



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Flávia Soares Diniz Pinto

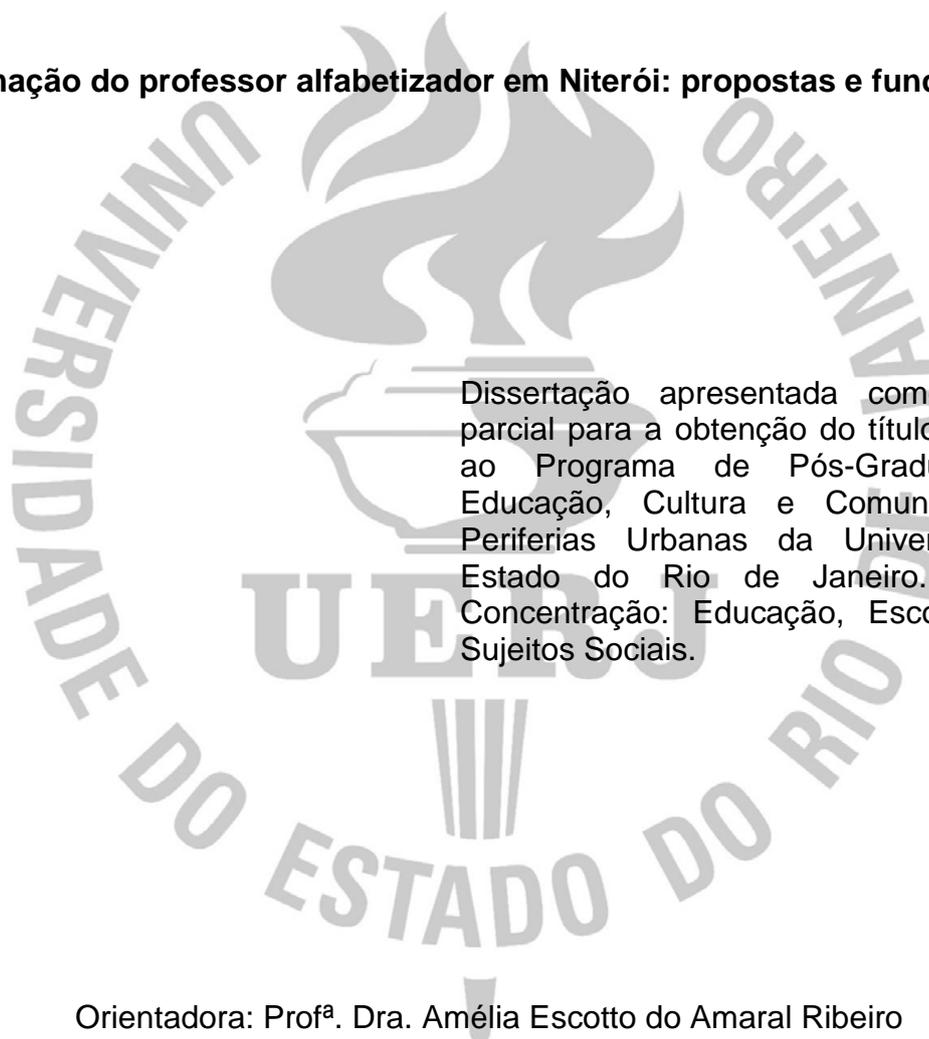
**A formação do professor alfabetizador em Niterói: propostas e fundamentos**

Duque de Caxias

2022

Flávia Soares Diniz Pinto

**A formação do professor alfabetizador em Niterói: propostas e fundamentos**



Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Duque de Caxias

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

P659  
Tese

Pinto, Flávia Soares Diniz  
A formação do professor alfabetizador em Niterói: propostas e fundamentos/ Flávia Soares Diniz Pinto - 2022.  
124f.

Orientadora: Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Professores - Formação – Teses. 2. Professores alfabetizadores – Niterói (RJ) - Teses. I. Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 377.8

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Flávia Soares Diniz Pinto

**A formação do professor alfabetizador em Niterói: propostas e fundamentos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais

Aprovada em: 16 de maio de 2022

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (Orientadora)  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sônia Regina Mendes dos Santos  
Universidade Estácio de Sá

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cintia Chung Marques Correa  
Universidade Católica de Petrópolis

Duque de Caxias

2022

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus, por ter me dado persistência e força para prosseguir nesse sonho; ao meu amado filho Lucas Soares Diniz Pinto; à minha querida mãe, Zuleica Soares Diniz, que sempre foi minha maior incentivadora; à minha irmã, Fernanda Diniz, e aos meus sobrinhos “filhos” João Victor, Maria Gabriella e Ana Carolina Diniz.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me possibilitou trilhar esse caminho. À minha família, em especial minha mãe, meu filho, minha irmã e sobrinhos, que estiveram presentes e participativos nessa trajetória.

Aos meus avós Maria Antonia, Josephina e Arlindo, que, mesmo em memória, estiveram presentes nesse percurso; e ao meu avô José Diniz, que ainda se encontra entre nós.

À minha querida e afetuosa orientadora, professora Amélia, ofereço minha eterna gratidão, por me incentivar e ajudar a compreender todo o processo desafiador que vivenciei nessa trajetória.

Ao GEALCS, pela acolhida e pelas trocas de saberes.

Às professoras participantes da banca, pela forma carinhosa de me ajudar a pensar o meu objeto de pesquisa.

Aos meus amigos queridos Erika Pedreira e Samuel Barreto, por se mostrarem solícitos e presentes nessa caminhada.

## RESUMO

PINTO, Flávia Soares Diniz. **A formação do professor alfabetizador em Niterói: propostas e fundamentos**. 2022. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

A formação de professores, sobretudo nos últimos anos, tem sido foco de vários questionamentos em termos da sua efetividade para atender as demandas da sociedade contemporânea. Os modelos de formação inicial adotados, especialmente os decorrentes das políticas e das propostas curriculares de formação dos professores, mostram-se frágeis. Diante da constatação das lacunas na formação inicial, busca-se com a formação continuada oferecer ao professor oportunidades de desenvolver saberes e competências necessários para uma atuação pedagógica mais sólida. As ações de formação continuada permitem a ampliação de conhecimentos sobre os novos aspectos que compõem as relações de ensino e de aprendizagem escolares. Permitem, ainda, valorizar os saberes da experiência e a troca entre os pares (NÓVOA, 1992; 2017; TARDIF, 1998; GATTI, 2008). Quando se trata da formação continuada do professor alfabetizador, especificamente no contexto brasileiro, sua essencialidade fica acentuada diante dos índices de proficiência em leitura e escrita, ainda considerados insatisfatórios (ESTEBAN, 2012; ANA, 2014). Como alternativa, são propostas políticas públicas específicas tanto em nível nacional (PROFA, Pró-Letramento e PNAIC), como municipal (SANTOS, 2017; PNE, 2014; CANUTO, 2020). Diante desse cenário, esta pesquisa investiga as iniciativas de formação continuada operacionalizadas pela Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ e busca identificar aspectos históricos significativos acerca das tendências da formação continuada de professores alfabetizadores, tomando como foco de análise os Planos Municipais de Educação de Niterói (2008/2016) e as percepções de professoras alfabetizadoras sobre as formações continuadas oferecidas pela rede. Como encaminhamento metodológico, adotou-se uma abordagem qualitativa da pesquisa (MINAYO, 2001) inspirada nos fundamentos da pesquisa documental (GIL, 2008). Para a produção dos dados, utilizou-se um questionário com perguntas abertas destinado a professoras alfabetizadoras que se dispuseram a respondê-lo. O questionário foi organizado com base nas seguintes categorias: faixa etária, tempo de atuação, razões da opção por atuar em turmas de alfabetização, atuação na mesma escola ou em várias escolas, funções exercidas, forma de ingresso na rede, percepção sobre ser alfabetizador, participação em formação continuada e articulação do Plano Municipal de Educação com as formações. Os dados e resultados indicam que as formações continuadas realizadas pela rede sofrem interferência direta da gestão municipal. Suas proposições, organização e operacionalização dependem das equipes pedagógicas que estão à frente da rede em cada momento político. Observa-se como característica estruturante das ações de formação continuada da rede a busca por parcerias/assessorias externas e a utilização do "incentivo financeiro" como estratégia de estímulo à participação nas formações. Embora se identifiquem na rede esforços para promover formação continuada de profissionais da educação, os Planos Municipais ainda são reticentes quanto à formação continuada específica para alfabetizadores.

Palavras-chave: Formação continuada. Professor alfabetizador. Alfabetização.

## ABSTRACT

PINTO, Flávia Soares Diniz. **Literacy teachers' training in Niterói: propositions and fundamentals.** 2022. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.

Teacher training, especially in recent years, has been the focus of several questions in terms of its effectiveness in meeting the demands of contemporary society. The initial training models adopted, especially those resulting from policies and curricular proposals for teacher training, are shown to be fragile. In view of the gaps in initial training, it is sought through continuing training to offer the teacher opportunities to develop the knowledge and skills necessary for a more solid pedagogical performance. Continuing education actions allow knowledge expansion about the new aspects that compose the relationships of school teaching and learning. They also allow the appreciation of knowledge from experience and exchange between peers (NÓVOA, 1992; 2017; TARDIF, 1998; GATTI, 2008). When it comes to the continuing education of literacy teachers, specifically in the Brazilian context, its essentiality is accentuated against the proficiency indices in reading and writing, which are still considered unsatisfactory (ESTEBAN, 2012; ANA, 2014). As an alternative, specific public policies are proposed both at the national level (PROFA, Pró-Letramento and PNAIC) and at the municipal level (SANTOS, 2017; PNE, 2014; CANUTO, 2020). Given this scenario, this research investigates the continuing education initiatives operated by the Municipal Education Network of Niterói/RJ. It seeks to identify significant historical aspects about the trends in the continuing education of literacy teachers, focusing on the Niterói Municipal Education Plans (2008/2016) and the perceptions of literacy teachers about the continuing education offered by the Network. As methodological referral, a qualitative approach to the research was adopted (MINAYO, 2001) inspired by the foundations of documentary research (GIL, 2008). For the production of data, a questionnaire with open questions was used, intended for literacy teachers who were willing to answer it, when carrying out the research. The questionnaire was organized based on the following categories: age group, length of service, reasons for choosing to work in literacy classes, working in the same school or in several schools, functions performed, form of joining the Network, perception of being literacy teacher, participation in continuing education and articulation of the Municipal Education Plan with training courses. The data and results indicate that the continuing education carried out by the Network suffers direct interference from the municipal management. Its proposition, organization and operation depend on the pedagogical teams that are in charge of the Network at a given political moment. The search for partnerships/external advisors and the use of "financial incentives" as a strategy to encourage participation in training can be observed as a structuring characteristic of the Network's continuing education actions. Although efforts to promote continuous training of education professionals are identified in the Network, the Municipal Plans are still reticent about specific continuous training for literacy teacher.

Keywords: Continuing education. Literacy teacher. Literacy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Principais características dos programas de formação continuada para professores alfabetizadores.....	40
Gráfico 1 – Proficiência dos alunos do 3º ano de escolaridade por regiões brasileiras avaliados na ANA - 2014 .....	54
Gráfico 2 – Proficiência dos alunos do 3º ano de escolaridade da Região Sudeste avaliados na ANA - 2014 .....	54
Quadro 2 – Detalhamento das estratégias da Meta 5.....	55
Figura 1 – Regiões do Município de Niterói .....	66
Quadro 3 – Organização das formações da Rede Municipal de Niterói.....	87
Quadro 4 – Caracterização da Formação Continuada segundo o PMEN – 2008..	88
Quadro 5 – Caracterização da Formação Continuada segundo o PMEN – 2016..	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CONBALF	Congresso Brasileiro de Alfabetização
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FME	Fundação Municipal de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAEI	Núcleo Avançado de Educação Infantil
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCCS	Plano de Carreiras, Cargos e Salários
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNDA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PMEN	Plano Municipal de Educação de Niterói
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RET	Regime Especial de Trabalho
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UE	Unidade Escolar
UETI	Unidades Escolares de Educação Integral
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1.</b>	<b>BREVE PANORAMA DAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>17</b>
1.1.	A formação continuada.....	21
<b>2.</b>	<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO BRASILEIRO .....</b>	<b>27</b>
2.1.	Alguns aspectos históricos sobre a formação de professores no Brasil .....	27
2.2.	A formação continuada do professor alfabetizador em questão .....	38
2.3.	O papel dos municípios na viabilização de políticas públicas de formação docente.....	49
2.4.	A relação da Meta 5 do PNE (2014) com a formação do professor alfabetizador .....	52
<b>3.</b>	<b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>58</b>
<b>4.</b>	<b>ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>62</b>
4.1.	Descrevendo o contexto investigado: a Rede Municipal de Educação de Niterói como um universo em expansão.....	62
4.2.	Os programas de formação continuada operacionalizados pela Rede Municipal de Educação de Niterói.....	69
4.3.	A formação continuada nos planos de educação da Rede Municipal de Ensino de Niterói.....	87
4.4.	A formação continuada oferecida na Rede Municipal de Educação de Niterói no entendimento das professoras alfabetizadoras.....	98
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>117</b>

## INTRODUÇÃO

Se não sabemos para onde ir e o que estamos fazendo agora, qualquer **caminho** serve! Qualquer coisa serve, e qualquer coisa é o mesmo que nada.

*Alice no País das Maravilhas*

Esta temática se apresenta na minha trajetória pessoal desde que terminei a Escola Normal. O interesse por uma formação continuada no campo da alfabetização surgiu pela minha primeira atuação docente, que foi em uma classe de alfabetização. Essa primeira experiência me fez repensar as fragilidades didático-pedagógicas da formação inicial e a necessidade de uma formação continuada para uma melhor atuação na classe de alfabetização.

Nesse momento inicial da minha trajetória profissional foi possível perceber os desafios impostos para alfabetizar os alunos. Foi um período de adaptação, conhecimento e (in)certezas de que caminhos seguir para realizar um trabalho de boa qualidade. Em busca desse aperfeiçoamento, iniciei a graduação e participei de várias formações no campo da alfabetização. Dando continuidade à minha trajetória profissional, em 2006 iniciei como alfabetizadora na Rede Pública de Ensino de Niterói.

Minha atuação na rede como professora alfabetizadora me proporcionou várias participações em formação continuada. Os cursos de formação tratavam de diferentes temáticas curriculares e ofereciam quase sempre oportunidades para que os alfabetizadores trocassem experiências e explicitassem suas inquietações.

Mesmo sendo participante de quase todas as formações para alfabetizadores oferecidas pela rede de Niterói, ainda sentia necessidade de apropriar-me de conceitos e ideias em outros espaços de formação que pudessem ampliar meus conhecimentos e me auxiliar em uma melhor qualidade de alfabetização dos alunos.

Dessa forma, a participação efetiva em várias formações de diferentes moldes contribuiu para a minha curiosidade em entender e discutir os caminhos da formação continuada de professores alfabetizadores da rede investigada fosse mais presente durante o mestrado. Vale destacar que a participação em formações e eventos de cunho técnico-científicos (Endipec, Educere, Conbalf) e o contato com as formações

continuadas em parceria com as universidades (UFF, UFRJ, UNIRIO) também contribuíram para aguçar o interesse e a curiosidade.

Esta pesquisa, cujas motivações foram apresentadas anteriormente, quando da apresentação do breve memorial da autora, tem como foco melhor entender como a Rede de Educação de Niterói/RJ organiza a formação continuada do professor alfabetizador. Para responder a esse questionamento, inicialmente, buscou-se embasamento teórico sobre formação de professores, formação continuada e formação continuada do professor alfabetizador. Explicitam-se, em uma perspectiva histórica, aspectos sobre o contexto brasileiro.

No âmbito geral, autores como Nóvoa (2017), Gatti (2008), Roldão (2017) e Tardif (1998) discutem a importância da formação inicial e continuada do professor. No que diz respeito à formação inicial, a discussão está em torno das propostas curriculares de formação dos professores e da necessidade de os formadores terem conhecimento e domínio dos desafios que compõem o processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica (GATTI, 2008). As propostas curriculares se mostram frágeis e com diversas lacunas, que por vezes impossibilitam que o professor se aproprie dos saberes específicos e próprios da profissão docente (TARDIF, 1998).

Para pensar uma forma eficaz de formação continuada do professor que preencha as supostas lacunas da formação inicial, faz-se necessário elaborar propostas de formações que estejam fundamentadas numa visão curricular articulada e coerente (ROLDÃO, 2017) que atendam às necessidades da sociedade contemporânea. Marca-se como um dos pontos essenciais da formação dos professores as trocas entre os pares, tornando essa troca essencial para a solidificação do conhecimento profissional e fazendo dela um robusto componente de formação continuada. Autores como Nóvoa (2017) pontuam a importância de edificar um novo lugar para formação de professores que possibilite pensar em modelos inovadores de formação de professores dentro de uma zona de fronteira entre a universidade e a escola que mais uma vez possibilita a troca entre os pares.

Todo esse contexto de formação continuada para o profissional professor representa um conjunto de esforços para oferecer-lhe, em serviço, ampliação de conhecimentos teóricos que dialoguem com sua prática cotidiana e, além disso, contribuam com o desenvolvimento da capacidade para realizar com autonomia, responsabilidade e ousadia sua função. Portanto, reconhece-se a necessidade de

formação constante, uma vez que, ao perceber-se inacabado, o professor busca estratégias de formação/autoformação para sanar suas dúvidas e incertezas.

Quando se trata especificamente das formações continuadas propostas para o professor alfabetizador, estas se voltam fundamentalmente para temas relacionados à apropriação da leitura e da escrita, com o objetivo principal de contribuir, partindo da formação do alfabetizador, para a melhoria dos resultados (ESTEBAN, 2012).

Historicamente, no contexto brasileiro, é possível assinalar que a formação do professor sempre esteve presente, sob diferentes formas, entre as preocupações educacionais de cada época. Serve de exemplo o fato de que cada província precisava propor seu ensino pautado por uma política educacional (VILELLA, 2007) que incluísse a formação de professores. Para atender essa demanda, criou-se a primeira Escola Normal no Brasil como referência de formação de professores para a escola primária.

Os mecanismos para a proposição das formações dos alfabetizadores inspiram-se em várias matrizes curriculares, ajustadas contextual e politicamente. Servem como exemplo: a ampliação das interações com a cultura ensinando a ler e escrever de modo que a criança não apenas decodifique as palavras, mas entenda o que lê (KRAMER, 2010); as formações voltadas para as práticas sociais de leitura e escrita, pelo letramento (SOARES, 2004). E, especialmente, as formações que tratem do percurso de compreensão e de reconstituição da escrita pelo aluno. Essa formação reconhece, para além dos métodos e recursos didáticos, a existência de um sujeito (aluno) que busca o conhecimento e propõe problemas para solucioná-los (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

A formação continuada do alfabetizador se desenvolve como uma importante estratégia para a superação dos resultados insatisfatórios na educação. Ressalta-se, porém, que a formação continuada não deve ser vista como “salvação”, mas sim como capaz de proporcionar ao professor uma prática ressignificada que permita ações que contribuam para uma educação de **boa qualidade**. Nesse sentido, compreende-se a formulação de políticas públicas voltadas para o alfabetizador com ênfase nos resultados dos índices de proficiência em leitura e escrita, ainda considerados insatisfatórios (ANA, 2014). Essas políticas são propostas em nível nacional como o PROFA, o Pró-Letramento e o PNAIC) emunicipal (SANTOS, 2017; PNE, 2014; CANUTO, 2020). Cabe ressaltar que a proposição das políticas públicas

em nível macro está pautada no regime de colaboração, promovendo, assim, a descentralização e a colaboração das atribuições de cada ente federado (SANTOS, 2017). Tal proposição indica que o Governo Federal, estados e municípios se integrem para organizar a educação, sobretudo no tocante às políticas públicas educacionais.

Nesse cenário, a situação particular da Rede Municipal de Niterói/RJ chama a atenção. O município de Niterói foi o que abrigou a primeira Escola Normal do Brasil, tida, como já mencionado, como referência na formação de professores para a então escola primária, no ano de 1835. Curiosamente, esse município, no ano de 1953, entre os municípios da Baixada da Guanabara, ainda não dispunha de escolas próprias; em 1959, implantaram-se dez escolas em espaços cedidos pela sociedade civil e somente na metade da década de 1970 se iniciou a preocupação com a estruturação da rede. Conseqüentemente, surgiu a preocupação com a ampliação do corpo docente mediante concurso público. Mais intrigante é o fato de que somente em 1977 elaborou-se o primeiro plano de educação, revisado posteriormente, em 2008, e mais recentemente em 2016.

Diante do exposto, considera-se importante a proposição de uma pesquisa sobre como a FME/SME de Niterói tem organizado as formações continuadas dos professores alfabetizadores ao longo do tempo.

Propõe-se como objetivos investigar os modos como o município tem organizado as formações continuadas do professor alfabetizador; apresentar um breve panorama sobre as discussões da formação de professores, explicitar aspectos da formação do professor no contexto brasileiro enfatizando a formação continuada do professor alfabetizador. Busca-se ainda verificar como os professores alfabetizadores percebem as formações continuadas oferecidas pela rede de Niterói.

A presente proposta se justifica com base em aspectos acadêmicos e profissionais. Os acadêmicos referem-se à curiosidade de entender as discussões de modo mais abrangente sobre a formação de professores alfabetizadores, especialmente a formação continuada operacionalizada no município de Niterói e como o município trata desse tema como política pública. Diante dessa curiosidade, buscaram-se no catálogo de teses e dissertações da Capes de outubro de 2019 até outubro de 2020 pesquisas referentes à formação do professor alfabetizador de Niterói. Utilizou-se como descritores para a busca das pesquisas os seguintes termos: formação do professor alfabetizador, alfabetização, formação

docente, Secretaria Municipal de Niterói. Com essa busca, é possível constatar o número reduzido de pesquisas publicadas no catálogo da Capes. Foram encontradas somente duas dissertações da UFF sobre a formação continuada de professores que atuam na Rede Pública Municipal de Niterói, e ambas não abordam a formação do professor alfabetizador. Esse fato evidencia a necessidade da realização de pesquisas que se ocupem em analisar as propostas e a operacionalização das políticas de formação continuadas oferecidas pela Rede Municipal de Educação de Niterói que tenham o alfabetizador como foco.

Em termos profissionais, destacam-se as experiências da pesquisadora como professora alfabetizadora da rede privada e na do município de Niterói, em especial os impasses encontrados na sua formação continuada como professora alfabetizadora.

No que diz respeito à organização, este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro apresenta um panorama histórico da formação do professor no contexto brasileiro. O segundo foca os aspectos históricos da formação de professores alfabetizadores no Brasil, a partir das políticas públicas para a formação. O terceiro detalha os encaminhamentos metodológicos utilizados para a pesquisa. No quarto capítulo, apresentam-se e analisam-se os dados juntamente com sua discussão. Finalizando, apresentam-se algumas reflexões que emergem do trabalho como um todo, instigando novas pesquisas e aprofundamentos futuros.

Em síntese, os resultados desta pesquisa podem contribuir para o debate sobre políticas públicas de formação continuada, em especial a do professor alfabetizador, como apoio para a promoção de uma boa alfabetização em contextos específicos.

## 1 BREVE PANORAMA DAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente capítulo apresenta um breve panorama sobre a formação de professores, tendo como eixo estruturador o desenvolvimento profissional, a valorização profissional e a formação continuada de professores, com base nas ideias de Nóvoa (1992; 2017), Tardif (1998; 2013), Gatti (2008; 2014), Demailly (1995), Roldão (2017) e Sacristán (2013). Consideram-se relevantes as contribuições desses autores para a ampliação das reflexões sobre a formação de professores no contexto brasileiro.

A formação tem papel importante na profissionalidade docente. A construção dessa profissionalidade inclui várias dimensões relacionadas ao conhecimento, ao exercício da profissão e a aspectos pessoais. Estes últimos se referem ao que cada um tem dentro de si e à maneira como cada indivíduo vivencia sua formação inicial. Nesse sentido, "o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente" (NÓVOA, 1992, p. 26), partindo do resultado desse desenvolvimento, da troca de experiências entre os pares, seguida de reflexão, do exercício e da produção de parte dos saberes, que são mais urgentes para a prática profissional e contribuem para a autonomia do professor.

Ao falar em "reflexão" é necessário pensar que ela ocorre em todos os momentos da prática, possibilitando ao professor refletir sobre as ações que desenvolve em sua sala de aula. A partir dessa reflexão, o professor pode avaliar os resultados dessas ações de forma consistente e propor o melhor encaminhamento quando os resultados não forem atingidos em um nível satisfatório, a fim de melhorar sua prática para atingir seus objetivos.

Em discussões mais recentes sobre formação de professores, Nóvoa (2017) tem ratificado a importância não somente da reflexão para a atualização de novas práticas docentes, mas também de pensar essa formação como uma formação profissional. Nesse sentido,

trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de

professores. Nesse lugar deve assumir-se um “imperativo” de profissionalização (NÓVOA, 2017, p.115).

Chama a atenção o fato de a universidade/escola ter se tornado o principal lócus de desenvolvimento da profissão de professor, tanto no sentido da formação quanto no sentido de reconhecimento público. Ao se pensar em dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na iminência da docência, tem-se a perspectiva de uma profissão baseada na valorização dos conhecimentos e experiências de todos os profissionais formados pela universidade/escola.

Nessa nova perspectiva de formação docente, Nóvoa (2017) sinaliza quatro características necessárias às instituições formadoras:

- ★ A primeira como uma casa comum da formação e da profissão, onde ocorre um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas, uma casa de formação onde habitam universitários e representantes da escola e profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, construindo assim um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço de formação;
- ★ A segunda como lugar de entrelaçamentos que vai além da tradicional relação universidade/escola. Desse modo, a formação deve funcionar em alternância com momentos teóricos nas disciplinas e nas ciências da Educação, seguidos de momentos na escola durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados por meio da reflexão e da pesquisa;
- ★ A terceira como lugar de encontro – onde haja conhecimento e experiências, construindo uma comunidade de aprendizagem e de formação, isenta de teorias “vazias”, teorias essas que, em alguns momentos, marcam o pensamento universitário ou a “prática vazia” presente na escola;
- ★ A quarta sendo um lugar de ação pública onde haja conhecimento da diversidade das realidades culturais que hoje definem a educação. Sendo assim, quanto mais se envolvem os estudantes na vida da comunidade, mais bem preparados ficam para atuar nos contextos em que irão ensinar.

Tomando como referência as propostas de Nóvoa (2017), percebe-se a necessidade da construção de um novo modelo institucional para que as universidades, juntamente com as escolas, possam desenvolver, de maneira

articulada, um lugar de formação de professores como espaço de desenvolvimento profissional.

A profissionalização docente “induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p. 561). Portanto, o exercício da reflexão sobre a ação implica um melhor entendimento do significado da formação do professor e das suas práticas profissionais.

Uma questão que envolve a formação do professor, além da visão reflexiva, é a importância do objetivo principal do movimento de profissionalização, que é fazer com que o ensino passe de estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade. Para isso, é preciso proporcionar aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual, desenvolvendo as competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos. Dessa forma, o desejável é que as instituições façam com que os professores tenham uma concepção inovadora, de respeito a regras e rotinas escolares e uma ética profissional a serviço dos discentes e de seu aprendizado. Enfim, um profissional que saiba escolher caminhos a percorrer. A profissionalização docente precisa objetivar a formação de profissionais especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas em conhecimentos científicos (TARDIF, 2013).

A formação inicial do professor é o que o torna reconhecido como profissional que ao longo de sua trajetória adquire, elabora e reelabora sua prática no confronto e na interação com as suas condições de profissão. Na dinâmica profissional, há um amálgama de conhecimentos que garante a legitimidade da docência pela posse de um saber específico, próprio e distintivo das demais profissões, denominado saberes experienciais (TARDIF, 1998).

Uma vez compreendida a essencialidade dos saberes experienciais como resultado de um processo de construção individual consolidado no contexto profissional, eles

surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p. 54).

Os saberes experienciais, portanto, são produzidos na própria prática, num processo contínuo e permanente de reflexões do professor sobre a sua prática e a sua experiência. É nesse processo de construção e reconstrução dos saberes que o professor vai se tornando cada vez mais experiente.

Observa-se que a década de 90 do século XX assiste a um intenso movimento de valorização da formação e da profissionalização dos professores em diferentes países, inclusive no Brasil. Uma profusão de estudos e pesquisas impacta as políticas e propostas curriculares de formação de professores. Gatti (2008) pontua em suas pesquisas a preocupação com a formação inicial e continuada, especificamente com a atuação dos professores na Educação Básica. Em uma de suas pesquisas apresenta a importância dos formadores dos professores para um resultado mais proveitoso do processo de formação:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional, cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a esses profissionais carreiras atrativas (GATTI, 2014, p. 35-36).

