

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MÁRCIA DA SILVEIRA INGLAT**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**ALFABETIZADORES EM CURITIBA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA**  
**E POLÍTICA**

**CURITIBA**

**2023**

**MÁRCIA DA SILVEIRA INGLAT**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES EM CURITIBA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA  
E POLÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves.

**CURITIBA**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

I51 Inglat, Márcia da Silveira.

Políticas de formação de professores alfabetizadores em  
Curitiba: uma abordagem histórica e política / Márcia da Silveira  
Inglat; orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Gonçalves.  
124f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,  
Curitiba, 2023

1. Formação de Professores. 2. Alfabetização. 3. Políticas  
Públicas Educacionais. 4. Plano Nacional de Educação.  
5. Plano Municipal de Educação. I. Dissertação (Mestrado)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em  
Educação. II. Título.

CDD – 370.71098162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

Dedico esta Dissertação para todos que acreditam  
em uma educação equânime, que de fato possa  
mudar o rumo da história em nosso país.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que é fonte de misericórdia em minha vida.

A cada um de meus familiares e amigos, pelo carinho e incentivo neste momento tão especial.

Por fim, aos Professores que me acompanharam nesta jornada, em especial a minha orientadora, Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves.

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (ARENDR, 1972, p. 52.)

## RESUMO

Este trabalho examina a interligação entre a Formação de Professores e o processo de Alfabetização, enfatizando a relevância da relação entre políticas e propostas educacionais embasadas em programas governamentais que incorporam o tema nas metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Municipal de Educação (PME) de Curitiba, Paraná. Dado que a educação é inextricavelmente vinculada a políticas públicas estabelecidas pelo Estado e executadas pelo governo em exercício, contextualizá-la é essencial para os educadores, especialmente no contexto da educação básica. Além disso, a compreensão da legislação educacional brasileira desempenha um papel fundamental na compreensão do ambiente escolar, e esse exercício de pensamento se inicia com a formação inicial do professor. A pesquisa foi conduzida por meio do método de levantamento bibliográfico, fundamentado em doutrinas relacionadas ao tema, assim como em fontes de Teses e Dissertações. Essa abordagem viabilizou uma análise histórica e legislativa da alfabetização e de suas metodologias, bem como do papel do professor alfabetizador. Adicionalmente, foram analisadas as metas 5 e 16 do PNE 2001-2014, que influenciam diretamente a alfabetização, assim como o PME de Curitiba, com foco na concepção de alfabetização adotada pela Rede Municipal de Educação. Concluiu-se que, para que os educadores desempenhem sua função com excelência, é imperativo que possuam um sólido conhecimento em sua área de atuação, estejam conscientes de seu potencial profissional e estejam continuamente engajados em um processo de aprendizado. Nesse contexto, a Formação Continuada emerge como elemento crucial, uma vez que proporciona novos conhecimentos e/ou aprofundamentos, promove a reflexão sobre a prática docente e estimula o professor a se tornar um pesquisador em sua área de atuação. Como um processo contínuo, a Formação Continuada capacita o professor a aprimorar seu conhecimento e sua prática, apoiado por políticas públicas que investem em seu desenvolvimento profissional, desde sua formação inicial.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Alfabetização; Políticas Públicas Educacionais; Plano Nacional de Educação; Plano Municipal de Educação.

## ABSTRACT

This paper examines the interconnection between Teacher Education and the Literacy process, emphasizing the relevance of the relationship between educational policies and proposals based on government programs that incorporate the theme into the goals and objectives of the National Education Plan (PNE) and the Municipal Education Plan (PME) of Curitiba, Paraná. Given that education is inextricably linked to public policies established by the state and executed by the incumbent government, contextualizing it is essential for educators, especially in the context of basic education. In addition, the understanding of the Brazilian educational legislation plays a fundamental role in the understanding of the school environment, and this thinking exercise begins with the initial training of the teacher. The research was conducted through the bibliographic survey method, based on doctrines related to the theme, as well as on sources of Theses and Dissertations. This approach enabled a historical and legislative analysis of literacy and its methodologies, as well as the role of the literacy teacher. In addition, goals 5 and 16 of the PNE 2001-2014 were analyzed, which directly influence literacy, as well as the PME of Curitiba, focusing on the conception of literacy adopted by the Municipal Education Network. It was concluded that, for educators to perform their function with excellence, it is imperative that they have a solid knowledge in their area of expertise, are aware of their professional potential and are continuously engaged in a learning process. In this context, Continuing Education emerges as a crucial element, since it provides new knowledge and/or deepening, promotes reflection on teaching practice and encourages teachers to become researchers in their area of expertise. As a continuous process, Continuing Education enables teachers to improve their knowledge and practice, supported by public policies that invest in their professional development, from their initial training.

**Keywords:** Teacher Education; Literacy; Public Educational Policies; National Education Plan; Municipal Education Plan.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – ORDEM CRONOLÓGICA DE INTRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO SISTEMÁTICA DOS MÉTODOS NO BRASIL.....	37
QUADRO 2 – COMPARATIVO ENTRE OS PNES 2001-2010 E 2014-2024: META 5 .....	59
QUADRO 3 – COMPARATIVO ENTRE OS PNES 2001-2010 E 2014-2024: META 16.....	65
QUADRO 4 – FORMAÇÃO CONTINUADA DA SME .....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AI	Ato Institucional
AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APPFs	Associações de Pais, Professores e Funcionários
ASSINTEC	Associação Interconfessional de Educação de Curitiba
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BRT	<i>Bus Rapid Transit</i> (Ônibus de Trânsito Rápido)
CEIs	Centros de Educação Integral
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEMIC	Centros de Estudos do Menor e Integração à Comunidade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior
CIAR	Centro Integrado de Aprendizagem em Rede
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DDP	Departamento de Desenvolvimento Profissional
DEPLAE	Departamento de Planejamento e Administração Escolar
EAD	Ensino à Distância
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FAPPR	Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério de Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OSP	Organização Social e Política Brasileira

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIQ	Parâmetros e Indicadores de Qualidade
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFI	Programa de Formação Integrada
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de escrita alfabética
SEE	Secretaria da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEL	Secretaria Municipal de Esporte e Lazer
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TEDE – UTP	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Tuiuti do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNE	União Nacional de Estudantes

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL</b>	<b>16</b>
2.1	DAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS ATÉ A REVOLUÇÃO DE 1930 .	17
2.2	A EDUCAÇÃO ENTRE 1930 E 1970.....	28
2.3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	35
2.4	LEI Nº 11.274/2006.....	41
<b>3</b>	<b>TENDÊNCIAS E CONFLITOS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO: DA LDB AO PNE 2014-2024</b>	<b>44</b>
3.1	PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA).....	47
3.2	PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS/SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (PRÓ- LETRAMENTO).....	50
3.3	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).	51
3.4	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB): PROVINHA BRASIL.....	52
3.5	AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA) .....	53
3.6	PNE 2014-2024 .....	54
3.6.1	Meta 5.....	57
3.6.2	Meta 16.....	59
3.7	POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA) .....	66
<b>4</b>	<b>A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA</b>	<b>70</b>
4.1	BREVE HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: 1950 A 2023.....	71
4.2	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA REDE DE ENSINO DE CURITIBA .....	97
4.3	A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DA RME DE CURITIBA.....	99
4.4	A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL.....	102
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel fundamental como porta de entrada para o mundo da alfabetização, uma vez que, com seus atores, é responsável por estruturar a aprendizagem na introdução ao universo da leitura e escrita. Nesse contexto, destacam-se os professores, cuja função envolve a concepção e planejamento de ações destinadas a permitir que os alunos adquiram conhecimento e desenvolvam a capacidade de fazer escolhas críticas ao longo de suas vidas. Dessa forma, a contribuição desses profissionais é de extrema relevância, especialmente no contexto da educação básica, pois são eles os responsáveis por auxiliar no desenvolvimento social, acadêmico e emocional dos alunos.

Visto que os professores desempenham um papel crucial nesse processo de letramento e formação de sujeitos, é fundamental que recebam uma formação inicial e contínua baseada em abordagens que integram teoria e prática, adotando a ação-reflexão-ação como um ciclo que permite que os profissionais adquiram e aprimorem os seus conhecimentos, refletindo sobre suas práticas pedagógicas.

Portanto, é crucial que os professores não encarem a escola apenas como um local para a reprodução das relações de trabalho, mas também como um espaço repleto de oportunidades para estabelecer conexões, promover a autonomia, criar e recriar seus métodos de trabalho. Isso envolve uma reavaliação de seu relacionamento com a instituição, a comunidade, os alunos, suas famílias e a sociedade como um todo.

Desenvolver uma abordagem de alfabetização que transforma a criança, permitindo o desenvolvimento de sua autonomia, envolve estimular o desejo de aprender, apresentar desafios e adotar estratégias baseadas em metodologias criativas fundamentadas em teorias que fortalecem a prática do professor.

Ao debater a formação de professores é evidente que existem aspectos de enriquecimento e empobrecimento documentados, os quais têm um impacto significativo numa formação inicial que, muitas vezes, importa esclarecer. Portanto, é imperativo reexaminar essa formação em um contexto político e histórico.

Abordar esse tema é destacar sua importância para a sociedade como um todo e, ao mesmo tempo, instigar as faculdades a refletir, uma vez que a formação inicial ocorre dentro delas. Reconhecer que uma formação mais crítica e reflexiva, integrada à realidade do professor, contribuirá para que sua prática educacional seja mais

enriquecedora e para que ele possa planejar suas aulas com confiança. À medida que as instituições acadêmicas assumam seu papel e revisem seus programas de formação, será mais fácil incentivar os professores a buscarem uma formação continuada. Isso ocorre porque, após adquirir experiência ao longo dos anos, muitos professores tendem a internalizar esses conhecimentos, o que pode impedir a busca por novos saberes, além da necessidade de formação adicional.

Portanto, é crucial compreender que a formação inicial do professor não termina com a graduação e que é responsabilidade das instituições de ensino superior transmitirem a noção de que o professor é, permanentemente, um aprendiz.

