base de Dados Educacionais destes com informe do INEP indicando a meta a atingir e respectiva evolução no tempo. Agora, mais do que nunca, o Ministério da Educação passa a controlar todo o processo, determinando o tempo, sendo responsável em “atestar” o cumprimento das metas. A reflexão recai sobre como seria esse “atestado” e qual a consequência disso. Ora, depois de classificados, os sujeitos serão “premiados”, e os que não atingiram o que foi determinado vão sofrer os “terrores da performatividade”, como afirma Ball (2002). Segundo o mesmo autor, vários elementos envolvendo formas arquiteturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia, organizam forças numa rede de poder. Assim,

[...] novos papéis e subjetividades são criadas conforme os professores são ‘re-trabalhados’ como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações, apreciações regulares, revisões e comparações do seu desempenho (BALL, 2002, p. 7).

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

O Art. 6º refere-se ao Comitê Nacional do Compromisso que será responsável em colaborar com a “formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados” (BRASIL, 2007a, p. 01). Reforça-se, pois, a ideia do “amplo pacto” colocado por Shiroma, Garcia e Campos (2011), que significa o chamado a todos os “atores sociais” para assumir sua cota de “responsabilidade social”.

No último artigo do Capítulo III, fica explícita a abertura ao “voluntariado”, para colaborar com o Plano de Metas entre entes públicos e privados, como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidade confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007a). É válido ressaltar que não é “qualquer voluntariado”, a abertura para as organizações e entidades privadas e outros é um mecanismo para efetivação da parceria do “Terceiro setor”, referido, anteriormente, como uma forma de responsabilização pela “qualidade da educação”. O estabelecimento dessas “parcerias”, muito enfatizadas nas reformas das políticas públicas referentes à educação, nada mais é do que a permissão para que grupos externos privados “ganhem espaço” no contexto escolar. Parece

algo “bom”: empresas privadas quererem ajudar o setor público. Mas, e as mudanças culturais e éticas que acompanham o incentivo ao lucro? O que o setor privado “ensina” nas escolas públicas? Essa reflexão recai sobre a performatividade e a privatização no setor público, duas tecnologias políticas que conduzem e governam condutas, conforme evidencia Ball (2004).

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

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

As formas de assistência técnica e financeira por parte da União são apresentadas no Capítulo IV. Segundo o documento, será privilegiada a implantação das diretrizes, observando os limites orçamentários e operacionais da União. Ainda é destacado que o MEC irá promover a “pré-qualificação” de materiais e tecnologias educacionais, que irão contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. Estes serão “certificados”, caso apresentem impacto positivo, na evolução do IDEB (BRASIL, 2007a). Isso demonstra que a descentralização de poder que o Estado prega, não significa “total poder” à sociedade civil, pelo contrário, como ressalta Ball (2004), ele se reorganizou a ponto de sua interferência se configurar de forma quase “invisível”.

O final do capítulo afirma que a assistência técnica e financeira fica condicionada à elaboração do PAR. Sobre o PAR, o documento define como um “conjunto de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo MEC, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007a, p. 01). Para efetivação do PAR é feito inicialmente um diagnóstico da educação básica local, estruturado em quatro grandes dimensões: 1) Gestão Educacional; 2) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação; e 4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Após o diagnóstico, o PAR é elaborado com medidas apropriadas, e será base para o termo de convênio entre o MEC e ente federado. Em seguida, é avaliado e analisado pelo MEC.

O monitoramento da execução das ações do PAR será feito com base nos relatórios e/ou visitas da equipe técnica. Além disso, será responsabilidade do Ministério da Educação o

acompanhamento geral dos planos e divulgação dos dados, além de capacitação para gestão de resultados. Agora autovigilância e autoregulação são instauradas, o que Foucault (2013c) chamaria de biopolítica que se refere à utilização de estratégias para governar a população. Apoiadas no biopoder – relacionado às políticas destinadas a uma maior economia entre mobilização de poderes e à condução das condutas humanas – o êxito de tais políticas educacionais estará garantido.

O conjunto de enunciados postos nos textos oficiais do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de “elevar a qualidade da educação”, contar com a “participação de todos”, “zelar pela transparência da gestão”, “acompanhar e avaliar” as políticas, “promover a gestão participativa, na rede de ensino”, dentre outros, constituem formações discursivas que regulam os discursos acerca da educação e acaba produzindo um “regime de verdades”, um conjunto de discursos/práticas que seduzem e responsabiliza sujeitos, como ressalta Foucault (2012).

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

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

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

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

3.2 A Política Nacional de Formação e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR

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

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

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

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

O PARFOR⁴⁴ se constitui como um programa emergencial instituído para atender o disposto no Artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755/2009 em regime de colaboração com a CAPES, os estados, municípios, o DF e as IES. Tem como objetivo ofertar a educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDBEN nº9394/96 e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica.

O PARFOR, por intermédio da Plataforma Freire, sistema informatizado criado pela CAPES, oferece ao professor que está no exercício da profissão, mas sem a formação adequada, a oportunidade de adquirir o nível universitário nos cursos denominados de 1ª licenciatura, cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação, e cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Os cursos disponibilizados pelo PARFOR são exclusivos aos/as professores/as da educação básica da rede pública estadual ou municipal de ensino, com ao menos 3 anos no exercício da docência, uma tentativa de corrigir os déficits educacionais históricos com relação à formação docente.

⁴⁴ Até 2012, o PARFOR implantou 1.920 turmas. Há 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do PARFOR, localizada em 397 municípios do país.

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

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

Com o PARFOR, em 2009, as funções da rede⁴⁵ foram redimensionadas e ganharam maior abrangência, passando a ser denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica acolhendo maior número de projetos de formação das IESs⁴⁶. Para Gatti, Barreto e André (2011), constitui-se “[...] em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica” (p.56).

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

⁴⁵ Fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada, os programas: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil.

⁴⁶ Institui a rede: Edital SEIF/MEC, 01/2003. A Portaria nº 1.129/2009 constitui a Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.

3.3 Da Conferência Nacional de Educação (2010) ao Plano Nacional de Educação (2014-2024): a participação da sociedade na produção do texto da política educacional

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

Em 2010, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), um movimento envolvendo a sociedade civil e política, com representantes de diferentes setores da sociedade, possibilitou um debate democrático para traçar os rumos da educação brasileira, da creche a Pós-Graduação. A CONAE foi vista como uma forma de garantir aos cidadãos que a educação escolar, enquanto política social, direito de todos e um dever indeclinável do Estado, seja oferecida com qualidade, permitindo assim o acesso e a permanência do conjunto da população à escola. No Projeto de Lei nº 8.035/2010 do PNE, a educação é parte de toda a sociedade e deve ser encarado como problema social a ser solucionado por todos, partindo do princípio da responsabilidade social. A CONAE de 2010 foi precedida por conferências municipais e intermunicipais realizadas no ano anterior, quando foi debatido um Documento Referência, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do governo federal. Isso significa que o debate produzido, na ocasião, já estava “orientado” por uma perspectiva que contemplava a intenção do governo.

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

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

No ano de 2014, em fevereiro, estava previsto a realização da II CONAE, mas sua realização foi adiada⁴⁷. Entretanto, as conferências municipais e intermunicipais já haviam sido realizadas tendo, novamente, um Documento Referência elaborado pelo Ministério da Educação. A história se repete, porém com “atores” diferentes, o próprio MEC elabora o documento. Entretanto, é preciso considerar que mesmo com o envolvimento de diferentes segmentos, no processo de discussão e elaboração de uma política, isto é, no *contexto de produção de texto* que envolve a constituição desta, não significa que seja garantia de uma proposta realmente coesa com a justiça social, como destaca Ball (2004).

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

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

3.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a alfabetização e a produção do professor alfabetizador

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

De acordo com o Dicionário Aurélio, o termo “pacto” corresponde ao estabelecimento de um acordo entre Estados ou particulares, e “pactuar” refere-se ao fato de combinar, ajustar ideias ou posições. Já “aderir” diz respeito ao fato de participar de uma iniciativa de apreço,

⁴⁷ A Portaria nº 232, de 14 de março de 2014, alterou a Portaria nº 1.410/2012, que dispunha da realização da II Conferência Nacional de Educação, a qual foi realizada no período de 19 a 23 de novembro de 2014 em Brasília-DF.

apoio (à pessoa ou causa), unir-se a algo ou alguém, como conceitua Ferreira (2001). Contudo, não é dessa forma que tais termos são apresentados nos textos das políticas.

Ao voltar para o *contexto de influência* que cercou as decisões políticas do PNAIC é possível perceber as influências globais e locais de políticas já fixadas no contexto educacional brasileiro⁴⁸. O PNAIC é um programa do Ministério da Educação que se apresenta como “compromisso” entre governo federal, estados e municípios cujo objetivo não é outro senão o de “alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade”⁴⁹.

É válido destacar, também, que, visando à mobilização social em torno do combate ao analfabetismo escolar, a Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Ceará (UNDIME/CE) com parceria técnica e financeira da UNICEF criaram o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC no Ceará, sendo assumido pelo governo do estado em 2007 pela lei estadual de nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007, ocorrendo regras adicionais através da lei nº 15.276 de dezembro de 2012. Tal programa tem como finalidade

[...] o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção idade série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequado à sua idade e ao seu nível de escolarização (CEARÁ, 2007, p. 02).

Se o *contexto de produção de texto* da política prever um debate que conta com participação de diferentes grupos e interesses, na elaboração do PNAIC, parece ter privilegiado apenas a posição do governo e seus colaboradores, pois o “pacto” foi instituído por uma Portaria de nº 867, de 4 de julho de 2012, pelo governo federal (BRASIL, 2012a).

Ao retomar a discussão anterior sobre o termo “pacto”, é perceptível que nada foi “acordado”, mas sim “instituído”, ou seja, foi dado início a algo, a um “pacto” que estabelece a alfabetização de todas as crianças, “sem exceção”, ao final do 3º ano do ensino fundamental, em conexão com o que é proposto pelo PDE (BRASIL, 2007c) no seu inciso II Artigo 2º, no

⁴⁸ O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído em 2009, com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio. Para isso também foi criado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que propõe a articulação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital, tanto na formulação como na implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, sendo orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

⁴⁹ O PNAIC está baseado legalmente nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto nº 6.755 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084 de 2010 (BRASIL, 2012a).

Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a) na sua II Diretriz, e no novo PNE (2014-2024) na Meta 5.

Segundo o Parágrafo Único da Portaria nº 867/2012, a “pactuação” com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC, mas não é especificado no documento. A forma de “adesão” ao PNAIC, isto é, a declaração de apoio caracteriza-se como um processo bem específico, pois para que estados e municípios declararem seu apreço à proposta, basta acessar o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC)⁵⁰ e inserir o Cadastro de Pessoa Física (CPF) e senha do Dirigente de Educação (Secretários de Educação), podendo a inscrição ser invalidada pelo Ministério da Educação, caso o dirigente tenha sido exonerado do cargo.

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

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

- I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
- II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;
- III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (BRASIL 2012a, p. 23).

⁵⁰ O referido sistema pode ser acessado através do site: <<http://www.simec.mec.gov.br>>.

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

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

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

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

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

Outro aspecto, que parece contraditório, na proposta do PNAIC, diz respeito à forma como os saberes são privilegiados neste Pacto. Como já colocado, de acordo com as “Ações do Pacto” o objetivo é alfabetizar em Língua Portuguesa e em Matemática. E, quanto às demais áreas do conhecimento?⁵¹ Há um disciplinamento não só de sujeitos, mas também de saberes, e, conseqüentemente, de poderes. Sobre esse disciplinamento interno de saberes fica clara a necessidade de pedagogização dos conhecimentos, como uma estratégia de controlar

⁵¹ Em nota, o Ministério da Educação, prevê um terceiro ciclo de formação dando continuidade ao PNAIC, sendo direcionado ao ensino de Ciências Naturais, e, posteriormente, de Ciências Sociais. Entretanto, ainda não há data prevista para início da formação em 2015.

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

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

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

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

Os professores alfabetizadores, de acordo com o Manual, devem participar de um curso presencial de dois anos (120 horas por ano). Este curso baseia-se em outra formação implantada em 2005, o Pró-letramento⁵², cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas diretamente relacionadas ao cotidiano da sala de aula. Os encontros de formação são conduzidos por Orientadores de Estudo, professores também da rede que receberam formação específica num curso de 200 horas por ano, em universidades públicas. A recomendação é que estes orientadores sejam selecionados entre a equipe de tutores formadores do Pró-Letramento. O curso de formação dos professores alfabetizadores é voltado para as áreas de conhecimento já mencionadas.

⁵² O Pró-Letramento é um programa de governo que foi implementado em 2005, como estratégia de formação continuada à distância e em serviço de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que atuam na rede pública de ensino. Objetivava favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática. Ele funciona na modalidade semipresencial, utilização de material impresso e vídeos, com atividades presenciais e à distância, acompanhadas por tutores, como destacam Gatti, Barreto e André (2011).

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

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

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

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

Conforme a Portaria 1.458/2012 (BRASIL, 2012d), as bolsas mensais são financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do Sistema Geral de

Bolsas (SGB). De acordo com a Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013 ficou definido no Art. 1º

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

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

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

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

IV - R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o formador da instituição de ensino superior;

V - R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para o supervisor da instituição de ensino superior;

VI - R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para o coordenador- adjunto da instituição de ensino superior; e

VII - R\$ 2.000,00 (dois mil reais) para o coordenador-geral da instituição de ensino superior (BRASIL, 2013a, p. 06).

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

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

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

inserir os resultados alcançados pelas turmas na Provinha Brasil (aplicada no início e no final do 2º ano do ensino fundamental); e aplicação de uma avaliação externa aos alunos do 3º ano, tendo em vista a aferição do nível de alfabetização, no final do Ciclo, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁵³. De acordo com o Artigo 5º da Portaria nº 482/2013, a ANA tem como principais características:

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

Nessa perspectiva, fica expressa a forma como a performatividade deve garantir a fabricação do modo de ensinar e de aprender, e, conseqüentemente, dos sujeitos, das relações entre estes, e dos resultados, como ressalta Ball (2005). Cria-se a incerteza e instabilidade de ser julgado

[...] de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências e a exigência de termos de mostrar desempenhos excelentes, ou pelo menos credíveis, coletiva ou individualmente, em momentos de revisão, avaliação/apreciação e inspeção (BALL, 2002, p.10).

O eixo IV refere-se à “Gestão, Controle Social e Mobilização”, com a apresentação da organização para gerenciar o “Pacto”. São quatro instâncias responsáveis: um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional de cada estado, formada por diversas entidades; uma Coordenação Estadual responsável pela implantação e monitoramento das ações da rede e pelo apoio à implantação nos municípios; e a Coordenação municipal. A criação desses

⁵³ De acordo com a Folha de São Paulo (2/11/2014), o nível de leitura de alunos de 8 anos é considerado baixo em 22 estados brasileiros, segundo os resultados da primeira Avaliação Nacional da Alfabetização realizada e com cerca de 2,3 milhões de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

comitês e coordenações locais aparenta uma descentralização de poder, que pode ser vista como algo positivo pela sociedade. Entretanto, representa uma forma diferente de monitoramento e produção de informações. Assim, de acordo com Ball (2005), como a performatividade, o gerencialismo é uma tecnologia política definida por estados de desempenho e perfeição, fazendo surgir novas relações e uma nova disciplina reinventada a partir disso.

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

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

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

De acordo com as orientações do Manual do Pacto, todas as escolas da educação básica podem ser contempladas pelo PNAIC, incluindo as escolas do campo. Segundo o documento, fica garantido que as especificidades destas escolas serão consideradas e incorporadas nos cadernos de estudos disponibilizados na formação dos professores gratuitamente. Entretanto, nessa seleção de saberes muitos são excluídos, classificados e hierarquizados. Percebe-se que

[...] o Estado, através de instituições e agentes legitimados (entre eles, desempenharam um papel destacado, os professores) pôs em ação toda uma série de dispositivos com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e de pô-los a seu serviço (VARELLA, 1994, p. 90).

Contudo, ainda é preciso refletir sobre a concepção de alfabetização que orienta o PNAIC, pois irá influenciar no trabalho do Pedagogo, que receberá a formação continuada oferecida pelo programa. De acordo com o Manual do Pacto, a alfabetização está relacionada

à capacidade da criança de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Ser alfabetizado

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

O Ciclo de Alfabetização, proposto pelo “Pacto”, deve “[...] garantir a inserção da criança na cultura escolar” (BRASIL, 2012c, p. 17), ampliando o “universo cultural” do aluno, nas diferentes áreas do conhecimento. Colocações como, “garantir” uma inserção da criança na “cultura escolar”, para ampliar seu “universo cultural”, parecem um pouco contraditórias. Que tipo de “cultura escolar” é essa que pode ampliar o universo cultural, nas diferentes áreas do conhecimento, mas seleciona apenas Língua Portuguesa e Matemática? Esta “cultura escolar” está diretamente relacionada à “cultura do desempenho”, que não só (re)forma a estrutura da organização escolar, mas também o agir e o pensar dos sujeitos envolvidos nesse processo, como aponta Ball (2002).

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

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

sobre o processo e sobre os próprios sujeitos. O resultado, a alfabetização, “a inserção na cultura escolar”, será de responsabilidade do professor, não importa as condições adversas que envolvam o contexto escolar.

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

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

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

Além disso, faz-se necessário problematizar como está ocorrendo à formação inicial do Pedagogo para atuar nas práticas alfabetizadoras, aspecto este que, nos discursos das políticas educacionais, parece possibilitar a emergência do Pacto. No Capítulo a seguir dessa dissertação, evidencia-se como a alfabetização e as práticas alfabetizadoras são tratadas nos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba.

4 ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ALFABETIZA: UM ESTUDO SOBRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA PARAÍBA

Esse Capítulo tem por objetivo identificar como a alfabetização e/ou letramento são postos no currículo dos cursos de formação inicial do Pedagogo, enquanto sujeito que alfabetiza, nos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba⁵⁴. Em um primeiro momento, faz-se necessário destacar três questões iniciais: o contexto de surgimento do curso de Pedagogia no Brasil, a compreensão de currículo que orienta esta análise e a concepção de alfabetização e/ou letramento que possibilitam a problematização e os questionamentos do Projeto Político Pedagógico ou Projeto Pedagógico de Curso⁵⁵. Assim, localiza-se o lugar de onde se pretende problematizar as questões com relação ao currículo e a formação do professor alfabetizador no curso de Pedagogia.

Cabe ressaltar que a análise proposta nessa pesquisa vai além da identificação de concepções de alfabetização nos Projetos Políticos Pedagógicos. Durante a análise dos textos foi realizado um mapeamento discursivo, procedimento metodológico em que é possível destacar tópicos importantes, forma encontrada para categorizar os dados da pesquisa. Parte-se da identificação dos princípios norteadores de cada curso, seus objetivos, o perfil do egresso, as áreas de atuação, competências e habilidades, para, em seguida, caracterizar a formação destinada ao trabalho com a alfabetização (as disciplinas que tratam diretamente sobre a temática e suas ementas) e a concepção de alfabetização que orienta esse processo formativo.

Entretanto, o rigor e a qualidade não devem ser perdidos de vista. Assim,

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

⁵⁴Universidade Federal da Paraíba – Campus I/João Pessoa, Universidade Federal de Campina Grande – Campus I/Campina Grande e Universidade Estadual da Paraíba – Campus I/Campina Grande.

⁵⁵ Dois dos documentos analisados recebem o nome de PPP e apenas um, denomina-se de Projeto Pedagógico de Curso, o que corresponde a algo importante a ser destacado.

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

Inicialmente, é traçada uma breve contextualização da criação dos cursos de Pedagogia no Brasil, das reformulações marcadas por disputas de projetos distintos, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia aos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da Paraíba das já citadas instituições de ensino. Para isso, serão utilizadas as ferramentas conceituais citadas no Capítulo 2 para possibilitar um exame do que é dito.

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

Contudo, mais que apontar um posicionamento político sendo a favor ou contra os PPPs dos cursos de Pedagogia espera-se levar adiante a problematização acerca da formação do professor que alfabetiza. Uma problematização que Veiga-Neto e Lopes (2007, p.951), ajude a abrir a caixa-preta daquilo que dizem as políticas, com o objetivo de “[...] escrutiná-la por dentro, de examiná-la em termos das suas amarras conceituais e de alguns dos seus pressupostos epistemológicos”.