O excerto ratifica a preocupação mundial com o processo de formação de professores. Enfatiza que esse processo já se iniciou em diferentes países e precisa ser proposto e efetivado por profissionais formadores/profissionais professores que estão no contexto de atuação da Educação Básica. De fato, a formação de professores ainda é um desafio para as políticas educacionais, uma vez que essa proposta, de ter os formadores/professores formadores, para ser concretizada precisa passar pelo currículo de formação inicial. Esse currículo será um instrumento para estruturação das práticas pedagógicas (SACRISTÁN, 2013) a serem colocadas em prática na perspectiva da profissionalização e, em seguida, ter esses formadores preparados para contribuir no processo de formação inicial e continuada dos professores.

Com base nesse breve panorama, é possível compreender que a formação é o princípio fundamental do fazer docente. E para isso existem inúmeros espaços formativos e modos de constituir uma profissionalidade docente coerente com temporalidades e contextos. Pode-se destacar a articulação entre a universidade e a escola (NÓVOA, 2017); o investimento no currículo de formação (SACRISTÁN,

2013); a reflexão sobre a ação (TARDIF, 2013), e a preocupação com a formação inicial e continuada (GATTI, 2008). Apesar desses esforços, a formação continuada ainda é um desafio para as políticas públicas tanto na perspectiva das macropolíticas quanto das micro, operacionalizadas no âmbito dos municípios.

### 1.1 A formação continuada

Uma das demandas da profissão do professor é estar em constante movimento de formação. Para um melhor entendimento da formação continuada do professor, esta seção discute os modelos de formação, os saberes experienciais e o conhecimento profissional a partir dos estudos de Demailly (1995), Tardif (2009; 2013) e Roldão (2007; 2017).

No que diz respeito à formação continuada, como processo constitutivo da profissionalidade, Demailly (1995) aponta quatro modelos de formação continuada estruturados a partir da relação entre a instituição responsável pela formação, os agentes formadores e os participantes da formação. São eles: o Modelo Universitário, o Modelo Escolar, o Modelo Contratual e o Modelo Interativo.

#### O Modelo Universitário é caracterizado

pela valorização do caráter pessoal (original) do ensino ministrado, ou no caso da formação contínua, das competências, do prestígio e das tomadas de posição pessoais do formador. [...] Tem por finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria. Mestres e discípulos estão em relação imediata com um terceiro termo, o saber, a ciência, a crítica ou a arte de que os mestres são os produtores diretos através da investigação, e não somente difusores (DEMAILLY, 1995, p.143).

O Modelo Universitário marca a relevância do amadurecimento do formando como profissional em busca de um modelo de formação específica; uma formação voluntária, motivada pelos referenciais e experiências do formador. Existe uma relação direta do formando com as competências pessoais do formador, numa relação mútua entre esses sujeitos como se fossem o discípulo e o mestre. Nessa relação, a construção do conhecimento ocorre a partir da investigação conjunta e não por transferência de conhecimento ou experiência. Espaços que podem contemplar a formação pautada no Modelo Universitário podem ser: cursos de extensão e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, entre outros.

O Modelo Escolar tem suas formações organizadas e estruturadas por instituições exteriores à própria escola e aos docentes. É um modelo que prioriza os

interesses institucionais, nos quais o formador se ocupa em trabalhar com conteúdos predeterminados. Assim,

os professores (ou os formadores) têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente, num programa oficial, o lugar depositário da definição e da legitimidade dos programas, que pode ser o Estado ou os seus representantes hierárquicos (a autarquia, o estabelecimento de ensino ou qualquer outra instância legítima), mas em nenhum caso o professor ou os professores. Os formadores não podem ser considerados como pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam ou pelas posições que exprimem, pois ambos relevam de uma obrigação à qual, do mesmo modo do que os alunos, estão sujeitos (DEMAILLY, 1995, p.143-144).

As formações continuadas pautadas no Modelo Escolar estão estritamente relacionadas aos interesses institucionais, atendendo às demandas e às obrigatoriedades dos sistemas educacionais. Muitas vezes o foco central não contempla atividades formativas e reflexivas que dialoguem com os desafios da prática pedagógica. Curiosamente, o Modelo Escolar se aproxima bastante da formação continuada de professores realizada por diferentes programas de formação no contexto brasileiro. Além de as formações serem obrigatórias, os conteúdos são determinados pelas esferas superiores e os objetivos são mais institucionais do que voltados para a prática do professor.

De acordo com o Modelo Contratual, a formação continuada de professores pode ser desenvolvida a partir do acordo entre formador e formando e os parceiros e/ou uma empresa que ofereça os serviços de comum interesse. Nesse caso, a formação continuada pode ser estabelecida por meio de contratos e acordos entre diferentes instâncias. Portanto,

pode ser visto como um contrato de formação [...] entre a estrutura de formação que emprega o formador e a empresa cliente, entre a estrutura e uma instituição, entre o formador e a organização que o emprega e o envia em formação durante o seu horário de trabalho etc. (DEMAILLY, 1995, p. 144).

O Modelo Contratual pode ser visto como modelo de formação continuada de professores pautada pelos interesses tanto da escola quanto dos professores. Certamente ainda é um modelo que não é muito comum entre as realidades escolares, principalmente no contexto brasileiro.

O Modelo Interativo-Reflexivo entende a formação continuada de professores entre os pares e por aprendizagem mútua, com base na formulação e resolução de problemas da prática do professor. O modelo pontua que

a capacidade de resolução de problemas é um misto de saberes com estatutos muitos diversos, que são parcialmente produzidos e não transmitidos na relação pedagógica que caracteriza a formação. Essa

fabricação coletiva de novos saberes (de saberes do ofício) durante a formação, saberes que são postos em prática paralelamente ao processo de formação, é a característica principal desse modelo (DEMAILLY, 1995, p. 145).

É possível perceber que o Modelo Interativo-Reflexivo permite a realização de práticas inovadoras de formação continuada de professores, permitindo que a formação seja realizada de forma colaborativa, cooperativa. A construção e a troca de conhecimentos estão pautadas nas necessidades conjuntas de professores, da equipe e do contexto escolar.

A partir das contribuições de Demailly (1995), é possível perceber a existência de quatro possibilidades para pensar uma formação continuada que atenda à necessidade e à intenção dos sujeitos envolvidos. Assim, diante da escolha, da oportunidade de participação, o professor terá a oportunidade (ou não) de ampliar seu conhecimento profissional. Vale ressaltar que os modelos apresentados são definidos numa perspectiva do ideal e, possivelmente, como destaca Demailly (1995, p. 145), “não se encontram nunca no estado puro”. Portanto, é necessário ter um olhar cuidadoso para a implementação de um ou outro modelo de formação continuada de professores.

Essa busca por uma implementação cuidadosa, criteriosa de formação continuada é perceptível pela trajetória dos resultados dos movimentos de profissionalização dos professores, que visam cada vez mais estimular ações de formação continuada. Em aproximadamente 30 anos de pesquisa sobre esse tema, Tardif (2013) afirma que as condições pouco mudaram, principalmente pela falta de investimentos para uma educação de **boa qualidade**. Cabe esclarecer aqui o que se entende por educação de boa qualidade. Dourados (2007) afirma que qualidade é “um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões”. A “boa qualidade” se dá quando os processos educativos atendem às necessidades do aluno de maneira a integrá-lo na sociedade em geral. Para tal, é preciso recursos financeiros e humanos suficientes e aproveitados de maneira adequada para que a educação seja equitativa e eficaz. Independentemente das controvérsias que possam envolver o conceito de boa qualidade ou excelência, há que se reconhecer que, para que uma ação de formação de professor seja efetiva, deve implicar um bom planejamento tanto em nível macro quanto em nível micro.

Tardif (2013) questiona a defasagem historicamente presente no campo da formação continuada dos professores em diferentes contextos, inclusive no

contexto brasileiro. Ressalta os obstáculos que fazem parte da formação docente, desde o entendimento do magistério por vocação, por ofício e posteriormente por profissão. Para ele, os principais obstáculos, para que se possa assegurar aos professores uma formação continuada de **boa qualidade**, são a falta de investimentos em infraestrutura das escolas, a valorização dos professores e outros fatores externos. O autor destaca que

os conhecimentos dos professores não são a soma de “saberes” ou de “competências” que poderiam ser descritos e encerrados num livro ou num catálogo de competências. São saberes integrados às práticas diárias de ensino que são, em grande parte, sobredeterminados por questões normativas ou até mesmo éticas e políticas (TARDIF, 2009, p. 568).

Nesse cenário, o conhecimento profissional dos professores envolve uma gama de saberes que se entrelaçam e se constituem como principais integradores para o desenvolvimento de suas ações cotidianas. Com base nesses conhecimentos e competências será possível planejar uma base teórica para compor o campo da formação continuada de professores.

A ampliação do conhecimento profissional docente precisa ocorrer a partir dos próprios professores. Roldão (2017) defende que a formação continuada de professores ou de qualquer outro profissional precisa estar fundamentada numa visão curricular articulada e coerente. Observa-se que a formação deve ser gerida e desenvolvida pelos próprios professores ao longo de suas trajetórias profissionais, pois

nesses diferentes momentos, o profissional investe, mobiliza e cria conhecimento profissional mediante diversos dispositivos que vai ajustando à sua ação – introdução do questionamento, tentativa e erro, verificação, alimentação com conhecimento prévio, discussão com os pares e ainda transposição de situações para situações (ROLDÃO, 2017, p.1141).

Diante do exposto, fica marcada a importância de uma atuação profissional que priorize a troca de conhecimentos, o investimento nas discussões com o grupo e as análises coletivas. Assim, a partir dessas interações, o conhecimento profissional vai se constituindo e se solidificando como componente de formação continuada.

Vale ressaltar que Roldão (2007) enfatiza o cuidado com o conhecimento construído na prática profissional dos professores. Assim,

a ênfase praticista, que tem dominado a cultura profissional dos professores, não contribui, a meu ver, para o crescimento desta profissão, tanto mais necessária quanto o mundo actual, dito sociedade da informação, está longe de ser um mundo do conhecimento, e muito menos de conhecimento para todos. Que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível num mundo em que conhecer é poder, depende em larga medida deste novo salto na

profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente actualização claro na sua especificidade e sólido nos seus fundamentos (ROLDÃO, 2007, p.102).

A autora explicita sua preocupação com a maneira pela qual os professores se apropriam e compartilham seus conhecimentos. Essa apropriação precisa ocorrer a partir do diálogo, da interação e da análise constante das situações cotidianas. O conhecimento profissional do professor precisa ser específico e atualizado constantemente para que possa ser estabelecido como um saber profissional próprio da formação. Essa atualização se faz necessária devido ao fato de as mudanças na sociedade ocorrerem de forma quase avassaladora. Assim, o professor também necessita acompanhar essa transformação social para garantir a atualização dos seus conhecimentos.

Com base nas considerações dos autores apresentados no presente capítulo, destacam-se alguns aspectos para melhor compreensão da formação de professores. Com relação ao panorama da formação de professores apresentado anteriormente, destacam-se as contribuições de Nóvoa (1992; 2017), de que a autonomia do professor ocorre como resultado de uma reflexão consistente sobre a sua prática profissional; e a necessidade de um novo arranjo institucional para que escolas e universidades possam de forma colaborativa contribuir para a formação dos professores desde a formação inicial. As contribuições de Tardif (2013) apontam para a relevância de uma formação profissional baseada em conhecimentos científicos, em dimensões pessoais, profissionais e organizacionais da profissão docente. Na perspectiva desse amálgama de saberes é que se percebe, como contribuição para o professor, a possibilidade de ressignificar e desenvolver suas práticas, por meio de experiências individuais e coletivas no ambiente escolar como um todo.

Nessa busca por delinear um processo que explicita questões sobre a formação, Gatti (2008; 2014) destaca a preocupação com a política de formação inicial e continuada dos professores, principalmente da Educação Básica. Revela que, para o professor ter uma boa atuação, se faz necessário que os formadores tenham conhecimento e domínio dos desafios que compõem o processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica.

Ainda no que diz respeito à formação continuada, Demailly (1995) indica quatro modelos para o processo de formação dos professores, modelos propostos

numa perspectiva idealizada e que precisam ser ajustados para serem implementados de maneira a atender à necessidade e à intenção dos envolvidos no processo de formação continuada. Ao pensar na intencionalidade da formação continuada, Tardif (2013) revela os obstáculos e a importância do conhecimento profissional específico do campo da formação de professores para consolidação de uma formação continuada mais bem estruturada. Com relação ao conhecimento profissional, Roldão (2007; 2017) afirma que, no caso dos professores, a profissionalização pode determinar melhor o movimento de busca pelo reconhecimento social. A autora, ao falar sobre o conhecimento profissional, refere-se a um saber específico, próprio do ser professor, ou seja, inerente ao exercício da profissão docente.

As discussões desencadeadas neste capítulo permitem compreender alguns aspectos que compõem a constituição da formação docente. Dentre eles pode-se destacar os saberes que compõem a prática pedagógica, o perfil de professor reflexivo, a compreensão que consiste nessa profissionalidade e modelos que colaboram para uma formação continuada que contribua para um melhor desenvolvimento da prática docente.

## 2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO BRASILEIRO

Este capítulo busca contextualizar historicamente a formação de professores no Brasil. Para isso, apresenta o percurso da formação dos professores desde o período colonial, enfatizando a importância das Escolas Normais até a atualidade. Acredita-se que essas informações contribuem para melhor entender os processos de formação de professores em contextos específicos.

### 2.1 Alguns aspectos históricos sobre a formação de professores no Brasil

Para melhor entendimento do percurso histórico da **formação de professores** no contexto brasileiro, vale pontuar que a formação de professores ocorreu com maior evidência na época da República pelo viés de ordem política, pública e filosófica. As mudanças sociais que acompanhavam uma nova configuração da relação entre capital e trabalho trouxeram fortes modificações nas instituições educacionais e na redefinição da profissão de professor. Entre elas estão a ampliação e o investimento na formação do professor, na intenção de igualdade e equidade para aqueles menos favorecidos.

Nesse sentido, vale resgatar rapidamente o início do processo de formação do professor com as Escolas Normais. Segundo as contribuições de Lourenço Filho (1955), os primeiros ensaios foram referentes à formação do professor primário, em 1672, no contexto francês. Nesse período, as Escolas Normais tiveram uma concepção baseada nos dogmas religiosos e no ensino regrado. A formação oferecida pela Escola Normal francesa pretendia formar um professor que pudesse atuar nas escolas de nível primário e secundário pautadas na razão, na moral, na cientificidade e nos princípios da liberdade e igualdade. Lourenço Filho (1955) marca que “não bastaria que o mestre soubesse ler a lição, que fosse o lente, mas que tivesse dominado e compreendido o texto que iria explicar, e que deveria pôr à altura da mentalidade dos discípulos” (LOURENÇO FILHO, 1955, p. 31).

A formação de professores na Escola Normal francesa, considerando o contexto de democratização da escola, também tinha o objetivo de habilitar seus alunos para desempenhar funções em instituições públicas do Estado. Já nessa época se observa uma relação entre a formação de professores, a democratização

do ensino e a possibilidade de o professor desempenhar suas funções em instituições públicas.

No contexto brasileiro, observa-se que as relações entre a busca por escolarização, formação e inserção nos quadros ou em cargos da administração pública marcam a história da Educação brasileira desde o período jesuítico, alinhando-se à ideia do exercício do serviço público como mecanismo de ascensão social. O advento do concurso público como estratégia de seleção dos quadros para atuar no Estado vem se ressignificando ao longo do tempo. Até os dias atuais, em se tratando dos quadros do magistério, o imaginário da maioria dos professores ainda é permeado pela ideia do serviço público como possibilidade de estabilidade profissional (VIANA, 2009). Dentre as iniciativas de regulamentação do acesso aos cargos do serviço público, no século XX assiste-se à regulamentação constitucional do concurso público (BRASIL, 1988). A partir daí se consolida o concurso público no Brasil, tornando-o cada vez mais atrativo aos profissionais da Educação.

Retomando a questão da formação de professores no contexto brasileiro, esse processo se iniciou no período colonial, mas não tinha uma normativa, uma sistematização. Essa formação era tida como vocacional e sem *status* de profissão. Se o interessado apresentasse padrões morais e dedicação para o exercício da função, poderia exercê-la sem maiores especificidades. Segundo Villela (2007), do período colonial até o início do século XIX existiram diferentes formas de ensinar. Na tentativa de organizar, padronizar o ensino primário, a Lei Geral do Ensino de 1827 ou, como também é conhecida, a Lei de 15 de outubro de 1827 é implantada como a primeira lei relativa à instrução primária.

Essa lei estabelecia em seus Arts. 1º, 4º, 5º, 6º e 12 importantes eixos estruturadores para a regularização do ensino, conforme segue:

Art 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias. [...]

Art 4º As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art 5º Para as escolas de ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que houverem com suficiência nos lugares delas [...]; os professores que não tiverem a necessária instrução desse ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. [...]

Art 12 As mestras, além do declarado no Art 6º, [...] ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica (BRASIL, 1827).

Como se pode ver nos artigos selecionados da Lei de 1827, alguns pontos merecem destaque nessa primeira tentativa de melhoria do ensino, como a existência de escolas de primeiras letras de forma mais abrangente; a escolha por um método de ensino norteador do processo de ensino-aprendizagem; a capacitação dos professores para a utilização do método de ensino mútuo que ocorria na capital da província; seria uma instrução em curto prazo e às custas dos seus ordenados nas escolas das capitais. Percebe-se também, a partir dos artigos citados, a entrada da presença feminina no mercado de trabalho e a possibilidade de criação de conteúdos que seriam desenvolvidos com os alunos e com as alunas. Essa iniciativa do currículo marca a importância de pensar em um currículo que seja de abrangência nacional.

Com relação ao ensino mútuo, vale sinalizar que era um método em que “cada grupo de alunos formava uma classe ou círculo, cada um tinha um lugar definido pelo nível do seu saber” (MANACORDA, 2004, p. 256). À medida que o aluno avançava na aprendizagem da leitura e da escrita, passava a ocupar a posição de monitor, que auxiliava o professor.

No processo de formação dos professores para o uso do Método Mútuo nas escolas de primeiras letras, eles eram encaminhados para uma escola da província específica para o ensino do método mútuo, onde eram treinados. Esse fato remete à ideia de uma necessidade instrumental e da essencialidade de um método eficaz. Sobre essa essencialidade, Tanuri (2000) destaca que

essa formação foi a primeira sob responsabilidade do Estado, visando preparar o docente ao domínio desse método de ensino, demarcando que essa foi a primeira iniciativa de formação de professores exclusivamente prática, sem qualquer base teórica (TANURI, 2000, p.63).

Considerando que a Lei Geral do Ensino tentou organizar o ensino e demarcou a relevância de uma formação específica, mesmo que, inicialmente, instrumental, dissociada de um embasamento teórico, o Ato Adicional à Constituição Imperial (1834) conferiu às províncias a responsabilidade pela “instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (BRASIL, 1834).

Com a criação da Escola Normal, pela Lei nº 10 de 1835, foi possível “elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de

convivência social” que marcaram a importância de cada província propor seu ensino pautado por uma política educacional (VILELLA, 2007, p. 156).

No excerto acima indicam-se as ideias centrais que ancoram a criação das Escolas Normais. Acreditava-se que elas contribuíram para a elevação do nível moral e intelectual da população e para a unificação dos padrões culturais e de convivência social; compõem uma política que servia como diretriz para a formação de professores nas diferentes províncias. A formação do professor deveria atender à necessidade de organização social e cultural da colônia (VILLELA, 2007). Um aspecto destacado é aquele que se refere ao ato de 1834 como política educacional de referência para as proposições das Escolas Normais nas províncias. Assim, marcam-se as políticas educacionais como diretrizes do ensino nacional até a atualidade.

Dessa forma, o Decreto nº 10, de 1835, da província do Rio de Janeiro é considerado o marco da criação da primeira escola normal para formar professores de ensino primário, a Escola Normal de Niterói. Nesse documento legal, destacam-se alguns aspectos constantes dos Arts. 1º e 4º:

Art 1º Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro uma Escola Normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores atualmente existentes que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de outubro de mil oitocentos e vinte sete [...].

Art 4º Para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requer-se: ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever (BRASIL, 1835).

O Art. 1º evidencia a implementação de uma escola específica para a habilitação dos interessados em atuar como professores de instrução primária; o Art. 4º apresenta as exigências para a formação. Chama a atenção a ênfase nas condições morais. Conforme o texto do Decreto, a nacionalidade, a idade e as condições morais antecedem o domínio da leitura e da escrita, o que marca a ideia da busca de interessados que deveriam ter bons costumes e boa educação, possivelmente por ser um período de turbulência política.

Com relação à identificação dos interessados com boa morigeração, é possível encontrar no Art 6º uma definição para o entendimento dessa exigência:

Art 6º Os que pretendem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao Presidente da Província, instruídos com certidão de idade e atestação de boa conduta, passada pelo Juiz de Paz do seu domicílio: com despacho do mesmo Presidente serão matriculados pelo Diretor, se, pelo exame a que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita (BRASIL, 1835).

As matrículas precisavam passar pela aprovação de um Juiz do domicílio do candidato, e a boa conduta deveria estar associada, mesmo que minimamente, ao domínio da leitura e da escrita que era avaliada pelo próprio diretor da Escola Normal. Chama a atenção o fato de não se exigirem noções de gramática e noções mínimas de cálculo, embora constantes do currículo da Escola Normal. No Art. 2º encontra-se:

Art 2º A mesma escola será regida por um Diretor, que ensinará: I - Ler e escrever pelo método lancasteriano, cujos princípios teóricos e práticos são: as quatro operações de Aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções gerais de Geometria teórica e prática; Gramática de Língua Nacional; Elementos de Geografia; os princípios de Moral Cristã e da Religião do Estado (BRASIL, 1835).

O currículo proposto para a Escola Normal de Niterói, conforme apresentado no Decreto nº 10/1835, traz uma informação importante: o diretor da escola era também o professor. A escola tinha como eixo estruturador o método mútuo que priorizava a disciplina, a hierarquia e a ordem como o potencial da instrução. Essa ênfase alinha-se ao currículo escolar da época, o qual preconizava muito mais a disciplina, a hierarquia, a ordem e a garantia de uma sociedade bem organizada.

Acrescenta-se a implementação do Método Mútuo no currículo da Escola Normal e a elaboração do primeiro compêndio pedagógico do Curso Normal para professores de primeiras letras, elaborado em 1839. O compêndio era organizado em dezesseis conferências com temas diferenciados, como

funções de um professor de primeiras letras, qualidade do professor, educação física, educação intelectual, cultivo da atenção, imaginação, memória, juízo e razão, método na instrução, educação moral, sentimento dos deveres, educação religiosa, ensino dos deveres, fortificação do caráter, hábito e imitação, trabalho e ordem. [...] Ainda apresentava conselhos aos professores [...], como a maneira de organizar sua biblioteca pessoal e a dos alunos, com leituras para meninos, jovens e adultos; [...] a escrita de um pequeno diário com reflexões sobre o ofício, e incentivava o hábito da economia (VILLELA, 2007, p. 110).

Diante do exposto, as temáticas apresentadas pelo compêndio como complementares ao currículo não foram suficientes para que a proposta da Escola Normal de Niterói fosse criticada pelos resultados considerados insuficientes, inexpressivos e insignificantes em relação à aprendizagem. Müller (2010) aponta que “em 1840, após quatro anos de funcionamento, a escola só teria formado 14 alunos, dos quais apenas 11 se dedicaram ao magistério” (MÜLLER, 2010, p. 95). O desinteresse da população pela formação de professores à época se deve aos

atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras (TANURI, 2000, p. 65).

O fator financeiro é apontado como uma das causas da falta de interesse pela formação de professor. Essa ideia permanece ao longo da história da Educação Brasileira. Outra causa é a ausência de saberes mais abrangentes para uma atuação profissional mais significativa para além do domínio dos conteúdos a serem ensinados na escola primária da época.

Em 1849, o Regulamento da Instrução Primária e Secundária prevê que os professores “seriam formados na própria prática como professores adjuntos a um professor mais experiente até que estivessem aptos a reger sua própria escola” (VILLELA, 2007, p. 111). Em 1859, inicia-se uma nova fase para a retomada das Escolas Normais com sua estrutura curricular composta por “cátedras”, ministradas por diferentes professores e com os seguintes conteúdos:

Língua nacional, caligrafia, doutrina cristã, pedagogia; aritmética, inclusive metrologia, álgebra (até equações do 2º grau), noções de geometria teórica e prática e desenho linear; elementos de cosmografia e noções de geografia e história, compreendendo com maior desenvolvimento a do Brasil; música e canto (VILLELA, 2007, p.111).

Na estrutura curricular organizada por “cátedras”, os conteúdos eram apresentados de forma sequenciada; destaca-se a inclusão dos conteúdos relacionados à história e à geografia do Brasil. As mulheres teriam um curso diferenciado dos homens; além da estrutura curricular básica, teriam aulas com exercícios práticos da vida doméstica, como: trabalhos de agulha, prendas e economia doméstica.

Ao final dos anos 1880, após várias reformas, destacou-se a introdução, no currículo das Escolas Normais, de disciplinas como física, química, botânica, zoologia, higiene e francês. Uma nova grade curricular foi proposta no ano de 1893, suprimindo o ensino da religião. Essa nova grade curricular contempla:

Português e literatura portuguesa e nacional; Aritmética, Álgebra e Geometria; Geografia e Cosmografia, História, principalmente a do Brasil; Física e Química elementares, elementos de Mineralogia; História Natural e elementos de higiene; Francês; Pedagogia e metodologia; Instrução moral e cívica; Caligrafia, Desenho Geométrico e de ornato; Música; Ginástica; e Trabalhos de agulha e Economia doméstica (para o sexo feminino) (VILLELA, 2007, p. 113).

Com a nova estrutura curricular, as disciplinas de caráter científico e didático-pedagógicas ficam mais explícitas; a Geografia e a História são mais detalhadas e a

instrução moral e cívica marca o viés político da época, a ideologia republicana. Ainda permanecem, para as meninas, as atividades práticas de natureza doméstica, como trabalhos manuais, trabalhos com agulha e cuidados com o lar.

É possível perceber mudanças, tentativas e iniciativas que ocorreram para a implementação de Escolas Normais no contexto brasileiro, especialmente no século XIX, após a Revolução Francesa. Foram reformas que se ocuparam desde a infraestrutura física até a estrutura curricular, buscando uma formação mais qualificada. O movimento de reformas das Escolas Normais contribuiu para um despertar consciente do professor no que diz respeito à sua profissionalização.

Pode-se supor que todos esses esforços estiveram relacionados à emergência de racionalizar o trabalho pedagógico, tornando-o mais científico para atender à demanda da sociedade.

Dessa forma, percebe-se que ao longo do século XIX houve uma preocupação com a formação docente no Brasil que se estendeu por todo o século XX. Nesse período, o país passou por reformas significativas, envolvendo todas as instâncias da sociedade. Nesse contexto, a educação e o curso de formação de professores foram se modificando. Sendo assim, a preocupação com a formação de professores no século XX passou a ter uma vertente mais política devido ao processo de industrialização, que demandava profissionais com melhor nível escolar. Isso impulsionou o crescimento do sistema de ensino. Entre idas e vindas, na tentativa de melhor formação inicial do professor é que o cenário educacional ao longo do século XX, mais especificamente na década de 1980, revelou ampla movimentação pela reforma dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Destaca-se nesse período a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que determinou, como formação mínima para exercer o magistério, o nível superior.

Com a implementação da LDBEN de 1996, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (Cefam) foram extintos, conforme os Arts. 62 e 63 da referida lei:

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

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de Educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Os artigos indicados enfatizam a preocupação com a formação de professores pautada numa formação mínima de nível médio para os professores atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E uma formação em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, oferecida por instituições de nível superior, para os professores atuarem na Educação Básica, que corresponde às etapas da Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio. Também é possível o oferecimento de uma formação pedagógica para quem tenha diplomas de outros cursos de nível superior e se interesse em trabalhar com a Educação Básica. Os programas de formação continuada para os profissionais da Educação contemplam os diferentes níveis educacionais.

A mudança na lei interfere diretamente no tipo de formação a ser oferecida ao professor. Ao cursarem o nível superior e serem inseridos na universidade, os professores passam a ter uma formação mais consistente sobre as relações entre teoria e prática. Dessa forma, a formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, requer permanente articulação dos saberes adquiridos (GATTI, 2007).