Reconhecendo a alfabetização como um elemento fundamental para o processo de escolarização em todos os níveis de ensino, e compreendendo a importância da instituição escolar e do papel do professor, torna-se essencial garantir uma formação que se baseie em fundamentos teóricos relevantes para esse contexto. Essa formação deve ser sensível às particularidades de cada realidade, levando em consideração tanto os alunos quanto os professores envolvidos.

Isto é, a formação dos professores começa na graduação, mas não se encerra nesse estágio. Pelo contrário, ela precisa estar em curso e ser incorporada às disciplinas, programas e projetos das instituições formadoras.

Estudar a formação continuada, em especial de professores alfabetizadores, é repensar o processo pedagógico no espaço interior e exterior da escola tendo como foco a *práxis*<sup>1</sup>. É, sobretudo, refletir sobre a prática social e educacional, buscando o aperfeiçoamento pedagógico, ético e político na atuação dos professores articulando formação inicial, formação continuada e políticas públicas. Para isso, deve-se apoiar o professor por meio de reflexões, práticas e estudo de conceitos relacionados ao tema. Essas ações aguçarão uma metamorfose na prática educacional do profissional e permitirão que seus alunos se apropriem da cultura letrada.

Implementar essa ação oportuniza ao professor compreender sua prática em relação à alfabetização e se ver como um pesquisador, analisando regularmente sua experiência no contexto em que está inserido. Além disso, permite aprofundar o estudo de concepções de alfabetização presentes na academia, nos programas do Ministério da Educação e nos documentos oficiais das mantenedoras das Secretarias Municipais, validados no espaço escolar.

---

<sup>1</sup> Prática; ação concreta; parte do conhecimento voltada para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental: sistematizar o conhecimento científico e saber elaborado. Portanto, é crucial que o trabalho seja configurado como princípio educativo, vez que a educação é um processo dialético que envolve interação contínua entre aluno e professor, conteúdo e aluno. Isso estimula a exposição de diferentes perspectivas, debates e diálogos sob a mediação do professor, que atua como agente de transformação social, ajudando os alunos a compreenderem e abordar criticamente as contradições e desigualdades na sociedade. Esse processo promove a aprendizagem por meio da reflexão, análise crítica e construção de conhecimento de forma participativa.

Para compreender a realidade, é essencial considerar as contradições e entender a história da educação, as mudanças históricas na educação brasileira, a formação dos professores e as relações de produção. Isso fornece uma base teórica para entender a dinâmica das relações sociais e a importância da educação dentro do contexto social, político e econômico do país, fundamentando-se no materialismo dialético.

Sendo assim, a problemática que se propõe este estudo é: como se estrutura a formação dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba face a legislação do PNE (Plano Nacional de Educação) e PME (Plano Municipal de Educação)?

Assim, o principal objetivo é compreender como está estruturada a formação dos professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, perante legislação do PNE e PME. Para isso, pretende-se explicar, a partir de um breve histórico, a formação dos professores-alfabetizadores; entender o papel destes no ciclo de alfabetização junto ao PNE 2001-2024; e descrever como ocorre a formação dos professores-alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba frente as metas e objetivos do PME.

Diante disso, em um primeiro momento será apresentado um contexto geral sobre a alfabetização, passando sobre o histórico, as legislações, os métodos e a função do professor. Em seguida, pretende-se discutir o PNE (2001-2014), analisando seus programas de alfabetização e as metas 5 e 16. Finalmente, o último capítulo se destinará à discussão do PME de Curitiba, sua origem e a concepção de alfabetização da Rede Municipal de Educação (RME).

Com isso, busca-se chamar a atenção para a formação continuada de professores que exercem a função de alfabetizadores na educação básica nos anos

iniciais; a aquisição da leitura e escrita; as condições dos programas de formação continuada que auxiliam o professor-alfabetizador na produção de estratégias; como aprofundar e/ou iniciar práticas embasadas em teorias, que o inspire a ser um professor-pesquisador; e a relevância do tema para a academia.

A pesquisa se dará no campo documental e bibliográfico, fundamentada legalmente por meio do acesso a recursos como: o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Tuiuti do Paraná (TEDE-UTP) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Espera-se possibilite a compreensão e reflexão acerca da prática do professor na instituição em que atua tendo como base a legislação do PNE e PME.

Cumprir mencionar que a inquietação com o tema surgiu após graduação de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 1996, entendendo que quanto mais se busca o conhecimento, maior a capacidade de apreender o mundo em que se está inserido. Com esta convicção, realizei a primeira especialização em Educação Infantil: pré-escola e alfabetização, seguida de mais três, sempre na área de educação.

Ao ingressar como professora concursada no Ensino Fundamental, anos iniciais/alfabetização no Município de Curitiba, ficou clara a necessidade de sempre estar em formação, almejando uma aprendizagem significativa para minha vida profissional como também, para a aprendizagem do aluno. Ainda, acreditando em uma gestão democrática alicerçada na formação, e por meio de um processo interno, assumi a função de pedagoga no município em 2011, fortalecendo a importância da formação continuada em minha caminhada profissional e a busca pela melhoria da prática em sala de aula, tendo em vista o entendimento de que o processo ensino-aprendizagem se efetiva em teorias que embasam o trabalho, bem como que a educação está atrelada às políticas públicas.



## 2 HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Para Freire (1996, p.41): “a alfabetização é um ato criador, no qual o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, preparando-se para ser o agente desta aprendizagem”. Sendo assim, a alfabetização pode ser compreendida como um fator relevante de modificação da relação com o mundo e consigo mesmo.

Em 1549, a Companhia de Jesus, sob comendo do Governador-Geral Tomé de Souza, chegou ao território brasileiro. Seu principal objetivo era converter os indígenas à fé católica, através de seminários em diversas regiões do país.

Os jesuítas deixaram um legado de colégios organizados em rede, um método pedagógico e um currículo comum. Entretanto o processo de colonização atuou como uma ferramenta de imposição cultural aos índios, exercendo o domínio sobre eles, por meio da Companhia de Jesus que a educação brasileira se desenvolveu, atendendo às necessidades da sociedade, dedicando-se a educar a elite também sendo responsável pela imposição da cultura europeia, disseminando pelos colégios e igrejas. (BORGES & SAMBUGARI, 2019, p. 12)

Essa educação jesuítica foi um marco na alfabetização do Brasil Colonial. Com a maioria da população sendo analfabeta, os jesuítas viram uma oportunidade de divulgar a religião e a cultura europeia, além de criar uma elite letrada. Assim, foi introduzido o chamado *Ratio Studiorum*, metodologia que visava sistematizar o ensino por meio de um currículo único, dividido em graus e atendendo às necessidades da época.

O plano de estudos era formado por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias (SAVIANI, 2021, p. 55)

Não se pode negar a importância da Companhia de Jesus nesse contexto, pois modelo marcou a organização do ensino, permanecendo por mais de 200 anos como os únicos educadores. Contudo, em 1826 a lei da criação das Escolas de Primeiras Letras direcionou o processo de alfabetização, favorecendo a organização do ensino primário vigente na época.

Tendo isso em vista, denota-se que a alfabetização passa por questões sociais, inferências políticas, econômicas e culturais, e é marcada como dispositivo da política

educacional. Por isso, é premente contextualizá-la para que se possa compreendê-la enquanto processo histórico.

## 2.1 DAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS ATÉ A REVOLUÇÃO DE 1930

As Escolas de Primeiras Letras foram criadas em 15 de outubro de 1825, com a função de organizar a administração das cidades e exigindo a formação de pessoas com capacidades para assumir as diversas funções. É nesse cenário que as instituições de ensino se fizeram necessárias, ainda com a presença da Igreja, mas agora com abertura para o ensino leigo e com distinção na educação de meninos e meninas.

Saviani (2021, p. 126) discorre sobre:

Essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava elementos que vieram a ser consagrados como conteúdo curricular fundamental da escola primária.

O objetivo dessas Escolas era que os professores ensinassem: a ler e escrever; a gramática da língua nacional; a realizar as operações aritméticas; a prática dos quebrados, decimais e proporções; noções de geometria prática; e os princípios de moral cristão e de doutrina da religião católica e apostólica romana. Conforme Bittencourt, (1993, p. 27): “Percebia-se sua preocupação com a disseminação da alfabetização e com o saber a ser veiculado pela escola, a nova instituição que se impunha como necessidade da vida civilizada”.

Contudo, inicialmente, o livro didático da época tinha como função a formação dos professores, que os utilizavam para a preparação de aula, além da garantia que o conteúdo fosse de acordo com os ditames do Império. Inclusive, o art. 9º da Lei das Escolas de Primeiras Letras (Lei de 15 de outubro de 1827) determinava que os professores só seriam nomeados para novas disciplinas se fossem aprovados em um exame realizado diante dos Presidentes em Conselho: “Os professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação”. Já o art. 4º enunciava que cabia aos professores, aos seus próprios custos, buscar a

formação adequada para essa nova forma de ensino nas escolas das capitais, o método mútuo.

Apresentado por Andrew Bell (pastor da Igreja Anglicana) e Joseph Lancaster (da seita Quakers), o método mútuo consistia na memorização, na repetição e, principalmente, no ensino oral. Era organizado em um sistema de monitoramento, em que o professor ensinava as lições para alunos mais maduros, os quais eram divididos em grupos menores para ensinarem aos demais alunos. Segundo Saviani (2021, p. 128), o método se baseava no “aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas”. Isso porque faltavam professores aptos para ensinar a massa.

Destaca-se que esses “alunos mais adiantados” eram considerados monitores, recebendo orientações de um único professor, e, posteriormente, transmitindo aos demais alunos. Também, eram encarregados pela organização geral da escola, limpeza e manutenção da ordem.

Quanto às aulas, eram organizadas de forma metodológica e espacial: eram dadas em ambientes retangulares, onde os alunos ficavam um atrás do outro e a mesa do professor ficava elevada, de forma que poderia visualizar todo espaço e manter o controle. A proposta passava pelo desenvolvimento das crenças morais da sociedade disciplinar com regras rígidas.