4.1 Alfabetização: (des)fiando fios que tecem concepções

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

Dessa forma, a partir de abordagens “ancoradas” nas diversas áreas do conhecimento, a alfabetização passou a ser evidenciada enquanto processo multidimensional

ou multifacetário⁵⁶ e multicondicionado como destaca Soares (2006). Contudo, dentre as múltiplas dimensões do processo de alfabetização, dois grades eixos passam a ser focalizados: a compreensão sobre aprendizagem e, conseqüentemente, sobre os aprendizes e a escrita, enquanto objeto do conhecimento, como aponta Lopes (2012).

De acordo com Soares (2006), nos anos 1950 a 1960, as produções e pesquisas relacionadas à alfabetização tem o “método” como faceta predominante nos estudos. Os “métodos” sintéticos e analíticos⁵⁷ de alfabetização são fruto da compreensão empirista e inatista⁵⁸ de aprendizagem. Até a década de 1970, no Brasil, o embate acerca dos “métodos” de ensino obteve a atenção dos pesquisadores da área, como menciona Mortatti (2000). No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, houve uma reconfiguração dos processos até então evidenciados pelos cânones empiristas e mecanicistas que foi crucial: as proposições teóricas psicogenéticas de Piaget⁵⁹. Tais ideias passaram a ser discutidas na área da educação, sendo configuradas como práticas “alternativas”, conforme Lopes (2012).

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

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

⁵⁶ A alfabetização é considerada multifacetária por envolver os aspectos psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, linguísticos, além de fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que condicionam este processo, como ressalta Soares (2006).

⁵⁷ Os métodos sintéticos utilizavam o raciocínio intuitivo (do simples para o complexo, das partes para o todo) – alfabético, fônico e silábico. Já os métodos analíticos, partem das unidades maiores para os menores, através da decomposição, podem ser de palavração, ideovisual ou ideográfico, de setencição e de conto ou historieta como destaca Mortatti (2000).

⁵⁸ O empirismo defende ser o indivíduo resultado dos estímulos oferecidos pelo meio e o inatismo concebe o indivíduo como já trazendo pré-formadas as estruturas cognitivas a serem amadurecidas e manifestadas, conforme Oswald (1989).

⁵⁹ Segundo Soares (2004, p.10), “a relação entre a concepção ‘construtivista’ da aprendizagem e a alfabetização foi compreendida de forma tão absoluta no Brasil que se difundiu amplamente o conceito equivocado de que só na fase da aprendizagem da língua escrita poderia um professor ser ‘construtivista’”.

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

Entretanto, com o passar do tempo histórico, posições simplistas e, muitas vezes, distorcidas de tais ideais resultaram em práticas pedagógicas que desconsideravam a significação do professor e do próprio ensino – as crianças aprendiam sozinhas, a partir da interação com materiais escritos e instrumentos da escrita. Soares (2004) refere-se a esse processo como “desinvenção da alfabetização”, uma perda das especificidades⁶⁰ do processo de alfabetização que ocorreu na escola pública brasileira.

Ainda na década de 1980, emergem as discussões sobre o letramento no Brasil, um termo de origem inglesa (*literacy*) que passa a ser o foco dos debates na área da educação. Destaca-se que a diferença fundamental entre letramento e alfabetização “[...] está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 06).

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

O resgate daqueles que foram “relegados”, sempre postos à margem da sociedade pelos ditos “poderosos”, moveu as reflexões e práticas de Paulo Freire. Mesmo seus estudos influenciando os pensamentos teóricos de Giroux e Maclaren, o mesmo não recebeu destaque nas análises de estudiosos nos anos de 1980⁶¹.

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

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

⁶⁰ As especificidades da alfabetização referem-se a “[...] as relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação” (SOARES, 2004, p. 09).

⁶¹ Período este em que emerge no Brasil uma literatura pedagógica de perspectiva progressista.

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

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

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

Para Freire (2008, p.19), a alfabetização é “[...] uma criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora”. Dessa forma, a alfabetização deve cuidar de libertar o homem de suas alienações.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ainda tecendo fios sobre a alfabetização, emergem reconfigurações não lineares – dos sentidos de aprender e do ensino da escrita⁶². Tal teorização

⁶² Como as perspectivas da Análise do Discurso, a Teoria do Discurso e a Sociolinguística.

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

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

4.2 Currículo: um espaço de lutas e disputas

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

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

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

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

Assim, ao analisar o Projeto Político Pedagógico dos cursos de licenciatura em Pedagogia, não é possível vê-los sem inseri-los em um contexto maior de disputas, lutas e

conflitos em busca de espaço e legitimação de saberes. É importante compreender que o currículo, enquanto área contestada é uma arena política, ideológica, cultural e sempre atravessada por relações de poder. O poder, que na perspectiva foucaultiana, reprime, mas também produz efeitos de saber e verdade. Assim,

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

Contudo, é necessário ir além dessa constatação. Segundo Moreira e Silva (2011, p.38), “[...] cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo haja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?”. Isso significa que é necessário problematizar quais forças conseguiram conquistar “espaço” nos currículos.

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

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

[...] uma cultura comum jamais poderá ser a disseminação geral, para todas as pessoas, daquilo que uma minoria pensa e acredita. [...] ela requer não a

imposição de padrões e conceitos, que nos tornem a todos ‘culturalmente letrados’, mas sim, e essencialmente, a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da formação e reformulação de conceitos e valores (APLLE, 2011, p.61).

Há um apelo por uma base comum curricular,

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

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

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

Dentre as fases⁶³ pelas quais os estudos sobre currículo passaram, é na virada dos anos 1990 que o cenário agita-se em função das críticas, problemáticas e novas discussões, tendo em vista as fragilidades anunciadas na fase anterior, que contribuíram para compreensão das relações entre currículo, poder e identidade social, conforme Moreira (2005).

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

⁶³ Ver “O currículo nos limiares do contemporâneo” (MOREIRA, 2005).

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

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

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

4.3 Da criação dos cursos de Pedagogia no Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica

O curso de licenciatura em Pedagogia responde atualmente pela formação de professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e da educação infantil. Este curso foi criado pela Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil pelo Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Desde a criação do curso um dos problemas fundamentais era, segundo Silva (2006, p.49), “[...] a dificuldade de se definir a função do curso, conseqüentemente, o destino de seus egressos”. Os questionamentos estavam direcionados aos conteúdos próprios que pudessem justificar a existência do curso de Pedagogia.

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

A primeira fase (1939-1972), conhecida como o “Período das Regulamentações”, caracteriza-se pelos documentos disciplinadores da organização curricular do curso e pela existência de questionamentos sobre as funções a serem exercidas pelo Pedagogo, sendo

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

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

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

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

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

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

A indignação dos educadores do país foi o ponto de partida da mobilização para a realização do I Seminário de Educação Brasileira (1978) na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O referido evento foi um marco histórico no Movimento dos Educadores que desejavam mudar a tradicional ordem na tomada de decisões sobre as questões educacionais, um modelo que se aplicava de “cima para baixo”.

Em 1980, foi por meio de debates, embates e manifestações públicas por intermédio de ações sob o ponto de vista epistemológico, político e didático-pedagógico, que o Movimento ganha força. Entretanto, o movimento de discussão e elaboração das diretrizes da Pedagogia teve um marco importante em 1998, quando, na ocasião, a Comissão de Especialistas de Pedagogia, com a missão de elaborar as diretrizes do curso, iniciou um amplo processo de discussão, em todo o país. De acordo com Aguiar, Brzezinski e Freitas (2006), o objetivo era ouvir as coordenações de curso e as entidades⁶⁴ – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia⁶⁵.

O resultado das discussões das entidades foi o Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999⁶⁶. Entre maio de 1999 e junho de 2004, ressalta-se as várias iniciativas do MEC com relação à formação de professores e ao próprio curso de Pedagogia, dentre eles, o Parecer da Câmara do Ensino Superior – CES nº 133/01, Resoluções nº 01 e 02/2002, que instituem Diretrizes para Formação de Professores. De acordo com Aguiar, Brzezinski e Freitas (2006), o MEC, ao tomar tais iniciativas, induziu também a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado.

⁶⁴ Segundo Brzezinski (2008, p.1141), “[...] essas entidades defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação”.

⁶⁵ Ainda participam da discussão: Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileira, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

⁶⁶ Consultar o site: <<http://www.mec.gov.br>>.

Nessa direção, a ANFOPE, no documento final de 1998, ressalta a concepção de docência como sendo *base da identidade profissional de todo educador*. O documento destaca:

- a) **sólida formação teórica e interdisciplinar** sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) **unidade entre teoria/prática** que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;
- c) **gestão democrática** como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como "superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares";
- d) **compromisso social** do profissional da educação, contra "concepções educacionais obsoletas" e com ênfase na concepção sócio histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;
- e) **trabalho coletivo e interdisciplinar** entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;
- f) **incorporar a concepção de formação continuada**, em contraposição à ideia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho (ANFOPE, 1998, p. 12-13, grifo do autor).

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

- constituir direito de todos os profissionais da educação e dever das agências contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização;
- ser associada ao exercício profissional do magistério, uma vez que atualiza, aprofunda e complementa conhecimentos profissionais;
- fundamentar o profissional da educação para contribuir com o desenvolvimento do projeto político pedagógico da instituição em que atua;
- respeitar a área de conhecimento do trabalho do professor;
- resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação;
- ser um processo de interface com o profissional em serviço, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos;
- valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente;
- assumir caráter de especialização ao aprofundar conhecimentos, buscando desenvolver competências para a pesquisa no campo de conhecimento do profissional da educação;
- considerar a dimensão pessoal, enquanto crescimento profissional, a dimensão institucional, das agências formadoras e das agências contratantes, articulada com organismos que favoreçam o desenvolvimento político e a dimensão sócio-econômica, enquanto inserida em uma sociedade em contínuo movimento de transformação;
- desenvolver uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua;
- fornecer elementos para a avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação;
- resguardar o direito do profissional da educação e do trabalhador da educação, de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais (ANFOPE, 1998, p. 36).

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

[...] processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares (BRASIL, 2005, p. 02).

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

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (BRASIL, 2005, p. 07).

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

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

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

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

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006a, p. 01).

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

Entretanto, considera-se que, implicitamente, as DCN- Pedagogia abrange de alguma forma a necessidade da alfabetiza-se. Trata-se de uma alfabetização que se reduz a uma

necessidade considerada básica para outras aprendizagens⁶⁷, como é possível observar a seguir.