Em síntese, a partir das contribuições apresentadas, percebe-se que a história da formação de professores no contexto brasileiro passou por inúmeras transformações em busca de uma formação que pudesse valorizar os profissionais envolvidos nesse processo.

No período colonial, a formação de professores não tinha sistematização nacional, e os interessados precisariam apresentar padrões morais e disponibilidade para exercer a função. No período imperial, foram implementadas as primeiras normativas para regularização do ensino, incluindo, de maneira ainda instrumental, uma formação específica para os professores; as Escolas Normais foram criadas como pioneiras no processo de formação de professores que atuavam no ensino elementar; iniciou-se a busca por um currículo integrado que proporcionasse uma formação mais bem qualificada. A partir do século XX, tem-se uma profusão de

movimentos educacionais voltados para as reformas curriculares, dentre elas a reforma dos cursos de Pedagogia e licenciatura.

Especificamente em se tratando das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº9.394/96 contempla a formação dos professores da seguinte forma:

Art. 64 A formação de profissionais de Educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A referida lei, quando evidencia a preocupação com a formação dos professores da Educação Básica, identifica-os com atribuições voltadas para administração, planejamento, inspeção e orientação. Nesse sentido, fica aparente a preocupação com a formação inicial dos professores para uma melhor qualidade da Educação Básica.

Destaca-se também a instituição de decretos e resoluções que contribuem para a compreensão da perspectiva de formação inicial e continuada de professores na atualidade indicados a seguir:

★ **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**

Esse decreto institui a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, dispondo sobre a atuação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para a promoção dos programas de formação inicial e continuada. Apresentava como finalidade organizar, em regime de colaboração entre os entes federativos, a formação dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. Esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

★ **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**

O decreto dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Dentre os aspectos mais importantes destacam-se: a promoção das **metas 15 e 16 do PNE/2014**, que se ocupa da formação de professores; a definição dos profissionais da Educação: professores, pedagogos e funcionários da educação atuantes nas redes públicas e privadas da Educação Básica ou a elas destinados; e a articulação com outras políticas e programas, como por exemplo as DCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os programas implementados

pelos diferentes entes federativos. É interessante observar que, quando se trata dos princípios que regem a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, percebe-se uma grande preocupação com a garantia do padrão de qualidade nos cursos de formação de professores. Essa preocupação tem como foco informar aos profissionais da Educação sobre a importância da articulação entre teoria e prática e a relação entre formação inicial e continuada, levando em conta os diferentes saberes e as experiências profissionais e o compromisso com a valorização do profissional professor.

**★ Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**

É possível notar que essa resolução institui diretrizes curriculares para o curso de graduação de licenciatura em Pedagogia, definindo 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. Sua aplicação destina-se ao curso de Pedagogia e trata da formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços. Torna-se importante salientar que o desenvolvimento de estudos far-se-á por meio de práticas investigativas, reflexivas, teórico-práticas.

**★ Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010**

Percebe-se na referida resolução a preocupação em inserir no currículo de formação do curso de Pedagogia um conjunto de funções orientadoras do ensino. Chama a atenção o Art. 56, inciso 1º, quando institui que:

as escolas de formação dos profissionais da Educação [...] deverão incluir em seus currículos e programas: a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis (BRASIL, 2010).

Diante do exposto, percebe-se que esse conjunto de conhecimentos evidencia que essa gama de orientações pode-se tornar a formação inicial frágil e aligeirada.

Dessa forma, a formação continuada após a conclusão do curso torna-se muito mais necessária para adquirir os conhecimentos e habilidades específicas

**★ Resolução nº2, de 01 de julho de 2015**

A referida resolução ocupou-se em definir DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Trata-se de uma diretriz abrangente por permitir diferentes percursos formativos; sua centralidade está voltada para a possibilidade de consolidação da organicidade e da articulação efetiva entre formação inicial e continuada. Tais diretrizes buscam articular-se com o Sistema Nacional de Educação, visando minimizar a fragmentação nas políticas públicas educacionais e fomentar a promoção de uma educação para os direitos humanos, procurando aproximar-se da realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo, dentre outros aspectos. No que diz respeito à articulação entre a formação inicial e continuada, Dourado (2015) afirma que,

para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada, as novas DCN definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de Educação Básica, as novas DCN reconhecem esse locus de formação continuada como parte constitutiva da nova política que se quer consolidar no país (DOURADO, 2015, p. 307).

A partir dos estudos realizados por Dourado (2015), é possível perceber que a proposição desses decretos e resoluções evidencia o fomento de ações em regime de colaboração, tendo como finalidade estabelecer princípios norteadores que auxiliam no desenvolvimento de uma formação inicial e continuada de qualidade. Torna-se importante marcar que, a respeito da articulação entre a formação inicial e continuada, o *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016* pontua a necessidade de promover uma articulação entre os diversos saberes e experiências profissionais e a valorização do professor.

Em síntese, nota-se que as orientações presentes nas resoluções e decretos apresentados vêm se constituindo como agente colaborador para uma boa qualidade da Educação nacional, mesmo oscilando num processo de idas e vindas de orientações. Diante dessa descontinuidade, define-se que “as políticas têm

trajetórias, e esse percurso não pode ser compreendido de maneira ordenada e linear” (OLIVEIRA,2019). Segundo o autor, ao analisar as políticas, incluindo as educacionais, há que se considerar seus avanços e retrocessos; como as concepções de diferentes governos moldam seus textos e como os interesses dos envolvidos podem interferir em suas determinações.

Ainda pensando numa melhor organização das DCN, novas orientações no ano de 2019 foram homologadas. Trata-se da *Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019*, normativa que está em fase de implementação e que define as DCN para a formação inicial de professores e para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica.

## **2.2 A formação continuada do professor alfabetizador em questão**

A formação do professor é uma questão importante quando se trata da alfabetização. A partir da formação inicial, o professor alfabetizador é reconhecido como profissional que, ao longo de sua trajetória, adquire, elabora e reelabora sua prática no confronto e na interação com as suas condições de profissão e que, em especial, assume a função de alfabetizar a partir de múltiplos saberes (CAMPELO, 2001).

Na perspectiva do Ministério da Educação (MEC), a formação continuada vem sendo valorizada e é possível perceber diferentes iniciativas, conforme segue:

A formação continuada tem sido valorizada pelo MEC e, em seu regime, há uma política nacional de formação continuada em colaboração com as secretarias de estados e municípios. Nos Referenciais para Formação dos Professores, o professor aparece como alguém cuja personalidade deve ser dotada de características essenciais para proporcionar a qualidade que se espera na educação nacional. Para compreender a formação continuada (e até mesmo as competências técnicas, sociais e políticas esperadas que o professor em formação deve adquirir), em meio a um campo amplo de possibilidades de estudo e compreensões, que são as políticas públicas implementadas a fim de contribuir para formação continuada do professor alfabetizador (BRASIL, 1999).

O exposto ressalta a importância de a formação continuada ser oferecida de forma articulada e coordenada com as secretarias estaduais e municipais de Educação para uma melhor operacionalização dessa formação. Ressalta também que os professores precisam adquirir no processo de formação competências técnicas, sociais e políticas para que, no contexto profissional, possam ter uma atuação mais estruturada, criteriosa e efetiva.

Para que o professor alfabetizador possa atuar como profissional competente, também se faz necessário compreender que o aluno é um sujeito essencial do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto vale trazer as contribuições de Azevedo (2003) quando indica que ser

um professor alfabetizador é ser um profissional com características especiais, pois o objeto de trabalho do professor é o sujeito aluno com o qual deve antes de tudo estabelecer uma relação saudável entre pessoas, uma relação sujeito-sujeito. Fundamenta-se no respeito mútuo, na aceitação dos limites e na crença de uma construção conjunta (AZEVEDO, 2003, p. 19).

Essa convivência com os alunos permite ao professor alfabetizador desenvolver uma relação de afetividade, de companheirismo, respeito e de participação. Assim, a construção conjunta entre professor e aluno permite que o processo de ensino-aprendizagem seja mais efetivo. Para melhor compreensão do alfabetizador como profissional, Kramer (2010) afirma que

ser alfabetizador consiste em favorecer o processo de alfabetização, propiciando inicialmente que as crianças realizem atividades sistemáticas, organizadas de tal forma que as diferentes formas de representação e expressão infantis sejam ampliadas gradativamente, até que elas compreendam o que é a leitura e a escrita e façam uso desse objeto cultural para a sua comunicação e sua expressão (p. 99).

Assim, entende-se que o professor alfabetizador precisa propiciar ao seu aluno uma diversidade de oportunidades alfabetizadoras que contribuam para uma melhor apropriação da leitura e da escrita, ampliando sua interação e comunicação com a cultura. Sendo assim, o ideal é ensinar a ler e escrever de modo que a criança não apenas decodifique as palavras, mas entenda o que lê. A fim de alcançar esse ideal, é importante que o professor alfabetizador reconheça o significado de alfabetização e letramento no processo de ensino-aprendizagem.

Ao marcar a necessidade de o professor alfabetizador ter domínio do conteúdo, Kramer (2010, p. 98) sinaliza que “alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo. [...] A alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola”.

Daí a importância de um processo de formação continuada do professor alfabetizador estruturado a partir do objeto da alfabetização, permitindo que o professor tenha a oportunidade de desenvolver estratégias didático-pedagógicas que levem em conta o contexto sociocultural, as características e o conhecimento prévio dos alunos.

Ainda com relação ao processo de alfabetização vale sinalizar as contribuições de Soares (2004) quando associa o processo de alfabetização ao letramento. Para a autora, o aluno, ao se tornar alfabetizado, também estaria letrado.

A alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (p. 14).

Desse modo, conforme explicitado por Soares (2004), os processos de alfabetizar e letrar são interdependentes e indissociáveis. Assim, o aluno, quando alfabetizado no contexto do letramento, torna-se um cidadão ativo, crítico e participativo, com possibilidade de adquirir ao longo de sua vida e de sua formação novos conhecimentos, sendo capaz de aperfeiçoar os seus saberes e exercer seu papel de cidadão na sociedade.

Para melhor compreensão dos diferentes conceitos sobre a alfabetização, uma alternativa pode ser a inclusão desses conceitos no processo de formação continuada. É necessário que os profissionais que atuam diretamente na alfabetização possuam múltiplos conhecimentos para uma melhor condução da sua prática. Considera-se relevante para o desenvolvimento da prática alfabetizadora que o professor participe de formação continuada promovida por instituições formadoras e por políticas públicas de alfabetização.

Em se tratando de políticas públicas de alfabetização, especificamente no contexto brasileiro, desde 1915 é possível encontrar propostas que têm como foco a alfabetização. Dentre as várias propostas existentes para a erradicação do analfabetismo e/ou para a formação continuada do professor, ratifica-se que há alguns anos se investe em possíveis melhorias para o campo da alfabetização (NOFUENTES, 2008). Assim, para ilustrar as iniciativas que envolvem a alfabetização nos últimos 20 anos em âmbito nacional, elencam-se os seguintes programas: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA/2001); Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento/2005) e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2012). Cabe ressaltar que não se pretende analisar as propostas pelo viés político-social, mas expor as especificidades de cada uma para a formação continuada do professor alfabetizador.

O Quadro 1 aponta as principais características dos referidos programas.

Quadro 1– Principais características dos programas de formação continuada para professores alfabetizadores

Programas	Ano de implementação	Principais características
PROFA	2001	* Fundamenta-se nos estudos sobre construtivismo; * Aluno: sujeito do processo
Pró-Letramento	2005	* Ênfase nas práticas de leitura a partir de diversos gêneros textuais;
PNAIC	2012	* A preocupação com os direitos de aprendizagens dos alunos.

Fonte: A autora, 2022.

Com base no Quadro 1, é possível perceber que o PROFA (2001) é o primeiro curso a se ocupar com a formação continuada do professor alfabetizador. De acordo com o Guia do Formador (2001), o programa pretende superar “a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados” (BRASIL, 2001, p. 1). Esses dois fatores são essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores e da equipe envolvida no processo de alfabetização. Oportuniza a reflexão sobre as práticas alfabetizadoras e a ampliação do conhecimento didático sobre a alfabetização. Pautado na reflexividade dos docentes, o programa propunha novas ideias metodológicas – suporte teórico, respeito ao ritmo do aluno e inovações pedagógicas –, as quais deveriam ser introduzidas nas práticas desenvolvidas em sala de aula (ALFERES, 2009; ALFERES; MAINARDES, 2012; PIATTI, 2006).

Partindo do pressuposto dos diferentes desafios que compõem a trajetória de formação e atuação dos professores alfabetizadores,

esse curso coloca em evidência muitas questões sobre as quais provavelmente os professores tiveram poucas oportunidades para pensar ou que até mesmo desconhecem. [...] Alguns passam a pensar que tudo que sabem já não serve para mais nada e querem colocar em prática as novas ideias que estão sendo discutidas, muito antes de entender seus pressupostos. Outros preferem misturar ou mesclar um pouco do que fazem com o que estão conhecendo, sem perceber que os fundamentos teóricos que orientam cada tipo de prática são incompatíveis quando analisadas as

concepções de educação, de ensino e de aprendizagem, do papel do professor etc. Outros discordam de tudo que é novo e preferem manter seu trabalho como sempre realizaram, desprezando todo avanço das pesquisas e dos estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem (no caso, da alfabetização) (BRASIL, 2001, p. 6).

Desse modo, independente da interpretação do professor, fica sob a responsabilidade da formação oferecer conteúdo e oportunidade para que os professores alfabetizadores possam se expressar, questionar e dialogar.

Assim, com base nas inquietações, que apontam a necessidade do diálogo, esses profissionais podem analisar suas práticas e se permitir conhecer o novo como possibilidade para mudança. Daí a importância de o formador ter domínio do conteúdo que será apresentado ao professor.

Com relação à estrutura organizacional, o curso contou com 160 horas, distribuídas em 40 semanas e três módulos.

O Módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os Módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o Módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3, nos demais conteúdos de Língua Portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização (BRASIL, 2001, p. 20).

A organização dos módulos foi dividida entre a abordagem dos conteúdos de fundamentação teórica da alfabetização e o processo de ensino-aprendizagem, com os conhecimentos necessários para o professor planejar suas propostas de ensino, de acordo com situações didáticas da alfabetização. Essa organização dos módulos enfatiza a importância do conhecimento do conteúdo de Língua Portuguesa para a estrutura curricular da alfabetização.

A metodologia do curso foi fundamentada em situações-problema com as seguintes atividades:

análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados (BRASIL, 2001, p. 21).

Durante o período de realização do curso, pretendia-se que os professores formadores analisassem a produção dos alunos, o planejamento e a comparação das atividades como direcionamento que possibilitasse aos professores alfabetizadores refletir sobre sua prática profissional e ampliar seu repertório de conhecimento profissional.

Na proposta do MEC para a realização do PROFA (2001), um dos principais focos era desenvolver as competências profissionais do professor alfabetizador para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Enquanto eixo estruturador para alfabetizar seus alunos, os professores precisavam reconhecer os componentes curriculares da Língua Portuguesa no processo de alfabetização. A metodologia foi pautada na resolução de problemas com diferentes atividades e materiais escritos e videográficos específicos do campo da alfabetização. Assim, o programa contribuiu para a formação de professores alfabetizadores com competências para refletir sobre a sua prática; para construir conhecimentos profissionais e para planejar situações didáticas que permitissem acompanhar o desempenho de seus alunos na apropriação da leitura e da escrita.

Dando continuidade ao processo de implementação dos programas de formação continuada para professores alfabetizadores, surgiu em 2005 o programa Pró-Letramento. A proposta do programa era propiciar a formação continuada de professores, objetivando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007). O programa “defende a concepção de linguagem como locus de interação verbal, viabilizada por meio do uso dos gêneros textuais orais e escritos e o estudo acerca dos conhecimentos linguísticos necessários ao processo de alfabetização” (MELO; LINS, 2015, p. 9).

O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades e com a adesão dos estados e municípios, baseando-se na ideia de fomentar uma formação permanente para os professores alfabetizadores envolvendo os entes federativos nessa tarefa (ALFERES, 2009; MARTINS, 2010).

Os profissionais que puderam ter acesso à formação eram os que atuavam na época nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Analisando a organização do programa Pró-Letramento, observou-se que ele delineou suas atividades na modalidade semipresencial. Para isso, utilizou material impresso e em vídeo e atividades que foram acompanhadas por professores orientadores, também chamados de tutores.

Cabe pontuar que, a partir do tipo de modalidade do programa e da diversidade de materiais oferecidos, o curso pode atender de forma diversificada os professores alfabetizadores matriculados. Quanto à organização da carga horária, a

formação dos professores foi dividida em 84 horas presenciais e 36 horas a distância, totalizando 120 horas.

Destaca-se a preocupação do programa em elaborar uma proposta pedagógica que atendesse às principais necessidades dos professores alfabetizadores. A proposta de programas como o PROFAtève como objetivo oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental.

Havia o interesse de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, propondo situações que incentivem a reflexão, o conhecimento como processo contínuo de formação docente e o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem a compreensão da Matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem.

Diante dos objetivos elencados pelo programa, evidencia-se a formação continuada do professor alfabetizador como contribuição para elevar sua formação profissional, propiciando situações que estimulem a prática da reflexão sobre a práxis de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange aos conteúdos de Linguagem e Matemática.

No início da última década, preocupado em garantir aos professores uma formação continuada que atendesse às múltiplas necessidades ainda encontradas no cotidiano dos professores alfabetizadores, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com as universidades, os estados e municípios, propôs o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNAIC teve início em 2012, instituído, pela Portaria MEC nº 867, de 8 de novembro de 2012, com adesão de quase 100% dos municípios brasileiros. Inicialmente oferecia-se para a formação dos professores uma carga horária de 240 horas (120 horas em Alfabetização em Linguagem no ano de 2013 e 120 horas em Alfabetização Matemática em 2014). Em 2015, a proposta foi ampliada com continuidade em 2016.

A Portaria nº 867/2012 especifica, no Art. 5º, que as ações do programa têm por objetivo:

- 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.1).

No que diz respeito ao objetivo dessas ações, vale destacar a preocupação do programa de que as crianças até os oito anos de idade ou terceiro ano do Ensino Fundamental estivessem alfabetizadas e letradas. Dessa forma, a ação destacada contribui para a redução da distorção idade-série na Educação Básica.

Pelo viés organizacional, as ações do programa estruturaram-se em quatro eixos:

- ★ Eixo 1: Formação continuada de professores alfabetizadores;
- ★ Eixo 2: Materiais didáticos e pedagógicos;
- ★ Eixo 3: Avaliações e gestão;
- ★ Eixo 4: Controle e mobilidade social.

Chamam a atenção os Eixos 1 e 2, em que o programa aborda a formação continuada de professores alfabetizadores e os materiais didáticos e pedagógicos que se constituem em um conjunto de materiais específicos, como livros didáticos e respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa, jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa, obras de apoio pedagógico aos professores, tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Sendo assim, no que diz respeito à formação do professor alfabetizador oferecida pelo programa, juntamente com a quantidade de materiais entregues às escolas, cabe ressaltar que o PNAIC foi provavelmente o maior programa de formação continuada no Brasil na atualidade e, pela dimensão do país, um dos maiores do mundo (FRAMBACK, 2016).

Ao mapear as três políticas públicas de formação de professores alfabetizadores, considerou-se relevante apontar a dimensão teórico-metodológica dos programas. Observou-se que os materiais disponibilizados pelos programas permitiram aos professores alfabetizadores ter acesso a uma diversidade de metodologias, contribuindo assim para expandir os conhecimentos de base para a prática alfabetizadora.

No que diz respeito às propostas desses programas, marcam-se alguns aspectos:

- ★ PROFA– o curso trouxe como contribuição o estudo da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, baseado no estudo de Ferreiro e Teberosky (1986), que discute a necessidade de o professor conhecer o percurso de compreensão e de reconstituição da escrita e promove uma articulação entre teoria e prática por meio de um trabalho coletivo e colaborativo dos professores alfabetizadores e os formadores do programa. Quanto aos estudos da Psicogênese da Língua Escrita utilizados no PROFA, destaca-se:

A aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia [...]; insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

A partir dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1986), o PROFA apresentou ações visando estimular nos professores alfabetizadores uma maior compreensão da relação teoria e prática do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, é de suma importância que os professores alfabetizadores compreendam que a leitura e a escrita iniciam antes mesmo da entrada do aluno na escola e que esse aluno é um sujeito que, independentemente do método, da proposta, da estratégia metodológica, está em constante busca por um conhecimento que não está reduzido a uma técnica de ler e de escrever e, sim, voltado para a aquisição de conhecimentos que envolvem a leitura e a escrita desde os anos iniciais de sua infância.

Nesse sentido, os alunos podem realizar várias interpretações sobre a leitura e a escrita; eos professores alfabetizadores precisam reconhecer que essas interpretações compõem a Psicogênese da Língua Escrita.

- ★ Pró-Letramento – no programa predominam o construtivismo e a alfabetização numa perspectiva de letramento. Nesta perspectiva, o programa reitera que letrar é conduzir o aluno às práticas sociais de leitura e escrita, inserindo-o no mundo das letras em seu sentido e contexto social. As estratégias de ensino no Pró-Letramento, assim como no PROFA, ocorreram

mediante a relação entre teoria e prática de um trabalho coletivo e colaborativo entre alfabetizadores e formadores do programa. O programa assume uma perspectiva de letramento que se alinha às contribuições de Soares (2003) quando ela aponta que:

O efetivo competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor (SOARES, 2003, p. 80).

A intenção do programa, ao se apoiar nessas bases teóricas, foi proporcionar ao alfabetizador uma visão mais ampla tanto em relação ao letramento quanto ao entendimento de que alfabetizar não é apenas ter o domínio da leitura e da escrita. Esse entendimento permite que se organizem situações de aprendizagem que envolvam a escrita e a leitura na perspectiva das práticas sociais.

- ★ PNAIC - observa-se que a concepção de alfabetização adotada no texto do PNAIC ocorre também a partir da compreensão de letramento. Desse modo, defende-se a necessidade de que o aluno se aproprie do sistema de escrita alfabético propiciando habilidades para fazer uso desse sistema com autonomia em diferentes ambientes comunicativos. O programa não propõe um método de ensino específico; apresenta diferentes sugestões metodológicas, como jogos, construção coletiva de textos, vídeos e pesquisas. Nesse sentido, auxiliava o professor alfabetizador a desenvolver estratégias que respondam diretamente às demandas educativas de seus alunos no processo de alfabetização.

O programa propõe alguns princípios básicos. Ao se tratar desses princípios, entende-se que o professor precisa desenvolver e orientar sua ação pedagógica a fim de que o sistema de escrita alfabética seja trabalhado sistematicamente. Dentre eles destaca-se a capacidade de leituras e produção de texto já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abordando a riqueza e a diversidade de gêneros textuais

discursivos de circulação social, permitindo assim que os alunos interajam e se reconheçam como protagonistas da própria história.

O professor torna-se responsável por mediar e internalizar no aluno diversos conhecimentos para que possam escutar, falar, ler e escrever sobre variados temas que fazem parte da sociedade na qual estão inseridos (BRASIL, 2012).

Marca-se que, na dimensão metodológica, as formações propostas pelos programas PROFA, Pró-Letramento e PNAIC demonstram similaridades que se concentram nas perspectivas da Teoria da Psicogênese da Língua e do letramento. Do ponto de vista organizacional, chamam a atenção os trabalhos colaborativos, que foram promovidos por meio de formação de grupos de discussão, de socialização, na proposição de atividades permanentes e nos encontros presenciais.

Ao se pensar o campo da alfabetização, percebe-se que é marcado pelas políticas de formação continuada de alfabetizadores, sejam elas de governo ou de Estado, nos diferentes níveis –federal, estadual e municipal –, em que umas complementam as outras ou se contradizem, mas todas se preocupam em contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Ratifica-se essa preocupação com a formação continuada para professores alfabetizadores quando recentemente, em 2019, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), apresentou a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Essa política tem o objetivo de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro, com base em evidências científicas possibilitando melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país.

De acordo com o documento da PNA (2019), ao propor a alfabetização baseada em evidências científicas, não se pensa em impor um método,

mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas. Desse modo, uma alfabetização baseada em evidências traz para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a visão da ciência, dados da realidade que já não podem ser ignorados nem omitidos (BRASIL, 2019, p. 20).

A perspectiva apresentada pela PNA (2019) reforça a importância das pesquisas científicas, em especial das ciências cognitivas da leitura, como ponto de partida para a proposição de políticas educacionais. No caso da política em questão, o Programa Tempo de Aprender, por exemplo, se ocupa da formação continuada

dos profissionais da alfabetização: professores, gestores e coordenadores pedagógicos.

Em síntese, em se tratando da formação do professor alfabetizador, cabe destacar a formação inicial como uma etapa significativa para aprendizagem da profissão. A partir dessa etapa, considera-se a formação continuada como proposta que permite a esse professor elaborar e reelaborar suas práticas ao longo de sua trajetória docente.

Do ponto de vista da formação continuada, pode-se perceber políticas públicas do Governo Federal com participação dos estados e municípios voltadas para o professor alfabetizador. Entende-se que, mediante essas políticas, o professor alfabetizador tem maiores oportunidades de criar condições que encaminhem suas práticas de forma mais criteriosa, estruturada e efetiva.

Pode se marcar como iniciativa para a realização dessas políticas a criação de programas de formação de professores alfabetizadores que trazem como principal objetivo a erradicação do analfabetismo no Brasil. Como ação para realização dessa meta, os programas se ocupam em oferecer diversas estratégias metodológicas, a fim de promover possíveis melhorias para o campo da alfabetização.

Curiosamente, chamam a atenção na realização dos programas as semelhanças de suas ações, independentemente da forma como cada nível da hierarquia do sistema educacional se organiza para operacionalizar as determinações dos programas. Nessa hierarquia merece destaque o papel dos municípios, que têm por competência a gerência e o monitoramento da implementação dos programas em suas redes. Cada município se ocupará em designar coordenador(es) que se dediquem à organização do programa a fim de formar uma equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver. É necessário também fomentar a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação.

### **2.3 O papel dos municípios na viabilização de políticas públicas de formação docente**

As iniciativas do Governo Federal para uma política de formação e valorização dos professores da Educação Básica, com base nos princípios de

descentralização e colaboração entre entes federados, fez-se a partir das duas últimas décadas do século XX sob efeito de um novo reordenamento em que é preconizada a gestão democrática do ensino público, assegurada pela Constituição Federal de 1988 quando, no Art. 211 diz:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

§ 3º Os estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os estados e os municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Diante do apresentado, evidencia-se o esforço do Governo Federal em organizar as atribuições de cada instância a fim de criar possibilidades de planejar e organizar seus sistemas de ensino. O reforço dessa legitimação vem pela LDBEN nº 9.394/96, no § 1º do Art. 8º: “Caberá à União a coordenação da política nacional da educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996, p. 11) e do PNE instituído pela Lei nº 13.005/2014, no Art. 7º: “a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração”, (BRASIL, 2014, p. 3) articulando a participação dos entes federativos na administração das políticas educacionais, visando o desenvolvimento de uma boa qualidade da educação.

Nesse sentido, vimos que, por meio dos preceitos da Constituição Federal de 1988, corroborados pela LDBEN nº 9.394/96 e pelo PNE, que as políticas educacionais se organizam de forma a atender a descentralização das ações do sistema educacional, com possibilidades de maior autonomia dos entes federados e estabelecendo, com isso, o princípio de gestão democrática na educação pública.

Os estudos recentes relativos às políticas públicas apontam para a descentralização como forma de torná-las mais eficientes e eficazes. Em outras palavras, “as políticas públicas devem ser desenvolvidas não pela União, mas pelo ente federativo que se encontra mais próximo dos cidadãos, ou seja, os municípios. Assim, caberia ao Governo Federal estabelecer princípios e diretrizes que devem

ser seguidos por todos os municípios, sendo de cada cidade a responsabilidade de operacionalizá-los, considerando suas peculiaridades” (SEBRAE, 2008, p. 29).

No que diz respeito às atribuições dos municípios, a elaboração dos seus Planos Municipais de Educação deve constituir-se nem como objeto de interesses particulares nem de governo, mas como estratégia para minimizar os dilemas educacionais e promover o direito à educação. Esses planos se configuram como peças chave para a efetivação do Plano Nacional de Educação (NETTO; CASTRO; GARCIA, 2016), que estabelecem metas visando a melhoria da qualidade da educação nacional.