No quadro da educação brasileira, a Lei das Escolas de Primeiras Letras demonstrou uma tentativa da criação de um Sistema Nacional de Instrução Pública. Contudo, foi frustrada pelo Ato Adicional à Constituição do Império de 1834 (Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834), por meio do qual o governo central buscou se isentar de atender as escolas primárias e secundárias, passando o encargo para os governos provinciais.

Se a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos”, como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu. Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais. (SAVIANI, 2021, p. 129.)

Através do Ato, foram criadas as Assembleias Legislativas Provinciais, que passaram a ter poder de prescrever e organizar setores da administração pública, entre eles a instrução primária e secundária. A partir de então, começaram a surgir os

“liceus provinciais”, reunindo aulas avulsas, como o Ateneu, do Rio Grande do Norte, em 1835, e os liceus da Bahia e da Paraíba, em 1836. Cunha (1980, p. 126) complementa:

Em 1837, foi criado, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, para ministrar ensino secundário. O colégio era administrado diretamente pelo poder central e o ensino nele ministrado era considerado adequado para que seus ex-alunos se matriculassem em qualquer curso superior do Império. Abriu-se, assim, uma via de acesso ao ensino superior.

O Colégio Pedro II representava uma instituição aristocrática que oferecia uma cultura básica à necessidade das elites dirigentes – cidadãos brancos, livres e proprietários de escravos e terras. Ainda, era a única instituição que realizava exames para ingresso nos cursos superiores.

O decreto de 2 de dezembro de 1837 estabeleceu que no Colégio de Pedro II seriam ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, além de retórica e dos princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia. O regime poderia ser de internato e externato, e o pagamento dos honorários para os alunos pagantes seria fixado pelo governo. Segundo o mesmo decreto, o governo poderia admitir gratuitamente até onze alunos internos e dezoito externos (MAPA, Imperial Colégio, 2016).

Conforme Ferreira e Vecchia (2004, p. 07): “O plano de estudos do Colégio Pedro II, tinha por objetivo principal conduzir o aluno ao ingresso nos cursos superiores e elevar os estudos de Humanidade no Brasil, especialmente da Língua Latina”. No final do século XIX, os professores do Colégio começaram a publicar livros didáticos, tornando-se referência para outras escolas do país e privilegiando a classe mais abastada da Corte.

Em 1854, o Decreto nº 1.331-A, aprovou um regulamento para reformar os ensinos primário e secundário do Município da Corte. No documento, discorre-se sobre a instrução pública primária (Título II), instrução pública secundária (Título III), do ensino particular primário e secundário (Título IV) e sobre a gestão dos estabelecimentos públicos e particulares (Título V).

Como o decreto traz duas divisões nas escolas públicas primárias – uma instrução elementar, com nomenclatura de escolas do primeiro grau, e outra instrução primária superior, como escolas de segundo grau –, entende-se que a instrução elementar compõe a alfabetização. Ademais, quanto ao ensino primário, o art. 47 enuncia:

Art. 47. O ensino primario nas escolas publicas comprehende:  
 A instrucção moral e religiosa,  
 A leitura e escripta,  
 As noções essenciaes da grammatica,  
 Os principios elementares da arithmetica,  
 O systema de pesos e medidas do municipio.  
 Póde comprehender tambem:  
 O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas,  
 A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada,  
 Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil,  
 Os principios das sciencias phisicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida,  
 A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes.

A reforma, demonstrou-se o interesse no desenvolvimento do país, instituindo um plano de modernização, bem como trouxe à tona a discussão da formação dos professores, as condições, auxílios e obrigações. Ademais, reconheceu-se a importância do Estado no direcionamento da Instrução Pública, explicitando a construção de habilidades para formar o cidadão comprometido com o progresso da sociedade. Assim, serviu de base para a regulamentação da instrução pública nas muitas províncias, em especial no que diz respeito à adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino primário gratuito a todos.

Neste mesmo período foi criada a Escola Dominical, que teve como fundadores Robert Reid Kalley, médico e pastor escocês, e sua esposa, Sarah Poulton Kalley. Eles ministraram a primeira aula em 19 de agosto de 1855, em Petrópolis, no Rio de Janeiro, para quatro crianças e, posteriormente, a ideia se expandiu para outras regiões. Aqui, o objetivo também era a formação do aluno, além da prática moral e espiritual. Trabuco (2009, p. 41) explica:

[...] A EBD [Escola Bíblica Dominical] era fundamental enquanto Escola porque a educação constituía-se um valor importante ao pensamento missionário como elemento evangelizador e civilizatório. Era importante por ser *Bíblica*, ou seja, voltada principalmente ao estudo dos textos bíblicos que fundamentavam as crenças batistas e a visão de mundo do grupo sobre a sociedade. E por ser *Dominical*, uma vez que a guarda do Domingo de acordo com a interpretação batista do quarto mandamento, era a evidência de uma vigia genuinamente cristã, e o descumprimento injustificado desse mandamento era motivo de disciplina e até exclusão [...].

Isto é, enquanto o objetivo do método mútuo (ou Método Lancaster) era ensinar muitos alunos em pouco tempo, através de uma disciplina rígida e foco na

memorização; o do modelo da Escola Dominical tinha um cunho de alfabetização para a leitura da bíblia, além de atender os alunos pobres que deveriam ser instruídos em seu contexto e seu nível econômico.

Já em 1879 os ensinos primário, secundário e superior do Município da Corte foram novamente reformulados, através do Decreto nº 7.247. A chamada “Reforma Leôncio de Carvalho” manteve a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos, a assistência aos alunos pobres, a organização da escola primária em dois graus, e o serviço de inspeção.

A essência da Reforma é apresentada logo no artigo primeiro ao proclamar que “é completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”, completado com quatro parágrafos que estimulam as condições e sanções para a necessária inspeção. (SAVIANI, 2021, p. 136)

Contudo, regulamentou a atuação das Escolas Normais, consolidando o currículo, a nomeação dos professores e a remuneração dos funcionários. Também, previu a criação de jardins de infância para crianças de três a sete anos, bibliotecas e museus escolares, o auxílio ao ensino particular, e a concordância de Escolas Normais particulares e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, bem como a criação de escolas profissionais.

Inovando em relação à Reforma Couto Ferraz, a nova reforma prevê a criação de jardins de infância para as crianças de 3 a 7 anos (artigo 5º); caixa escolar (artigo 6º); bibliotecas e museus escolares (artigo 7º); subvenção ao ensino particular, equiparação de Escolas Normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais, de bibliotecas e museus pedagógicos onde houver Escola Normal (artigo 8º); regulamentação do ensino superior abrangendo a associação de particulares para a fundação de cursos livres (artigo 21); permissão a particulares para abrir cursos livres em salas do edifícios das Escolas ou Faculdades do Estado (artigo 22); faculdades de direito (artigo 23); e faculdade de medicina (artigo 24). (SAVIANI, 2021, p. 138)

Esta reforma foi em direção ao método intuitivo (ou lições de coisas), que tinha como propósito resolver problemas da ineficácia do ensino face as exigências sociais diante da revolução industrial. Ainda, trouxe a elaboração de materiais didáticos como suporte físico do novo encaminhamento de ensino, vez que tinha como pressuposto que as lições eram práticas e reduzia o excesso da teoria e livros densos; era a educação dos sentidos. Esta instrução perdurou até a Primeira República.

Valdemarin (2004, p. 103) sintetiza:

Em meados do século XIX, o método intuitivo é entendido por seus propositores europeus e americanos como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar, que é assim pontuada: forma alunos com domínio insuficiente de leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, principalmente pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão.

Esse método intuitivo tem sua base nas percepções sensoriais (o olhar, o ouvir e o tocar), comparando e analisando. Os processos cognitivos são ativados e mobilizam os recursos mentais do aluno por meio da observação e da investigação. Por tanto, reconhecer que a cognição sensível era a via para a elaboração do conhecimento era valorizar as habilidades de raciocínio de forma abstrata.

Assim, a função do professor não era mais apenas o ensino do ler, escrever e contar – aptidões que antigamente eram trabalhadas –, mas, sim, a instrução da índole, do coração e do intelecto, levando o aluno a adquirir novos conteúdos. Contudo, era preciso treinar o professor para a utilização dos materiais pedagógicos para a sala de aula.

Diante dessas proposições inovadoras, torna-se compreensível o surgimento de manuais destinados a orientar o uso dos novos materiais na prática pedagógica. Nesse contexto, o livro assume uma função diferenciada na instrução: passa a ser menos utilizado pelo aluno como depositário primordial das lições e torna-se o material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita, justificando a proliferação desses manuais no período. (VALDEMARIN, 2004, p. 104-105)

Diante disso, a divulgação do método intuitivo inspirou a propagação de cartilhas de alfabetização até livros didáticos. Os livros que anteriormente davam direção às crianças para memorização, tornam-se no momento específicos para os professores, como ferramentas na formação deles, direcionando toda a forma de ministrar uma aula eficaz.

Destaca-se que as primeiras cartilhas brasileiras foram datadas de 1827 e não traziam nenhum método descrito, mas era recomendado o livro de leitura, como a Constituição Brasileira e livros de história do Brasil. Os professores confeccionavam o seu próprio livro para alfabetizar e utilizavam cartilhas; os materiais confeccionados receberam o nome de Cartas do ABC, por trazerem o alfabeto de várias formas, considerando a grafia.

A primeira Cartilha adotada no Brasil<sup>2</sup> foi o método de João de Deus que tinha como objetivo de ensinar a criança a ler da mesma forma que se ensina a falar. Ela era apresentada como um grande livro na sala de aula e as lições eram ministradas pelo professor em pequenos grupos de alunos.