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

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

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL, 2006a, p. 02).

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

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

Ainda sobre a forma implícita com que a alfabetização é tratada nas DCN-Pedagogia, pode-se entrar nas camadas do discurso na tentativa de compreender como é possível ensinar Língua Portuguesa e as diversas áreas do conhecimento “de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”, tendo em vista a alfabetização. As “fases do desenvolvimento humano” estão relacionadas a uma perspectiva construtivista de aprendizagem⁶⁸, supõe-se que o processo de alfabetização deve estar voltado para tal concepção. Assim, a alfabetização se pautaria na conquista do mundo da escrita por meio da

⁶⁷ Isto é, a Alfabetização é reduzida à aquisição das habilidades individuais da leitura e da escrita, como destaca Soares (1998).

⁶⁸ Na perspectiva da corrente da psicologia genética-cognitivista de Jean Piaget, os processos de *assimilação* (que consiste em tomar seu um elemento do mundo) e *acomodação* (a modificação para dar conta de um novo objeto) explicam o processo de construção genética. Isso porque o conhecimento não é mera cópia observável, e, sim, uma construção em que os *esquemas* (estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos se organizam no meio) mudam continuamente e/ ou tornam mais refinadas.

representação da linguagem, em que o alfabetizando constrói o objeto conceitual, a partir da questão central deste processo: qual a natureza da relação entre o real e a sua representação? Ao se alfabetizar, o sujeito descobre a relação entre fala e escrita. Para chegar a tal resposta, ocorrem modificações nos esquemas conceituais, e a criança percorreria estágios do desenvolvimento da escrita⁶⁹.

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

No que se refere à organização curricular, as DCN-Pedagogia orientam que o currículo deve estar estruturado em: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integrados. O Núcleo de Estudos Básicos, está relacionado ao “estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas” (BRASIL, 2006a, p. 03), que articulará dentre outras coisas a

[...], decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (BRASIL, 2006a, p. 03).

A ênfase na “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças” parece mais uma vez reforçar a ideia problematizada anteriormente. Se nos estudos básicos, ou seja, os estudos obrigatórios dos cursos de Pedagogia, mais uma vez, a alfabetização é contemplada de uma forma restrita, como os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de pedagogia terão obrigatoriedade em contemplá-la? Parece proposital fazer circular apenas o que aparentemente adquiriu o status de verdade, o que tende a exercer uma pressão sobre os outros discursos na perspectiva de Foucault (2012).

Através da investigação dos discursos, é possível perceber o quanto tudo que é dito está atravessado por uma série de outros discursos, que por sua vez serão ressignificados e

⁶⁹Consultar Emília Ferreiro (2001) em “A representação da linguagem e o processo de Alfabetização”.

produzirão outros. Nesse caso, os discursos colocados nas DCN-Pedagogia irão ecoar nos PPPs dos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba. Nessa perspectiva, Foucault (2012), provoca indagações encaminhadas no sentido de compreender as formas pelas quais os poderes estão ligados a determinados discursos, a fim de produzir, construir efeitos de verdade, novos discursos. Assim,

[...] cada discurso tem suas peculiaridades que as teorias que o analisam, amplamente, não dão conta de todas as suas idiossincrasias, até porque, no seu exterior, povoam inúmeros discursos distintos que lhe alteram a constituição e ordenação interna (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p.211).

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

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

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006a, p. 04).

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

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

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

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

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

Em 9 de junho de 2015, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Fruto de um embate de diferentes interlocutores, setores e

segmentos⁷⁰, o documento propõe, pela primeira vez, a articulação entre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

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

Merece ser ressaltada, ainda, a perspectiva formativa proposta por essas Diretrizes Curriculares ao prever que, para o curso de Pedagogia, aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2015, p.8).

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

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

Para isso, fica claro no Parecer 2/2015, ser fundamental definir uma base comum nacional⁷¹,

[...] sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015, p. 24).

Segundo o Parecer, a formação continuada está relacionada às

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e

⁷⁰ A comissão era composta por José Fernandes de Lima (Presidente), Luiz Fernandes Dourado (Relator), Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco.

⁷¹ Algo já debatido por Brzezinski (2011).

ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.34).

4.4 Os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia da Paraíba como campo de investigação

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

4.4.1 Surgimento e objetivos dos cursos de Pedagogia

Inicia-se a análise pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba-UFPB (Campus I- João Pessoa) que integra, atualmente, o Centro de Educação, criado por uma Lei Estadual de 1949, autorizado em 1952 e reconhecido por Decreto Presidencial em 1955. Com a extinção da Faculdade de Educação no ano de 1976, o curso passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). Posteriormente, com a desvinculação em abril de 1979, tornou-se Centro de Educação. A contar da sua criação pela Lei Estadual o curso está prestes a completar 66 anos de existência, sendo assim, o curso que há mais tempo forma Pedagogos na Paraíba.

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

As deficiências e problemas do curso de Pedagogia vinham sendo debatidos há anos por iniciativa das coordenações e/ou colegiado, mas uma proposta de redefinição mais concreta surge nos anos 1990. Com a Resolução de nº 13/1996 do Conselho Superior de

Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), regulamenta-se o curso e reestrutura-se o currículo, conferindo o grau de licenciado em Pedagogia para atuar no magistério em Educação Infantil e Ensino Fundamental com duração de 4 anos, em que o aluno escolhia no final do curso áreas de aprofundamento.

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

- contribuir para a formação da consciência crítica dos futuros profissionais da educação;
- avançar na construção de uma teoria geral da educação;
- contribuir para a formação de profissionais que tenham condições de assumir a docência no campo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e coordenar experiências pedagógicas em educação formal e não formal (UFPB, 2006, p.08).

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

[...] resultado consequente de uma construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da comunidade dos docentes, discentes e funcionários do Centro de Educação num processo de avaliação contínua e tomada de consciência da importância da tarefa educativa (UFPB, 2006, p. 08).

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

Para elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPB de 2006, consta no documento, que foram considerados os aspectos legais da política educacional em vigor, assim como normas da universidade, seguindo o debate nacional produzido durante décadas, e já descrito nesse Capítulo. No PPP são citados os princípios da ANFOPE⁷², ressaltando o que a formação oferecida no curso deveria atender.

Segundo o PPP, “[...] a educação superior possibilitará a formação do pedagogo capaz de atuar nos processos sociais e criar alternativas com potencial para enfrentar as problemáticas que emergem do mundo atual” (UFPB, 2006, p. 09). A Universidade Federal da Paraíba - UFPB, estando inserida no contexto brasileiro de transformações, necessitaria de “[...] uma redefinição que possibilite acompanhar a sociedade e que defina os contornos do

⁷² Já mencionados anteriormente.

exercício profissional contemporâneo, entendendo a formação em nível superior como tarefa que se realiza ao mesmo tempo em que acontecem as inovações” (UEPB, 2006, p. 10).

Nascido no mesmo contexto da maioria dos cursos de Pedagogia do Brasil, o da Universidade Estadual da Paraíba –UEPB (Campus I- Campina Grande) começou a funcionar em 1969, com uma forte tendência técnico-administrativa. Nos anos de 1980, passou pela primeira reformulação a partir da Resolução URNE/CONSEPE 21/80. Em 1992, promoveu o 1º Seminário Interno para discussão sobre o currículo, assunto recorrente na época. No ano seguinte, houve um 2º Seminário realizado em conjunto com a VI Semana de Pedagogia, com vistas a reformulação e elaboração das ementas das disciplinas do curso.

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

Com a LDBEN nº9394/96, os currículos mínimos foram extintos e substituídos pelas DCN-Pedagogia que previam uma organização curricular que articulasse os seguintes núcleos de formação: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos, e estudos integrados.

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

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

Segundo o PPP da UEPB, a “flexibilidade” das DCN- Pedagogia (2006) é discutível, pois os concluintes de todos os cursos serão submetidos a um exame nacional. A LDBEN nº9394/96 (Art. 52, inciso II), por sua vez, prevê a “autonomia” das universidades para organizarem a formação de acordo com seus parâmetros. Contudo, “[...] os currículos aprovados pelas Universidades sugerem diversificação, contrária à globalização” (UEPB, 2009, p.13). Assim, acredita-se que “o currículo oficial, enquanto regulação normativa, é significativo para dar validade ao conhecimento a ser transmitido e instrumentaliza a ação das

instituições educacionais, no processo de seleção e organização do conhecimento escolar” (UEPB, 2009, p. 14). O documento ainda ressalta que o currículo forma identidades, sendo este moldado pelos parâmetros da globalização econômica, a qual se opõe aquela defendida pelos movimentos sociais, citados anteriormente.

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

Nessa direção, o objetivo do curso é “[...] formar pedagogos capacitados a atuarem na educação infantil nos anos iniciais do ensino fundamental e gestão de processos educativos” (UEPB, 2009, p. 18). Do ponto de vista do perfil do curso, é caracterizado pelo

[...] domínio de conhecimentos teóricos, linguagens e tecnologias próprias do fenômeno educativo e das relações educação/sociedade, em contextos do passado e do presente. O exercício da crítica de posturas positivas frente a problemas da prática pedagógica [...] (UEPB, 2009, p.18).

Já o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (Campus I – Campina Grande)⁷³ funciona desde 1979, com o propósito de formar docentes para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (antes 1º grau), dedicando-se também à formação para atuação na Educação Infantil. O curso

[...] assume um caráter inovador, rompendo com o tecnicismo expresso nas habilitações tradicionalmente oferecidas - administração escolar, supervisão educacional, orientação educacional e inspeção escolar – e tentando desenvolver uma práxis que articule as dimensões do ensino e da extensão, referenciada a escola pública e em organizações comunitárias (UFCG, 2008, p. 04).

⁷³ Em abril de 2002, a partir do desmembramento da UFPB, é criada a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, da qual o Centro de Humanidades passa a fazer parte.

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

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

Dialeticamente, e favorecido por uma capacitação maior dos professores, o novo vem se instaurando no cotidiano do curso, que assume uma concepção mais científica, cujas manifestações mais relevantes são o desenvolvimento de atividades de pesquisa, a participação em eventos científicos e uma ampliação significativa de projetos de extensão, agregando número menos restrito de alunos (UFCG, 2008, p. 05).