A elaboração das metas e ações dos PME têm sido um grande desafio para os municípios. Estudos realizados por Souza e Alcântara (2017) permitem verificar as dificuldades enfrentadas pelos municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro na elaboração dos seus respectivos planos, articulando-os ao PNE (2014). No tocante à viabilização desses planos, a descentralização das ações configura-se como uma das principais estratégias para que a meta da melhoria da qualidade da educação seja alcançada.

Na perspectiva da descentralização, foram criados planos, programas e redes de caráter normativo. Um desses planos foi instituído pelo Decreto MEC nº 6.094, de abril de 2007, que cria o Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, um programa do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) que estabelece um novo regime de colaboração “envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento à demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais” (BELLO, 2011, p.2). O plano de metas define 28 diretrizes para o desenvolvimento da Educação Básica. Com a adesão a esse Plano de Metas, os estados, municípios e Distrito Federal elaboram seus próprios Planos de Ações Articuladas (PAR).

A elaboração do PAR tem como intenção romper com as discontinuidades das políticas educacionais e viabilizar a elaboração de um diagnóstico da realidade educacional local em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física; recursos pedagógicos.

Com base nesse diagnóstico, são formuladas ações que buscam atender às demandas específicas de cada dimensão. Cabe salientar a segunda dimensão, que se refere às atribuições dos entes federados na realização de cursos de formação

de professores. As formações continuadas organizadas pelo Governo Federal são disponibilizadas aos municípios, que têm autonomia para aderir ou não à proposta. "Fica estabelecida ao município a responsabilidade de acompanhar a execução das atividades e providenciar a infraestrutura, os equipamentos e serviços adequados para os encontros presenciais" (SANTOS, 2011, p. 32).

Esse movimento de colaboração entre as instâncias pode ser visto como facilitador para formulação de políticas de formação continuada, que possibilita ao professor aprimorar seus conhecimentos com leituras, estudos, discussões, reflexões e trocas, "como processo que coloca o sujeito-professor no lugar do fazer-se/desfazer-se" (KRAMER, 1999, p. 160).

Para viabilizar políticas de formação continuada, o município elabora e organiza seu PAR a fim de atender essa dimensão (formação de professores). É relevante dizer que os valores dos recursos financeiros são concedidos ao município através dos resultados dos índices de desenvolvimento das dimensões.

No que tange à formação de professores, os municípios têm a incumbência de administrar os recursos financeiros voltados para essa finalidade e organizar as formações junto às equipes pedagógicas de cada segmento. Para desenvolver esse trabalho, exige-se dos diretores pedagógicos e de suas equipes ouvir os gestores e os professores, a fim de reunir dados que possibilitem pensar políticas de formação continuada que atendam às necessidades de cada rede. As estratégias de formação dos municípios são organizadas em diferentes formatos.

Com a dinâmica de organização das formações, compreende-se que a atuação dos municípios se fortalece com a prerrogativa de colaboração, autonomia e gestão democrática do sistema de ensino. As bases que compõem os pressupostos da descentralização têm como finalidade proporcionar ao município maior organicidade de suas ações. Nessa perspectiva de descentralização, Santos (2017, p. 677) explicita que "o regime de colaboração está condicionado a uma série de fatores que vão desde o reconhecimento das obrigações de cada ente nas práticas de gestão até o propósito de ir ao encontro de uma atuação conjunta que conduza a uma efetiva educação de qualidade". Dito isso, prevê-se que os municípios se responsabilizem pela política do uso dos recursos públicos na correção das disparidades para que as ações em parceria com entes federativos se assentem em princípios de aproximação e identificação que favoreçam a melhor qualidade do ensino (CANUTO, 2020).

## **2.4 A relação da Meta 5 do PNE (2014) com a formação do professor alfabetizador**

Diante do alto índice de analfabetismo no Brasil, percebe-se que a alfabetização se constitui como um dos grandes desafios para o cenário educacional no século XXI. Essas elevadas taxas de analfabetismo, juntamente com a aprendizagem insatisfatória dos alunos no que se refere ao domínio da linguagem, tornam-se um grande desafio a ser solucionado pelo sistema público de ensino. Os resultados considerados insatisfatórios no campo da alfabetização assumem papel importante para a implementação de políticas públicas de avaliações internas e externas voltadas especialmente para o domínio de conhecimentos, com ênfase na leitura e na escrita. A avaliação é a palavra-chave para implementação das políticas em busca da boa qualidade da educação (FREITAS, 2002).

Diante do cenário pouco favorável dos resultados apontados pelas políticas públicas de avaliação, torna-se necessário ter um olhar mais atento aos índices, procurando estratégias que melhor atendam o campo da alfabetização. Rodrigues (2016) evidencia os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) como indicador dos índices brasileiros de alfabetização.

A PNAD registra apenas a porcentagem de alunos que terminaram o 3º ano de escolaridade, com base na verificação da existência de distorção série/idade, não deixando claro o nível de alfabetização dos alunos avaliados. Com essa pesquisa, foi possível perceber um aumento do quantitativo de alunos concluintes do 3º ano dentro da faixa etária esperada (entre 9 e 10 anos de idade).

Em 2004, a pesquisa apontava a porcentagem de 96% de alunos concluintes; em 2014 houve um aumento para 98,1%. Inicialmente, os dados mostravam que o Brasil estava avançando no propósito de garantir a constância do aluno na escola, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que compreende as classes de alfabetização. Diante do cenário de avanço dos resultados, pode-se supor que houve redução das taxas de analfabetismo.

Ainda se tratando de avaliação, no ano de 2013 o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) promoveu pela primeira vez a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), tendo como objetivo avaliar o

desempenho dos alunos ao final do 3º ano de escolaridade no tocante a leitura, escrita e matemática.

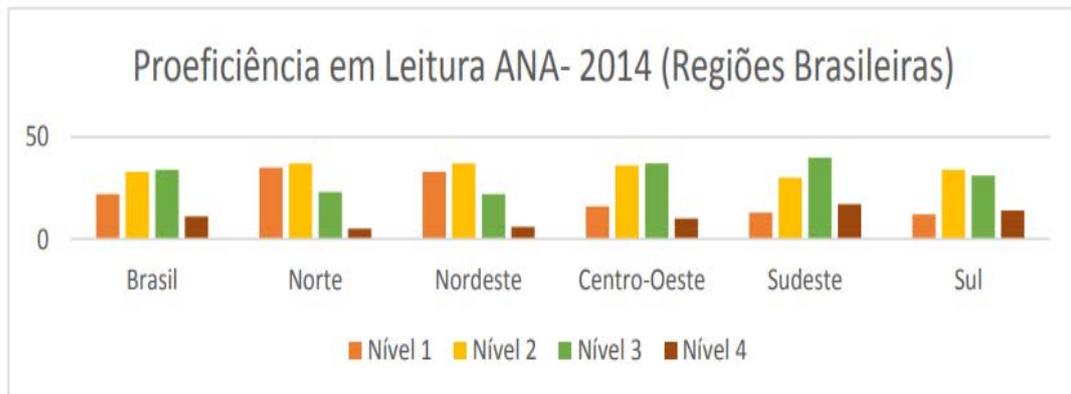
A proposta da ANA diferencia-se do PNAD quando discute a qualidade da conclusão do ciclo da alfabetização. Com a ANA, percebe-se que a atenção não poderia se limitar apenas à permanência do aluno, mas também abranger a promoção de uma boa alfabetização.

Essa avaliação tem como objetivo principal a análise do desempenho dos alunos na leitura, escrita e matemática, e chamam a atenção os dados apontados quanto à leitura, que apresentam resultados muito alarmantes. Nesse item, os alunos são avaliados em:

- ★ Nível 1: leitura de palavras canônicas;
- ★ Nível 2: leitura de textos curtos;
- ★ Nível 3: leitura de textos com maior extensão; e
- ★ Nível 4: inferir sentido aos elementos do texto e reconhecer tempos verbais, pronomes e advérbios.

O gráfico a seguir indica a proficiência dos alunos do 3º ano de escolaridade avaliados na ANA (2014) por regiões brasileiras.

Gráfico 1 – Proficiência dos alunos do 3º ano de escolaridade por regiões brasileiras avaliados na ANA (2014)

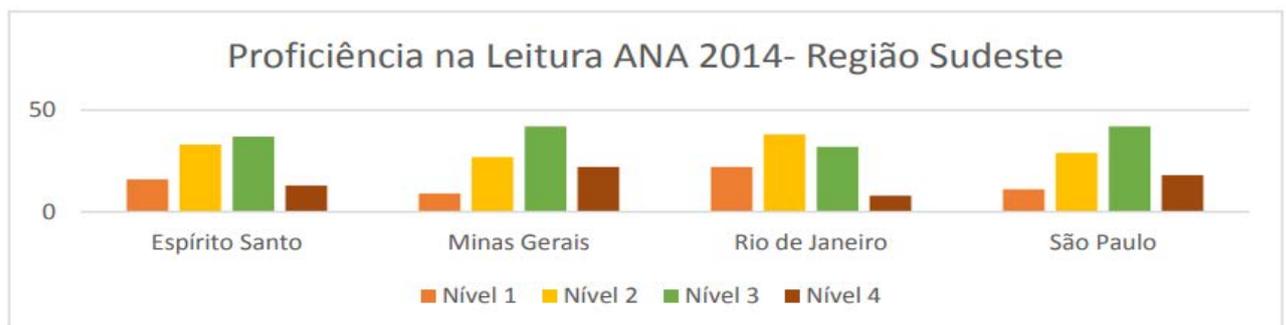


Fonte: Adaptado de Inep, 2015.

Ao observar os resultados da ANA (2014), percebe-se que a maioria dos alunos avaliados encontra-se nos níveis 2 e 3. Os dados observados nas regiões Norte e Nordeste são indicadores de maior preocupação, devido ao número considerável de alunos avaliados no nível 1. Identifica-se também que em todas as regiões o nível 4, que é o satisfatório para os alunos do 3º ano de escolaridade, encontra-se em taxa inferior. Comparada às demais regiões a Sudeste foi a que apresentou o maior índice de nível 4 em relação às outras regiões.

Diante do resultado apresentado pela região Sudeste, o Gráfico 2 aponta os dados detalhados dos estados dessa região.

Gráfico 2 – Proficiência dos alunos do 3º ano de escolaridade da região Sudeste avaliados na ANA (2014)



Fonte: Adaptado de INEP, 2015.

Com base nos dados apresentados no Gráfico 2, de acordo com INEP (2015), nota-se que, quando se trata dos níveis de leitura da região Sudeste, o Rio de

Janeiro encontra-se no nível 2 da leitura; Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo no nível 3 da leitura. Percebe-se que o Rio de Janeiro está abaixo da média da região Sudeste.

Privilegiam-se, aqui, os resultados alcançados pelo Rio de Janeiro pelo fato de que nessa pesquisa estão sendo analisados os Planos de Educação de Niterói, que pertence à região metropolitana desse estado. Evidencia-se que essa unidade da federação apresentou resultados superiores, com a maioria dos alunos avaliados no nível 4, bem como um pequeno número de alunos no nível 1 (MEC,2018), com base nos dados do INEP. Diante dos gráficos apontados, os dados sugerem a necessidade de maiores investimentos na aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Como visto no Gráfico 2, os resultados do Rio de Janeiro estão abaixo do esperado para os alunos do 3º ano de escolaridade.

Os resultados das avaliações inspiram políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização, na tentativa de propor medidas que contribuam para a mudança do quadro atual, ainda considerado insatisfatório na aprendizagem da leitura e da escrita (ESTEBAN, 2012). O PNE 2014, como política pública educacional, sendo um dos exemplos possíveis, propõe metas e estratégias a fim de minimizar os principais desafios impostos à educação brasileira. Dentre eles, a alfabetização tem sido recorrente. No que tange à alfabetização, cabe apontar a Meta 5 do PNE (2014), que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

No Quadro 2 explicita-se a Meta 5 com suas devidas estratégias.

Quadro 2 – Detalhamento das estratégias da Meta 5

Estratégias
5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criar os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental;
5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas preferencialmente como recursos educacionais abertos;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes com a produção de materiais didáticos específicos e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilingue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Fonte: Adaptado de PNE, 2014

Ao observar o que aponta a Meta 5 do PNE (2014), percebe-se que sua base está voltada para a articulação com a pré-escola; os instrumentos de avaliações nacionais; as tecnologias educacionais; as práticas pedagógicas inovadoras; alfabetização de pessoas deficientes, indígenas; e a formação de professores alfabetizadores.

Do conjunto de estratégias da Meta 5, considera-se relevante, no âmbito desta pesquisa, destacar a estratégia 5.6 quanto à formação de professores alfabetizadores. A operacionalização dela é fundamental para o alcance de bons resultados no campo da alfabetização. Essa estratégia tem como eixos a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização; o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras; o estímulo à autoformação, por exemplo, por meio da articulação com programas de pós-graduação *stricto sensu* e outras ações.

A promoção e o estímulo à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, neste caso, prevê o envolvimento dos entes federativos nessa tarefa (ALFERES, 2009; MARTINS, 2010).

No que se refere à necessidade de a formação do alfabetizador contemplar pressupostos que atendam às rápidas e inovadoras mudanças no campo das tecnologias e das práticas pedagógicas, entende-se como essencial a aquisição de conhecimentos diversificados (TEBEROSKY, 1986). Acredita-se, nesse contexto, que a ideia de conhecimentos diversificados inclui os relativos às novas tecnologias

e seus usos. Esses conhecimentos diversificados que são adquiridos pelo professor alfabetizador são incorporados a sua prática, o que contribui para uma melhor alfabetização dos alunos.

Na perspectiva da estratégia 5.6 da Meta 5, a ideia de promover e estimular o crescimento do número de professores interessados em investir em sua formação, curiosamente, faz alusão a programas de pós-graduação *stricto sensu*. Cabe assinalar, sobre a questão do estímulo, que pesquisas apontam o crescimento no número de professores investindo em sua formação e questionam o fato de ser financiada, principalmente pelo próprio professor (EVANGELISTA; TRINCHES, 2014; GISI; HANHART; FILIPARK, 2015). Vale enfatizar que as políticas públicas de formação precisam deixar claras as iniciativas de estímulo à formação.

Esses aspectos que compõem a Meta 5 do PNE (2014), as políticas públicas de alfabetização e as de formação para professores alfabetizadores, organizam os planos e as propostas de formações continuadas dos municípios. No caso da presente pesquisa, tem-se como foco a Rede Municipal de Niterói.

### 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Em termos do que se entende por pesquisa, as contribuições de Gil (2002) indicam que a pesquisa é um

procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos. [...] A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (p. 17).

Nesse sentido, faz-se necessário que os procedimentos sejam planejados sistematicamente a partir de critérios metodológicos que permitam uma visão mais completa do objeto investigado. Para que o processo como um todo seja realizado de maneira exitosa, é preciso o cumprimento das etapas propostas desde a sua concepção.

No que diz respeito à abordagem de pesquisa adotada, optou-se pela abordagem qualitativa por possibilitar maior interação entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado. Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa tem preocupação com aspectos da realidade, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (MINAYO, 2001).

A opção por um estudo descritivo se justifica, segundo Vergara (2000, p.47), como aquele que “expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza”. Segundo a autora, a finalidade da pesquisa descritiva é analisar os dados coletados sem que haja interferência do pesquisador e que sirvam de base para tal explicação.

Para melhor atender aos objetivos, a pesquisa inspira-se nos princípios da análise documental que permite a utilização de fontes de informação que ainda não receberam uma análise criteriosa e que, entre outras vantagens, minimiza a necessidade do acesso físico aos documentos, permitindo maior agilidade no contato com os documentos (GIL, 2008). Assim, o estudo em questão pretende descrever a formação de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação de Niterói, especialmente as políticas públicas propostas/operacionalizadas pela Fundação Municipal de Educação de Niterói.

Para desenvolver a presente pesquisa indicaram-se as seguintes etapas, não necessariamente consecutivas:

**a) Revisão bibliográfica**

O levantamento preliminar percorreu as seguintes etapas, não necessariamente consecutivas:

*Levantamento da produção acadêmica sobre:*

- ★ Formação de professor – Duarte (1986), Manacorda (2004), Nóvoa (1992; 2017), Tardif (1998; 2009; 2013), Gatti (2008; 2014), Demailly (1995) e Roldão (2017).
- ★ Formação do professor alfabetizador – Nóvoa (1992), Canário (1996), Gauthier (1998), Brasil (2001; 2010; 2012), Campelo (2001), Tardif (2002), Gatti (2008), Maciel (2014), Alves (2017).
- ★ Escola Normal – Bastos (1998), Tanuri (2000), Villela (2008), Müller (2010).

*Levantamento inicial do material bibliográfico sobre os seguintes temas:*

- ★ Formação do professor – Miguel e Ferreira (2015), Monteiro (2015).
- ★ Formação do professor alfabetizador – Colello (2007), Lamy (2010), Soares (2018).
- ★ Escola Normal – Lopes, Faria Filho e Veiga (2007).
- ★ Lei Geral do Ensino - Brasil (1827).
- ★ Decreto de criação da Escola Normal - Brasil (1835).
- ★ Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) - Brasil (2014).
- ★ Planos Municipais de Educação de Niterói (2008; 2016).

*Seleção dos referenciais teóricos sobre os temas listados acima a serem tomados como referência:*

- ★ Formação do professor: Nóvoa (1992), Lourenço Filho (1955), Roldão (2017), Tanuri (2000), Shulman (2004), Tardif (2008; 2013).
- ★ Formação do professor alfabetizador.
- ★ Escola Normal: Nóvoa (1991), Bastos (1998), Tanuri (2000), Manacorda (2004), Villela (2007), Müller (2010).
- ★ Documentos sobre a Rede Municipal de Educação de Niterói (Planos Municipais): Plano Municipal de Educação de Niterói (2008 e 2016).

**b) Proposição de categorias para a revisão bibliográfica**

- ★ Formação do professor alfabetizador no contexto brasileiro.
- ★ Formação do professor alfabetizador na Rede Municipal de Educação de Niterói.

**c) Para a coleta de dados, consideraram-se os seguintes passos:**

- ★ Levantamento de atas e relatórios de acompanhamento das equipes pedagógicas, arquivados na Secretaria de Gestão Pedagógica da FME/SME;
- ★ Categorização das formações continuadas em nível nacional que foram utilizadas pela rede municipal de Niterói nos últimos 20 anos;
- ★ Leitura e releitura dos Planos Municipais de Educação de Niterói dos anos de 2008 e 2016;
- ★ Análise dos questionários respondidos por professoras que realizaram a formação oferecida pelo PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) em parceria com a Rede Pública Municipal de Niterói.

**d) Proposição de categorias para organizar e analisar os dados**

As categorias para organizar os dados foram constituídas a partir da leitura e releitura do conteúdo dos Planos Municipais de Educação de Niterói dos anos de 2008/2018 e 2016/2026, dos relatórios das coordenadoras de polo e da organicidade das formações operacionalizadas pela Rede de Niterói.

**e) Proposição e elaboração dos instrumentos de produção de dados**

Pretende-se utilizar como instrumento de produção de dados os Planos Municipais de Educação de Niterói dos anos de 2008 e 2016, complementados por outros documentos oficiais, quando necessário, além de questionário com três professores como suporte para mapear as opiniões das professoras alfabetizadoras da rede investigada sobre as formações continuadas para o professor alfabetizador. O questionário buscou informações sobre o perfil das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Niterói. A definição do perfil das professoras tomou como foco: razões da opção por atuar em turmas de alfabetização; local de atuação; funções exercidas na escola; percepção sobre ser alfabetizador; participação em formação continuada; articulação entre os PMEN e as formações; opiniões sobre as formações oferecidas pela FME/SME.

**f) Revisão do relatório para defesa.**

**g) Limitações do estudo**

O processo de operacionalização ajustou-se às circunstâncias de isolamento social para que a pesquisa pudesse ser realizada, o que dificultou o acesso aos dados da Secretaria de Educação de Niterói referente às formações continuadas e aos documentos oficiais dentro SME/FME.

## **4 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Do ponto de vista da sistematização dos dados e resultados, apresenta-se inicialmente o contexto investigado – a Rede Municipal de Educação de Niterói – e, em seguida, os Planos Municipais de Educação de Niterói, alguns programas de formação continuada operacionalizados pela rede e o entendimento das professoras alfabetizadoras sobre a formação continuada proposta pela Rede Municipal de Educação de Niterói.

### **4.1 Descrevendo o contexto investigado: a Rede Municipal de Educação de Niterói como universo em expansão**

Este item explicita as etapas de constituição da estrutura organizacional da Rede Municipal de Educação de Niterói. Para melhor entendimento desse processo, apresentam-se as mudanças ocorridas na estrutura organizacional, desde a criação da Rede, em janeiro de 1991, até a última modificação, em 2006.

O contexto investigado nesta pesquisa é a Rede Municipal de Educação de Niterói, que integra a Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Segundo dados do IBGE (2021), o município conta com uma população estimada em 516.981 habitantes, numa área territorial de 133.757km<sup>2</sup>. De acordo com os dados da Organização das Nações Unidas divulgados em 2013, o município apresenta o mais elevado Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do Estado do Rio de Janeiro, o sétimo maior entre os municípios do Brasil, destacando-se na 13<sup>a</sup> posição entre os municípios do país, segundo os indicadores sociais referentes à educação (IBGE, 2021).

Para entender os dados que revelam o índice de desenvolvimento humano referente à educação de Niterói, foi necessário trazer a história da estrutura organizacional da Rede Pública Municipal de Educação. Assim, no ano de 1953, “dos municípios da Baixada da Guanabara, [...] Niterói é o único que não tem escolas próprias nem consigna nenhuma dotação para os fins de educação dos seus munícipes” (ABREU, 1955, p. 253). Nessa época a Prefeitura Municipal de Niterói atendia ao preceito constitucional de obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 1<sup>o</sup> grau através de concessão de bolsas de estudos em escolas particulares.

Diante do cenário de precariedade da educação pública, em 1959 a Prefeitura Municipal de Niterói estabeleceu a primeira ação para dar início à rede pública municipal. Como iniciativa, instalou 10 escolas em espaços cedidos pela comunidade. Somente na primeira metade da década de 1970 percebeu-se uma mudança na política de abertura das escolas. Nesse período iniciou-se a preocupação da prefeitura por estruturar a rede física, substituindo as escolas que estão em espaços cedidos por prédios próprios e bem equipados. É oportuno salientar a preocupação com uma política de ampliação do corpo docente por meio de concurso público e da expansão de unidades escolares. Chama a atenção o aumento do número de unidades escolares, que, ao final do século XX, era de 33 escolas municipais e um total de 16.500 alunos (GOULART, 2011, p. 289).

A estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Niterói também foi sofrendo transformações ao longo do século XX. Num primeiro momento, concomitante à criação das escolas, a Secretaria Municipal de Educação foi marcada pela criação sucessiva de um Grupo Coordenador de Educação e Cultura (1960), de uma Divisão de Educação e Cultura (1964) e de um Departamento de Educação e Cultura (1969). “Num segundo momento, foi a ampliação do corpo docente através de concurso público (1975)” (LANEUVILLE-TEIXEIRA, 2009, p. 134).

Em se tratando de processos de mudanças, é possível perceber que a década de 1970 ficou marcada não somente pela criação da SME, mas também por outros aspectos, como a ampliação do número de escolas e o aumento do quadro do magistério, por meio do primeiro concurso público da rede municipal, com o objetivo de efetivar servidores públicos para exercer a função docente.

Com a efetivação de novos professores, houve a preocupação com a formação continuada desses profissionais recém-chegados. Nessa época, a SME de Niterói ofertou aos professores alfabetizadores a primeira formação continuada por meio de cursos semanais que apresentavam ao professor alfabetizador o método fônico. Essa formação era oferecida na própria SME e em outros espaços da cidade, como pátios da Igreja Católica e clubes da cidade (NITERÓI, 1977).

Dando continuidade às mudanças na estrutura organizacional da Rede Municipal de Educação de Niterói, em 1991 a Secretaria Municipal de Educação passou a incorporar a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), criada

pelo Decreto nº 6.178, de 28 de agosto de 1991, que, após a sua criação, começou a administrar o sistema de ensino público do município.

Diante das transformações ocorridas na estrutura organizacional da Rede Municipal de Educação de Niterói ao longo do tempo, é possível perceber que ela está em constante atualização pela melhoria das condições do processo de ensino-aprendizagem. Teixeira (2001) aponta que, a partir das mudanças realizadas ao longo dos anos que sucederam à criação da Fundação Municipal de Educação, os principais objetivos apontados eram:

agilizar o processo de gestão administrativa e financeira, assim como possibilitar a ampliação das ações do órgão educacional, através de convênios de financiamento e de prestação de serviços. Mas, na verdade, a consecução de verbas de financiamento de projetos que não fossem advindos de órgãos públicos estaduais e federais jamais se concretizou. Tampouco foram desenvolvidas ações de prestação de serviços que trouxessem recursos materiais e financeiros ao município (TEIXEIRA, 2001, p. 62).

Segundo o autor, o foco da Fundação Municipal de Educação está direcionado para as demandas pedagógicas, ficando a cargo da Secretaria Municipal de Educação às demandas de cunho administrativo-burocrático.

As primeiras iniciativas da FME ficam marcadas por diversas mudanças na educação municipal de Niterói, tais como: a escolha de diretores escolares por eleição direta, a criação de propostas e programas pedagógicos, substituindo a seriação por regime de ciclos, a criação de referenciais pedagógicos, aumento do número de vagas, construção de novas escolas, implementação de um plano de cargos e salários para os profissionais da Educação (NITERÓI, 2010).

Em se tratando das propostas pedagógicas, o regime de ciclos implementado em 1999 pela proposta pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo é legitimado pela edição de duas portarias: a Portaria SME/FME nº 003/98, de 03 de novembro de 1998, e a Portaria SME/FME nº 320, de 10 de dezembro de 1998, com base na LDBEN nº 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para atender às demandas da proposta pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo, a equipe de articulação pedagógica da FME/SME ficou responsável por visitar e acompanhar as unidades escolares a fim de verificar como as mudanças do novo modelo pedagógico estariam sendo inseridas no contexto e no cotidiano escolar. Sendo assim, a SME/FME organizou-se a fim de incorporar ao cotidiano de suas escolas as orientações teórico-metodológicas desse novo modelo de pensar a educação niteroiense.

Desse modo, a implementação dos ciclos no âmbito da FME/SME gerou formações continuadas a fim de promover possibilidades para uma melhor compreensão do novo sistema. “Dentre as formações oferecidas, marca-se o curso de formação continuada Práticas Pedagógicas no Sistema de Ciclos para a Alfabetização, elaborado pela SME/FME em parceria com a Universidade Federal Fluminense em 2004” (CARIELLO, 2011, p. 164).

Ainda em se tratando das mudanças organizacionais, a partir de 2006 a rede passou a ter uma nova composição, regulamentada pelo Decreto nº 9.820/06. Assim, ficou instituído o Sistema Municipal de Ensino (SME), conforme previsto no §1º do Art. 2º: “Este decreto disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino e da aprendizagem, em instituições próprias, situadas no Município de Niterói” (NITERÓI, 2006, p. 2). O Sistema Municipal de Ensino fica responsável por toda a educação escolar, predominantemente do processo de ensino-aprendizagem. Um fator que deve ser destacado é a divisão do Sistema Municipal de Educação de Niterói em duas grandes vertentes, como afirma o Art. 5º do Decreto, ao marcar as instituições que passam a compor esse sistema e que definem que:

- A Secretaria Municipal de Educação tem como função organizar e operacionalizar os aspectos pedagógicos da Rede;
- A Fundação Municipal de Educação administra e organiza os aspectos financeiros da rede Municipal.

Cabe salientar que esses dois órgãos juntos direcionam suas ações para a concretização de um processo de ensino-aprendizagem significativo, com a participação de:

- I – as instituições de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio mantidas pelo Poder Público Municipal;
- II – as instituições de Educação Infantil mantidas pela iniciativa privada, incluídas as particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas, na forma da lei;
- III – a Secretaria Municipal de Educação de Niterói;
- IV – a Fundação Municipal de Educação de Niterói;
- V – o Conselho Municipal de Educação de Niterói;
- VI – o Conselho Municipal de Acompanhamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério de Niterói;
- VII – o Conselho Municipal de Alimentação Escolar de Niterói (NITERÓI, 2006).