João de Deus valorizou os aspectos visuais apresentando as palavras segmentadas por sílabas recorrendo aos tons preto/cinza. O recurso a estruturas gráficas artificiais, indicando a divisão da palavra em sílabas gráficas, permite obter a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica (e sonora) das mesmas. A metodologia de João de Deus recusa-se a tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas. (RUIVO, 2009, p. 115)

Ademais, no final do Século XIX, as cartilhas tinham como metodologia a silabação e a soletração, sendo um instrumento eficaz para a alfabetização.

Com a sua difusão destas cartilhas e livros, houve, por consequência, o surgimento de editoras privadas, encarregadas tanto da divulgação dos manuais didáticos quanto de sua produção. Assim, conforme, Bittencourt (1993, p. 77): “As editoras, ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o livro didático, trataram de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista”.

Cumprir mencionar que a “Reforma de Leôncio” foi o último dispositivo legal elaborado pela Política Educacional do Império, visto que em 1886 foi encerrado o ciclo de propostas da reformulação de ensino do Império, com o Projeto Barão de Mamoré. Adiante, com a Proclamação da República, em 1889, a instrução popular estava sob responsabilidade das antigas províncias.

Já em 1890, Manoel Deodoro da Fonseca (Chefe do Governo Provisório da República) e Benjamin Constant Botelho de Magalhães (então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos), assinaram o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, através do Decreto nº 981, também conhecido como “Reforma Benjamin Constant”. Além disso, assinaram o Decreto nº 982, regulamentando a Escola Normal da Capital Federal, dividindo esse nível de ensino em “Curso de Ciências e Letras” e “Curso de Artes”, determinando essa Escola como única via de entrada para a carreira no magistério primário, e incorporando a Escola Normal à uma Escola de Aplicação.

---

<sup>2</sup> Mortatti (2006) sintetizou o histórico das cartilhas em quatro momentos: a metodização do ensino da leitura (1876), a institucionalização do método analítico (1890), a alfabetização sob medida (1920) e o construtivismo e desmetodização da alfabetização (1980).



A Reforma Benjamin Constant compreendeu as instruções primária (de 7 a 13 anos) e secundária (de 13 a 15 anos), no Distrito Federal e a Instrução Superior, Artística e Técnica em todo o território nacional. Tinha como preocupação o aumento do nível do ensino primário, bem como a preparação dos professores. Também, pretendia-se uma escola graduada cujas referências eram os grupos escolares, que compreendiam uma modalidade em que a metodologia era inovadora e moderna para o ensino primário, visando unir em um único prédio todas as escolas de uma determinada localidade, ao contrário do método de primeiras letras.

No Estado de São Paulo, a instrução pública foi reformada em 1892, através da Lei nº 88, de 8 de setembro, e regulamentada pelo Decreto nº 144B, de 30 de dezembro. Assim, foram os instituídos grupos escolares, em que cada escola tinha um diretor e a quantidade necessária de professores; eram regidos por séries anuais, em que os alunos passavam sucessivamente da primeira para a segunda série, e desta para a terceira, até a sua conclusão no quarto ano. Saviani (2021, p. 172) explica:

Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública paulista) com o que concluíam o ensino primário.

A concepção pedagógica era desenvolvida pelo professor em conjunto com os alunos, incorporando, assim, os princípios da Escola Nova, que se consolidariam posteriormente. Porém, o contexto educacional revelou a dualidade do sistema de ensino: embora transformasse o sistema, mantinha a essência da educação, o que favorecia a educação das elites em detrimento da educação do povo.

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo, o que acarretava o acentuado aumento de repetência nas primeiras séries do curso.

No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava. (SAVIANI, 2021, p. 174-175)

Anos mais tarde, por meio da Reforma de Sampaio Dória em 1920 (Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920), deu-se início ao ciclo de reformas estaduais com o objetivo de erradicar o analfabetismo e promover diversas mudanças na instrução pública, incluindo a expansão da rede de escolas em São Paulo. A concepção central era a “cultura dos sentidos”, em que os alunos aprenderiam por suas próprias experiências, observando e explorando a natureza, enquanto o papel da escola consistiria em estimular o desenvolvimento desses sentidos. Esse método visava não apenas o ensino na leitura, mas, também, a criação do hábito de investigação e aprendizado por parte dos alunos.

A Reforma Sampaio Dória abriu o ciclo de reformas estaduais que marcou a década de 1920. Esse processo alterou a instrução pública em variados aspectos como o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria de condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorganização das práticas de ensino; a ampliação da rede de escolas; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista. (SAVIANI, 2021, p.175.)

Conforme Saviani (2021, p. 177): “Após essa reforma, abre-se um novo ciclo marcado pela introdução mais sistemática das ideias renovadoras”. É nesse quadro que a concepção humanista moderna de filosofia da educação emerge no Brasil, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, cujo objetivo era a oportunizar a educação para o povo.

A concepção humanista moderna de filosofia da educação ganhou impulso no Brasil especialmente a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, por iniciativa de Heitor Lyra, que, evidentemente, pensou em uma entidade ampla, capaz de congrega todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação. A ABE, no entanto, constituiu-se num espaço propício em torno do qual se reuniram adeptos das novas ideias pedagógicas. Sua força revelou-se diretamente proporcional à sua capacidade de organização. Em 1927 a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento este que passou a ser promovido regularmente nos anos seguintes. (SAVIANI, 2021, p. 177)

Ao estudar a história de um povo em relação à educação, fica evidente que a alfabetização desempenha um papel crucial. Ela é fundamental para impulsionar mudanças significativas no país, pois está intrinsecamente ligada à evolução da

sociedade e ao contexto histórico. Sem cidadãos alfabetizados, o progresso é limitado. Mortatti (2008, p. 94) se posiciona:

A história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização.

A educação ganhou destaque desde o final do Século XIX, quando a escola se consolidou como uma instituição dedicada à formação das novas gerações. Por consequência, surgiu a necessidade de desenvolver livros didáticos que não se limitassem à bíblia, uma vez que muitos ensinamentos não estavam contidos nela:

O livro escolar foi concebido pelo poder instituído como um poderoso instrumento para fixar e assegurar uma determinada postura educacional, veículo privilegiado para inculcar normas e ortodoxias. O livro didático proposto a partir da instalação de instituições escolares públicas deveria se encarregar de uniformizar o saber escolar, de construir uma forma de pensar a ciência e de reforçar a disseminação de crenças religiosas oficiais. (BITTENCOURT, 1993, p. 77)

Destaca-se que no ensino mútuo, surgiu a cartilha que trazia o alfabeto, as palavras-chave e as sílabas, cujo objetivo era ensinar o aluno a ler e a escrever:

Acompanhando o movimento histórico das tematizações, normatizações e concretizações sobre a questão dos métodos, as primeiras cartilhas brasileiras, produzidas sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (processos de soletração e silabação) Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente reunidas as letras em sílabas e conhecendo-se as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas sílabas e letras e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. (MORTATTI, 2019, p. 76-77)

Porém, a função do professor neste método era de mero reproduzidor, transmitindo o conhecimento e informações sem perspectiva crítica do ensino; a repetição e a memorização eram praticadas constantemente. A cartilha era quem ensinava, e o professor é quem aplicava o método.

O método das cartilhas é considerado em geral muito conveniente pelos professores. Se o aluno não aprender, a responsabilidade não é dele, nem do método, mas da incapacidade do aluno. Como o método considera que todos os alunos partem do zero e vão estudando ponto por ponto, do mais fácil para o mais difícil, isso dá uma falsa aparência de organização. Todos os alunos devem fazer a mesma coisa, do mesmo modo, no mesmo tempo.

Para o professor, fica mais fácil avaliar quem está acompanhando e quem está ficando para trás. (CAGLIARI, 1998, p. 101)

A história das cartilhas de alfabetização revela a presença contínua da instituição escolar, que permaneceu fortemente ligada a esses materiais didáticos e à autoridade do professor. Mas, como resultado, a alfabetização não alcançou sua plena consolidação., vez que a dependência das cartilhas como principal recurso didático não promoveu o enriquecimento do conhecimento dos alunos, nem estimulou o desenvolvimento da criatividade.

Conforme Santos (2013, p. 145): “A primeira medida governamental no sentido de legislar e controlar o livro didático foi instituída no governo de Gustavo Capanema pelo Decreto-lei nº 1.006 de 30/12/1938 que define o que deve ser entendido por livro didático.” Embora a tardia regulamentação, esse instrumento já era utilizado na educação desde o final do Século XIX, embora não fosse de fácil acesso para todos:

A elaboração do livro didático neste período trouxe outra questão, a continuidade de um sistema que atende a elite, desde o século XIX até hoje, o livro didático foi um produto caro de produzir e difícil de distribuir, no ensino público, muitos alunos não tinham dinheiro para comprá-los. (BITTENCOURT, 1993, p. 89)

De todo modo, a função do livro didático é auxiliar o aluno no processo ensino-aprendizagem, visando a apropriação do conhecimento elaborado e sistematizado. Ademais, expressa um pensamento da época, que manifesta uma teoria e uma tendência metodológica. No início do processo de alfabetização, por exemplo, o livro didático é o suporte aos diversos tipos de textos, cabendo ao professor organizar as sequências didáticas que aproximem o aluno da real função social da escrita, implementar o ciclo de alfabetização, e exigindo a reflexão do livro.

Dito isso, discorrer sobre o histórico da alfabetização no Brasil envolve a análise do desenvolvimento desse processo, destacando o perfil dos profissionais envolvidos, sua importância e os métodos empregados. Cada período da história brasileira apresenta diferentes abordagens e grupos com suas perspectivas sobre como resolver o problema do analfabetismo.

No século XVIII, por exemplo, as discussões sobre educação já indicavam a necessidade de uma escola laica e estatal, visando romper com a influência religiosa no ensino. Nesse período, não existia um sistema educacional organizado, uma vez que os jesuítas detinham o controle da educação, e os professores eram geralmente

ligados a ordens religiosas. Foi somente com a criação da escola das primeiras letras, pelo Método Lancaster, que a figura do professor se tornou mais visível, embora ainda estivesse mais vinculada à missão sacerdotal ou missionária, envolvendo a transmissão de valores morais.