Por iniciativa individual dos docentes do curso ocorreu um processo de reformulação dos conteúdos das disciplinas gerando um descompasso entre o que havia sido estabelecido e o contexto da prática nos diversos componentes curriculares da habilitação Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau. O mesmo ocorreu com o incremento da habilitação Educação dos Deficientes da Audiocomunicação⁷⁴, ainda em vigor. Contudo,

[...] a permanência da estrutura original levou, por um lado, a uma adaptação no conteúdo das disciplinas, desrespeitando as ementas previstas e, por outro lado, à manutenção de alguns conteúdos, principalmente os mais clínicos, impossíveis de adaptação, em detrimento de outros [...] (UFCG, 2008, p. 05).

Nessa perspectiva, o docente passa a ser considerado figura central no processo de mudanças na educação brasileira. Como consta no PPP em análise, o professor assume a responsabilidade de “[...] inovar para construir a almejada escola pública, democrática e de qualidade, o que vem demandando dele uma constante reflexão sobre a adequação de sua prática às diferentes realidades e características sociais [...]” (UFCG, 2008, p.06).

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

⁷⁴ Construído, a partir de visão clínico-terapêutica da educação de surdos, atualmente, segue uma perspectiva sócio antropológica (UFCG, 2008).

Constituir-se lócus de construção coletiva da formação de docentes para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em espaços nos quais se instaurem processos pedagógicos sistematizados, junto às classes trabalhadoras tendo como diretriz o compromisso social ético, político e técnico do profissional da educação. Viabilizar discussões teórico-metodológicos que possibilitem uma reflexão crítica e fundamentem ações nas políticas e nas práticas educativas relacionadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental (UFCG, 2008, p. 08).

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

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

Instituição	Curso	Ano PPP	Base Legal	Área de atuação	Carga horária total
UFPB Campus I - João Pessoa	Graduação em Pedagogia (Presencial-Matutino)	2006	LDB; Parecer CNE/CP 05/2005; Resolução 34/2004 CONSEPE/UFPB; Resolução CNE/CP N.º 1/2006.	Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, assim como em Educação Profissional; gestão educacional; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.	3.210 horas
UEPB Campus I – Campina Grande	Graduação em Pedagogia (Presencial-Matutino)	2009	LDB; Parecer CNE/CP n.º 1/2006; Resolução UEPB/CONSEPE/13/2005.	Magistério da educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Gestão educacional.	4.080 horas ⁷⁵
UFCG Campus I – Campina Grande	Graduação em Pedagogia (Presencial-Matutino)	2008	LDB; Parecer CNE/CP n.º 1/2006.	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Infantil; Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação; Gestão educacional; Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico.	3.240 horas

⁷⁵ A Resolução do CONSEPE/UEPB de n.º 31/2011, estabelece o conceito de hora/aula e reformula a carga horária dos Componentes Curriculares, entretanto, essa reformulação ainda não consta no documento do Projeto Pedagógico do Curso presencial de Pedagogia da UEPB.

Fonte: Dados da Pesquisa

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

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

4.4.2 Princípios norteadores e perfil dos egressos

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

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

- O curso de pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- A docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolas e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
- Os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
- O professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola (UFPB, 2006, p. 11-12).

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

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

4.4.3 Organização curricular, disciplinas e ementário

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

Quando se toma para análise as disciplinas obrigatórias oferecidas pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, que corresponde cerca de 52,33% do tempo total do

curso⁷⁶, observa-se que nenhuma trata da alfabetização, explicitamente, em suas nomenclaturas. Dado este mais que significativo e relevante para esse estudo, pois o fato do PPP do curso de Pedagogia da UFPB não apresentar nenhuma disciplina nos Conteúdos Básicos Profissionais que aborde explicitamente a alfabetização e letramento de crianças pode significar que, nesse espaço de lutas e disputas de interesses que é o currículo, as práticas de alfabetização não tiveram força o suficiente para se fazerem presentes na política, enquanto texto.

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

[...] atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos. Contemplando também, as 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais), Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e na Gestão Educacional (UFPB, 2009, p. 14).

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

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

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

Fonte: Dados da Pesquisa

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

⁷⁶ O que corresponde a uma carga horária de 1.680 horas.

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

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

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

O processo de alfabetização não recebe a atenção necessária, tendo em vista sua importância para as demais aprendizagens no núcleo de estudos básicos (Conteúdos Básicos Profissionais), do curso de Pedagogia da UFPB. Cabe refletir sobre a importância dada ao processo de inserção da criança no mundo da escrita para o Pedagogo recém-formado por tal instituição. Até que ponto a formação inicial do curso de Pedagogia da UFPB possibilita o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras?

Segundo Foucault (2013a), o indivíduo é uma produção do poder e do saber. Para ele “[...] a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma

espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (FOUCAULT, 2013, p. 130). Assim, o sujeito sempre está à mercê do desenvolvimento de determinado e múltiplos discursos, das suas lacunas e de sua desapareição possível, como aponta Fischer (2012).

No tocante a pedagogia, pode acrescentar-se que esta

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

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

Ainda sobre a organização curricular do curso de Pedagogia da UFPB, os Conteúdos Complementares são subdivididos em Conteúdos Complementares Obrigatórios (1.140 horas), que envolvem atividades teóricas e práticas, além dos Seminários que ocorrerão no final de cada período letivo; Conteúdos Complementares Optativos (mínimo 120 horas) que possibilitam a complementação de áreas de interesse do aluno; e Conteúdos Complementares Flexíveis (270 horas), que correspondem as

[...] áreas específicas de interesse dos alunos, através da participação em Projetos de Iniciação a Docência, de Iniciação Científica, de Extensão, de Monitoria; participação em Eventos Científicos com apresentação de Trabalhos e outros definidos e aprovados pelo Colegiado do Curso (UFPB, 2009, p. 14).

Nos Conteúdos Complementares Obrigatórios disponibiliza-se a disciplina de Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos, na Área de Aprofundamento Magistério em Educação de Jovens e Adultos. Nessa disciplina, propõe-se o estudo da “concepção de analfabetismo e de alfabetização; a alfabetização: implicações teórico-metodológicas e políticas; leitura e escrita no processo de alfabetização e pós-alfabetização; movimentos de alfabetização de jovens e adultos na sociedade brasileira” (UFPB, 2009, p. 37). É preciso

ressaltar que apenas nos Conteúdos Complementares, ou seja, aquelas disciplinas em que o aluno fará a opção de cursar, observa-se que a alfabetização aparece explicitamente. Porém, destaca-se um processo de alfabetização específico, aquele destinado a jovens e adultos que não tiveram oportunidade de se alfabetizar quando crianças. Uma perspectiva que enfatiza o papel da educação, especialmente, da alfabetização como instrumento de conscientização e politização para criação de condições necessárias para “libertação”, proposta esta defendida por Freire (2014).

Assim, é apresentada a alfabetização no PPP do curso de Pedagogia da UFPB, através de disciplinas obrigatórias que não trazem explicitamente a alfabetização em suas nomenclaturas, e quando traz, não é um conteúdo obrigatório a todo estudante de Pedagogia, apresenta-se como algo opcional enfatizando uma concepção específica do processo. Nesse sentido, é preciso destacar a perspectiva de currículo enquanto narrativa, como ressalta Silva (2008, p.206), “reconhecer o currículo como narrativa e reconhecer o currículo como constituído de múltiplas narrativas significa colocar a possibilidade de desconstruí-las como narrativas preferidas, como narrativas dominantes”. Nesse sentido, as lutas que cercam as discussões sobre o currículo podem romper as formas dominantes de construção de subjetividades. Ou seja,

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

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

Diferentemente do Projeto Político Pedagógico da UFPB, o PPP do curso de Pedagogia da UEPB traz, explicitamente, uma disciplina sobre alfabetização: Concepção e Metodologia da Alfabetização, que pertence ao eixo Docência na educação infantil e nos

iniciais, nas Atividades Básicas do curso. Além dessa disciplina, outras duas tratam do processo de alfabetização em seu ementário nesse mesmo núcleo de estudos: Educação de Jovens e Adultos e Psicolinguística.

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

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

Fonte: Dados da Pesquisa

Quando se trata de alfabetização com foco nos “diferentes métodos de alfabetização” questiona-se se ainda formam Pedagogos para aplicar “métodos de alfabetização”. Uma perspectiva que objetiva o ensino das habilidades perceptivo-motoras (coordenação motora fina, percepção auditiva e discriminação visual) para que a criança tenha prontidão para a Alfabetização. Nessa perspectiva, a criança faz testes de prontidão: a “prontidão” que tais testes dizem avaliar é tão pouco científica como a “inteligência” que outros pretendem medir

(FERREIRO, 2001, p. 41). Os “métodos de Alfabetização” mais representativos dessa perspectiva são classificados em sintéticos e analíticos. Os primeiros utilizam o raciocínio intuitivo (do simples para o complexo, das partes para o todo) e se subdividem em alfabético ou de soletração, fônico e silábico. Já os analíticos partem das unidades maiores para as unidades menores (texto, frase, palavra, letra), através da decomposição, podendo ser de palavração, ideovisual ou ideográfico, de sentencição e de conto ou historieta, conforme evidencia Mortatti (2006).

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

O neologismo desinvenção pretende nomear a progressiva perda de especificidade do processo de Alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas [...] A hipótese aqui levantada é que [tal episódio] é um, entre os muitos variados fatores, que pode explicar esta atual ‘modalidade’ de fracasso escolar em Alfabetização (SOARES, 2004, p. 08-09).

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

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

Caracterização da área da Língua Portuguesa. Concepções teóricas e abordagens que orientam o ensino da língua portuguesa. **Estudo dos conteúdos de Língua Portuguesa, para os anos iniciais do ensino fundamental e análise de livros didáticos.** Propostas pedagógicas oficiais e

alternativas. Orientações didáticas. A área da Língua Portuguesa, e os temas transversais (UEPB, 2009, p.50, grifo nosso).

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

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

O brincar, o movimento, a corporeidade na educação infantil. A arte como possibilidade de leitura do mundo. **Linguagem oral e linguagem escrita: abordagens da alfabetização e do letramento.** Evolução do grafismo e sua relação com a aquisição da escrita. A literatura infantil e a arte de contar histórias (UEPB, 2009, p. 56, grifo nosso).