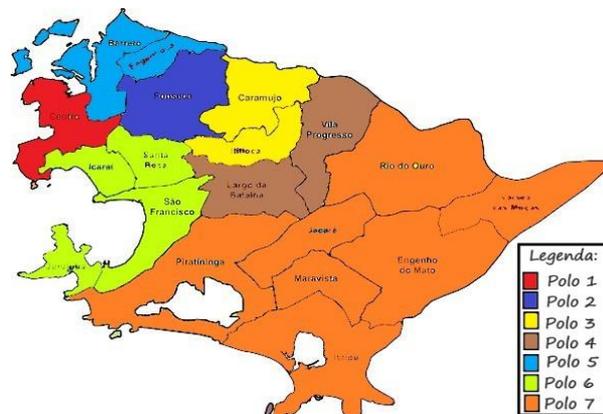
Pode-se supor que todos esses movimentos na Rede Municipal de Educação de Niterói foram tentativas para que fosse encontrado um melhor modelo para a organização da educação no município. Dentre as mudanças, cabe ressaltar as oportunidades de formação continuada aos profissionais da Educação promovidas pela FME/SME nos diferentes períodos de organização pedagógica.

É importante salientar também o crescimento físico da Rede Municipal de Educação de Niterói, que ao longo do tempo tem se empenhado para ofertar um quantitativo de vagas a fim de subsidiar o cumprimento da Lei nº 9.394/96, que aponta em seu Art. 6º a importância de ofertar o acesso e a permanência dos estudantes na Educação Básica, determinando: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade”.

Na perspectiva de oferta de vagas, percebe-se um efetivo empenho na construção de um maior número possível de unidades escolares que atendam a todos os segmentos. Atualmente, de acordo com o portal da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), a Rede Municipal de Educação de Niterói conta com 49 unidades de educação (UE), das quais dezessete possuem também atendimento de Educação Infantil; três Unidades Escolares de Educação Integral (UETI); 43 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), sendo três delas Núcleos Avançados de Educação Infantil (NAEI); e 20 creches comunitárias vinculadas à rede por convênios, sendo supervisionadas pelo Programa Criança na Creche. Esse quantitativo de unidades escolares está distribuído em sete polos, que se organizam de modo a atender às cinco regiões nas quais o município foi dividido:

- Praias da Baía (polos 1 e 6);
- Norte (polos 2, 3 e 5);
- Oceânica (polo 7);
- Pendotiba (polo 4);
- Leste (em que dois bairros pertencem ao polo 7).

Figura 1 – Regiões do município de Niterói



Os sete polos atendem a 28.912 alunos, dos quais 9.185 estão matriculados no 1º ciclo do Ensino Fundamental. Desde sua criação, a Rede Municipal de Educação de Niterói vem crescendo de forma significativa. No que diz respeito ao número de professores, em consulta ao mapa estatístico da rede referente ao ano de 2021, observa-se que houve crescimento de quase mil professores I e atualmente conta com 2.968 que atendem ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. Desse total, 445 atuam como regentes em turmas do 1º ciclo (ciclo de alfabetização), que são o público-alvo das formações continuadas destinadas aos processos de alfabetização oferecidas pela Rede Municipal de Educação de Niterói.

A partir do que se apresentou até aqui sobre o universo investigado, é possível identificar que, historicamente, a Rede Municipal de Educação possui características que marcaram seu percurso. Os dados revelam que Niterói, até 1954, era a única rede de Educação da Região Metropolitana do Rio de Janeiro a não possuir escolas próprias. Como consequência, utilizava espaços alugados, como igrejas católicas e clubes da cidade, entre outros. A esse respeito, é importante assinalar que a questão do espaço físico se apresenta como um desafio nos processos de estruturação das redes públicas de ensino no contexto brasileiro. Esse fato já era observado no contexto brasileiro, quando salientado no Art. 6º da Lei Geral do Ensino (BRASIL, 1827).

Considera-se também importante destacar que a carência de espaços físicos próprios provoca a busca por parcerias com outras instituições da sociedade civil. As parcerias entre diferentes instituições da sociedade civil têm sido apontadas, de um lado, como promissoras e, de certa forma, estimuladas. De outro lado, como

passíveis de questionamentos. Esses pontos são tratados, inclusive, quando se abordam questões relativas à descentralização e às responsabilidades na promoção e garantia do acesso à educação e dos direitos de aprendizagem que estão instituídos no documento Elementos Conceituais Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem (BRASIL, 2012).

Desde as décadas de 1960 e 1970, a Prefeitura de Niterói buscou implementar ações como reestruturação educacional, abertura de escolas e atendimento de questões como a gratuidade e a obrigatoriedade de Ensino Fundamental público. Buscou-se também ampliar o quantitativo de professores da Rede. Um dado a ser destacado é o fato de que a Rede utiliza a categoria profissionais da Educação para se referir a todos os servidores que desempenham funções relacionadas à Educação, como pedagogos e secretários escolares, incluindo os professores. Sobre o modo de Niterói designar o conjunto dos servidores da Educação, percebe-se um alinhamento com o preconizado pela LDBEN de 1996. De acordo com o Art. 61 daquela lei, entende-se como “profissionais da Educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos” (BRASIL, 1996). Essa visão abrangente está também presente no Art. 2º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamentou o PNE (BRASIL, 2014) e, no detalhamento das suas Metas 15, 16, 17 e 18, que se referem respectivamente “às garantias, em regime colaborativo, da formação dos professores da Educação Básica em nível superior”; à “formação continuada desses profissionais em nível de pós-graduação”; à “valorização dos profissionais do magistério da rede pública da Educação Básica visando à equiparação do rendimento médio aos demais profissionais com escolaridade equivalente”, e à “proposição do plano de carreira dos profissionais da Educação da Educação Básica e Superior de todo sistema público de ensino” (BRASIL, 2014, p. 263, 275, 287, 290).

O concurso público foi a estratégia encontrada para o ingresso desses profissionais da Educação na Rede de Niterói, indo de encontro à prévia realidade do quadro de profissionais, composto majoritariamente por cargos de indicação política. A partir desse momento, transforma-se a realidade da educação pública de Niterói, passando a ter professores concursados. Essa estratégia é um marco na profissão docente brasileira. Até os dias atuais, o concurso público é visto como mecanismo de ascensão social e estabilidade.

Esse período também é marcado por um processo de consolidação da Secretaria Municipal de Educação (SME). Foram criados subdepartamentos com a finalidade de auxiliar a SME na reestruturação educacional do município.

As décadas de 1990 e 2000 também foram marcadas por modificações significativas no cenário educacional niteroiense; dentre eles destaca-se a criação da Fundação Municipal de Educação (FME, 1991). Com a criação da FME, foram promovidas várias iniciativas para organizar a Rede Municipal de Educação de Niterói; dentre elas destacam-se a escolha de diretores escolares por eleição direta e um sistema municipal de ensino. Percebe-se nesse contexto mais um esforço da rede em democratizar as ações e descentralizar as atribuições.

Diante dos dados apontados pela pesquisa, pode-se observar que as mudanças ocorridas na Rede Municipal de Educação de Niterói ao longo das últimas décadas foram essenciais para a configuração atual do município. Percebem-se várias tentativas de organização, tanto no que se refere às condições de infraestrutura, de acesso à educação da população em idade escolar e quanto à formação e preparação dos professores que atuam nessa rede. Essas questões são importantes e se relacionam com a responsabilidade do município, atendendo à prerrogativa de colaboração. O regime de colaboração está condicionado a uma série de fatores, destacando-se a organicidade do município em relação às ações desenvolvidas para que conduza uma efetiva educação de qualidade (SANTOS, 2017).

#### **4.2 Os programas de formação continuada operacionalizados pela Rede Municipal de Educação de Niterói**

Esta seção aborda os programas de formação continuada operacionalizados pela Rede Municipal de Educação de Niterói, identificando algumas das iniciativas propostas pela FME e pelo Governo Federal para a formação nos últimos 20 anos.

O município de Niterói, campo desta pesquisa, sempre apresentou grande preocupação com a formação continuada dos professores. Como iniciativa, a FME/SME ofereceu aos professores formações organizadas pelo Governo Federal e pela equipe pedagógica da FME/SME. Pelas análises documentais, torna-se importante marcar que a formação de professores vem sendo vista pelo município

como caminho para o professor adquirir novos saberes que lhes permitam refletir sobre suas práticas cotidianas.

É necessário que essas formações sejam elaboradas a fim de proporcionar ao professor uma prática reflexiva, que contribua para a formação da sua identidade profissional. É nessa perspectiva de formação que o município de Niterói vem, ao longo dos últimos vinte anos, promovendo diversas formações continuadas, as quais serão apresentadas a seguir.

No período de 2000-2002, a organização pedagógica foi encontrada nos relatórios da Diretoria de Articulação Pedagógica, pesquisados nos arquivos da FME. Marca uma inovação no que diz respeito à organização das escolas por polos, conforme sua localização geográfica, como citado no item 4.1. Para acompanhar o processo pedagógico das escolas, a FME adotou os seguintes critérios: cada coordenação possui um coordenador responsável por cada polo, acompanhando as escolas em visitas quinzenais. Tal fato marcou profundamente a reorientação do processo formativo da rede. Começava, assim, um movimento que possibilitava à assessoria pedagógica da FME acompanhar as escolas com maior frequência, permitindo observar as peculiaridades do cotidiano pedagógico de forma iminente. Os acompanhamentos das coordenadoras geram relatórios do cotidiano pedagógico escolar e servem como ponto de partida para pensar quais formações se faziam mais necessárias para cada contexto.

A equipe de articulação pedagógica elaborava as formações a fim de aprimoramento desse professor alfabetizador e com o propósito de aumentar o índice de alfabetização, tornando suas práticas mais efetivas. As equipes de acompanhamento identificavam as necessidades específicas das unidades escolares com relação às formações de professores alfabetizadores, gerando relatórios que mobilizavam ações de formação continuada da FME/SME. Dentre elas, a implementação do PROFA, que em Niterói aconteceu em três oportunidades: nos anos de 2002, 2003 e 2004, atingindo um universo de 250 docentes. Segundo a Coordenação de 1º Ciclo, para cumprir os requisitos necessários ao estabelecimento da parceria com o MEC, a FME precisou disponibilizar um coordenador geral para responsabilizar-se pela formação dos formadores, pelo acompanhamento e pela avaliação dos trabalhos.

No que diz respeito à organização da equipe formadora do PROFA, a FME necessitou realizar a seleção dos professores que assumiram a coordenação dos

grupos, conforme orientações da SEF/MEC. Foi necessário também planejar a posterior liberação de pelo menos 20h semanais dos professores.

Para atender à demanda do programa, os formadores selecionados precisavam adquirir conhecimento (sobre o programa) e realizar algumas ações como: estudo do material do curso e de textos de aprofundamento, planejamento e preparação de atividades; análise das produções dos professores; elaboração de registro escrito; participação em reuniões, buscando propiciar a interação dos professores e a aprendizagem coletiva.

A FME garantiu, ainda, a participação dos professores formadores, dos coordenadores e do coordenador geral nos encontros agendados com a equipe técnica da SEF/MEC, oferecendo as necessárias condições de infraestrutura e viabilizando o acesso dos professores à internet (ou, quando isso não fosse possível, a um aparelho de fax) para comunicação com a equipe técnica da SEF/MEC e intercâmbio com outros formadores do programa.

No entanto, apesar dos esforços da SME/FME para promover o programa, a adesão não foi muito satisfatória. Dos 250 professores inscritos, somente 87 concluíram e foram certificados, segundo dados do setor de certificação de formação continuada. Esse cenário, de poucos concluintes, não se deu somente no PROFA. Era recorrente nas formações da rede.

É importante salientar que, ao final de cada formação proposta pela rede ou pelas iniciativas do Governo Federal, havia um formulário desenvolvido pela equipe pedagógica da FME que mapeava as opiniões dos professores sobre as formações. É interessante observar, após leitura dos formulários, que os 163 professores alfabetizadores que não concluíram o curso de formação do PROFA relataram ter ficado insatisfeitos por entender que as formações não eram pensadas a partir das necessidades pedagógicas das escolas e não aproveitavam as experiências já adquiridas pelos professores. Esse é um dado especialmente curioso na medida em que se atribuía às equipes de acompanhamento a identificação de necessidades de formação de professores alfabetizadores. É possível supor que uma provável causa da insatisfação seja o fato de a SME/FME ter aderido a uma formação proposta em nível macro e, portanto, não ter sido uma iniciativa da rede voltada para a rede.

Para resolver a questão da insuficiente busca dos professores pelas formações, no ano de 2001 a FME/SME adotou como estratégia de incentivo a

proposição do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos da Educação Municipal (PCCS), em conformidade com a Resolução CNE nº 03/97, de 08 de outubro de 1997. Pode-se entender que o baixo número de professores concluintes no PROFA foi uma contribuição relevante para se pensar o plano de carreira como incentivo à formação continuada.

O PCCS foi um incentivo financeiro. Trouxe ao grupo de profissionais da Educação incentivo para participar das formações. Porém vale pontuar que a participação por meio desse incentivo (financeiro) motiva os profissionais, mas não garante a apropriação das propostas objetivadas pelas formações. Diante disso, supõe-se que a intencionalidade de alguns profissionais da Educação em participar das formações deixa de estar relacionada à apropriação das metodologias, e passa a vincular-se a questões financeiras.

Mas, de todo modo, pela primeira vez surgia uma legislação específica que contemplava a valorização do percurso de desenvolvimento profissional dos professores.

A fim de qualificar e atender às reivindicações dos professores explicitadas nos formulários de culminância dos cursos, a FME/SME elaborou formações próprias, tais como: Democratizando a Matemática; Matemática ou Má-temática; Matemática Através de Jogos; O Lúdico e o Sério na Matemática; e Oficinas Pedagógicas de Matemática, além das oficinas de Língua Portuguesa, Inglês, História, Ciências, Educação Artística e Artes. A oficina A Construção do Conhecimento como Perspectiva contempla professores da Educação Infantil para explorar o meio ambiente, contando com a colaboração da professora Léa Tiriba, e o Projeto Zig-Zag para os professores da EJA como forma de promover formação sobre empreendedorismo. Houve, nesse mesmo ano, o curso do método Braille, para os interessados em trabalhar com a Educação Especial.

Diante do cenário de reformulação das iniciativas de formação, fica marcada a busca mais intensa do professor pela formação continuada e a satisfação pela valorização profissional através do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos da Educação Municipal (PCCS). Pode-se entender que, com o plano de cargos e salários, o município ganha em qualidade de profissionais, o que conseqüentemente se reflete na boa qualidade do ensino, em práticas inovadoras com seus alunos, em projetos e no crescimento dos índices de alfabetização e na diminuição da distorção idade/série.

A partir do período de 2003-2004, a FME/SME implementou uma linha de diálogo com os profissionais da Educação para a elaboração do Segundo Plano Municipal de Educação, a fim de discutir propostas e elencar questões para definir metas e ações a partir da realidade do município (PME).

Após o período de discussões entre a FME/SME e os profissionais da Educação, o setor de Assessoria Pedagógica decidiu reconfigurar os caminhos de formação. A partir desse momento, a metodologia utilizada configurou-se em desenvolvimento de cursos, palestras e seminários. Buscou-se, então, convocar cada vez mais os profissionais da Educação para espaços externos, promovendo grandes fóruns de discussão, com vistas principalmente à organização do Plano Municipal de Educação de Niterói.

Como parte do processo de elaboração do PMEN, em agosto de 2003 foi editado um caderno identificado como: *Caderno 1 – Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói*, em que a presidente da FME reafirma a necessidade de um processo democrático. Dessa forma, percebe-se o início das discussões entre os professores para elaboração do segundo Plano Municipal de Educação.

Pode-se entender que esse movimento de discussão para elaboração do PMEN é indício do esforço em promover a participação mais efetiva dos profissionais da Educação, trazendo ao documento um perfil mais democrático.

Nesse cenário identificado como democrático, a escola pública de Niterói assume o espaço de discussão e mobilização como instrumento de melhoria da qualidade do ensino. Utilizam-se os saberes e experiências dos professores como base para melhor aproximar o plano das realidades do cotidiano.

Dando continuidade às discussões, a fim de produzir o *Caderno 2 – Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói*, os profissionais da Educação das unidades municipais de educação, das creches comunitárias e das creches vinculadas à Secretaria Municipal de Assistência Social “reuniram-se para pensar sobre a educação dos pequenos niteroienses” (TRINDADE, 2003, p. 11).

Ainda no contexto das discussões com vistas à elaboração do PMEN, realizou-se em 2004 o I Encontro do Ensino Fundamental, com “alunos, professores, pais e demais profissionais das escolas que apresentaram propostas resultantes da reflexão coletiva” (TRINDADE, 2004, p. 10). Daí resultou a publicação do *Caderno 3*

– *Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói* (2004), cujo foco foi o Ensino Fundamental.

Os Cadernos 1, 2 e 3 foram publicados com o título *Registros das Conferências do Plano Municipal de Educação: rumo à Cidade Educadora* (2004). Tais etapas se configuraram, na verdade, como pré-elaboração do Plano Municipal de Educação de Niterói.

O período de 2003/2004 foi marcado por uma política de formação continuada de professores oferecida em forma de palestras, cursos e seminários ministrados pelos professores da UFF. Cabe pontuar que os temas dessas formações eram voltados para auxiliar os profissionais da Educação a refletir sobre possíveis pressupostos que definiriam a Educação municipal de Niterói. As contribuições originárias de cada formação eram registradas em forma de relatórios que serviram de base para o processo de produção do segundo PMEN.

A partir do período de 2005-2008, a FME elaborou uma linha de diálogo com parcerias externas, principalmente com instituições privadas, estabelecendo uma organização pedagógica voltada, sobretudo, para dois focos: o de assessoria e formação pedagógica externa. Segundo os dados do *Relatório Geral da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino da Fundação Municipal de Educação de Niterói* (FME, 2005), percebe-se que havia a intencionalidade explícita de investimento na formação continuada dos profissionais da rede por meio de assessoria externa. Uma das iniciativas estava na realização de um curso de especialização em Educação Infantil desenvolvido a partir de convênio com a Universidade Estácio de Sá, celebrado após processo licitatório. Pelo convênio, foi constituída uma turma apenas por profissionais da rede que têm atuação na área de Educação Infantil.

Ainda no ano de 2005, por exemplo, foi instituída uma parceria com a Santa Casa da Misericórdia que permitiu a entrada de cinco profissionais da Educação da rede no Curso de Especialização em Saúde Mental, beneficiando, assim, especialmente aqueles que atuavam na Educação Especial.

Ainda na perspectiva das assessorias externas, foram contratados, ao longo de 2005, profissionais para orientar a implementação da proposta pedagógica do ciclo. Como forma de organização, a assessoria inicialmente elaborou dois textos base que foram encaminhados às escolas da rede. Para levar o estudo da proposta pedagógica às escolas, a equipe da FME realizou encontros com os formuladores

dos textos a fim de entendê-los e multiplicá-los como formação continuada aos professores. Para isso, se reorganizaram de modo que as coordenações que compunham o Departamento de Políticas Pedagógicas realizassem essas formações continuadas nas escolas. Essa equipe multiplicadora ficou intitulada como Equipe de Referência da FME. As equipes de referência eram compostas pelas coordenadoras de polos de cada segmento de ensino. Essas coordenadoras participavam de formações oferecidas pela assessoria externa e ficavam responsáveis por orientar, nas escolas, as discussões dos textos elaborados pelos assessores contratados pela FME.

A partir do período de 2009-2012, a organização pedagógica sofreu algumas modificações com a chegada de uma nova gestão municipal. As formações seguiam a lógica do período anterior, porém sem a intervenção das equipes de referência. Passaram a ser oferecidas por grupos externos contratados pela FME. Um dos projetos realizados por esse novo modelo de organização pedagógica foi o Magia de Ler, com o propósito de estimular os alunos para o desenvolvimento da leitura.

Para incentivar a participação dos professores no programa de formação, por meio da Portaria FME nº 194/1037, datada de 9 de março de 2010, a gestão da época fixou diretrizes para a concessão de regime especial de trabalho (RET), que é uma forma de remuneração extra. Entende-se que essa foi uma forma de garantir a participação dos profissionais da Educação em formação continuada fora do horário de trabalho.

Uma das medidas da FME/SME, ainda em se tratando das formações, foi cessar os efeitos da portaria FME nº 322/0738, que permitia aos profissionais da Educação maior autonomia na escolha dos eventos de que iriam participar na construção do seu projeto pessoal de formação continuada.

Com a extinção da portaria, as formações passaram a ser elaboradas por assessorias externas contratadas pela FME/SME. Considera-se relevante pontuar que nessa época houve pouca participação dos profissionais, supostamente por entenderem que as formações não atendiam às suas necessidades reais.

Dentre as formações implementadas, serve de exemplo a operacionalizada em parceria com a Editora Melhoramentos, da qual resultou o curso Magia de Ler, destinado aos professores alfabetizadores. O curso gerou a possibilidade de o professor aplicar a metodologia proposta pelo curso em sala de aula, com atividades que ajudassem os alunos a se tornar leitores. As ações formativas eram organizadas

em cursos que apresentavam aos professores alfabetizadores projetos didáticos de leitura e escrita e oficinas que apresentavam ideias para o trabalho cotidiano do professor com atividades permanentes de leitura. O curso disponibilizava aos professores alfabetizadores kits com conteúdo para reflexão a distância; aulas em parceria; *chats* com autores, ilustradores e especialistas, entre outros.

Cabe salientar que nos relatórios informativos sobre as propostas de formação foi mencionada pela equipe pedagógica da FME uma inquietação dos professores, que consideraram que o Magia de Ler foi determinado pela FME sem preocupação com as necessidades pedagógicas reais da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Em termos gerais, a FME/SME, nessa época, organizou as formações continuadas do professor com assessorias externas, reiterando a ideia de parcerias. Pode-se supor que, nesse momento, esse movimento de busca por parcerias tinha a intenção de proporcionar aos professores que experimentassem modelos de formações oferecidos por profissionais que não faziam parte do quadro pedagógico da rede.

Ainda como iniciativa de formação, no ano de 2009 foi promovida a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de Niterói, com a apresentação de trabalhos acadêmicos de autoria dos professores da Rede Municipal de Niterói. Também foram organizados simpósios temáticos, como o Simpósio sobre Educação e Saúde, que teve como foco: transtornos da aprendizagem e como identificá-los; comportamento e aprendizagem: mitos e verdades; dificuldades escolares e transtornos na aprendizagem: como trabalhar com eles na sala de aula; a história não contada da dislexia e TDAH - Medicalização da vida escolar; equipe multidisciplinar na educação: um empreendimento possível? É possível perceber mais uma vez uma iniciativa de formação com o foco nos transtornos e dificuldades de aprendizagem, contemplando, assim, as necessidades dos professores nessa área.

Ao final do ano, a FME promoveu em Nova Friburgo o seminário dos gestores, a fim de que diretores(as) e diretores(as) adjuntos(as) das escolas municipais planejassem durante três dias os rumos do ensino municipal para o ano de 2010. As formações passam a ser novamente promovidas pela FME/SME sem a contribuição das assessorias(CARIELLO, 2011, p. 69).

Para iniciar o ano letivo de 2010, a FME, por meio dos departamentos pedagógicos, promoveu a palestra Currículo em Foco, que abordou questões como a construção do conhecimento em sala de aula e currículo e avaliação.

Foram organizadas duas mesas-redondas: sobre os que prestaram assessoria à escrita dos Referenciais Curriculares Municipais e para as ações de avaliação em larga escala no município, respectivamente.

Para a formação continuada dos professores de 2º Ciclo, a Rede Municipal promoveu a palestra “No Meio do Caminho Tinha uma Escola. Essa formação teve como objetivo auxiliar os professores a melhor desenvolver o projeto de mesmo nome, formulado pela FME/SME como sugestão para ser operacionalizado nas unidades de ensino da rede que têm turmas de 2º Ciclo. Para contemplar os profissionais da EJA, a professora Lia Faria (primeira presidente da FME) proferiu palestra intitulada A Formação Plural dos Professores da EJA na aula inaugural do ano de 2010. Essa palestra foi específica para os professores da EJA.

Em nível das formações propostas pelo Governo Federal no que se refere ao Pró-Letramento, um programa voltado para o professor alfabetizador, percebe-se que sua proposta retoma algumas características presentes no PROFA articuladas às práticas de letramento. Cabe informar aqui que, face à dificuldade de acesso aos registros sobre a operacionalização do Programa em Niterói, ele não será apresentado. Pelo setor de certificação da FME, foi possível apenas localizar registros que informam um total de 48 professores inscritos e apenas 11 certificados.

O período de 2013-2016 foi marcado por algumas mudanças na organização pedagógica da rede. Os caminhos percorridos pela FME para desenvolver formações continuadas para o professor passaram a ser implementados pelas Diretorias de Ensino de cada segmento. Nesse período também ocorreu a extinção das equipes de referência, que tinham a função de promover nas escolas formações que atendessem às peculiaridades de cada unidade escolar. Após sua extinção, percebe-se que as formações estiveram mais voltadas para cursos e seminários formulados pela diretoria de ensino de cada segmento.

Ao analisar os registros das formações continuadas propostas pela FME, percebe-se que nesse período a rede, através das Diretorias de Ensino, promoveu diversas iniciativas de formação operacionalizadas em cursos e seminários. Dentre eles destacam-se:

- ★ Seminário de Educação Infantil Tempo e Lugar das Infâncias;

- ★ Currículo na Educação Infantil revisitando os referenciais de Niterói;
- ★ Atuação do pedagogo no contexto escolar;
- ★ Semana Municipal de Inclusão Digital;
- ★ Minicurso Avaliação em Larga Escala, ministrado pelo consultor do INEP Roberto Lassance, no Auditório Darcy Ribeiro (FME);
- ★ I Seminário de Educação Inclusiva de Niterói: Tecnologias Educacionais e Inclusão;
- ★ Mesa-redonda sobre a Lei nº 10.639/03 e sua implantação na Rede Municipal de Niterói, na Semana da Consciência Negra;
- ★ Uso do celular como suporte pedagógico pela Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias;
- ★ A práxis do pedagogo no cotidiano da Educação Infantil.

No que se refere à alfabetização, o Departamento de 1º Ciclo elaborou e desenvolveu as seguintes estratégias de formação:

- ★ Reflexões sobre alfabetização no 1º Ciclo;
- ★ Curso Leitura Literária na Escola: a literatura infantil na escola – conteúdos e estratégias de formação de leitores;
- ★ Curso da mesa alfabeto mídias e tecnologiaseleitura em foco, promovendo leitura.

Destaca-se também a I Jornada de Alfabetização em 2016. A jornada ocorreu no Auditório Darcy Ribeiro, da FME, com duração das 8h às 17h, e teve como público-alvo professores do 1º e 2º Ciclos. O objetivo era aprofundar discussões a respeito de experiências cotidianas que envolvem a leitura e a escrita nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. A jornada buscou também valorizar o protagonismo dos professores alfabetizadores e o compartilhamento de suas vivências por meio de relatos e trabalhos acadêmicos e promover espaços de discussões entre os pares no campo da alfabetização.

Nessa primeira edição, os relatos de experiências não foram publicados. Todos foram lidos pela equipe pedagógica da FME e alguns escolhidos para serem discutidos pelos professores na Jornada de Alfabetização. Como citado no edital, uma das propostas da Jornada de Alfabetização foi proporcionar aos alfabetizadores o compartilhamento de ideias, experiências vivenciadas e problemas enfrentados no

cotidiano escolar. Ao que tudo indica, percebem-se os esforços da equipe pedagógica da FME/SME em realizar esse movimento de troca para um melhor desenvolvimento das práticas dos professores alfabetizadores.

Embora o edital da I Jornada de Alfabetização enfatizasse como ponto importante o protagonismo do professor, curiosamente todos os relatos de experiências escolhidos para serem discutidos nessa jornada não foram publicados, como citado no referido edital.

A falta da publicação dos textos deixou de dar oportunidade ao professor alfabetizador de socializar suas experiências. É importante salientar que não foram encontrados registros do motivo pelo qual não houve a publicação.

Ainda tratando da formação continuada para o professor alfabetizador, no ano de 2013 Niterói incorporou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um “programa de formação continuada de professores alfabetizadores de âmbito nacional com parceria com o Governo Federal” (BRASIL, 2012).

O principal objetivo da FME foi instituir no município uma renovação curricular para o Ciclo de Alfabetização, criando possibilidades para atingir a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

É importante descrever como o processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se deu no município de Niterói. No ano de 2012, a SME recebeu convite para aderir ao PNAIC e às suas ações, instituídas por meio da Portaria nº 867, de julho de 2012. Iniciado o processo de adesão ao programa, encaminhou-se para as escolas o Ofício-Circular nº 116/12, dando ciência da oportunidade de participação de professores regentes que se interessassem em ocupar o cargo de orientador de estudos no PNAIC. O ofício trazia uma breve descrição da função a ser desempenhada por esse ator e as condições para a inscrição sugeridas pelo MEC. Para concorrer à vaga de orientador de estudos havia a necessidade de preencher alguns critérios, como: não estar recebendo bolsa de estudos de outro programa federal; ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e realizar as formações; ser profissional efetivo da rede; ter formação acadêmica na área da Educação; e possuir experiência mínima de três anos no 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

A Coordenação de 1º e 2º Ciclos da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino ficou incumbida da divulgação do processo, da análise dos currículos dos interessados e da escolha dos orientadores de estudos.