Quanto a formação dos professores, sua necessidade só foi evidenciada com o ensino mútuo, ao final do século XIX, conforme rememora Gatti (2010, p. 1.356):

Fazendo uma pequena digressão histórica sobre a formação de professores no Brasil, lembramos que a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX.

No período entre 1827 e 1890, durante a vigência do regulamento da Lei de Escolas de Primeiras Letras, foram realizadas tentativas intermitentes de formação de professores, com a ênfase no método do ensino mútuo. Esse método continuou em uso até 1890, quando o modelo das Escolas Normais passou a predominar (1890-1932). A partir de então, o objetivo era preparar professores para o ensino nas escolas primárias, em que pese a formação fosse peculiar: os professores tinham que dominar os conteúdos a serem transmitidos aos alunos, mas não enfatizavam a preparação didática.

Diante disso, a história da educação brasileira revela uma constante precariedade, mesmo com propostas de mudanças, que muitas vezes eram incompletas e ofereciam soluções temporárias. As diretrizes contidas nas diversas leis ao longo dos séculos relacionadas à formação de professores frequentemente não foram efetivamente implementadas.

## 2.2 A EDUCAÇÃO ENTRE 1930 E 1970

Entre 1930 e 1960, o Brasil passou por mudanças estruturais significativas que tiveram um impacto profundo na criação do sistema nacional de educação pública. O país estava em um período de transição, marcado pelas transformações resultantes da transição do modelo econômico agroexportador para o modelo econômico industrial-urbano, influenciando de maneira notável o sistema educacional. Isso também teve implicações políticas relevantes nesse contexto.

No Brasil, entre 1930 e 1960, o sistema educacional passou por transformações significativas em sua organização e em suas atribuições. As reformas que então foram implementadas tiveram sua origem em diferentes propostas gestadas ainda na década de 20, marcadas pelas discussões sobre a implantação de um sistema público de educação, pela mobilização em torno da questão da modernização do País e pela influência de ideias pedagógicas europeias e norte-americanas, consideradas inovadoras à época. (FONSECA, 2005, p. 43)

No contexto histórico, a década de 1930 foi marcada por um movimento político-social: a Revolução que resultou na ascensão de Getúlio Vargas ao poder e no fim da República Velha.

Já no âmbito da educação, ocorreram mudanças significativas com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, liderado por Francisco Campos. A “Reforma Francisco Campos” estabeleceu um Sistema Nacional de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação, reorganizando o ensino secundário em duas etapas: um ensino fundamental, obrigatório para o ingresso no ensino superior e com duração de cinco anos; e um ensino complementar, em escolas específicas e duração de dois anos. Além disso, o ensino superior foi reestruturado, criando universidades cujos objetivos eram:

[...] à pesquisa científica e à cultura desinteressada; b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores; c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica; d) à vulgarização ou popularização científica literária e artística, por todos os meios de extensão universitária (RIBEIRO, 1986, p. 102)

No entanto, é importante ressaltar diversas áreas do ensino profissional, inclusive o Curso Normal, que formava professores para atuar no ensino primário, ficaram de fora da reforma. Diante disso, em 1932 surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação nova, reivindicando a criação de universidades e exigindo que a formação dos professores fosse efetivada em cursos universitários.

[...] Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades [...]. (AZEVEDO, et. al., 1932, p. 12)

Este movimento que foi conhecido como Escola Nova foi aderido por setores liberais, progressistas. A Escola Nova tinha como objetivo uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos quinze anos de idade.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. (AZEVEDO, et. al., 1932, p. 07)

Em 1934, foi promulgada a Constituição Brasileira, que fixou a educação gratuita e obrigatória, consagrando o direito à educação, que deveria ser administrada tanto pela família, quanto pelo Poder Público:

Em 1934 é promulgada nova Constituição e Getúlio Vargas é eleito Presidente da República. Os constitucionalistas estão enfraquecidos e os tenentes já não têm tanta força. A dupla face de Getúlio materializa-se no hibridismo dessa constituição, que atende tanto os interesses dos constitucionalistas liberais (eleições livres, Tribunal Eleitoral) como o dos tenentes (dirigismo econômico, justiça do trabalho, previdência social, salário-mínimo) (CUNHA, 1979, p. 15)

Entretanto, a Constituição de 1934 representou um pacto de interesses nos conflitos políticos ideológicos da época.

Com a instituição da ditadura de Vargas (1937-1945) uma nova Constituição foi aderida no Brasil. A partir disso, foram estabelecidas as Leis Orgânicas de Ensino: a "Reforma Capanema (1942-1946) estabeleceu o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola; o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Além disso, incluiu alguns pedidos contidos no Manifesto de 1932, como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, o planejamento educacional, recursos para o ensino primário, formação e normas para o preenchimento de cargos do magistério e na administração, remuneração e referência à carreira.

Destaca-se que durante a Era Vargas foram criados vários órgãos e entidades da sociedade civil, política e áreas da educação, como a União Nacional de Estudantes (UNE), fundada em 1937 com o objetivo de combater a ditadura.

Esse entendimento que Getúlio tinha das coisas do espírito decorria de sua crença em conseguir a independência do país pelo desenvolvimento industrial. Ao dar ênfase à industrialização deixou em plano secundário alguns importantes setores, como o agrário e o cultural, prejudicando uma visão mais ampla da realidade. Daí sua afirmação de que o país precisava "formar uma geração de técnicos aptos a resolver os problemas do nosso crescimento e a formular a equação do nosso progresso material, que é, na realidade, a base de todo aperfeiçoamento mental e moral". (CUNHA, 1979, p. 157)

Com o final da ditadura de Vargas, o Brasil editou sua quarta Constituição republicana em 1946, consolidando os direitos e garantias individuais e assegurando a liberdade de pensamento, reafirmando o direito de todos à educação, bem como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário. Porém, essas normas não garantiram a universalização para todas as crianças.

A “Era Vargas” constitui-se num conjunto de políticas públicas para o país e no ambicioso objetivo de alcançar certa autonomia política e econômica através de um desenvolvimento nacional independente baseado num Estado forte, centralizado e planejador. Podemos concluir que Vargas foi o homem que sintetizou o processo da complexa transição da República Velha para o moderno Estado brasileiro. (SAVIANI FILHO, 2013, p. 856)

A Constituição de 1946 resultou na elaboração de uma lei específica para a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que, no entanto, foi aprovada somente em 1961. Essa lei incluiu princípios importantes, como o direito à educação, a obrigatoriedade escolar e a extensão da escolaridade obrigatória.

Ademais, durante os mandatos de Vargas (1930-1945 e 1951-1954), o país passou por mudanças significativas em diversos aspectos, como economia, política e sociedade. Entre as principais ações de seu governo se destacam: a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, a implementação de leis trabalhistas que estabeleceram limitações na jornada de trabalho, férias remuneradas e o pagamento do 13º salário. Além disso, foram criadas instituições importantes, como a Petrobrás, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e o Instituto Nacional do Livro.

Após a morte de Vargas, João Fernandes Campos Café Filho assumiu a presidência do país, permanecendo no cargo até novembro de 1955. Após o término de seu governo, ocorreu uma eleição presidencial marcada por um clima tenso, na qual Juscelino Kubitschek foi eleito e assumiu o governo em 31 de janeiro de 1956, permanecendo até 1960.

Esse governo foi caracterizado por uma política de desenvolvimento econômico voltada para a industrialização do país. Ele foi responsável pela construção da nova capital, Brasília, e apresentou ao Congresso a proposta de criação da Universidade de Brasília, com o intuito de incentivar a formação de cursos superiores na área de administração. Além disso, Kubitschek implementou um programa conhecido como “Plano de Metas”, que visava melhorar as infraestruturas do país em cinco setores: energia, transporte, indústria, educação e alimentação.



Nas eleições de outubro de 1960, Jânio Quadros foi eleito, tomando posse em 31 de janeiro de 1961 e permanecendo no cargo até 25 de agosto daquele ano, quando renunciou. Seu mandato foi marcado por medidas de moralização de costumes. João Goulart assumiu o governo em 7 de setembro de 1961, com um mandato voltado para a renovação da Constituição, através de reformas de base nos setores educacional, fiscal, político e agrário (reforma agrária), tributária, eleitoral (com voto para analfabetos) e universitária.

Em janeiro de 1964, o Presidente “Jango” instituiu o Programa Nacional de Alfabetização por meio do Decreto nº 53.465, orientado pela proposta de Paulo Freire:

O Sistema Paulo Freire foi desenvolvido no início dos anos 1960 no Nordeste e consistia em alfabetizar os educandos através de um método baseado nas experiências cotidianas. O método era tido como perigoso pelo novo governo, pois ao suplantando os métodos tradicionais de alfabetização, Paulo Freire oportunizava a conscientização política da população, o que de fato era seu objetivo e, que evidentemente para os conservadores não era interessante, pois significa a emergência de uma população pensante, que questiona e reivindica direitos. (CARNIEL, 2018, p. 32)

Contudo, o governo de Goulart foi interrompido em 31 de março de 1964 com o golpe militar; era o início da intervenção militar na gestão política da sociedade brasileira. Esse foi um período de repressão dos direitos civis e políticos da população e de concentração de poder nos militares. Na época, foram impostos dezenove atos institucionais, sendo o mais conhecido o AI-5, que dava absolutos poderes ao Executivo para suspender os direitos políticos dos cidadãos por dez anos, abolir mandatos políticos, bloquear garantias constitucionais, desonerar, reformar ou transferir os servidores públicos.