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

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

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

Fonte: Dados da Pesquisa

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

Pensamento este, condizente com o que Soares (2004) orienta: uma necessária “reinvenção da alfabetização”, em que a alfabetização e letramento mantêm suas especificidades, sem sobrepor-se um ao outro. Em que ambos os conceitos estão contemplados em um ensino da língua escrita que considera, por um lado, suas facetas (meta)cognitivas (pistas e estratégias de leitura no controle consciente do leitor no ato da leitura) e linguísticas (o ensino sistemático e explícito com os diversos níveis de consciência fonológica); e, por outro, sua faceta social (a condição política da língua escrita como ferramenta sociocultural).

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

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

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

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

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos está subdividido em Conteúdos Complementares Obrigatórios (705 horas correspondente a 21, 8% da carga horaria total) e Conteúdos Complementares Optativos (225 horas que correspondem a 6, 9% do total do curso), sendo estes últimos destinados às áreas de aprofundamento de estudos eleita pelo estudante. São Áreas de Aprofundamento: Educação de Surdos; Linguagens e diversidade⁷⁷; Política e Gestão Educacionais; Educação do Campo; Educação de Jovens e Adultos; Psicologia Educacional; Tecnologias Educacionais; e Educação Matemática.

⁷⁷ Nessa área são oferecidas as seguintes disciplinas: Linguagens, Cultura e Diversidade; Sociolinguística; Múltiplas linguagens e Práticas Pedagógicas; e Práticas de Letramento e Formação Docente.

Contudo, sabendo que as Áreas de Aprofundamento são opcionais aos estudantes de pedagogia, conseqüentemente, é opcional o trabalho com alfabetização.

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

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

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

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

Refere-se aos estudos, a partir de atividades extras orientados pela instituição de vivencia no campo educacional. Vale ressaltar que ao final de cada período letivo, o Colegiado deve apreciar as solicitações de reconhecimentos das atividades de enriquecimento curricular, por meio de um processo formalizado na Pró-reitoria de Ensino para tais atividades serem registradas no histórico escolar do estudante.

Em síntese, percebe-se que apesar das DCN – Pedagogia pregarem uma formação inicial do Pedagogo regida por “diretrizes” nacionais, tal formação se materializa de forma distinta nos PPPs dos cursos analisados nesse estudo. Enquanto a UFPB não apresenta nenhuma disciplina obrigatória que destaque a alfabetização em sua nomenclatura, a UEPB faz esse destaque em uma disciplina obrigatória evidenciando, sobretudo, os “métodos” de alfabetização. A UFCG, por sua vez, apresenta, minimamente, uma preocupação com a alfabetização, quando destaca os “processos de alfabetização e letramento” numa disciplina obrigatória.

A análise possibilitou ainda a identificação da presença de discursos que revezam concepções e “modelos” de alfabetização, mostrando-se descontextualizadas de uma prática, concepções estas conservadoras, algumas vezes, e dispersas no que se refere à formação do

professor alfabetizador. E a docência, que deveria ser o foco da formação, pelas inúmeras lutas e movimentos organizados mobilizando forças para retirar da pauta da formação dos cursos de Pedagogia no Brasil uma visão restritamente de “especialista”, ainda não teve a força necessária para se materializar nos PPPs das instituições públicas de ensino superior da Paraíba.

5 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA PRODUÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o destaque dado à formação docente nas políticas educacionais brasileiras, uma vez que se atribui, nos discursos dessas políticas, a formação como um dos requisitos para garantia da melhoria da educação pública, objetivou-se nesse estudo analisar a articulação entre as proposições expressas no PNAIC e nos PPPs dos cursos presenciais de formação inicial em Pedagogia das universidades públicas da Paraíba com relação à formação continuada e inicial do Pedagogo, enquanto professor alfabetizador.

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

Com relação à formação oferecida pelo PNAIC, foi identificado que o “Pacto pela alfabetização”, oferece orientações metodológicas bem específicas de como alfabetizar. Exige do “professor alfabetizador” uma certa “performance” e uma prática pedagógica voltada para elaboração de sequências didáticas para atender os fins diretamente relacionados às matrizes curriculares da Provinha Brasil e da ANA. É perceptível o investimento dessas políticas na “cultura do desempenho”, que (re)forma a estrutura da organização escolar, interferindo ainda no agir e no pensar dos sujeitos envolvidos nesse processo, como aponta Ball (2002). Busca-se por uma “performatividade” que reflita em resultados positivos nas avaliações.

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

Observa-se ainda a “disciplinarização” do ato de alfabetizar e, simultaneamente, uma espécie de governança dos sujeitos para o “bem geral” da população, ou seja, uma governamentalidade. O professor passa a responsabilizar-se pela alfabetização de “todas as crianças até os 8 anos de idade”, assumindo o gerencialismo e o monitoramento desse

processo de formação com relação a uma prática “eficiente”, no sentido de atingir os índices e metas estabelecidos. Isso significa que

[...] novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/ fornecedores, empresários da educação e ministradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho (BALL, 2005, p. 546).

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

Evidencia-se, nesse caso, o surgimento de processos e políticas de subjetivação, ou, mais diretamente, uma forma de governo, que Foucault irá identificar como governamentalidade neoliberal, como afirma Gadelha (2009). Desta forma, nas palavras de Gadelha (2009, p.181), “é nesse sentido que se tem disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores”.

Isso indica que o Pedagogo que atua no “Ciclo de Alfabetização”, proposto pelo PNAIC, tem os conhecimentos oferecidos pelos cursos de formação inicial desconsiderados ou desqualificados, em especial, aqueles formados pelas universidades públicas da Paraíba, pois para atuar nesse ciclo de alfabetização é preciso receber a formação oferecida pelo referido pacto.

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

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

Na perspectiva da análise dessa política é válido destacar seu caráter emergencial. Deve-se problematizar e desnaturalizar as políticas, a exemplo do PNAIC, colocadas como “salvadoras” e única solução para um dado problema, no sentido de identificar seus verdadeiros impactos. Apesar dos professores que “aderem” ao pacto receberem uma formação “terceirizada”, por Orientadores de Estudo que, por sua vez, já receberam a formação em instituições públicas de ensino superior, são estas universidades que certificam os professores assim preparados para atuar no “ciclo de alfabetização”. Esta constitui uma das fortes críticas de Brzezinski (2008) e Freitas (2003) ao modelo de formação que é oferecido no Brasil, dado que certificam professores e alfabetizadores sem observar a “qualidade” dessa formação.

Assim, a problematização também deve ser estendida e direcionada à formação inicial oferecida pelo curso de Pedagogia acerca das práticas alfabetizadoras. De acordo com o que foi analisado no PPP das três maiores instituições públicas da Paraíba, o processo inicial de alfabetização é praticamente desprezado, como uma das responsabilidades da prática docente do Pedagogo, tendo em vista sua importância política para os sujeitos. Os documentos das instituições não apresentam, explicitamente, como objetivos dos cursos formar professores que atuem na alfabetização.

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

Os cursos presenciais de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba, por sua vez, evidenciam a alfabetização através de concepções e “modelos” que se apresentam de forma descontextualizados, equivocados e dispersos no que diz respeito à formação docente do professor que alfabetiza. Nas ementas identificou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, pois há predominância de conhecimentos mais teóricos, e, desta forma, percebe-se que “[...] a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado

ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI, 2010, p. 1372). Isso também acontece com as práticas alfabetizadoras, que se apresentam minimamente nos currículos dos cursos analisados.

No que se refere à articulação entre a proposta da formação continuada do PNAIC e a formação inicial dos cursos das universidades públicas da Paraíba, percebe-se, por um lado, que a formação continuada “molda” o processo de alfabetização, assim também como os sujeitos envolvidos com vistas à obtenção de bons resultados nas avaliações nacionais, e outras possíveis práticas alfabetizadoras são excluídas. Por outro lado, os cursos de Pedagogia continuam oferecendo uma capacitação mais técnica/teórica para a alfabetização, em detrimento de uma formação para docência. Verifica-se que

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

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

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

De acordo com Veiga-Neto (2013), na perspectiva foucaultiana é interessante descrever e compreender as diferentes maneiras com as quais as tecnologias políticas atuam. Dessa forma, a maneira como o PNAIC foi “pactuado” deve ser objeto de problematização, pois se configura como uma “imposição” sendo necessária uma luta política no sentido de também considerar outros interlocutores na elaboração das políticas de formação docente, em

especial, aquelas destinadas aos “professores alfabetizadores”, conforme aponta Freitas (2007). É importante ressaltar que no caso da idealização e da efetivação do PNAIC, os professores a serviço das práticas de alfabetização não foram ouvidos.

Dornelles (2011), em um de seus estudos, buscando a legislação que sustenta ou que se diz organizada para amparar a qualidade de interações frente à aprendizagem das crianças, a exemplo da Lei nº. 11. 274/2006 (BRASIL, 2006b) sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, trouxe parte do discurso oficial do país, e percebeu que

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

A autora estava interessada em saber como funcionam os documentos que materializam a política enquanto texto, nas classes de alfabetização do Brasil, e como são avaliados os professores que não exigem que a criança preencha três páginas diárias de suas cartilhas. Para isso, observou, olhando para as salas de aula de primeiro ano, que no processo de inclusão das crianças de 6 anos, no Ensino Fundamental de Nove Anos, houve a diminuição do tempo para brincar e se expressar. Entretanto, apresentou que na “experiência dançante, cantante e desenhante” da sala de alfabetização de 6 anos, na qual realizou o estudo, as crianças e professoras criavam, perguntavam, discutiam, a partir das hipóteses das crianças, e com estas se mobilizavam, facilitavam a construção de meninos e meninas produtores de leitura e escritura, como aponta Dornelles (2011). Isto é, nessa experiência consideraram-se outros interlocutores na construção de uma prática alfabetizadora: professores alfabetizam e alunos alfabetizam-se através de uma prática que não foi colocada nos documentos das políticas educacionais.

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

Acerca da resistência ao discurso de tais políticas, Evangelista e Shiroma (2007), afirmam ser possível entrar na luta contra a lógica que está sendo implantada pelas políticas

educacionais. Segundo as autoras, ainda existem professores que não querem “morrer” politicamente. É preciso estimulá-los a buscarem capacidade coletiva de apropriar-se da dimensão pública da escola e do conhecimento como direitos sociais e lutar pela socialização dos bens culturais e materiais. De acordo com as autoras, o professor pode ser um sujeito “protagonista” da reforma educacional baseada na performatividade, no gerencialismo e na privatização, ou pode ser um “professor obstáculo”, não se rendendo às novas formas de governamento da educação pública e dos próprios sujeitos envolvidos nesse processo.