Em se tratando das inscrições desses orientadores, a coordenação recebeu as inscrições de 102 professores, incluindo docentes que estavam lotados na Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói e que compunham o quadro docente permanente da rede.

O quantitativo de orientadores de estudos foi definido de acordo com o número de professores alfabetizadores que faziam parte do quadro permanente de docentes do município e do censo escolar do ano anterior. Daí resultou a indicação de quatorze orientadores. Destes, apenas três cumpriam o primeiro requisito para ocupar o cargo, que era ter sido tutor do Pró-Letramento; as demais orientadoras de estudos foram selecionadas a partir de uma avaliação realizada pela equipe responsável pela organização do programa.

Após a escolha dos orientadores de estudo, houve o processo eleitoral municipal, no ano de 2013. É oportuno salientar que a nova gestão municipal deu continuidade ao PNAIC no município. Na perspectiva da continuidade do programa, foi enviado o Ofício-Circular nº 07/13 para as escolas, desta vez para a inscrição dos professores alfabetizadores.

No ofício, foram apresentadas as propostas do PNAIC e informações referentes ao curso de formação continuada, que teria duração de dois anos. Também apontava quais professores poderiam participar, isto é, aqueles que constavam no Censo Escolar de 2012 e que em 2013 atuavam no 1º Ciclo, ou seja, em turmas de 1º, 2º ou 3º anos de escolaridade do Ensino Fundamental.

Ao final do processo seletivo, 238 professores da rede, de um total de 388 inscritos no Censo Escolar, tiveram suas inscrições confirmadas para realizar esse programa de formação. Todos os 238 docentes concluíram e foram certificados no ano de 2015.

A adesão do município de Niterói ao programa nos anos de 2016 e 2017 propôs a participação de professores e coordenadores seguindo os mesmos protocolos dos anos anteriores, por meio de ofício circular enviado para as escolas solicitando a inscrição de professores no programa de formação.

O período de 2017-2020 foi marcado pela continuidade das formações por iniciativa do Governo Federal e da FME. No campo da alfabetização, enfatiza-se o

PNAIC, programa que promove a formação de professores alfabetizadores em parceria com a Rede Municipal de Educação de Niterói. O programa anunciou uma nova organização de formação para a realização da versão 2018/2019. As formações foram oferecidas em diferentes cenários, a fim de atender aos formadores/formandos participantes do PNAIC.

Para os professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização, foram disponibilizados pelo programa seminários descentralizados nos polos, com atividades presenciais, uma por polo, organizados pela UFRJ no 2º dia de seminário regional com carga horária de oito horas.

No que tange aos coordenadores de ensino, formadores locais e professores das escolas normais ofertaram-se seminários temáticos. Dentre eles destaca-se o seminário “A alfabetização nas cidades do Rio de Janeiro”, com carga horária de 32 horas dividida em quatro seminários.

Apresentaram-se também as *webs* temáticas. Cabe salientar que nas atividades virtuais fazia-se necessária a participação de todos os envolvidos na realização do programa. A formação virtual teve seis encontros com carga horária total de 36 horas e três oficinas com duração de 24 horas.

Para o professor alfabetizador, o programa instituiu uma formação em serviço que precisava ter carga horária de 24 horas. Para a realização dessa formação em serviço foi determinado aos alfabetizadores que oferecessem aos seus alunos propostas de atividades que estavam inseridas nos cadernos do PNAIC.

A organização de formação do programa contemplou os participantes com formações que estivessem alinhadas às funções exercidas por eles no ambiente escolar. Para a obtenção do certificado, era preciso ter frequência nos eventos, registros das atividades formativas, registro de aprendizagem.

Dando continuidade às formações promovidas por iniciativa da SME de Niterói, realizaram-se, dentre outros, os seguintes eventos:

- ★ Curso de mediação pedagógica nos grupos de alfabetização: contribuições possíveis (2017);
- ★ Minicurso seminário de prática e letramento em línguas adicionais e materna (2017);
- ★ I Seminário de Educação Infantil Infâncias, Artes e Imaginação (2017);
- ★ II Seminário de Educação Infantil Infâncias, Artes e Imaginação (2018);
- ★ III Seminário de Educação Infantil Infâncias, Artes e Imaginação (2019);

- ★ Segunda edição da Jornada de Alfabetização Compartilhando Práticas e Tecendo Saberes (2017), em que não houve relato de experiências e sim pôsteres e exposição dos trabalhos;
- ★ Terceira Jornada de Alfabetização Experiências Cotidianas de Alfabetização e Letramento: aprofundando debates (2018);
- ★ Curso de mediação pedagógica nos grupos de alfabetização: contribuições possíveis, promovido pela FME (2018);
- ★ Encantadores de Histórias – laboratório da UFF em parceria com a coordenação de promoção de leitura (2018);
- ★ I Fórum Municipal de Arte na Educação de Niterói - Políticas públicas para o ensino de arte, Palestra sobre a BNCC e o novo cenário nacional (2018);
- ★ Quarta Jornada de Alfabetização - Alfabetização e Currículo: a perspectiva discursiva em debate (2019).

Em 2019, como iniciativa de formação continuada em nível municipal, a FME, em parceria com a Diretoria de Primeiro Ciclo, organizou o Projeto Alfabetiz(Ação), a fim de promover formação aos professores alfabetizadores.

Segundo o setor de formação continuada da FME, o projeto teve como foco principal os professores alfabetizadores da rede participantes do PNAIC. Em se tratando da proposta do projeto, pode-se considerar que

o projeto teve como objetivo dialogar sobre currículo e concepções de alfabetização. Os professores, nesse primeiro encontro, assistiram a um vídeo, dentre outras atividades que promoveram um debate sobre currículo e avaliação, em que se discutiram temas relacionados à escola e à proposta pedagógica de ensino (FME, 2016, p.14).

Diante do exposto, cabe apontar que as discussões promovidas pela Coordenação Pedagógica da FME com a participação da Diretora de 1º Ciclo contaram com os professores alfabetizadores que participaram do PNAIC. As discussões entre os pares estiveram voltadas para as temáticas de currículo e avaliação, como também nas concepções de alfabetização de ensino e práticas de letramento realizadas em sala de aula.

Nesse sentido, busca-se promover possibilidades ao professor em (re)pensar as ações de trabalho com a leitura e escrita no contexto escolar tendo em vista o aluno enquanto sujeito do processo alfabetizador.

O projeto contou com uma efetiva participação de professores alfabetizadores. Dados do setor de formação continuada da FME revelam que 286 professores concluíram a formação. Diante desse cenário, de efetiva participação dos professores alfabetizadores, pode-se perceber que houve interesse na participação na formação.

Para dar sequência às discussões, a Diretoria de Primeiro Ciclo elaborou o Alfabetiz(Ação) II para o ano de 2020. Com a paralisação das aulas presenciais em março, em decorrência da pandemia causada pelo coronavírus, não houve possibilidade de efetuar a segunda etapa do projeto.

Diante das propostas apresentadas pela FME/SME, percebem-se mudanças na organização pedagógica do município a cada troca de gestão municipal marcando as construções e rupturas:

- ★ A intenção da rede na busca por diferentes caminhos de formação continuada talvez seja melhorar a qualidade pedagógica do município no que diz respeito à formação do professor alfabetizador, possibilitando-lhe adquirir múltiplos conhecimentos.
- ★ Análise dos programas de formação continuada.

Ao observar a preocupação da rede Municipal de Niterói com as formações de professores, analisou-se a estrutura que distribui as coordenações em polos que acompanham as unidades escolares, ouvindo os pares e elaborando relatórios que orientam a ação pedagógica de cada contexto, promovendo formações sugeridas pela própria unidade escolar.

Diante da análise dos relatórios das coordenadoras disponibilizados pelo setor pedagógico da FME, observa-se que no período de 2000 a 2002 a rede seguiu o modelo contratual de programa de formação. Esse modelo apontado por Demailly (1995) pode ser visto como um modelo de formação pautada pelos interesses tanto da escola como do professor alfabetizador.

O movimento de ouvir as necessidades da escola fez com que a equipe pedagógica da rede elaborasse formações próprias e utilizasse as implementadas pelo Governo Federal. Desse modo, entende-se que a intencionalidade pedagógica estava voltada para uma formação em que as diretrizes teóricas oferecidas pudessem ser postas em prática simultaneamente no cotidiano escolar.

As formações continuadas de nível nacional proporcionaram ao professor alfabetizador da rede realizar várias ações. Dentre elas, destacou-se a interação entre os pares, que possibilitou a troca de experiências das práticas diárias de ensino. Esses dois movimentos de troca e interação são salientados por Tardif (2009) como essenciais no desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Os esforços em proporcionar uma formação contínua ao professor alfabetizador sugerem que a equipe pedagógica da FME entende que o campo da alfabetização precisa de professores com características especiais, dispostos a compreender o que é leitura e escrita, a fim de favorecer o processo de alfabetização dos alunos (KRAMER, 2010). Entendendo a necessidade contínua de formação para os alfabetizadores, a FME/SME busca uma maneira de proporcionar maior incentivo à formação continuada através da criação do Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos da Educação Municipal. Percebe-se, por essa iniciativa, a intenção de promover meios para valorizar os professores alfabetizadores, mesmo entendendo que essa iniciativa não é garantia de o professor alfabetizador apropriar-se das metodologias propostas pelos programas.

Pensando em formular metas para implementação do PMEN, a SME/FME implementou no início do ano de 2003 formações continuadas com vistas a propor discussões para elaboração do futuro plano. Esse novo plano foi promulgado em 2008. Até então, a educação de Niterói se baseava no Plano Municipal de Educação de Niterói (PMEN), primeiro plano da Rede Municipal. Após pesquisa realizada nos documentos oficiais da FME/SME, não foram localizados registros detalhados sobre esse plano. Autores como Goulart (2011) realizaram pesquisas sobre o município e, ainda que apontem a existência desse plano, se ressentem de mais informações a esse respeito. A ausência de informações detalhadas sobre esse plano inicial não impediu que as ações propostas no documento que substituiu o PMEN fossem amplamente discutidas pelos profissionais da rede.

Para a elaboração do segundo Plano realizaram-se várias discussões entre os profissionais da rede e as equipes pedagógicas da FME/SME. O resultado dessas discussões serviu de base para a elaboração de material pedagógico específico, organizado no formato de cadernos que contemplaram as necessidades pedagógicas apontadas pelos professores alfabetizadores. Essas necessidades foram incorporadas às metas e ações do plano municipal, a fim de contribuir para o desenvolvimento pedagógico da rede. Cabe destacar que nesse período (2003-

2004) a rede contou com a parceria com a Universidade Federal Fluminense, que promoveu uma gama de formações com a intenção de auxiliar o professor alfabetizador a refletir sobre possíveis pressupostos que definiriam a Educação municipal de Niterói.

Compreende-se, a partir da análise dos dados sobre as formações continuadas oferecidas no período de 2005 a 2008, que a FME/SME buscou sempre por diferentes caminhos de formação continuada. Nesse período, o município mudou a configuração das formações, acionando parcerias com instituições privadas e estabelecendo ações pedagógicas de assessoria e formação externa.

Atendendo às diretrizes desse novo modelo de formação, a rede ofereceu inicialmente um curso de especialização em Educação Infantil em parceria com a Universidade Estácio de Sá. A partir dessa parceria, a FME/SME mudou a organização das formações, oferecendo ao professor cursos de formação desenvolvidos por assessorias/parcerias externas. A crítica que se faz a essa organização de formação se refere ao fato de que muitos temas não foram de interesse do professor e, por vezes, não atenderam à sua necessidade. Estudos de Demailly (1995) apontam que esse tipo de parceria funciona como “contrato de formação escolar” que prioriza os interesses institucionais e, conseqüentemente, se pauta em conteúdos predeterminados.

Esses contratos de formação geraram várias formações. Destaca-se a parceria com a Editora Melhoramentos, que ofereceu cursos de projetos de leitura, escrita e oficinas que, pelo olhar dos professores alfabetizadores, não tinham preocupação com as necessidades pedagógicas da rede. Compreende-se, por essa organização, que os conhecimentos dos professores não são protagonizados nesse modelo, pois suas práticas e saberes são pouco aproveitados e os conteúdos ofertados nesse tipo de formação já são estabelecidos pela FME/SME, que informa às assessorias os temas que precisam ser operacionalizados para o professor. Nessa dinâmica, o professor supostamente deixa de ter autonomia para opinar sobre suas necessidades. A necessidade de autonomia dos professores na construção dos saberes e valores docentes são essenciais para um melhor desenvolvimento de suas práticas (NÓVOA, 2017). O modelo adotado por Niterói nesse período pouco promove a escolha autônoma dos professores pelas próprias formações, desconsiderando as suas necessidades.

Sempre em busca de formações que melhor atendam à rede de ensino, e depois de ter passado por diversos momentos de troca de conhecimentos e saberes, a FME retomou as propostas elaboradas pelo Governo Federal, com o Pró-Letramento. Com isso, a rede de Niterói contempla o professor alfabetizador com mais uma formação, a fim de melhorar suas práticas dentro da realidade do município. As questões relacionadas a esse modelo de organização são indicadas pelos estudos de Campello (2001), nos quais reconhece que o professor alfabetizador em sua prática pedagógica elabora e reelabora seu pedagógico com múltiplos saberes. A autora destaca ainda a importância do protagonismo do professor na sua formação reflexiva.

Evidencia-se nesse movimento a retomada da Jornada de Alfabetização, que foi um momento rico de troca de experiências sobre questões relacionadas aos desafios enfrentados pelo alfabetizador em relação ao desenvolvimento das aprendizagens de leitura e de escrita nos alunos.

Ainda incorporando as formações do Governo Federal, Niterói aderiu ao PNAIC, priorizando os professores que têm no mínimo três anos de experiência no 1º Ciclo. Vale destacar que esse critério sugere que os anos de experiência desenvolvem no alfabetizador habilidades especiais, como, por exemplo, as de reconhecer a importância da troca entre aluno e professor e assumir a aprendizagem do aluno como foco/prioridade do seu trabalho (AZEVEDO, 2003).

Para favorecer o processo de alfabetização, essa formação entra na rede como ferramenta de melhoria da qualidade da alfabetização do município. O município, ao aderir a essa formação realizada pelo MEC em parceria com uma universidade federal, evidencia a ideia de fomentar uma formação permanente para os professores alfabetizadores com regime de colaboração com entes federativos (ALFERES, 2009; MARTINS, 2010). Esse movimento de colaboração entre os entes federados tem como finalidade contribuir para a melhor organização de boa qualidade do ensino público.

Apesar de o PNAIC ser um programa idealizado pelo Governo Federal, foi atribuído ao município o acompanhamento das atividades executadas pelo programa, dando condições estruturais e estratégias para os encontros presenciais (SANTOS, 2011).

A formação do PNAIC se deu em serviço, em cursos presenciais, seminários e de acordo com as funções exercidas. Por se tratar de uma parceria com instituição

federal (Universidade Federal do Rio de Janeiro), remete às ideias de Nóvoa (2017) quanto à necessidade de construção do modelo de parceria com as universidades e da autonomia do professor como resultado da reflexão sobre a sua prática profissional.

Em esfera micro, uma das iniciativas da FME/SME foi ofertar aos professores do 1º Ciclo o Projeto Alfabetiz(Ação), que buscava a participação das professoras alfabetizadoras que integraram o PNAIC. A estratégia da FME/SME de envolver as alfabetizadoras no Projeto Alfabetiz(Ação) parece revelar a intenção de promover a troca de experiências entre os pares e, com isso, colaborar para uma reflexão mais cuidadosa sobre a prática profissional do professor (NÓVOA, 1992).

Em síntese, ao analisar o histórico da organização das formações da rede percebe-se que as ações de formação continuada desenvolvidas pela FME surgiram da implantação de inovações pedagógicas como o Projeto Alfabetiz(Ação), que propôs uma formação específica aos professores alfabetizadores. As formações no campo da alfabetização foram tentativas de reversão dos altos índices de analfabetismo e a distorção série/idade apresentada até então.

O Quadro 3, a seguir, sintetiza a organização de formações oferecidas pela Rede Municipal de Niterói.

Quadro 3 – Organização das formações da Rede Municipal de Niterói

Formação organizada pela equipe pedagógica da rede	Essas formações são desenvolvidas e organizadas pela equipe pedagógica da rede com a finalidade de atender às demandas pedagógicas gerais e/ou específicas de cada segmento de ensino. Geralmente são oferecidas em espaços externos.
Formação organizada pela escola	Essas formações são pensadas pela equipe de articulação pedagógica de cada escola. Podem ser oferecidas pela própria equipe pedagógica ou por professores da escola, a partir das necessidades observadas no cotidiano escolar, a fim de atender às necessidades específicas de cada unidade.
Formação oferecida pelo Governo Federal	Essas formações são oferecidas pelo Governo Federal, a fim de contemplar de forma específica cada segmento de ensino do município. As estratégias de organização ficam a cargo do município, o qual elabora propostas com formatos diferentes quanto a carga horária, modelo presencial/não presencial, alternativa de horários (manhã/tarde/noite), na tentativa de melhor atender às necessidades específicas da rede e oportunizar a participação de todos os professores.
Formação por assessorias ou parcerias externas	Essas formações são organizadas pela equipe pedagógica da rede e oferecidas com a parceria com a universidade, instituições privadas ou grupos de assessores externos.

Fonte: A autora, 2022.

Os dados sobre as formações continuadas de professores indicam que a rede de Niterói organizou diversos movimentos para oferecer formação ao professor alfabetizador. Foi possível observar, nesta pesquisa, que as iniciativas de formação da rede eram intermitentes e determinadas de acordo com as propostas governamentais de cada época. Toda essa intermitência gera descontinuidade de projetos e programas, independentemente de sua eficácia (ALMEIDA,1999). Essas descontinuidades por vezes ocasionam falta de uniformidade das propostas, dificultando que os alfabetizadores aprimorem seus saberes de forma contínua e, conseqüentemente, deixem de contribuir para a aprendizagem do seu aluno.

#### 4.3 A formação continuada nos planos de educação da Rede Municipal de Ensino de Niterói

Neste item apresenta-se a sistematização dos dados e resultados obtidos por meio da análise dos Planos Municipais de Educação de Niterói dos anos de 2008 e

2016. É foco desta pesquisa especificamente a análise do item III de cada um dos planos, que contempla a formação dos professores de Niterói.

Nos quadros a seguir apresentam-se as ações e metas estabelecidas pela FME\SME no que tange à formação e à valorização dos professores da Rede Municipal de Educação de Niterói.

No que diz respeito ao Plano Municipal de Educação de Niterói publicado no ano de 2008, são descritas onze metas sobre a **formação e valorização dos profissionais da Educação**. Vale destacar que somente duas delas relacionam-se diretamente a essa formação e valorização dos profissionais da educação: as metas 1 e 9. A cada uma delas corresponde um conjunto de ações e prazos explicitados no Quadro 4.

Quadro 4 – Caracterização da formação continuada no PMN - 2008

Metas	Ações
1. Atingir o percentual de 100% dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas redes pública e privada, com a formação mínima exigida pela Lei nº 9.394/96.	1.1 Implementação de políticas públicas que favoreçam parcerias para a ampliação qualitativa e quantitativa da oferta de vagas das escolas de Ensino Médio, na modalidade Normal, no município de Niterói.
9. Implementar programas de formação e aperfeiçoamento para os profissionais da Educação.	9.1. Promoção e incentivo à participação em cursos, seminários e outras ações de formação continuada e aperfeiçoamento.
	9.2. Assegurar o licenciamento de profissionais de acordo com a legislação vigente.
	9.3. Implementação de políticas que favoreçam parcerias para a ampliação da oferta de vagas em cursos de graduação nas licenciaturas, preferencialmente na rede pública.
	9.4. Promoção e incentivo à participação dos profissionais da Educação em programas de formação e aperfeiçoamento.

Fonte: Plano Municipal de Educação de Niterói, 2008.

A Meta 1 tem como propósito o atendimento ao estabelecido pelo Art. 62 da LDBEN nº 9.394/96, que prevê 100% dos professores com a formação mínima em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação em determinado prazo. Cabe ressaltar que essa

lei estabelece que os egressos do Curso Normal, de nível médio, ao longo do tempo completem seus estudos no sentido de obter a licenciatura plena em cursos destinados à formação de docentes em nível superior.

Em termos das ações relacionadas a essa meta encontra-se apenas uma que tem como eixos “a implementação de políticas públicas” de ampliação de vagas “nas escolas de Ensino Médio, na modalidade Normal” e a busca de parcerias. Chama a atenção na Meta 1 o fato de que o texto se refere à determinação da LDBEN quanto à formação mínima em Curso Normal com ampliação obrigatória ao nível superior e o texto da ação 1.1 a ela correspondente fazer alusão ao Ensino Médio modalidade Normal. Chama igualmente a atenção a ideia de parcerias para atingimento da meta.

Com relação à meta 9, o foco está na implementação de programas de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da Educação considerados genericamente. O texto opta pelo uso de “Profissionais da Educação” sem explicitar qualquer categoria. Para alcançar essa meta, apresentam-se quatro ações. Dentre elas, a 9.1 e a 9.4 indicam “promoção e incentivo” à participação dos profissionais da Educação em atividades, cursos e programas de aperfeiçoamento e formações continuadas.

A ação 9.2, apoiada na legislação vigente, assegura o direito de licença aos profissionais para que participem de programas de formação continuada. Observa-se que há um explícito alinhamento entre o que se propõe e a “legislação vigente”.

A ênfase da ação 9.3 encontra-se no incentivo à implementação de políticas que favoreçam parcerias para a ampliação da oferta de vagas em cursos de graduação nas licenciaturas, preferencialmente na rede pública. É curioso que um mesmo plano separe as ações que envolvem as parcerias com o ensino normal e com o ensino superior. Parecem entendê-las de forma diferenciada.

A análise das metas permite perceber que elas se organizam em ações que contemplam a implementação de políticas públicas pela FME/SME por meio de cursos de aperfeiçoamento e parceria com as universidades, objetivando assim alcançar a totalidade do corpo docente formado em nível superior.

Assinalam-se no item 9.2 do PMEN possibilidades de o profissional da Educação ampliar sua formação em tempo integral, pelo benefício de licenciamento para estudo remunerado, cumprindo o que determina a Lei nº 9.394/96, que prevê a ampliação da formação de nível médio na modalidade normal para nível superior. Propõem-se, ainda, ações para formulação de políticas públicas com o objetivo de

ampliar a oferta de vagas em cursos de graduação para formação inicial e oferecimento e incentivo para os profissionais da Educação participarem de programas de formação e aperfeiçoamento.

Ressalta-se que o município de Niterói sempre aderiu às propostas de âmbito federal para a formação continuada de professores. Servem de exemplos: PROFA (2001), Pró-Letramento (2005) e PNAIC (2012), atendendo aos princípios de descentralização.

Em termos do estabelecido no PMEN de 2008, ficam marcadas as ideias de: parcerias com as universidades com a finalidade de oferecer curso de licenciatura aos professores do Ensino Básico; a participação dos profissionais da Educação nos programas de formação e aperfeiçoamento; o atendimento aos princípios de descentralização e colaboração, e o alcance do que estabelece a Lei nº 9.394/96 quando determina que a totalidade de professores atuantes na rede de ensino sejam formados em nível superior.

No que diz respeito às parcerias com as universidades, o plano estabelece ações que facilitam ao professor cursar o nível superior em estabelecimentos de ensino preferencialmente na rede pública. Essa preocupação com a formação continuada do professor se alinha aos estudos de Gatti (2008; 2014), quando chama a atenção para a política de formação inicial e continuada dos professores, principalmente da Educação Básica. A autora considera relevante também que os professores universitários tenham boa formação para que estejam aptos a formar novos docentes.

Dando continuidade à análise do que as ações e metas do PMEN 2008 estabelecem, marca-se a preocupação que a rede de Niterói tem com a formação continuada através dos programas de formação. Autores como Alferes (2009) e Martins (2010) explicitam a importância dos **programas** de formação continuada e os apontam como proposta de formação permanente para os professores.

É importante salientar que as metas do PMEN 2008 preveem incentivo à participação dos professores nos programas de formação continuada oferecidos em nível nacional que se materializam em regime de colaboração. Esses programas atendem aos princípios de descentralização das ações entre os entes federados, que auxiliam no melhor encaminhamento da organização das formações. O regime de colaboração está condicionado a uma série de fatores, inclusive na atuação conjunta que conduza a uma efetiva educação de boa qualidade (SANTOS, 2017). É

possível supor que os esforços da PMEN em propor políticas públicas de formação continuada sejam uma estratégia para formar melhor o professor e, conseqüentemente, obter a melhoria nos indicadores educacionais (BELLO, 2011).

O Quadro 5 apresenta as metas, ações e prazos estabelecidos para organização da Educação de Niterói oriundas do PMEN - 2016.

Quadro 5 - Caracterização da formação continuada no PMEN 2016 em termos de metas e ações

Metas	Ações
<p>1. Garantir, em regime de colaboração com a União e o estado, no prazo de um ano de vigência deste PMEN, política municipal de formação dos profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do Art. 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possam obter formação específica de nível superior, obtido em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, em um prazo de cinco anos, resguardando o acesso à profissão na forma das leis vigentes.</p>	<p>1.1. Implementação de políticas públicas que favoreçam parcerias para a ampliação qualitativa e quantitativa da oferta de vagas e para a permanência dos estudantes nas escolas de Ensino Médio, na modalidade Normal e nos cursos de licenciatura de nível superior, no município de Niterói.</p>
	<p>1.2. Elaboração de diagnóstico sobre o nível de formação dos profissionais da Educação de Niterói em até um ano após a aprovação do PMEN.</p>
	<p>1.3. Acompanhamento e interpretação crítica do censo educacional de Niterói para a implementação de políticas públicas voltadas à ampliação da formação dos profissionais da Educação.</p>
	<p>1.4. Oferta de cursos de formação profissional em especial nas áreas de secretariado escolar, multimídia, alimentação escolar e manutenção de infraestrutura escolar.</p>
	<p>1.5. Estabelecimento de convênios e/ou parcerias para oferta de cursos de formação profissional voltados para as diferentes funções exercidas na escola.</p>
	<p>1.6. Atuar, com estado e União, com base em plano estratégico que apresente o diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais da Educação para garantir a oferta em instituições públicas de Ensino Superior, de vagas em cursos de</p>

	licenciaturas presenciais e a distância.
	1.7. Ampliar, em parceria com a União e o estado, programas de iniciação à docência a estudantes matriculados no curso de formação de professores em nível médio e nas licenciaturas, buscando aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica.
	1.8 Ampliação de parcerias dos profissionais da Educação e estudantes da modalidade Normal que atuam no município de Niterói com a Secretaria Municipal de Educação no âmbito pedagógico (estágio, projetos, programas, palestras, eventos, conferências, cursos, jornadas). Formação de professores em nível médio e nas licenciaturas, buscando aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica.
5. Implementar, em regime de colaboração com o estado e a União, no prazo de dois anos, uma política de formação que contemple oferta de vagas em cursos de pós-graduação para os profissionais da Educação, tal como formação continuada em sua área de atuação considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	5.1. Oferta de vagas em cursos e atividades de formação continuada e aperfeiçoamento a partir do levantamento de demandas e necessidades garantidos processos de certificação das atividades formativas.
	5.2. Implementação de políticas que favoreçam parcerias para a ampliação da oferta de vagas em cursos de graduação nas licenciaturas e pós-graduação, preferencialmente na rede pública.
	5.3. Criação de programas de estímulo à ampliação cultural e participação em eventos para os profissionais da Educação.
	5.4. Adoção do sistema de desconto de 50% a partir da vigência deste plano para a aquisição de ingressos para eventos culturais, livros, CDs, DVDs e outras mídias, pelos profissionais da Educação e estabelecimento de parcerias com livrarias neste e em outros municípios.
	5.5. Estabelecimento de parceria com outros municípios e estado para a adoção do sistema de desconto em eventos e atividades artístico-culturais.
	5.6. Acesso e respeito linguístico e cultural da comunidade surda, mediante processo de seleção específico e diferenciado.
	5.7. Implementação de programas de formação continuada aos professores surdos, professores bilíngues, instrutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa em serviço.
	5.8. Garantia da contratação de profissionais habilitados (professores surdos, professores bilíngues, instrutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa) nas escolas privadas em que haja aluno surdo matriculado.