O AI-5, por decisão da própria ditadura, expirou no último dia de 1978. Assim, com o ano novo, em 1979 o país reingressou no Estado de direito — ainda precário porque apoiado em uma Constituição imposta, a de 1967, em uma emenda constitucional espúria, arrancada, sob ameaça, em 1969, e em toda uma constelação de leis e decretos que formavam, como se chamou desde então, um verdadeiro entulho autoritário. Mas a ditadura aberta já não existia mais. O país e a sociedade respiravam. (REIS, 2002, p. 69)

No que diz respeito à educação, foi uma relação de conflitos: por resistirem ao regime, a UNE foi considerada ilegal e o corpo docente das universidades foi perseguido:

Logo, após o Golpe de 1964 e a deposição de João Goulart, iniciou-se um período de repressão, censura e uma busca pela eliminação de qualquer

suspeita de oposição ao novo regime. As entidades estudantis, diretórios e centros acadêmicos foram fechados e como a UNE se 'opôs ao golpe, esta se tornou o primeiro alvo do governo golpista. A sede da UNE foi invadida na madrugada do dia 1º de abril, quando os militares do Comando de Caça aos Comunistas (CCC) saquearam, incendiaram e metralharam o edifício localizado na Praia do Flamengo, no Rio de Janeiro, destruindo todos os documentos do Centro Popular de Cultura e o Teatro do CPC que havia acabado de ser fundado. Com isso, uma grande parte da diretoria da UNE pediu asilo político na Embaixada da Bolívia, como José Serra e Marcelo Cerqueira. Mesmo com a repressão, a entidade passou a agir na clandestinidade, mantendo oposição ao regime ditatorial. (FREITAS, 2020, p.18)

A repressão ocorreu, também, nas disciplinas da área de humanas, enquanto as demais, como engenharia e química, foram incentivadas devido à sua aplicabilidade no setor industrial. Ademais, houve a doutrinação nos currículos escolares do ensino público.

Em 1969, as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram retiradas e em seu lugar foram incluídas três disciplinas: Educação Moral e Cívica, Estudos de Problemas Brasileiros e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), validadas para todos os níveis e escolas, do fundamental a universidade. Essas ações reforçavam a ideologia política, enaltecendo o civismo e o nacionalismo.

A inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB, portanto, soma-se a um conjunto de ações da reforma educacional, na busca de formar uma nova consciência, embasada nos valores morais e patrióticos, à custa do autoritarismo e da repressão, porém, legalmente instituídas. Inicialmente, essas disciplinas substituíram o ensino de filosofia. Esse processo foi gradativo, até que, em 1971, a filosofia é retirada definitivamente do currículo, com a Lei n. 5.692 (1971) (COSTA & SUBTIL, 2016, p. 32)

Neste período ocorreu, ainda, a reorganização do ensino através da Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), a implantação da pós-graduação, e a inserção do curso de pedagogia nas habilitações dos profissionais.

O marco iniciador dessa nova fase é o ano de 1969, quando entrou em vigor a Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968), regulamentada pelo Decreto n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, mesma data em que foi aprovado o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. Igualmente, em 1969 foi aprovado o Parecer CFE n. 252/69, que introduziu as habilitações profissionais no currículo do curso de Pedagogia. Deve-se observar que, por meio do Fórum "A educação que nos convém", a entidade empresarial decidiu atuar como um grupo de pressão junto ao Estado, restando que a resposta do governo à crise do ensino superior não correspondesse às suas expectativas. (SAVIANI, 2008, p. 297)

As reformas na educação realizadas naquela época visavam atender às demandas econômicas da sociedade urbano-industrial, que estava passando por um processo de modernização científica e tecnológica. Nesse contexto, a educação adotou uma abordagem mais tecnicista, buscando a eficiência no ensino para preparar os alunos para o mercado de trabalho. O papel do professor era garantir essa eficiência no ensino, preparando os alunos para se inserirem no mercado de trabalho.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, a mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, e, relação intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 1992, p. 24)

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) por meio da Lei nº 5.379. Inicialmente, ele estava vinculado ao Ministério da Educação e tinha como objetivo combater o analfabetismo no país. Posteriormente, a partir de 1970, passou a ser vinculado ao Ministério do Planejamento, tornando-se o maior movimento de educação de massa do Brasil.

O MOBRAL tinha o intuito de financiar e orientar tecnicamente programa de alfabetização funcional e de educação continuada para jovens e adultos na faixa etária de 15 a 35 anos; no entanto a partir de 1970 mediante sua desvinculação do Ministério da Educação para o Ministério do Planejamento que este se tornou o maior movimento de educação de massa. Diante disso, ocorreram mudanças na estrutura interna do projeto, inclusive no setor administrativo e pedagógico, já que sua proposta de educação estava condicionada aos interesses vigentes da época. Assim, suas atividades passaram a ter um planejamento racional, no qual levou-se em conta os propósitos do governo militar que disseminava a ideia de que o país precisava se desenvolver economicamente e por isso, o MOBRAL deveria reproduzir uma política educacional de cunho econômico. (COELHO, 2021, p. 398)

Ademais, segundo Coelho (2021, p. 402): “O MOBRAL, embora tenha adotado em seu programa uma vertente tecnicista, pregou o discurso de que a educação não se limitava à transmissão de conhecimento, mas através da participação ativa de todos”. Ou seja, oportunizava uma educação que no cotidiano utilizasse as técnicas e habilitasse o aluno a aprender a ler, escrever e contar, instrumentalizando-o para o mercado de trabalho.

Já a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, promulgada pela Lei nº 5.692/71, teve como objetivo atender à necessidade de qualificação da mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Assim, o período de 1970 foi marcado por uma formação de mão-de-obra devido à falta de profissionais qualificados para tal, pautando o ensino na potencialização da economia do país, por isso a formação para o trabalho.

### 2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Discorrer sobre a alfabetização no Brasil é revisitar o cenário educacional. Desde o final do século XIX, quando se aborda a escrita e a leitura, a questão da alfabetização se torna central e levanta um questionamento: qual é o método mais adequado para superar as dificuldades dos alunos no aprendizado da leitura e escrita?

Devem-se ser destacados, ainda, dois aspectos relativos aos métodos de alfabetização utilizados no Brasil: a distinção entre esses dois tipos básicos de métodos e suas correspondentes denominações se tornou necessária, quando, ao final do século XIX, os métodos então rotineiros, os de marcha sintética, passaram a ser questionados, a partir da introdução de outro método, o de marcha analítica. E, como se trata de métodos para ensino inicial da leitura e da escrita, considerando também o caráter intencional, planejado, ordenado e sistemático desse processo, o instrumento, por excelência, para sua concretização foram e continuam sendo as cartilhas de alfabetização: um tipo de livro didático destinado ao ensino inicial da leitura e da escrita, no qual se apresenta a sequência didática ideal e pré-determinada (normalmente “do simples ao complexo”) para o ensino dos correspondentes conteúdos de ensino. (MORTATTI, 2019, p. 51)

Nesse contexto, a preocupação com o ensino da leitura e da escrita passa a ser encarada como um processo planejado, sistemático e intencional. A escola assume um papel político e social significativo ao atender a população que enfrenta o analfabetismo. Conseqüentemente, ao longo das décadas, várias abordagens para o ensino da leitura e da escrita foram consideradas, cada uma delas contribuindo para a busca de soluções para o problema do analfabetismo no Brasil. Abaixo, há uma descrição dessas abordagens:

#### a) Método Tradicional ou Sintético;

As primeiras cartilhas brasileiras, elaboradas em meados do século XIX, especialmente por professores que se basearam em suas experiências educativas, eram fundamentadas nos métodos sintéticos, que começavam com a soletração, o som e a silabação.

Esses métodos sintéticos ainda estão presentes na prática pedagógica das salas de aula: eles começam com o reconhecimento das letras do alfabeto, passam para as combinações silábicas (consoante + vogal) e avançam para a formação de palavras.

Os métodos sintéticos vão das partes para o todo. Nos métodos sintéticos, temos a eleição de princípios organizativos diferenciados, que privilegiam as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. A disputa sobre qual unidade de análise a ser considerada – a letra, o fonema ou a sílaba –, é que deu o tom das diferenciações em torno das correspondências fonográficas. Para esse conjunto de métodos denominados sintéticos, propõe-se um distanciamento da situação de uso e do significado, para a promoção de estratégias de análise do sistema de escrita. (FRADE, 2005, p. 22)

Conforme Frade (2005, p. 30): “estes métodos demonstram rigidez no controle das aprendizagens e tendem a priorizar apenas a decodificação, ou seja, a análise fonológica, com pouca ênfase no sentido dos textos e no uso social da escrita”. Então, a aplicação desses métodos apresenta desvantagens no processo de leitura e escrita, pois dificulta a percepção dos sons das consoantes quando combinadas com vogais. Além disso, não prioriza o uso social da escrita, baseando-se em repetições isoladas do contexto. Mesmo com essas desvantagens, esses métodos são amplamente difundidos devido à sua fácil aplicação na escola.

#### b) Método Analítico;

Aqui, o ensino da escrita e da leitura se inicia pelo “todo”, seguindo para o estudo de suas partes. No entanto, o modo de pensar esse “todo” foi se modificando dependendo de como seus apoiadores acreditavam que era o “todo”; ou seja, a palavra, a sentença ou a historinha.

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. O processo baseado na “historieta” foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento Instruções práticas para o ensino da leitura pelo método analítico – modelos de lições. (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP – [1915]) Nesse documento, priorizava-se a “historieta” (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura. (MORTATTI, 2006, p. 07)

Segundo Morais (2012, p. 29); “Os grupos dos métodos analíticos: palavração, sentençação e o método global (contos ou historietas), todos eles irão levar o aluno ao final, trabalhar com as unidades menores (sílabas, letras, fonemas)”. Ambos os métodos continuam perpassando evidenciando uma prática tradicional mesmo com uma perspectiva diferente em relação a alfabetização nas escolas.