Segundo Evangelista e Shiroma (2007, p.539), “[...] a ideia de professor obstáculo encontra-se referida nas possibilidades objetivas que têm de exercer algum tipo de resistência à implantação da reforma”. Dessa forma, se faz necessário criar a capacidade coletiva de constituição enquanto sujeitos históricos, lutando pela socialização dos bens culturais e materiais. Assim,

[...] é necessário que nós, professores, rejeitemos o projeto social excludente em andamento que aparece eclipsado pelo brilho envolvente do lema ‘educação para todos’⁷⁸. Arriscamo-nos a dizer que preferimos ser, concretamente, professores obstáculos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Nesse sentido, sugere-se que

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

Contudo, percebe-se que nos discursos das políticas educacionais brasileiras há sempre a ideia de que a qualificação dos profissionais é um indicador de qualidade na educação, tornando-a campo de investimento necessário, retomando a teoria do capital humano evidenciando uma articulação entre educação e mercado de trabalho, tendo em vista uma formação pragmática, com conhecimentos técnicos para desempenhar com êxito sua função e atingir bons resultados tanto na formação inicial quanto na continuada.

⁷⁸ Assim também como o lema “Todos pela educação”, tão evidenciado pelas políticas educacionais no Brasil.

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

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

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

Cabe ao professor criar possibilidades, garantindo o direito à resistência numa problematização incessante, pois sabendo que, como sugere Foucault (2013c), o poder não está centralizado em algo ou alguém e que o mesmo circula, é preciso desviar o olhar e a escuta para os usos inventivos, clandestinos e transgressores, para que, assim, venha a liberar novas forças, fluxos e selvagens potências de conexão, a serem agenciados, imperceptivelmente, como linhas de fuga, por todos aqueles professores e alunos que, espalhados por aí, e à espreita, preferiram dizer “não” as imposições de algumas políticas, como afirma Gadelha (2013b).

Percebe-se, contudo, que a problemática que conduziu este estudo, questionando a articulação entre as proposições expressas no PNAIC e aquelas encontrada nos PPPs dos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba, com relação à formação do professor que alfabetiza, possibilitou o encontro de novas problematizações sobre a produção

do professor alfabetizador, pois não foi identificada relação entre a formação inicial e a formação continuada do Pedagogo quanto às práticas alfabetizadoras.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Influências do poder central no planejamento da educação dos municípios da região metropolitana do Recife. **Educação e Sociedade**, vol.33, n.119, 2012, p. 551-573. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 de ago. de 2013.

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

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

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set/dez.2004, p.1105-1126. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 de mar. de 2014.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e produtividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 22 de mar. de 2014.

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

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBP**A

E, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.39-52, jan./abr. 2011. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19966/11597>>. Acesso em: 14 de nov. de 2012.

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

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p.01. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 09 de jul. de 2014.

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

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 01 de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União** Brasília: Senado, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 09 de jul. de 2014.

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

_____. Decreto-Lei nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 2007a. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94807/decreto-6094-07>>. Acesso em: 09 de jul. de 2014.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acesso em: 09 de jul. de 2014.

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

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso

salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm> Acesso em: 09 de jul. de 2014.

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

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE n 33 de 26 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO), em exercício nas redes públicas estaduais e municipais, a partir do exercício de 2009b. **Diário Oficial da União**. Brasília: FNDE, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/leg-res-2009>> Acesso em 09 de jul. de 2014.

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

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

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

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

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado, 2012a Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2012/07/05>>. Acesso em: 30 de out. de 2013.

_____. Medida Provisória n.586, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado, 2012b. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/45/2012/586.htm>>. Acesso em: 10 de nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Manual do PNAIC**. 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 01 de nov. de 2013.

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

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 90, de 6 de Fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado, 2013a. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/legis_24160434_PORTARIA_N_90_DE_6_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx>. Acesso em: 10 de nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAB. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado, 2013b.

_____. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado, 2014. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>>. Acesso em: 09 de jul. de 2014.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 02 de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União Brasília**: Senado, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 01 de ago. de 2015.

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

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

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

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

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

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

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

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Série 2, Ano X n. 239, Fortaleza, Dez. de 2007. Disponível em: Acesso em: 27 de jan. de 2015.

_____. Lei n. 15.276, de 28 de dezembro de 2012. Disciplina as regras adicionais à Lei de n. 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Série 3, Ano IV, n. 246. **Diário Oficial do Estado**. Disponível em: Acesso em: 27 de jan. de 2015.

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

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

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

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

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

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

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

EVANGELISTA, Olinda Eneida; SHIROMA, Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3>>. Acesso em: 26 de jun. de 2014.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

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

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

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

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

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 de ago. 2013.

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

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

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

_____. Direito dos governados e estado de exceção. **Rev. Filos**, Aurora, Curitiba, v. 25, n. 37, p. 107-130, jul./dez. 2013b. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=12320&dd99=view>>. Acesso em: 26 de jun. de 2014.

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

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

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

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>> Acesso em: 06 de set. de 2013.

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

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

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

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

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Caderno Cedes**, Ano XX, n. 52, nov/2000.

NEVES, L. M. W. Plano Nacional de Educação (PNE): alguns pontos para discussão. In: SILVA, A. F.; RODRIGUES, M. M. (Orgs.) **Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões**. Campina Grande: EDUFCEG, 2013.

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

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

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

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. **Em aberto**, Brasília, vol. 23, n. 84, pp.123-137, nov. 2010.
SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

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

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

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educ. Soc**, vol.20, nº 68, pp. 220-238, 1999.

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

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

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

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

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

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p.5-17, Jan/fev/mar/abr de 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 28- 60.

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./fev./mar./abr, 2000, p. 5-13.

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

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set. /2002, p. 96-107. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 de mar. de 2014.

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

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

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

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

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

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

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. **ANPAE**, 2011. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf>>. Acesso em: 6 de set. 2013.

ANEXO

ANEXO A - Lista de Dissertações e Teses constantes no Banco de Teses da Capes sobre Formação inicial e continuada do Pedagogo

AREND, Carline Schroder. **A teoria social do reconhecimento como fenômeno pedagógico:** a relação teoria e prática. 01/04/2012, 94 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Biblioteca Depositária: Central.

FONTANELLA, Silvane. **A formação docente nos documentos da Anfope, nas DCNs e na pedagogia.** 01/03/2011, 113 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Fundação Universidade de Passo Fundo. Biblioteca Depositária: UPF.

FORTES, Brenda Gonçalves. **O estágio curricular supervisionado como campo de conhecimento pedagógico.** 01/12/2012, 140 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Estado do Pará. Biblioteca Depositária: Paulo Freire.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **A hora atividade:** espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico? 01/12/2011, 194 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Biblioteca Depositária: Sydnei Antônio Santos.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz. **O ensino de Língua Brasileira de Sinais para crianças ouvintes e surdas:** conteúdo e recurso para o desenvolvimento humano. 01/12/2012, 154 f. Mestrado Acadêmico em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UEM.

MARQUES, Simone Venancio. **A formação do Pedagogo e o ensino da Matemática.** 01/04/2011 212, f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE/UFMT.

MIRA, Marília Marques. **O papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos escolares:** possibilidades e desafios. 01/02/2011, 199 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

MUFARREI, Ana Claudia Salomão Antônio. **As repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais nos Cursos de Pedagogia da UEPA e UNAMA.** 01/01/2011, 109 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Estado do Pará. Biblioteca Depositária: Paulo Freire.

ROCHA, Vanessa Oliveira de Azevedo. **O curso de pedagogia da UFES:** um olhar de egressos sobre a perspectiva da educação inclusiva. 01/10/2011, 123 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFES.

RODRIGUES, Karina Gomes. **Pedagogia hospitalar:** a formação do professor para atuar em contexto hospitalar. 01/05/2012, 122 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

SALESI, Luciana. **A influência do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação de professores.** 01/08/2011, 103 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do Oeste Paulista. Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da UNOESTE.

SANTOS, Debora Guimarães Cruz. **A matemática na formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental:** saberes e práticas. 01/04/2012, 171 f. Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática. Fundação Universidade Federal de Sergipe. Biblioteca Depositária: BICEN

SCHROEDER, Sandra Leticia. **A formação do pedagogo e as tecnologias educacionais:** realidade ou ficção. 01/04/2012, 152 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. **A formação de docentes:** relações entre o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil. 01/09/2012, 120 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC Goiás.

WITHERS, Simone Weinhardt. **Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral:** representações do Pedagogo sobre seu trabalho. 01/02/2011, 102 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Carta de Apresentação entregue nas Coordenações dos Cursos de Pedagogia



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos, por meio desta, a mestranda Silmara Cássia Barbosa Mélo, Matrícula: 2013101256, que desenvolve, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Políticas Educacionais da UFPB, o Projeto de Pesquisa intitulado: *Pacto, mobilização e compromisso – interrogações sobre as novas políticas de formação continuada e a produção do professor alfabetizador*, sob a orientação da Professora Dr^a Angela Maria Dias Fernandes. Esta pesquisa tem como principal objetivo: analisar a articulação entre as proposições expressas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com relação à formação continuada do professor alfabetizador e as propostas de formação inicial dos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a aluna necessita ter acesso ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (princípios norteadores, programas, ementas, fluxograma, perfil do egresso, áreas de atuação, dentre outros) desta universidade.

Solicitamos, portanto, acesso a tal material, seja de forma impressa ou digitalizada. Em ambos os casos, solicitamos orientação dos caminhos necessários para que possamos compor o banco de dados da pesquisa da nossa mestranda.

Certos de sua compreensão e apoio para o desenvolvimento de tal trabalho, despedimo-nos, atenciosamente.

João Pessoa, 29 de setembro de 2014.