	<p>5.9. Criação de espaços de intercâmbio e integração pedagógica entre os profissionais da Educação das redes pública e privada de educação para estímulo, incentivo e troca de experiências que maximizem as práticas educativas em cada unidade escolar.</p>
	<p>5.10. Organização de um congresso pedagógico, com comissão organizadora paritária entre categoria e poder público, para reformulação da proposta pedagógica, diretrizes curriculares da FME, para repensar o trabalho pedagógico didático e reelaboração do Projeto de Educação Integral da Rede Municipal de Niterói em um ano a partir da vigência do plano.</p>
	<p>5.11. Criação da Biblioteca do Professor.</p>
	<p>5.12. Implementar programas específicos para a formação de profissionais da Educação visando promover a cultura e a história afro-brasileira e indígena.</p>
	<p>5.13. Criação, a partir da vigência deste Plano, de espaço, nas mídias sociais e nas unidades escolares, que divulguem sistematicamente as ofertas de promoção e aperfeiçoamento. Essa iniciativa é de responsabilidade do poder público em diálogo com a representação sindical.</p>
<p>6. Valorizar os(as) profissionais da Educação com nível superior da Rede Pública de Niterói, de forma a equiparar seus pisos salariais com os salários médios dos demais profissionais existentes em nosso país com escolaridade equivalente, com extensão dos índices de aumento salarial gerados pela equiparação anteriormente mencionada para os demais profissionais da Educação com formação inferior ao nível superior em prazo até o final do sexto ano deste PMEN.</p>	<p>6.2. Elaborar, em prazo de um ano, de diagnóstico pelo poder público que aponte a defasagem salarial existente entre a realidade atual e a meta almejada.</p>

Fonte: Plano Municipal de Educação de Niterói, 2016.

Um olhar atento sobre as metas relativas ao PMEN 2016 permite observar, quanto à meta 1, atenção em garantir uma política municipal de formação dos profissionais da Educação de modo que se cumpra a Lei nº 9.394/96. Ele assegura que todos os professores da Educação Básica possam obter formação específica de nível superior, resguardando o acesso à profissão na forma das leis vigentes. Como

ação propõe-se a implementação de políticas públicas de formação. Cabe pontuar, em especial, a retomada da ideia de parcerias com as universidades para incentivar os professores das escolas de Ensino Médio na modalidade Normal a buscar formação universitária.

A ação 1.2 salienta a importância do mapeamento do nível de formação dos profissionais da Educação de Niterói. A ação 1.3 traz a importância dos resultados demonstrados por uma análise crítica do censo educacional de Niterói. Os resultados são pontos norteadores para implementação de políticas públicas de formação de profissionais da Educação.

Identifica-se na ação 1.4 a indicação de cursos que contemplam os profissionais da Educação, “em especial nas áreas de secretariado escolar, multimídia, alimentação escolar e manutenção de infraestrutura escolar” (PMEN, 2016, p. 34). Observa-se aqui a alusão a outros grupos de profissionais que atuam em setores essenciais para o funcionamento da estrutura escolar.

Nota-se na ação 1.5 mais uma vez a preocupação específica com profissionais voltados para as diferentes funções exercidas na escola e a forte marca do município de Niterói em buscar parcerias/convênios para o cumprimento das ações e metas estabelecidas pelo PMEN.

Percebe-se que a ação 1.6 tem como foco a elaboração de um plano estratégico em parceria com o estado e a União que possibilite diagnosticar as reais necessidades de formação dos profissionais da Educação. Pode-se entender que os resultados desse diagnóstico servirão de base para a promoção da oferta de vagas em instituições públicas de Ensino Superior para realização de cursos de licenciatura.

A meta 1.7 indica a recorrência proposta nas ações no que diz respeito à parceria. Nessa ação, as parcerias com o estado e o município estão voltadas para a ampliação de programas que permitam aos alunos matriculados no Curso Normal e na universidade que estagiem nas Unidades de Educação da Prefeitura de Niterói.

De acordo com a ação 1.8, é possível perceber que Niterói entende que a formação em serviço é essencial. Para a realização dessa ação, propõe-se a ampliação de parcerias “dos profissionais da Educação e estudantes da modalidade Normal que atuam no município de Niterói com a Secretaria Municipal de Educação no âmbito pedagógico” (PMEN 2016), como também a formação de

professores em nível médio e superior para que cumpram a determinação da Lei nº 9.394/96.

Ao observar a descrição da meta 5, identifica-se que parte do texto é importado do PNE (2014). Contudo, ao mesmo tempo há adaptações incluindo aspectos relevantes no que diz respeito à formação continuada. A possibilidade de adaptação do PNE às características e necessidades das redes corresponde à prerrogativa decorrente da descentralização, prevista no Plano Nacional de Educação. A descentralização das ações possibilita aos municípios autonomia para a implementação dos planos e metas, adaptando-os às suas especificidades (PNE, 2014).

Cabe marcar que o plano de Niterói propõe não somente a formação em nível superior como estabelece o PNE, mas sugere cursos de pós-graduação como estratégia de formação continuada. Para alcançar essa meta, apresentam-se 13 ações.

Identifica-se nas ações 5.1 e 5.2 a intenção de oferecer ao profissional da Educação vagas em cursos de graduação e pós-graduação e atividades de formação continuada, considerando o levantamento das necessidades do professor. De acordo com a ação 5.1, asseguram-se certificações aos profissionais da Educação que participarem das formações promovidas pela FME.

Nas ações 5.3, 5.4 e 5.5 constata-se o estímulo à ampliação da participação dos profissionais da Educação em eventos culturais e à leitura. A ação indica a promoção de parcerias que permitam o desconto estabelecido para aquisição dos benefícios no município de Niterói e em outros municípios e estados.

Verifica-se que a ação 5.6 se ocupa de questões pertinentes às pessoas com deficiência auditiva, buscando promover acesso e respeito linguístico e cultural, diante de uma seleção específica e diferenciada. Percebe-se assim a demanda de garantir a esse grupo informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional.

A ação 5.7 reafirma a necessidade de implementar programas de formação continuada aos profissionais da Educação com deficiência auditiva, aos professores bilíngues e intérpretes a fim de promover igual oportunidade de formação a esse grupo de profissionais em serviço. A ação 5.8 aponta a necessidade de contratar profissionais aptos a atender os alunos surdos matriculados em instituições privadas de educação.

Entende-se, assim, a ideia de que o direito ao atendimento por profissionais especializados precisa ser assegurado a todos os alunos matriculados em instituições públicas ou privadas.

Percebe-se a intenção na ação 5.9 voltada para a criação de espaços de troca que possibilitem promover diálogos entre os pares, a fim de proporcionar estímulo, incentivo e troca de experiências dos profissionais da Educação das redes pública e privada. Identifica-se na ação uma ideia de educação igualitária, em que todos os alunos possam ter acesso aos mesmos encaminhamentos pedagógicos independente da rede em que estiverem inseridos.

A ação 5.10 marca a necessidade de promover encontros entre o poder público e os profissionais da Educação municipal de Niterói a fim de reformular a proposta pedagógica da rede com o intuito de discutir e inovar as ações pedagógicas, enfatizando as atenções para a reelaboração do Projeto de Educação Integral.

A ação 5.11 propõe a criação de bibliotecas para os professores, promovendo assim maiores possibilidades à cultura da leitura e da escrita, e dando a eles a oportunidade de ter opções de acesso aos conhecimentos disponíveis nos livros.

A ação 5.12 estabelece a necessidade de formação continuada dos profissionais da Educação que promova a valorização e o reconhecimento das questões relacionadas à cultura étnico-racial e indígena.

Percebe-se na ação 5.13 a intenção de implantar webespaços nas mídias sociais com a finalidade de ampliar a visibilidade dos cursos de formação oferecidos pela FME. Esse movimento de divulgação expande as possibilidades de acesso dos profissionais da Educação às ofertas de formações.

Em se tratando da meta 6 do PMEN, pode-se perceber que a intenção é valorizar os profissionais da Educação que ingressaram na rede por meio de concurso público de nível médio. Destaca-se que a FME possui uma política de valorização dos profissionais recém-concursados, possibilitando a progressão funcional e salarial aos que já possuem formação em nível superior.

A ação 6.2 tem como proposta para o cumprimento da meta 6 do PMEN a realização de um levantamento de dados que aponte a possível “defasagem salarial” a fim de cumprir a meta almejada.

Percebe-se na análise das metas 1, 5 e 6 que, para o cumprimento dos itens apontados como ações, é preciso implementar políticas de formação continuada que

favoreçam aos profissionais da Educação participar de formações que contribuam para os conhecimentos étnico-raciais e indígenas, como formar-se em nível superior, atendendo à determinação da Lei nº 9.394/96.

Em termos do estabelecido no PMEN de 2016, ficam marcadas as ideias de: garantia de uma política municipal de formação dos profissionais da Educação de modo que se cumpram as determinações legislativas (Lei nº 9.394/96, Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08) que asseguram a formação em nível superior para a totalidade de professores da Educação Básica; parcerias com as universidades, com o estado e a União; valorização e reconhecimento das questões relacionadas à cultura étnico-racial e indígena; descentralização e colaboração nas ações; incentivo financeiro; importância da troca entre pares. É importante destacar que esse plano prevê políticas públicas voltadas para a formação de profissionais da Rede Municipal de Niterói, buscando contemplar, assim, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que estabelece a “inclusão no currículo da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Pela análise das metas e ações do Plano Municipal de Educação de Niterói de 2016 percebe-se a intenção em mapear o nível de formação dos professores da rede. O resultado desse mapeamento contribuiu para que a política municipal de formação melhor atendesse a determinação da Lei nº 9.394/96. Para o cumprimento dessa meta, são indicadas parcerias com as universidades. Graças a essas parcerias, o professor, ao ser inserido na Universidade, passa a ter uma formação mais consistente em termos das relações entre teoria e prática. Ainda enfatiza a importância da permanente renovação dos saberes adquiridos na formação inicial (GATTI, 2017).

Cabe assinalar que o texto da meta 5 do PMEN 2016 é transcrito do PNE 2014, que prevê a descentralização das ações, propondo princípios e diretrizes em que cada município pode adaptar as suas singularidades (SEBRAE, 2008). Essa é uma tendência observada em planos de diferentes municípios (CANUTO, 2020).

Verifica-se ainda que o PMEN 2016 também utiliza profissionais da Educação para se referir aos professores. Niterói opta por investimentos na formação de todos os profissionais da Educação e não apenas em formações destinadas a públicos específicos, garantindo a oportunidade de acesso em espaços formativos (universidade e cursos de idiomas) e em eventos culturais com desconto no valor total por meio de parcerias.

Ao considerar a formação em serviço como essencial, as formações oferecidas buscam a criação de espaços de troca que possibilitem promover diálogos entre os pares, sobretudo entre os alfabetizadores. Além disso, compõem a política de progressão funcional e salarial.

A análise dos PMEN de 2008 e 2016 permite identificar como eixos da política de formação de professores de Niterói a valorização dos programas de formação continuada de alfabetizadores e das parcerias com diferentes instâncias da sociedade; o estímulo financeiro como estratégia de mobilização dos profissionais da Educação; e o alinhamento aos princípios de descentralização por meio dos regimes colaborativos entre entes federados.

#### **4.4 A formação continuada oferecida na Rede Municipal de Educação de Niterói no entendimento das professoras alfabetizadoras**

Neste item apresenta-se a análise dos dados obtidos por meio dos questionários realizados com professoras alfabetizadoras do município de Niterói que se dispuseram a responder o questionário, mesmo em período de pandemia. Responderam o questionário três professoras, identificadas pelas letras A, B e C, respectivamente. Não serão informadas as escolas em que elas exercem suas funções. Ao analisar as respostas aos questionários, emergiram algumas categorias que organizam a sistematização dos dados. São elas: faixa etária, tempo de serviço, razões da opção por atuar em turmas de alfabetização, atuação na mesma escola ou em várias escolas, funções exercidas, ingresso na Rede Municipal de Niterói, percepção sobre ser alfabetizador, participação em formação continuada e articulação do Plano Municipal de Educação com as formações.

##### **★ Perfil das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Niterói**

As professoras que responderam ao questionário têm entre 27 e 56 anos de idade; informam ter entre 5 e 30 anos de atuação. Percebe-se que as idades e o tempo de atuação são variados, o que sugere a participação nas formações continuadas em períodos distintos. O tempo de atuação docente pode ser determinante para a compreensão que as alfabetizadoras possuem sobre os planos de formação continuada propostos pela rede. Cada uma acompanhou uma fase das ações implementadas. Logo, quanto mais tempo de atuação na rede, maior a

probabilidade de a professora possuir conhecimento e ter participado das formações continuadas específicas para os alfabetizadores.

Foi destacado nesta pesquisa, no capítulo 2, a partir das contribuições de Nóvoa (1992), que a formação e o desenvolvimento dos saberes docentes passam pela cultura da profissionalização dos professores, que está diretamente relacionada ao seu tempo de exercício na carreira do magistério. Em seu texto "O ciclo de vida profissional dos professores", Huberman (2017) discute as diferentes fases pelas quais os professores passam ao longo de sua carreira docente até a consolidação de sua atuação no magistério. O autor evidencia a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, o pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e o desinvestimento como as principais etapas vivenciadas pelos professores ao longo da carreira. Enfatiza-se que a entrada na carreira do magistério via concurso público tornou-se um dos pontos principais desse processo, pois cria no professor a expectativa de possuir estabilidade profissional e financeira.

Pelos questionários é possível identificar que as alfabetizadoras se encontram classificadas desde a fase de iniciação na carreira, passando pela estabilização até chegar à fase do desinvestimento no ciclo de formação, estando mais próximas de encerrar a carreira.

A fase inicial da carreira do alfabetizador é aquela em que o profissional está em processo de optar ou não pela carreira docente. Nessa fase, o alfabetizador vivencia situações no cotidiano escolar que por vezes são diversificadas, como o número excessivo de alunos e a falta de apropriação das tendências pedagógicas, entre tantos outros fatores que vão influenciar na opção de seguir ou não na profissão. Os dados produzidos pela pesquisa revelam que a professora B encontra-se na fase inicial de sua trajetória profissional.

A pesquisa ressalta que a professora alfabetizadora C encontra-se na fase de estabilização, que compreende a atuação docente com mais de oito anos de experiência, já conseguindo optar por prosseguir ou não na carreira. Nessa fase, ela supostamente busca uma identidade profissional, que constitui uma etapa do seu desenvolvimento pedagógico. Na busca por esse desenvolvimento, o alfabetizador se ocupa em apropriar-se de uma amálgama de saberes a fim de aprimorar sua prática.

Nota-se que a professora A possui mais tempo de exercício na função, encontrando-se na fase do desinvestimento. Nessa fase, os alfabetizadores estão teoricamente no fim de carreira e, na maioria das vezes, optam por seguir tendências pedagógicas já apropriadas à sua prática cotidiana, sem fazer opção por novos saberes.

### ★ Razões da opção por atuar em turmas de alfabetização

As respostas das professoras sobre as razões da opção pela classe de alfabetização revelam:

*Professora A: Não foi uma escolha. Na verdade, sempre gostei de trabalhar na Educação Infantil, só que na minha posse só havia vagas disponíveis para o Ensino Fundamental.*

*Professora B: Não era minha primeira opção. A princípio não me identificava com os pequenos, muito tempo que trabalhava com o 5º ano, final de 2º Ciclo. Confesso que tinha um pouco de receio, insegurança também... Acredito que a minha formação foi um pouco falha nesse aspecto. Nunca somos preparados na totalidade.*

*Professora C: Sim, foi uma opção. Porque os estudos referentes ao processo de alfabetização, sobretudo as discussões em torno da leitura, sempre fizeram parte do meu foco de interesse.*

No que diz respeito às razões por optarem pela classe de alfabetização, as professoras A e B dizem que não foi uma escolha. A professora A deu como razão para assumir a turma de alfabetização a indisponibilidade de vagas em outros níveis de escolaridade. Por ocasião da sua posse no concurso público da FME, a professora A disse que sua preferência era por realizar seu trabalho na Educação Infantil, mas precisou aceitar a classe de alfabetização por falta de opção. Supõe-se que o fato de a professora ter concordado em atuar na alfabetização esteja relacionado a não perder a oportunidade de inserir-se no serviço público.

A professora B explicita sua preferência em trabalhar com grupo de alunos do 2º Ciclo entendendo que a sua formação inicial não contempla os requisitos necessários para a atuação em turmas de alfabetização. Por esse motivo, a professora sentia-se insegura para atuar nas referidas turmas. Vê-se que a professora compreende a necessidade, em sua formação inicial, de conhecimentos específicos para realizar um trabalho pedagógico que contemple as especificidades do 1º Ciclo.

Considerando a resposta da professora C, destaca-se a escolha pela classe de alfabetização por opção, salientando que as discussões em torno da leitura sempre fizeram parte do seu foco de interesses.

Diante das respostas, pode-se perceber que somente uma das professoras que responderam ao questionário afirma que gostaria de atuar na alfabetização. Supõe-se que as razões que fizeram com que as professoras escolhessem atuar nas classes de alfabetização estão para além de escolhas afetivas (por afinidade).

As respostas aos questionários apontam que as razões podem estar relacionadas a diversos outros fatores, como disponibilidade de vagas e horários, anseio por ingressar no serviço público e questões relacionadas especificamente à formação inicial das professoras. Por essas razões, a necessidade de oferta de cursos de formação continuada para as professoras que de fato pretendem atuar nas turmas de alfabetização torna-se latente, pois a FME precisa propiciar a essas professoras conhecimentos específicos para que se sintam capazes de exercer um **trabalho de excelência** nessas turmas, com vista à melhoria da qualidade da educação do município. Os dados produzidos por esta pesquisa se alinham às informações apontadas na revisão de literatura, quando fazem alusão ao serviço público. Eles evidenciam que a realização de concursos públicos como estratégia para preenchimento dos cargos efetivos na carreira do magistério tem sido eficaz.

Autores como Viana (2009) salientam que um dos principais aspectos motivacionais relacionados à inserção dos professores na carreira do magistério é a estabilidade profissional adquirida após aprovação em concursos públicos. Historicamente, a inserção profissional nos quadros do serviço público sempre esteve relacionada às questões sociais, como a ascensão financeira e profissional proporcionada por ela.

### ★ Local de atuação

As respostas das professoras sobre o local de atuação indicam:

*Professora A: Quando tinha apenas uma matrícula, fazia dupla regência em outra escola, na impossibilidade de dobrar na escola da minha lotação.*

*Professora B: Em duas escolas diferentes, sendo uma em Niterói e uma em São Gonçalo.*

*Professora C: Na prefeitura de Niterói e São Gonçalo; em Niterói, atuo há 10 anos na mesma escola.*

As professoras A, B e C afirmam que sempre trabalharam em várias escolas. A professora A fazia dupla regência no mesmo município; a professora B, em duas escolas, sendo uma no município investigado e uma em outro município; a professora C diz atuar na educação há mais de 20 anos, sendo que dez desses

anos são especificamente na alfabetização no município de Niterói na mesma unidade escolar.

Diante do exposto, é possível perceber dois aspectos: um deles diz respeito à atuação das professoras em diferentes municípios e o outro se relaciona com a elevada carga horária das professoras alfabetizadoras. Quanto ao vínculo com a Rede Municipal de Educação de Niterói, verifica-se que todas as professoras são concursadas. Porém o tempo de atuação difere. A professora A tem aproximadamente 30 anos de rede; a professora C assumiu seu cargo há 20 anos e a professora B não respondeu sobre seu ingresso na rede.

De acordo com as respostas dos questionários, percebe-se que as alfabetizadoras exercem suas funções em diferentes locais, atuando em dois turnos (manhã/tarde). Vale a pena ressaltar que duas professoras lecionam em diferentes municípios e uma, apesar de atuar no mesmo município, exerce suas atividades em unidades de educação distintas.

Ao refletir sobre essa atuação em diferentes municípios, supõe-se a questão da dificuldade de deslocamento e chama a atenção o fato de que as professoras possuem carga horária elevada e têm necessidade de fazer o deslocamento para mais de uma escola.

O acúmulo de carga horária em diferentes instituições de ensino, além de fazer com que o professor tenha que se ajustar a outras realidades, envolve o tempo com o deslocamento entre as diferentes escolas, fato que se torna mais relevante quando se trata de escolas em municípios diferentes (SAGRILLO, 2015; MAGALHÃES, 2015; OLIVEIRA, 2016). Diante disso, pode-se supor que essas questões podem ocasionar dificuldades no que se refere ao planejamento das atividades pedagógicas.

Essa carga horária considerada excessiva pode causar desmotivação para o exercício das atividades docentes, além de representar um fator que dificulta a participação desses professores em cursos de formação continuada. Segundo Ribeiro (2014), a carga horária excessiva enfrentada pelos professores e os diferentes locais onde exercem suas funções podem configurar-se como fator relacionado à qualidade da educação. Entende-se que a boa qualidade na educação é atribuída a vários fatores, como a elaboração e a organização das atividades docentes, as quais necessitam de disponibilidade de tempo para serem realizadas.

### ★ Funções exercidas na escola

As respostas das professoras em relação às funções exercidas na escola, mostram:

Professora A: *Somente regente de turma.*

Professora B: *Coordenação de turno.*

Professora C: *Atuo como orientadora educacional em outra rede municipal, por aprovação em concurso público; trabalhei como professora atuando em outros segmentos de ensino, inclusive no Ensino Superior.*

Em síntese, a professora A diz que sua atuação sempre foi como regente de turma, fato que pode ter propiciado múltiplas experiências no exercício do magistério. As respostas dadas pelas professoras B e C indicam que elas puderam experimentar outras funções dentro do ambiente escolar. A professora B atuou como coordenadora de turno e a professora C como orientadora educacional, auxiliando na organização do funcionamento da escola. Vale destacar que a professora C menciona ter trabalhado em outros segmentos de ensino, inclusive no Ensino Superior, ampliando suas experiências.

Na análise dos questionários, observa-se que as professoras exercem diferentes funções nas escolas em que atuam. Os dados revelam a atuação docente em três frentes: docência, coordenação de turno e orientação escolar.

Sobre essa perspectiva de atuar em diferentes funções, Nóvoa (1992) destaca a questão da profissionalização docente; o autor chama a atenção para a necessidade da construção de várias dimensões dessa profissionalização que está diretamente ligada à questão do conhecimento.

As várias funções exercidas pelo professor, como revela o questionário, ampliam o conhecimento profissional, além de trazer outras dimensões possíveis de atuação. Os aspectos profissionais presentes na formação relacionam-se com a maneira pela qual os indivíduos vivenciam suas experiências e exercem suas funções.

As respostas obtidas nos questionários se alinham à ideia explicitada por Nóvoa (1992) no que diz respeito ao desenvolvimento de uma nova cultura profissional em que os professores passam pela produção de novos saberes.

Ao ter experiência em outras funções além da docência, o professor permite-se ter outras vivências e, com isso, novas aprendizagens, ampliando seus saberes, tornando-se mais reflexivo sobre eles. Tardif (2002) ressalta que esses saberes experienciais são produzidos na prática e fazem parte de um processo contínuo e

permanente na formação de um profissional reflexivo. Esse profissional reflete sobre suas práticas as múltiplas experiências que as funções proporcionam. Estudos de Tardif (2002) ressaltam que essas múltiplas experimentações vivenciadas cotidianamente pelo professor, além de propiciar aprendizagens diversificadas e estimular a reflexão sobre sua prática, auxiliam na elaboração de estratégias e metodologias em prol do seu fazer docente.

### ★ Percepção sobre ser alfabetizador

As respostas das professoras que responderam ao questionário sobre a percepção em ser alfabetizador salientam:

*Professora A: Representou para mim na época um assustador e enorme desafio. Uma possibilidade de desconstrução e construção de novos conhecimentos sobre o aprendizado da leitura e da escrita.*

*Professora B: Ser professora alfabetizadora é sair da sua zona de conforto. Ter um desafio todos os dias. É vibrar com as pequenas conquistas e chorar com o que foge do nosso alcance e impede que o processo de aprendizagem decole. Nada paga o brilho no olhar de cada criança, a cada dia de aula. Quando falam: “Tia, estava com saudades! O que vamos aprender hoje?” Essa é a injeção de ânimo que todo educador precisa. Tenho certeza de que fiz e estou fazendo a diferença na vida dessas crianças.*

*Professora C: Ser professora alfabetizadora é ter disponibilidade para escutar os estudantes, conhecer suas histórias, sobretudo reconhecendo que uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que reconhece que o mundo precisa ser lido e interpretado tendo inclusive o reconhecimento, a importância do nosso papel enquanto cidadãos e na luta pelos nossos direitos. É papel da escola inserir os estudantes nas discussões sobre a importância do ato de ler, incentivando-os a produzir os seus próprios textos.*

Para as professoras A e B, ser alfabetizadora é um enorme desafio. Para a professora A, trabalhar com a alfabetização possibilita a construção e a desconstrução de novos conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Cabe registrar que a professora B, além de entender a alfabetização como desafio, diz encontrar ânimo quando observa o avanço cognitivo das crianças. Destaca-se a opinião da professora C, ao dizer que não é somente ensinar a ler, mas também auxiliar a criança a reconhecer o uso da dinâmica social da língua incentivando-a a produzir seus próprios textos.

A análise realizada com base nas respostas das alfabetizadoras contidas nesta pesquisa aponta que as percepções das professoras sobre o ato de alfabetizar perpassam diversos desafios e estão para além de ensinar a decodificar símbolos.

Chama a atenção a resposta dada pela professora A quando afirma que alfabetizar possibilita a construção e a desconstrução de novos conhecimentos.

Pelo processo de desconstruir e construir novos conhecimentos o alfabetizador se torna mais reflexivo para elaborar e reelaborar suas práticas, propiciando ao aluno melhor entendimento da leitura e da escrita.

A resposta da professora A se alinha ao já apontado por Kramer (2010) quando a autora ressalta que ser alfabetizador consiste no processo de favorecer a alfabetização de modo que propicie aos alunos a ampliação gradativa de sua leitura e escrita mediante atividades sistemáticas organizadas de diferentes formas. A professora reconhece que a construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita pode ser possibilitada por diferentes caminhos, considerando a diversidade cultural da sala de aula, onde os aspectos sociais e pedagógicos são influenciados pelas diferentes experiências dos indivíduos que compõem cada grupo específico.

Nas palavras da professora C, o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita; ela entende que o ato de ler deve ser incentivado para que através dele o aluno tenha melhor entendimento do seu papel social e reconheça a função da leitura e da escrita. Diante da resposta da professora, percebe-se uma aproximação com as contribuições de Soares (2004), quando salienta que a alfabetização se desenvolve por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, por meio de atividades que privilegiam os usos sociais da escrita. E com as ideias de Ferreiro e Teberosky (1986) quando estas reconhecem a criança como sujeito do processo de aprendizado da leitura e escrita. De acordo com as autoras, as práticas sociais experienciadas pelas crianças no ambiente escolar, além de tornar as aprendizagens mais significativas, contribuem para que sua identidade social e cultural possa ser constituída.

Cabe salientar que, implicitamente, a professora C torna clara a importância do processo de letramento durante o período de alfabetização quando afirma que é necessário não se limitar apenas ao ensino de regras gramaticais, mas criar estratégias que estimulem e colaborem para o crescimento da compreensão do aluno acerca da leitura.

### ★ **Participação em formação continuada**

As respostas das professoras sobre a participação em formação continuada foram as seguintes:

*Professora A: No período em que atuei como professora alfabetizadora estava nos primeiros períodos da minha faculdade. Como fazia dupla regência, não tinha disponibilidade de horário para os cursos oferecidos pela FME. Participei de formações continuadas no início do ano letivo ou em nossas quartas-feiras de planejamento, onde discutimos sobre o processo alfabetizador, construções de hipóteses sobre leitura e escrita, letramento, métodos tradicionais de ensino e teorias internacionais e/ou sociointeracionistas de ensino-aprendizagem.*

*Professora B: Sim. Algumas formações são oferecidas pela FME, mas a maioria tem sido pela própria escola e geralmente são as melhores e mais proveitosas, pois a EAP da escola tem todo cuidado em realizar as formações que atendam às necessidades dos professores de sua unidade. Entre elas destaco a formação oferecida por uma professora da nossa própria Unidade, mestre em Educação, que falou sobre letramento e a experiência dela em sua turma (formador/formando).*

*Professora C: Participei de várias formações promovidas pelo PNAIC de longa duração integradas ao Governo Federal, onde era oferecida remuneração, e algumas formações oferecidas pela FME de curta duração (encontros de uma ou duas tardes com palestras e algumas oficinas).*

Quanto à formação continuada, a professora A explicita que não tinha efetiva participação nas formações por indisponibilidade de horário. Os dados apresentados pela professora A revelam que a carga horária da professora, muitas vezes excessiva, é um dos fatores que impossibilitam sua inserção nos cursos de formação continuada oferecidos pela FME. A professora ressalta ainda a importância das formações oferecidas no início do ano letivo, nas quais ela possui maior participação, juntamente com as formações realizadas semanalmente no planejamento pedagógico (às quartas-feiras) em todas as unidades da rede. Diante do exposto pela professora, percebe-se que as formações disponibilizadas dentro do período da carga horária de trabalho viabilizam maior participação dos professores alfabetizadores nos cursos de formação.