Mortatti (2019, p. 52) apresenta “uma ordem cronológica de introdução e utilização sistemática dos métodos em nosso país, desde o século XIX, até os dias atuais:

#### QUADRO 1 – ORDEM CRONOLÓGICA DE INTRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO SISTEMÁTICA DOS MÉTODOS NO BRASIL

MÉTODO SINTÉTICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabético ou “da soletração”; parte dos nomes das letras;</li> <li>• Fônico: parte dos sons das letras;</li> <li>• Silábico ou “da silabação”; parte das sílabas (famílias silábicas).</li> </ul>
MÉTODO ANALÍTICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Da palavração”: parte da palavra</li> <li>• “da sentençação”: parte da sentença ou grupo de sentenças.</li> <li>• “da historieta”: parte de um conjunto de sentenças relacionadas por meio de “nexos lógicos” “de contos” (parte de um conto).</li> </ul>

Fonte: adaptado de MORTATTI (2019, p. 52).

#### c) Método Misto ou Eclético:

Esse método foi tido como o mais eficiente, pois compreendia a junção intencional e elaborada dos métodos sintéticos e analíticos. Isto é, inicia com as menores unidades, para sílabas em direção às palavras, enquanto o analítico começa das unidades maiores, do texto para as palavras. Contudo, permanece a preocupação em memorização, desconsiderando o trabalho com as palavras.

[...] métodos mistos ou ecléticos envolvem a utilização conjunta de processos característicos dos métodos de marcha analítica e dos de marcha sintética; e o método “global de contos” é uma espécie de método analítico que se baseia na compreensão de que o ensino da leitura (e escrita) deve se iniciar pela

apresentação de contos às crianças, a fim de que compreendam o sentido do todo que leem; em alguns casos, não se propõe análise das “partes” constitutivas desse todo, como sentenças, palavras, sílabas e letras. (MORTATTI, 2019, p. 32.)

Por consequência, a alfabetização continuou sofrendo alterações ao longo da história da educação no Brasil. Ao professor, ainda cabe a função tradicional: seguir a cartilha e o método, verificando sua eficácia em detrimento do conhecimento do aluno. As metodologias acerca da demanda de alunos que apresentam o fracasso na alfabetização começaram a ser questionadas e as disputas em relação ao método continuam.

Devido à inquietação com as demandas políticas, sociais e culturais no que diz respeito a dificuldade da alfabetização no Brasil, surgem três modelos para explicar o processo ensino aprendizagem, são eles: construtivismo, interacionismo linguístico e letramento.

#### d) Construtivismo;

Essa abordagem foi inspirada nos estudos de Jean Piaget, um biólogo e psicólogo suíço, que investigou como ocorre a aquisição de conhecimento pelos indivíduos. No Brasil, essa proposta foi introduzida por Emília Ferreiro, escritora, psicóloga e pesquisadora, em 1980, através da psicolinguística, que revelou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e escrever.

O construtivismo se concentra no aprendizado construído, ou seja, o conhecimento emerge da interação entre o sujeito e o ambiente. Essa interação visa estimular e facilitar a descoberta do aluno, com o professor atuando como guia para criar as condições necessárias para esse processo. O papel do professor é promover discussões entre os alunos, incentivando a aprendizagem contextualizada e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Para o construtivismo a aprendizagem da língua escrita não ocorre de maneira passiva e/ou mecânica, ao contrário, é concebida como um processo ativo do sujeito que aprende, constrói e reconstrói hipóteses em relação ao objeto que deseja conhecer. O aprendizado da língua escrita se organiza por intermédio de uma linguagem contextualizada e significativa, de assimilação do código linguístico, através da atividade do pensamento. A linguagem nesta concepção é vista como um sistema de representação de um objeto de conhecimento socialmente construído. (BERNARDES, 2013, p. 45)

De acordo com Mortatti (2006, p. 11): “a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, se efetivou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no ano de 1997”, almejando que com este modelo o analfabetismo fosse erradicado.

e) Interacionismo Linguístico;

Essa teoria tem como base a relação entre pensamento e linguagem, sendo precursora Lev Semionovitch Vigotski. Ela postula que o desenvolvimento intelectual da criança ocorre por meio das interações sociais. Nesse contexto, o processo de alfabetização concentra-se na leitura e escrita, concebidos como atividades discursivas. Essas interações se concretizam na escola, principalmente na relação entre professor e aluno.

No Brasil, como ocorreu com as propostas dos pesquisadores brasileiros João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, fundamentadas no interacionismo linguístico e na psicologia soviética, a alfabetização é entendida como atividade discursiva, que depende diretamente das relações do ensino que ocorrem na sala de aula. (MORTATTI, 2010, p. 332)

Esse modelo ainda persiste atualmente, em que a prática pedagógica está relacionada à compreensão do processo de leitura e escrita do aluno na sala de aula. Nesse contexto, o professor desempenha o papel de mediador do conhecimento, estimulando o aluno a ser curioso e questionador, de forma a enxergar a realidade como um tema de estudo.

Centra-se no interacionismo linguístico o ponto de vista (político-pedagógico) que defendo, relativamente à alfabetização escolar: não há aprendizagem da leitura e da escrita sem ensino, nem sem professor competente para tal; e a escola é o espaço por excelência, hoje, para que se efetivem as relações de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita, nas quais estão envolvidos os diferentes aspectos que integram esse processo e que devem buscar responder às questões relacionadas com o ensino-aprendizagem de todas as matérias ou disciplinas e também da leitura e da escrita: necessidades (por quê?), finalidades e objetivos (para quê?), agentes (quem? para quem?), contexto sócio-histórico (quando? onde?), conteúdos de ensino (o quê?) e métodos de ensino (como?) (MORTATTI, 2019, p. 73)

Desse modo, o professor é um mediador, facilitador e articulador do conhecimento e não apenas aquele que detém a informação. Ele tende a atuar como



um pesquisador, que provoca o aluno a ser também interessado e descobrir a partir de suas próprias incertezas.

f) Letramento;

Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, o que implica que a alfabetização é um processo contínuo e sem fim. Essa preocupação com o letramento surgiu no Brasil em 1980, e o termo “letramento” se originou do inglês *literacy*.

O letramento é a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, 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 objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2021, p. 27)

Soares (2004, p. 06) ainda dispõe que: “É em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização, *alphabétisation*”.

A partir desse período, observa-se o surgimento de um novo método que busca uma alfabetização mais significativa, reconhecendo que o aluno aprende não apenas por meio de regras, mas também por meio da inserção na sociedade letrada e nas práticas de seu tempo. Nesse contexto, o papel do professor se tornou fundamental, pois é ele quem proporciona conhecimentos que desenvolvam o letramento em seus alunos, promovendo práticas que estimulem a criatividade e o pensamento crítico, resultando em uma aprendizagem relevante e conectada à vida cotidiana do aluno e à sociedade em geral.

Dessa forma, o conceito de letramento ganha destaque devido à preocupação com uma alfabetização que visa capacitar o aluno para o uso social da leitura e da escrita, incluindo interpretação, compreensão e reflexão sobre diferentes tipos de

textos. Isso ocorre porque a alfabetização anteriormente estava associada a práticas mecânicas, como cópia, soletração e repetição de textos artificiais.

Diante disso, a década de 1980 marcou um recomeço na educação, especialmente no que diz respeito à consideração da importância de uma educação voltada para as camadas populares. Isso implicou o respeito pelos saberes e vivências dos alunos, reconhecendo que o conhecimento se torna efetivo quando faz sentido e é relevante para suas vidas cotidianas. Houve uma valorização das experiências e saberes dos alunos, com a ideia de que o conhecimento se torna significativo quando relacionado às suas necessidades diárias.

Esse período foi significativo devido às mudanças no cenário político da sociedade, em que a democratização da educação se entrelaçou com os esforços para restaurar a democracia no Brasil após o fim do regime ditatorial. As transformações democráticas criaram um clima de otimismo em relação ao futuro da democracia no país.

Na década de 1980, ocorreu a redemocratização do país. Os militares deixaram o poder em 1985, com a eleição de um presidente civil, o que não ocorria desde 1964. Nessa década, a Lei 5692/71 foi alterada para extinguir a obrigatoriedade dos cursos profissionalizantes nas escolas públicas. A partir do final dessa década, inúmeras reformas foram introduzidas pelos governos estaduais na tentativa de alinhar a educação escolar ao período de liberdade que o país vivenciava. (ALMEIDA, 2018, p. 72)

Neste período também, foi promulgada a Constituição de 1988, consolidando-se o fim da ditadura, possibilitando a reorganização do movimento social, a luta por direitos básicos, buscando a direção de uma sociedade mais igualitária em todos os níveis, reconhecendo a participação social como elemento principal na organização das políticas públicas.

A escola tem um papel importante neste momento, sua responsabilidade é salvaguardar a aprendizagem, ou seja, se o aluno tem o direito a aprender, as escolas e os profissionais da educação têm a incumbência de ensinar.

#### 2.4 LEI Nº 11.274/2006

Com o intuito de criar um ambiente de aprendizagem mais propício e aumentar a frequência escolar, o governo promulgou a Lei 11.274/2006, que estende o período

de ensino fundamental para crianças até nove anos de idade, tornando obrigatória a matrícula a partir dos seis anos.

Assim, visa proporcionar condições mais adequadas para a continuidade dos estudos nas escolas, buscando reduzir a evasão e o insucesso na aquisição da leitura e escrita. Ela reconhece que a mera compreensão do código escrito não assegura a plena alfabetização do aluno. A implementação dessa lei implica em integrar o processo de alfabetização com as práticas cotidianas do trabalho pedagógico em sala de aula, dando origem ao conceito de "alfabetização letrada".

Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nessa etapa de escolarização. (SOARES, 2021, p. 68)

A alfabetização ocupa um lugar central nas expectativas tanto dos pais quanto dos professores. Em geral, os pais e até mesmo as crianças não têm motivos para duvidar do sucesso nesse processo de aprendizado. Muitas crianças, ao começarem a frequentar a escola, já possuem habilidades linguísticas, compreendem explicações, reconhecem objetos e formas desenhadas, e conseguem entender instruções simples. Portanto, não há razão para que não sejam capazes de aprender a ler também. Para Cagliari (1998, p. 118),

Quando o professor começar a falar de escrita para as crianças, precisa lembrar-se de que a maioria delas já tem informações a respeito. Se ele fizer com que elas explicitem essas informações, conversando a respeito do que já sabem, terá um bom motivo e um caminho interessante para ensinar a ler e a escrever.