Prof^a Dr^a Angela Maria Dias Fernandes
Orientadora/ PPGE/UFPB

APÊNDICE B - Síntese da Análise dos Documentos

	DOCUMENTOS				
CATEGORIAZAÇÃO	DCNS 2006	PPC UFCG 2008	PPP UFPB 2006	PPP UEPB 2009	PNAIC 2012
OBJETIVO	<p>O curso de pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:</p> <p>I - O planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;</p> <p>II- A aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.</p>	<p>Constituir-se lócus de construção coletiva da formação de docentes para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em espaços nos quais se instaurem processos pedagógicos sistematizados, junto as classes trabalhadoras tendo como diretriz o compromisso social ético, político e técnico do profissional da educação.</p> <p>Viabilizar discussões teórico-metodológicos que possibilitem uma reflexão crítica e fundamentem ações nas políticas e nas práticas educativas relacionadas a educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.</p>	<p>O curso de licenciatura em pedagogia tem como objetivo a formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, na educação de jovens e adultos, e/ou na educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:</p> <p>Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação;</p> <p>Planejamento, execução,</p>	<p>Formar pedagogos capacitados a atuarem na educação infantil nos anos iniciais do ensino fundamental e gestão de processos educativos.</p>	<p>“Assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oitos anos de idade”. (p.11.)</p> <p>Do curso de formação: “permitir a melhoria da prática docente” (p.24.)</p>

			coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.		
PERFIL	<p>O estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Para formação do licenciado em pedagogia é central:</p> <p>I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;</p> <p>II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;</p> <p>III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento</p>	<p>Atuar com ética e compromisso [...]</p> <p>Compreender cuidar e educar crianças de zero a cinco anos contribuindo para seu desenvolvimento físico...</p> <p>Ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física [...]</p> <p>Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, familiar e a comunidade.</p> <p>Participar da gestão de instituições.</p> <p>Realizar pesquisas que proporcionem conhecimento[...]</p>	<p>O perfil do graduado em pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Dessa forma, o perfil do egresso do curso pedagogia contempla o seguinte:</p> <p>O curso de pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;</p> <p>A docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolas e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;</p> <p>Os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios</p>	<p>“Domínio de conhecimentos teóricos, linguagens e tecnologias próprias do fenômeno educativo e das relações educação/sociedade, em contextos do passado e do presente”. “Exercício da crítica de posturas positivas frente a problemas da prática pedagógica [...]”(p. 18.)</p>	<p>“Os professores alfabetizadores no Brasil, são aqueles que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de nove anos e também os professores de classes multisseriadas.” (p. 20)</p>

	de sistemas e instituições de ensino.		ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros; O professor é agente de (re) educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.		
PRINCÍPIOS/COMPETÊNCIAS/HABILIDADES/ATIVIDADES	O egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a: I– atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV – trabalhar, em espaços escolares e não - escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e	Cita Documento da Anfope 1. Sólida formação acadêmico-científica. 2. Unidade teórica e prática. 3. Compromisso social, ético e político do profissional da educação. 4. Trabalho coletivo e democratização dos espaços educativos. 5. Articulação entre formação inicial e continuada. 6. Indissociabilidade ensino-pesquisa.	IDEM AS DCNs (p. 19-20)	Cita princípios da Anfope: -Sólida formação teórica e interdisciplinar; -Unidade teoria/prática; -Gestão democrática -Compromisso social e ético. -Trabalho coletivo e interdisciplinar. -Formação inicial e diálogo permanente com o mundo do trabalho. -Avaliação permanente.	I – Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. II – Realizar avaliações anuais universais aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. III – No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido as Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.(p.11.) Eixos: -Formação continuada de professor alfabetizador; -Materiais didáticos e pedagógicos; -Avaliações; -Gestão Controle Social e Mobilização.

	<p>modalidades do processo educativo;</p> <p>V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas relações individuais e coletivas;</p> <p>VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;</p> <p>VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processo didático – pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;</p> <p>VII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;</p> <p>IX- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, interativa e propositiva em fase de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões, sociais étnicas- raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;</p>				
--	---	--	--	--	--

	<p>X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental- ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixa geracionais, classes sociais, religiões necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;</p> <p>XI – desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;</p> <p>XII – participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;</p> <p>XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não- escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes ambiental- ecológico , sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;</p> <p>XV – utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e</p>				
--	---	--	--	--	--

	científicos; XVI – estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.				
CAMPO DE ATUAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil; - Anos iniciais do Ensino Fundamental; - Ensino Médio (modalidade normal) de Educação profissional; - Outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Infantil; - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação; - Gestão educacional; - Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico. 	<p>O campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade normal, na Educação de Jovens e Adultos, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; - Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não- escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor de instituições da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; - Gestor de sistemas de ensino e instituições educacionais; - Educador social em organizações não governamentais, movimentos sociais e instituições assistenciais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).

			<p>projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;</p> <p>- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.</p>		
<p>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</p>	<p>- Núcleo de Estudos Básicos;</p> <p>- Núcleo de Aprofundamento e diversificação de estudos;</p> <p>- Núcleo de Estudos Integrados.</p>	<p>- Núcleo de Estudos Básicos;</p> <p>- Núcleo de Aprofundamento e diversificação de Estudos/Áreas de Aprofundamento: Educação de Surdos, Linguagens e diversidade, Política e gestão Educacional, Gestão do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Psicologia Educacional, Tecnologia Educacionais, Educação Matemática.</p> <p>- Núcleo de Estudos Integradores.</p>	<p>- Disciplinas, Seminários e atividades predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;</p> <p>- Práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos graduandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino, de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros</p>	<p>- Atividades Básicas: Núcleo d e Estudos Básicos (1º Educação e sociedade e 2º Docência na educação infantil e anos iniciais).</p> <p>- Atividades Complementares: Núcleo de Aprofundamento e diversidade de Estudos.</p> <p>- Atividades eletivas: Núcleo de Estudos Integrados (Ação pedagógica; Diversidade, Gênero e Inclusão social; Educação Infantil, Educação Tecnologias e mídias; e Políticas educacionais e processos educativos).</p>	<p>- 1º Ano de formação: Linguagem;</p> <p>- 2º Ano de formação: Matemática;</p> <p>- Baseado na experiência exitosa do PRÓ-LETRAMENTO;</p> <p>- Duração de 2 anos (120 horas a cada ano).</p>

			<p>ambientes educativos;</p> <ul style="list-style-type: none">- Atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do trabalho de curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrente ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências como a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação de jovens e adultos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas;- Estágio curricular que deverá ser realizados, ao longo do curso em Gestão, Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e/ ou Educação Especial. O estágio deverá ser realizado em ambientes escolares e/ou não escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e		
--	--	--	--	--	--

			competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso. Nesta perspectiva, o Estágio assume uma direção vertical por relacionar-se cada semestre à uma temática específica, mas também uma direção horizontal, visto que os diferentes focos do estágio devem permitir uma visão global de ambientes escolares e/ou não escolares.		
FORMAÇÃO PARA O TRABALHO COM A ALFABETIZAÇÃO	-----	-----	-----	-----	<ul style="list-style-type: none"> - A formação não se encerra na graduação, se realiza continuamente na sala de aula (Dúvidas e Conflitos). - Troca de experiências com outros. A formação acontece integrada ao cotidiano da escola. - Oferece “ferramentas para alfabetizar com planejamento”. Foco nos planos de aula, as sequências didáticas e avaliação diagnóstica, se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam o aluno aprender efetivamente (p.24).
ALFABETIZAÇÃO					- Alfabetizado: “[...] aquele capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações”.

					<p>- Alfabetização: “Ciclo” sem interrupções dedicado a “inserção da criança na cultura escolar”, “bem como aprendizagem da leitura e da escrita e a ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento.” (p.17).</p> <p>- Para ter êxito: “professores alfabetizadores bem preparados, materiais didático-pedagógicos”, “acompanhamento continuamente o processo da aprendizagem das crianças” (avaliações contínuas).</p>
--	--	--	--	--	---

APÊNDICE C- Síntese da análise das ementas das disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia da Paraíba que tratam da alfabetização

INSTITUIÇÕES	DISCIPLINA(S) OBRIGATÓRIA(S) – Núcleo de Estudos Básicos		DISCIPLINA(S) – Outros Núcleos
	Cita(m) alfabetização na nomenclatura	Cita(m) alfabetização apenas na ementa	Cita(m) na nomenclatura e/ou na ementa
UFPB	X	LÍNGUA E LITERATURA EMENTA: A literatura no processo de alfabetização e suas implicações político-pedagógicas . Os vários gêneros literários no contexto da educação. A literatura e a produção de textos na escola. A literatura: direito e prazer.	ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EMENTA: Concepção de analfabetismo e de alfabetização; a alfabetização: implicações teórico-metodológicas e políticas; leitura e escrita no processo de alfabetização e pós-alfabetização; movimentos de alfabetização de jovens e adultos na sociedade brasileira.
UEPB	CONCEPÇÃO E METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO EMENTA: Concepções Comportamentalistas, Construtivista e Sociointeracionista. O processo de Aquisição e desenvolvimento da linguagem em diferentes contextos socioeconômicos e culturais e sua influência na escolarização. Leitura e escrita no referencial nacional para Educação Infantil e os Parâmetros	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EMENTA: Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: contextualização histórica. Tendências. Alfabetização e letramento. Jovens e adultos e a escolarização. EJA e movimentos sociais. O currículo na EJA – saberes linguísticos, matemáticos, sociais e da natureza. A formação do educador de jovens e adultos – o saber e o saber fazer do educador nas práticas de EJA.	A INFÂNCIA E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS EMENTA: O brincar, o movimento, a corporeidade na educação infantil. A arte como possibilidade de leitura do mundo. Linguagem oral e linguagem escrita: abordagens da alfabetização e do letramento. Evolução do grafismo e sua relação com a aquisição da escrita. A literatura infantil e a arte

	Curriculares Nacionais para os anos iniciais. Diferentes métodos de Alfabetização. Planejamento e avaliação de propostas de alfabetização.	PSICOLINGUÍSTICA EMENTA: A psicolinguística no contexto das ciências: histórico, objeto de estudo e campo de atuação. Teorias de aquisição da linguagem. Aspectos psicocognitivos, sociais e interacionais da aprendizagem de leitura e escrita. Psicolinguística e alfabetização: processos de ensinar e aprender leitura e escrita materna; análise da escrita inicial em sujeitos em processo de alfabetização. Métodos do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no processo de aquisição da linguagem oral e/ou escrita.	de contar histórias.
UFCG	PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EMENTA: Perspectivas de alfabetização e de letramento , concepções de leitura, aquisição de leitura e consciência fonológica, práticas de alfabetização para leitores iniciantes: princípios teórico-metodológicos, ambiente letrado e mediação docente.	X	ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EMENTA: O ensino e aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores. Analfabetismo e alfabetização : problemas conceituais e de diagnóstico. Alfabetização e educação básica de jovens e adultos. Princípios e diretrizes para formação político-pedagógica de professores para educação de jovens e adultos.