O relato da professora B confirma sua preferência pelas formações realizadas dentro do espaço escolar, pontuando que esse modelo de formação interna é mais propício ao atendimento das necessidades específicas do professor alfabetizador, visto que tais formações são elaboradas pela EAP da unidade escolar a partir das necessidades apresentadas pelas próprias professoras. A professora B ressalta ainda a importância de ter a formação elaborada e compartilhada por uma professora da mesma equipe em que atua. Chama a atenção a afirmação proferida pela professora B no que diz respeito à política de continuidade das ações e compartilhamento de conhecimentos na qual professores formam professores.

Diante das respostas das professoras A e B, percebe-se que elas preferem participar de formações continuadas dentro do espaço escolar com interação entre

os pares. Identifica-se na resposta da professora B o fato de o professor formar professor ser uma experiência importante para o alfabetizador.

Essa formação entre os pares por aprendizagem mútua foi considerada importante nos estudos de Demailly (1995) quando a autora analisa o modelo de formação interativo-reflexivo. Esse modelo aponta que a construção coletiva de novos saberes é posta em prática concomitantemente ao processo de formação, que permite aos professores trocar experiências, auxiliando-os no processo de sua própria formação.

A professora C revela que as formações oferecidas pelo Governo Federal ligadas ao PNAIC são iniciativas de formação em longo prazo. Pode-se supor que o programa implementou ações de longo prazo, objetivando uma qualificação mais específica dos professores alfabetizadores. Cabe enfatizar que a efetiva participação da professora na formação do PNAIC também esteve associada à questão financeira, como apontado na sua resposta.

A questão financeira explicitada na resposta da professora C é um debate histórico que vem se constituindo ao longo do tempo. Tanuri (2000) trata dessa questão quando evidencia os atrativos financeiros como fator desestimulante na época da escola normal, fato que causava ausência na procura pela profissão de professor.

Nos dias atuais, percebe-se, pelo elevado número de professores no mercado de trabalho, que há interesse pela profissão, porém o desafio é incentivar a participação desses professores nas formações continuadas. Uma das estratégias desenvolvidas para motivar o professor a participar das formações tem sido o estímulo financeiro, que na maioria das vezes impulsiona esse profissional a ampliar seus saberes e ter uma formação continuada mais abrangente. No caso do município estudado nesta pesquisa, Niterói, criou-se o Plano de Cargos e Salários como principal fonte de incentivo (NITERÓI, 2003).

Quanto às formações municipais, a professora C destaca que participou das formações para professores alfabetizadores oferecidas pelo município de Niterói, mas que essas formações eram de curto prazo, diferentemente das formações oferecidas em âmbito nacional, que, na opinião da professora, foram as que mais lhe trouxeram contribuições.

É possível perceber que a professora C entende que as políticas públicas de formação em nível nacional cooperam para minimizar e superar a falta de

propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2001).

### ★ Articulações entre o PME e as formações

Em se tratando da articulação do Plano Municipal de Educação com as formações, as professoras comentam:

*Professora A: Confesso que não vejo a intencionalidade de se articular o Plano com a formação do professor alfabetizador.*

*Professora B: Sim. Mas não tem o foco na alfabetização. O que percebemos na prática é que, por mais que tenham um discurso de preocupação com os anos iniciais, eles sempre ficam para o final da fila. Não investem no primeiro segmento. Os problemas acabam virando uma bola de neve e que tentam solucionar ao final do 2º Ciclo. Tenho bem essa visão porque atuo no início e no final de ciclo. Tenho a vivência das duas realidades.*

*Professora C: Acredito que existe intenção em promover essa articulação. As formações são oferecidas de modo a atender ao plano, mas, pela dificuldade em dispensar o professor do seu horário de trabalho para participar de uma formação, estas sempre acontecem de forma esporádica e de curta duração, já que não há professores itinerantes na rede que possam assumir as turmas para que o professor regente possa comparecer a uma formação.*

No que diz respeito à articulação dos planos com as formações, as professoras A, B e C afirmam conhecer os textos dos planos. As professoras A e B especificam que não percebem nas metas e ações que se referem à formação dos professores um foco na alfabetização. A professora B ainda pontua a falta de atenção da FME/SME com os anos iniciais; acredita-se que essa afirmação da professora esteja alinhada ao que diz sobre ter atuado como professora de 1º e 2º Ciclos.

Ao analisar as falas das professoras A e B e relacioná-las à Meta 5 do PNE, percebe-se nas respostas que essa meta ainda é um desafio para os municípios. As professoras afirmam também não perceber ações efetivas voltadas especificamente para a alfabetização.

Na busca pelo alcance dessas metas, a FME/SME buscou meios para atender a essa demanda. Os planos municipais encetaram esforços na tentativa de atender o que foi proposto em nível nacional (NETO; CASTRO; GARCIA, 2016). O desafio de atingir tais metas passou a ser um dos principais objetivos da SME/FME. Autores como Souza e Alcântara (2017) destacam as dificuldades enfrentadas pelos municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro na elaboração dos seus respectivos planos articulados ao PNE (2014).

A professora C afirma que as formações são oferecidas de modo a atender aos planos, mas sinaliza a dificuldade de participação pelo fato de serem oferecidas sempre em horário de trabalho, por não ter um professor para substituí-la. Diferentemente das professoras A e B, a professora C consegue perceber a articulação entre as formações continuadas oferecidas pela rede e as metas estabelecidas pelo PNE no que se refere às formações continuadas propostas para as alfabetizadoras.

### ★ Opiniões sobre as formações oferecidas pela FME/ SME

As respostas das professoras no que diz respeito às suas opiniões sobre as formações explicitam:

*Professora A:Primeiro deveria se traçar estratégias para a participação efetiva, levando em conta o local a serem realizadas as formações e a disponibilidade de horário das professoras. Como estou trabalhando em UMEI desde 2006, ando afastada das discussões específicas do primeiro ano do Ensino Fundamental, mas amo o processo de letramento e despertar nos pequenos a curiosidade e o amor pelo mundo da leitura e da escrita. Na minha inserção na rede havia muita resistência sobre a questão do método e observava que alfabetizadoras da mesma escola adotavam dinâmicas diferentes com suas turmas. Como sempre estamos recebendo professores alfabetizadores novos em nossa rede, seja por contrato, seja por concurso, acredito que as questões de currículo e método são muito pertinentes e necessárias, já que a forma de pensar e vivenciar o processo alfabetizador na grande maioria das escolas está longe do que orienta os documentos da rede de ensino de Niterói.*

*Professora B:Acredito que a formação continuada deveria ser focada em assuntos que realmente importam para a realidade do professor. Precisamos de gente do chão da escola, troca de experiências reais, de escolas reais. Como trabalho em comunidade, não podemos comparar a experiência de um professor alfabetizador do município que atua na zona sul com a nossa! Nossas crianças dormem e acordam com tiro, violência de todos os lados... Elas se criam... E o educador luta sozinho, nos sentimos muito sozinhos com tanta complexidade. Muitas vezes é melhor estar na escola, discutindo e buscando soluções com os colegas professores, do que ir para as capacitações oferecidas pela rede. Precisamos disso! Sugestões, troca de experiências e ideias. Sabemos que não há receita de bolo para ensinar. Mas precisamos dessa mudança.*

*Professora C:Acredito muito na formação através da troca de experiências, ouvir a narrativa de outros professores sobre a sua prática em rodas de conversas; também é muito importante quando a rede municipal investe em boas palestras com intelectuais da área que discutem e pesquisam alfabetização. Para investir na formação do professor é preciso também investir na contratação de profissionais que possam dar esse suporte para as escolas, para que as crianças não sejam prejudicadas nem os professores sejam impedidos de participar das formações.*

A professora A acha interessante que, para a realização das formações, fossem traçadas estratégias para efetiva participação dos professores

alfabetizadores, como por exemplo um local de fácil acesso que comportasse as professoras cursistas em um período compreendido dentro da carga horária do trabalho. A professora ainda destaca que no momento não participa das formações específicas de professores alfabetizadores por estar atuando em outro segmento de ensino. No que se refere à temática, a professora sinaliza serem interessantes formações sobre currículo e método por compreender que, em uma mesma escola, cada professora adotava dinâmicas diferentes para alfabetizar.

Autores como Sacristán (2013) entendem o currículo como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização. As práticas pedagógicas também dispõem, transmitem e impõem regras, normas e uma ordem que são determinantes para a unificação das práticas docentes.

Observamos que o relato da professora A se aproxima do que aponta Sacristán quando salienta que o currículo deve ser entendido como base que auxilia a unificação de ações, métodos e planejamentos. Dessa forma, proporciona uma sincronicidade que pode ser compreendida e aplicada dentro de uma mesma perspectiva curricular e metodológica.

Chama a atenção quando a professora A refere-se aos diferentes métodos de alfabetização utilizados pelas alfabetizadoras. Esse fato leva-nos a supor que possa haver desconhecimento das professoras alfabetizadoras quanto aos referenciais curriculares de Ensino Fundamental. Os documentos trazem orientações sobre as estratégias de alfabetização que devem ser utilizadas pela rede. A não utilização desse instrumento pode apontar dois fatores: falta do conhecimento desse material pelas professoras alfabetizadoras ou o fato de darem preferência por utilizar o conhecimento que já possuem sobre alfabetização, sem considerar as orientações dos referenciais curriculares de Ensino Fundamental da rede.

Observa-se na resposta dada pela professora B que a importância da formação continuada está voltada a assuntos que estejam relacionados à realidade cotidiana dos professores. Enfatiza, ainda, que os temas abordados nessas formações precisam destacar a discussão de assuntos que contemplem a troca de experiências entre os pares.

A professora adverte para a realidade vivida por seus alunos e para o fato de que eles precisam ser alfabetizados mesmo estando em meio à violência. Ela diz se sentir sozinha, e em seu relato afirma sentir-se mais acolhida estando em sua unidade escolar, pois acredita que em sua unidade as capacitações estão mais

próximas de sua realidade do que estando em formações oferecidas pela FME em outros espaços.

Assim como a professora B, a professora C também destaca a importância da troca de experiências e práticas entre os pares, ressaltando as rodas de conversa como estratégia metodológica que propicia às professoras alfabetizadoras o compartilhamento de ações e atividades pedagógicas de alfabetização. Curiosamente, a professora C, além de acreditar na relevância da troca entre os pares no ambiente escolar, também expressa satisfação com o modelo de formação continuada através de parcerias entre a FME e outras instituições, como as universidades. A professora ainda complementa sua resposta afirmando que a FME/SME precisa investir na contratação de profissionais (auxiliares) que substituam os professores alfabetizadores quando estiverem participando das formações, a fim de atender às crianças sem causar prejuízo no número de dias letivos.

As respostas dadas pelas professoras A, B e C enfatizam a essencialidade da troca entre os pares, o que se alinha aos estudos de Tardif (2002), quando explicita que o professor é, antes de tudo, alguém que sabe de alguma coisa e ensina a alguém. O autor chama a atenção ainda para o fato de que os professores atuam a partir de diversos saberes que embasam o seu trabalho; para tanto, é necessária a troca efetiva de conhecimento entre os pares. As formações continuadas propiciam essa troca de saberes dos professores, possibilitando o compartilhamento de suas experiências.

### **Sintetizando...**

Em termos das discussões e análises dos dados aqui apresentados, cabe retomar alguns questionamentos na análise do conjunto de dados sobre a formação do professor alfabetizador na Rede Municipal de Educação de Niterói.

No que se refere às formações continuadas oferecidas pela rede, percebe-se que em alguns momentos houve participação técnica e efetiva das coordenadoras pedagógicas de polo da FME/SME. A função dessas coordenadoras era ouvir as sugestões das escolas e seus pares. Diante desse movimento de escuta, as formações eram organizadas por meio das ideias sugeridas pela própria unidade escolar.

Em outros momentos da organização das formações, verifica-se que a FME/SME optou pelas formações de nível nacional atendendo aos princípios de colaboração entre os entes federados. Além disso, promoveu diversas maneiras de incentivar o professor alfabetizador a participar das formações continuadas; um desses incentivos é o aspecto financeiro, mediante os planos de cargos e salários e os descontos oferecidos nas parcerias com as universidades.

As formações continuadas estão propostas nas ações e metas dos PMEN de 2008 e 2016. Diante da análise dessas metas, foi possível identificar em algumas ações um alinhamento ao PNE (2014) que atende a alguns princípios, dentre eles a descentralização mediante os regimes colaborativos entre entes federados.

A análise dos dados produzidos pelos questionários aponta que o perfil dos professores alfabetizadores do município é bastante diversificado, apresentando professoras com 27 a 56 anos de idade, com tempo de atuação na rede que varia entre 5 e 25 anos de efetivo exercício do magistério. O questionário buscou verificar, entre outros aspectos, as questões motivacionais que levaram as professoras a optar pela atuação nas classes de alfabetização. O questionário apontou que a disponibilidade de horários é um fator determinante para essa escolha, visto que as professoras recém-chegadas à rede procuram adequar seus horários de trabalho em outras redes ao horário disponível em Niterói, o que acaba levando-as para essas classes.

As professoras relatam que há que se pensar os cursos de formação contemplando os seguintes aspectos: disponibilidade de horário das professoras para participar dos cursos; redução da carga horária excessiva de algumas professoras; possibilidade de formação que possibilite a interação entre os pares; e métodos e currículos no campo da alfabetização.

Dentre os fatores apontados pelas professoras alfabetizadoras como positivos no que tange à formação continuada do alfabetizador, destaca-se a construção coletiva de conhecimentos proporcionada pelos programas de formação disponibilizados pela rede em esfera nacional (PROFA, Pró-Letramento, PNAIC) e municipal (Alfabetiz(Ação)). As professoras registram, ainda, as contribuições cognitivas proporcionadas por esses programas de formação, o que pode ser atribuído aos seus interesses pessoais.

Quanto aos fatores considerados negativos, as professoras alfabetizadoras colocam em foco a questão do desafio de exercer a função de alfabetizadora.

Curiosamente, as professoras confessam que ser professor alfabetizador, por vezes, gera insegurança, descrédito e um sentimento de incompletude no que diz respeito à formação.

Outro fator relevante nas respostas das professoras é o fato de perceberem a falta de articulação entre as formações e as metas dos PMEN. Relatam não identificar nos PMEN a ênfase no campo da alfabetização. Essa falta de atenção é considerada um fator que, por vezes, gera insegurança, descrédito, e um sentimento de incompletude no que diz respeito à formação do professor alfabetizador. As professoras assinalam ainda a necessidade de temas que privilegiam métodos e currículo. Essa preocupação está marcada nos dados dos questionários analisados quando as alfabetizadoras dizem que não há uniformidade no currículo e nos métodos de alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciam-se as considerações finais desta investigação apresentando um conjunto de reflexões que emergem da pesquisa como um todo e da análise dos dados sobre a operacionalização das formações continuadas oferecidas pela FME/SME de Niterói. Utilizaram-se como base para análise os PMEN (2008 e 2016) no que diz respeito às metas e ações relacionadas à formação continuada e a percepção dos professores sobre as formações continuadas na Rede Municipal de Educação de Niterói. Esta pesquisa foi organizada com base em duas questões norteadoras: quais propostas de formações continuadas têm sido oferecidas neste município? Quais as percepções das alfabetizadoras sobre elas?

Como base para as reflexões, utilizaram-se como referenciais teóricos pesquisas que tratam da formação docente em uma perspectiva reflexiva, tendo como questões as categorias de análise: os programas de formação continuada operacionalizados pela Rede Municipal de Educação de Niterói; a formação continuada pelos Planos de Educação da Rede Municipal de Ensino de Niterói; e a formação continuada oferecida na Rede Municipal de Educação de Niterói no entendimento das professoras alfabetizadoras.

Como um dos eixos que estruturam as formações continuadas elaboradas pela SME/FME, destacam-se os referenciais curriculares como principal colaborador na organização das formações. Enfatiza-se também a intermitência dessas formações entre os níveis macro e micro e os relatórios das coordenadoras de polo da FME/SME como colaboração para organização das formações. O papel das coordenadoras de polo por vezes contribui para a organização das formações por acompanhar o trabalho das escolas e ouvir suas peculiaridades. Essas informações, em alguns períodos, foram instrumentos para elaboração das formações continuadas e/ou em serviço da Rede Municipal de Niterói.

Fica explícita nesta pesquisa a construção histórica da formação de professores, apresentando-se como um processo de idas e vindas. Esse processo se caracteriza pela descontinuidade; sendo assim, se torna vulnerável diante das diferentes demandas que emergem da necessidade de formação continuada. A partir dessas diferentes demandas, surgem os modelos de formação continuada desenvolvidos pela rede. Na verdade, a formação de professores no Brasil esteve,

historicamente, marcada por cenários de críticas e incertezas desde o início da Escola Normal. Percebe-se em vários momentos da história da formação do professor a ênfase na formação de professores centrada nos conteúdos, ou seja, nos saberes disciplinares. Essa ênfase acaba, de certo modo, provocando o esvaziamento de aspectos relevantes, particularmente os aspectos didáticos e pedagógicos. Ainda no contexto histórico há contribuições herdadas dos conceitos da Escola Normal, as quais promovem a compreensão da função social da escola e do professor, bem como da constituição do profissional professor.

Em se tratando da profissionalidade docente, ressalta-se que ela se constitui de diversas formas, dentre elas a identidade docente, os saberes docentes, a reflexão da prática e os ideários sobre a docência construídos na sociedade. Salienta-se que essa profissionalidade é permeada por tensões internas e externas, que, influenciadas por essas formas, tornam-se determinantes para a construção da dimensão profissional do professor. A formação inicial também se apresenta como promotora dessa construção, contudo ela tem sido tratada em um contexto de incertezas em face de imprecisões e indefinições na preparação do professor para atuar no espaço escolar. Frente a esse contexto, evidencia-se a supervalorização da formação continuada, sendo entendida como perspectiva de aperfeiçoamento da formação inicial.

Compreende-se que a formação continuada tem sido considerada de forma polissêmica e que o entendimento disso permite desenvolvê-la para além de uma perspectiva restrita. Vale destacar como a formação de professores tem sido assumida pelas políticas públicas em Educação. Essas políticas precisam se constituir como política de Estado, efetivando sobretudo a sua continuidade no planejamento educacional e a articulação entre os entes federados. Nessa direção, apontam-se o PNE (2014) e o PMEN com metas e estratégias voltadas para a promoção de educação de boa qualidade e, por conseguinte, boa formação continuada de professores. Nessa perspectiva de uma educação de boa qualidade, destaca-se no Plano Nacional (2014) a Meta 5, que tem como objetivo garantir o direito de aprender a ler e escrever na idade certa. A Meta 5 propõe estratégias que buscam contribuir para o alcance desse objetivo, ressaltando em particular a estratégia 5.6, que trata da formação de professores alfabetizadores.

Essa estratégia tem como eixos a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização; o conhecimento de novas tecnologias

educacionais e práticas pedagógicas inovadoras; o estímulo à autoformação, por exemplo, com a articulação com programas de pós-graduação *stricto sensu* e outras ações.

De modo geral, identifica-se que, no texto das ações e metas dos PMEN (2008 e 2016), a formação do professor alfabetizador não é tema relevante e não se ocupa de forma notória a atender a ação 5.6 da Meta 5 do PNE (2014).

Diante desse cenário de pouca ênfase na formação do professor alfabetizador, identifica-se que as formações ainda se constituem em meio a uma falta de clareza conceitual/metodológica, promovendo o fomento de uma formação continuada intermitente. Evidencia-se que a formação continuada se desenha como um processo organizacional que depende dos diferentes períodos da política municipal, o que causa a descontinuidade das ações e se torna distante do ideal para uma boa qualidade da educação. Frente a essas questões, compreende-se que a organização das políticas públicas de formação continuada na rede investigada se preocupa com dois aspectos: primeiro, reafirmar as propostas de formação em âmbito federal; segundo, responsabilizar-se com estratégias que promovam formações pelo viés de parcerias e estímulos financeiros.

Em relação aos dados coletados quanto ao entendimento das professoras alfabetizadoras sobre as formações continuadas oferecidas pela rede investigada, percebe-se que elas apresentam fragilidades quando não se alinham ao que é proposto nos PMEN. Nas respostas dos questionários analisados indicam-se como ideias chave: as dificuldades para realizar as formações; a opção por atuar na alfabetização; as várias funções exercidas na escola vistas como forma de vivenciar outras experiências; os desafios em ser professor alfabetizador; a participação nas formações e o alinhamento das formações oferecidas com os Planos Municipais de Educação de Niterói e as opiniões das professoras alfabetizadoras sobre essas formações. As respostas indicam que as dificuldades enfrentadas pelas professoras ao realizar as formações continuadas oferecidas pela rede estão relacionadas diretamente à carga horária excessiva.

No que diz respeito a atuar na classe de alfabetização, a escolha está supostamente atribuída à ocupação de vaga disponível no quadro do magistério público permanente. Entende-se assim que as professoras tinham o desejo da estabilidade, independentemente de em qual ano de escolaridade exerceriam suas funções. A ênfase nos diferentes cargos que as professoras ocupam na escola é

vista por elas como positiva por entenderem que essa diversidade de cargos proporciona experiências que colaboram na formação profissional. Chamamos atenção as respostas das alfabetizadoras sobre as formações quando apontam ser relevantes as que abordam temas como currículo e método. Dito isso, percebe-se nas respostas uma inquietação quanto às diferentes formas utilizadas pelas professoras da rede investigada em metodologia de alfabetização dos alunos. Essa diversidade de métodos utilizados pode estar atribuída à falta de conhecimento dos referenciais curriculares norteadores da rede em questão.

Em síntese, ressalta-se também que, para um **bom planejamento** educacional, é fundamental ter clareza da situação e do que se deseja obter. Os instrumentos analisados se preocuparam em detalhar a organização das formações continuadas de alfabetização na Rede Municipal de Niterói. O que se evidencia é uma intermitência na organização das ações, com idas e vindas de parcerias/assessorias externas e a promoção de incentivos financeiros que estimulem o professor alfabetizador a participar das formações oferecidas pela rede. Todo esse contexto proporciona uma série de imprecisões, causando incerteza sobre a eficácia das formações continuadas como forma de contribuir para uma boa qualidade da educação niteroiense.

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, A. B.; BARÃO, G. de O. D. Planos federais e municipal de educação: embates e contradições. In: SOUZA, D. B.; MARTINS, A. M. (Orgs.). **Planos de educação no Brasil: planejamento, políticas e práticas**. São Paulo: Loyola, 2014. p. 253-275.
- ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- ALMEIDA, Patrícia; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, ago. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 fev. 2020.
- AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (ANA). **Dados de pesquisa**. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Dispõe sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção de Leis do Império do Brasil, v. 1, p. 71, Rio de Janeiro, 1827.
- BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Dispõe sobre adições à Constituição Política do Império. Rio de Janeiro, 12 ago. 1834. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim16.htm#:~:text=LIM%2016&text=LEI%20N%C2%BA%2016%20DE%2012%20DE%20AGOSTO%20DE%201834.&text=1%C2%BA%20O%20direito%20reconhecido%20e,titulo%20de%20Assembl%C3%A9as%20Legislativas%20Provinciaes](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm#:~:text=LIM%2016&text=LEI%20N%C2%BA%2016%20DE%2012%20DE%20AGOSTO%20DE%201834.&text=1%C2%BA%20O%20direito%20reconhecido%20e,titulo%20de%20Assembl%C3%A9as%20Legislativas%20Provinciaes). Acesso em: 14 abr. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10, de 10 de abril de 1835**. Dispõe sobre a criação da Escola Normal. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835\\_10\\_abril\\_Ato\\_n%C2%BA10\\_Cria\\_Escola\\_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%C2%BA10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 06 set. 2020.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes**. 2001. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.
- CARIELLO, Fernanda. **A formação profissional e continuada de professores da Rede Municipal de Niterói – reflexões acerca da primeira década do século XXI**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- CASTANHA, André. **A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia**. ANPED SUL, IX, 2012. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul.

Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em: 16 maio 2020.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

DOURADO, L.; SIQUEIRA, R. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2015.

EVANGELISTA, O.; TRINCHES, J. Professor: a profissão que pode mudar o país. In: EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na Política Educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 38- 66.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, dez. 2013/fev. 2014.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 13, n. 37, 2008.

GATTI, Bernadete et al. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Cecília M. A. **Aspectos da história da alfabetização na rede escolar municipal de Niterói/RJ: problematizando questões teórico-metodológicas**. Projeto de pesquisa para a Faperj. Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados estatísticos de Niterói**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/niteroi.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LANEUVILLE-TEIXEIRA, Vania. **A formação continuada de professores na Rede Municipal de Educação de Niterói: desafios para a construção de uma política pública**. 2009. 249f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

LOPES, Eliane. FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. A formação do professor primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 42-51, jan./mar. 1995.

MANACORDA, M. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, L. M. B. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento**: 2005/2009. 2010. 123f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2010. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/martins\\_lm\\_mb\\_do\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/martins_lm_mb_do_mar.pdf). Acesso em: 20 maio 2021.

MINAYO, Maria; DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MÜLLER, Tânia. A consolidação da profissão docente no Brasil: uma retrospectiva. **Conhecimento & Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 90-107, ago. 2012. Disponível em: [https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/512](https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/512). Acesso em: 06 mar. 2020.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A.; GARCIA, L. T. dos S. Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 1, p. 47-67, jan./abr. 2016.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Relatório das atividades da Secretaria Municipal de Educação e Cultura em 1976**. Niterói: SME, 1977.

NITERÓI. Lei nº 924, de 25 de janeiro de 1991. Autoriza a criação da Fundação Municipal de Educação de Niterói. **Diário Oficial de Niterói**, 26 jan. 1991. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/n/niteroi/lei-ordinaria/1991/93/924/lei-ordinaria-n-924-1991-fica-o-poder-executivo-autorizado-a-criar-a-fundacao-municipal-de-educacao-de-niteroi>. Acesso em: 13 mar. 2021.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Proposta pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo**. Niterói: SME, 1999.

NITERÓI. Decreto nº 9.820/06. Institui o Sistema Municipal de Educação de Niterói. **A Tribuna**, Niterói, 26 abr. 2006. Disponível em: <https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2011/06/Decreto-9820-2006-Sistema-Municipal-de-Ensino-1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental**. Niterói: SME, 2010.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação. Portaria FME nº 087/2011. Institui a Política Pedagógica da Rede Municipal de Niterói. **A Tribuna**, Niterói, 12 fev. 2011.

Disponível em: <https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre Educação**. Lisboa: Tinta da China, 2012.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. **Um desafio do tamanho da nação: a campanha da Liga Brasileira contra o Analfabetismo (1915-1922)**. 2008. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 47, n. 166, 2017.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 12, n. 34, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 47, n. 166, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638>. Acesso em: 10 maio 2020.

SACRISTÁN, J. Cimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SAGRILLO, D. R. **O tempo de trabalho e o tempo “livre” dos professores municipais de Santa Maria/RS**. 2015. 242f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. **Cadernos de Formação: Alfabetização**, São Paulo, p. 79-98, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 25, 2004.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 14, p. 61-88, ago. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade** [online], v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TEBEROSKY, A.A alfabetização e a formação de professores nas diferentes etapas educacionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 145. **Formação de Professores**, 2002, Brasília.

TRINDADE, Maria Felisberta B. Apresentação. In: FME. **Caderno 1 – Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói**. Niterói: FME, 2003.

VERGARA, Sylvia. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIANA, Alexandre Barbosa. **O status da alfabetização em dois programas de mestrado e doutorado em Educação do Estado do Rio de Janeiro**. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009.

VIEIRA, Débora. **Mulher e formação para o magistério**: entre a condição desejável e a possível de se obter– Bahia, 1873 a 1895. Monografia (Licenciatura em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Silva. A primeira escola normal do Brasil - concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil**: do Império à República. Campinas: Alínea, 2007.