Entretanto, o que muitas vezes tanto os pais quanto os professores deixam de considerar é que a leitura e a escrita são habilidades que demandam da criança a atenção a aspectos da linguagem aos quais ela não precisou se dedicar até então. Portanto, é fundamental que a criança compreenda que a escrita é uma forma de representação da fala, com o propósito de possibilitar a leitura. A fala, por sua vez, constitui-se como uma expressão linguística composta por unidades denominadas "signos", que se caracterizam essencialmente pela associação de um significado a um significante.

Ora, podemos continuar pensando, sobretudo em nós mesmos. E, pensando, podemos logo perceber que aquilo que efetiva as múltiplas possibilidades de

ser humano é a linguagem. Os antigos gregos já sabiam disso: *ánthropos kai zóon lógon*, o homem é o animal que fala. É a linguagem que instituí o mundo propriamente humano. Toda linguagem – é preciso dizer -, e não apenas uma forma específica do seu uso. (AMARAL FILHO, 2021, p. 108)

Nesse contexto, a lei em questão busca estabelecer uma política pública que assume o compromisso de rever perspectivas relacionadas à diversidade da infância, bem como aprimorar a formação dos professores no contexto da alfabetização.

Diante do exposto, o processo de ensino-aprendizagem tem sido uma preocupação constante para aqueles que lidam com crianças na construção e aquisição do conhecimento, especialmente no que se refere à alfabetização. Muitas discussões e escritos abordam esse tema, e ainda existem questões que continuam sendo levantadas, analisadas e debatidas. Essas questões estão relacionadas à maneira como as crianças adquirem conhecimento, quais fatores interferem nesse processo e quais intervenções os profissionais da educação devem realizar.

### **3 TENDÊNCIAS E CONFLITOS NA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO: DA LDB AO PNE 2014-2024**

Após o final da ditadura militar, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, consolidando o processo de democracia no Brasil. Esta Constituição estabelece regulamentos e define os direitos e deveres dos cidadãos, representando inúmeras conquistas para diversos setores da sociedade.

As modificações ocorridas no Brasil trouxeram para a vida política novos desafios que podem ser exemplificados com a promulgação em 88 da chamada Constituição Cidadã, que propiciou novos espaços de embate para área educacional, pressupondo que a Educação deveria ser considerada fator imprescindível para o processo de desenvolvimento do brasileiro (GERMINARI & GONÇALVES, 2016, p. 60)

A partir de então, ocorrendo diversos avanços na educação do país, visto que em seu texto foram estabelecidas diretrizes e princípios fundamentais para a educação, reconhecendo-a como um direito de todos e responsabilidade estatal. Assim, trouxe novas indicações para o país, estruturando a coerência política que aponta para a autonomia e regime de colaboração.

A Constituição Federal de 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela União indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal (art. 1º da Constituição), e, ao se estruturar assim, o faz sob o princípio da cooperação recíproca. Um país federativo supõe o compartilhamento do poder e a autonomia relativa das circunscrições federadas em competências próprias de suas iniciativas. Supõe, também, a necessidade de um certo grau de unidade central, sem amordaçar a diversidade regional e/ou local. (CURY, 2014, p. 52)

Portanto, a Constituição de 1988, representa uma meta importante para a consolidação dos direitos educacionais no Brasil. Na Seção I do Capítulo III (“Da Educação”), delibera-se sobre os sistemas de ensino e os deveres do Estado:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, determina que a educação é dever do Estado e da família. Enquanto a família deve contribuir incentivando o desenvolvimento educacional e acompanhando o processo educativo, o Estado deve garantir o acesso à educação, proporcionando a oferta de um ensino público de qualidade em todos os níveis de ensino e gratuito.

Nesse contexto, em 1996 entrou em vigor uma nova LDB, apelidada de “Lei Darcy Ribeiro”, fundamental para o sistema educacional público e privado no Brasil, estabelecendo sua estrutura e funcionamento. Baseia-se nos direitos e concepções presentes na Constituição Federal, desempenhando um papel crucial na definição das políticas públicas para a educação básica e na implementação de estratégias específicas para a alfabetização.

De acordo com o art. 23 da LDB, a educação básica pode ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos ou alternativas, levando em consideração a faixa etária dos alunos. A adoção desse enfoque pela LDB teve como objetivo facilitar a universalização da educação básica, assegurando o acesso e a permanência dos alunos na escola, eliminando assim a defasagem entre idade e série.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Destaca-se que alguns municípios optaram pela implementação do sistema de progressão continuada e ciclos, em que o conhecimento é encarado como um processo contínuo, sem interrupções. Nesse modelo, os alunos estão em constante formação, construindo significados por meio das interações com o mundo.

Segundo art. 22, parágrafo único, da LDB: “São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades deste artigo”. A alfabetização, portanto, compreende a aprendizagem intrinsecamente ligada ao direito ao conhecimento, na qual o aluno é incentivado a adquirir as habilidades essenciais para sua integração em uma sociedade letrada. Para que esse processo se concretize, a formação do professor desempenha um papel fundamental.

Segundo Gatti (2008, p. 64): “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação”. Assim, a formação e valorização dos professores é preconizada destacando a importância da formação inicial e continuada dos professores, dando ênfase a preparação apropriada para o ensino da alfabetização e promovendo a qualidade do ensino.

Escolas são o território e os professores são os agentes desse processo, lembrando que gestores escolares são formados inicialmente como professores e, em seu trabalho, o domínio dos conhecimentos sobre a função de ensinar do educando é essencial. (GATTI, 2017, p. 734)

Então, a partir da aprovação da LDB, a abordagem da alfabetização passou a ser concebida como letramento, indo além do mero reconhecimento das letras e destacando a função social da escrita. Além disso, a lei reconhece o papel crucial do professor como mediador nesse processo e enfatiza a necessidade de valorizar os professores, investir em sua formação e proporcionar condições adequadas de trabalho.

Para isso se efetivar, foi implantado o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 10.172/2001, com uma vigência de dez anos, conforme exigência do art. 14 da CF. Alicerçado na LDB, arts. 8º, § 1º, e 9º, inc. I, o objetivo do plano era estabelecer a estrutura da educação no país com o propósito de melhorar a qualidade do ensino:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.  
§1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. [...]  
Art. 9º A União incumbir-se-á de:  
I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. [...]

Assim, o PNE contempla a inserção de políticas públicas voltadas para a educação nacional, articulando dedicação incessante, onde cada governo se compromete a cumprir ao longo de dez anos, empregando soluções necessárias para sua implementação, independente do governo vigente ou partido.

Em relação ao PNE 2001-2010, foi organizado em 295 metas gerais e 11 temas, separados em seis componentes: i). histórico, objetivos e prioridades; ii) níveis de ensino – educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e educação superior; iii) modalidades de ensino da educação de jovens e adultos (EJA), educação à distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena; iv) formação dos professores e valorização do magistério; v). financiamento e gestão; vi) avaliação e acompanhamento do Plano.

Com isso, tinha-se como objetivos, segundo Aguiar (2010, p. 710):

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O foco era, portanto, a melhoria da educação observando a especificidade de cada local, com elaboração de planos que estados e municípios possivelmente desenvolveriam atendendo as demandas apresentadas. Conforme dispõe o item “objetivos e prioridades” do PNE:

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. [...]

Isto é, o Plano estabelece como prioridade o ensino obrigatório de oito anos para crianças com idades entre 7 e 14 anos, bem como sua permanência na escola. Implementar isso requer um trabalho pedagógico fundamental, que começa com a formação continuada dos profissionais que atuam nas salas de aula. Essa ação demanda uma colaboração efetiva entre estados e municípios para ser eficaz.

### 3.1 PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi lançado em dezembro de 2000, pelo governo federal durante a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, e implementado no início de 2001, e desempenhou um papel significativo na formação de professores alfabetizadores. Seu principal objetivo era oferecer suporte à ação pedagógica dos professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.



Elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação (SEEs)<sup>3</sup>, fundamentou-se em pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por teóricas como Ferreiro, Teberoski e Weisz. Essa abordagem é construtivista e considera o aluno como o protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Conforme o Documento de Apresentação do PROFA (2001, p. 20)

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Embora seja destinado em especial a professores que alfabetizam, é aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização. Por se tratar de um curso que aborda especificamente o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, não substitui programas destinados ao trabalho com outros conteúdos da formação profissional.

Embora o PROFA tenha sido uma iniciativa relevante na área da formação de professores alfabetizadores, é importante destacar que ele não foi mencionado no PNE de 2001-2010. No entanto, tornou-se uma ação subsequente que exemplificou a formação de professores, visando abordar os desafios relacionados à evasão e à repetência dos alunos no final do primeiro ano do Ensino Fundamental. De todo modo, o PNE 2001-2010 faz referência à formação continuada na meta 22 (Título IV, item 10.3):

22. Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas.

Ademais, o Guia do Formador do Programa (2001, p. 17) orienta todo trabalho de formação do professor durante o curso:

O Guia é um material que orienta cada Módulo do Curso destinado aos formadores do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Ele é composto, basicamente, de sequências de atividades de formação, com orientações detalhadas sobre como o formador pode encaminhar cada proposta de trabalho e como realizar suas intervenções para favorecer a discussão, a reflexão e a aprendizagem do grupo de professores. Cada uma dessas sequências é chamada de Unidade. As Unidades têm como foco principal os programas de vídeo que tratam dos processos de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita e de situações didáticas de alfabetização.

---

<sup>3</sup> Embora o MEC tenha encerrado sua parceria com as SEEs no final de 2002, o programa continuou a existir graças aos investimentos e ao compromisso das prefeituras, governos e universidades.

A metodologia de formação proposta nas atividades – entendida como modo de abordar os conteúdos – está baseada em alguns pressupostos fundamentais:

- Conhecimento e análise do que sabem os professores sobre os conteúdos que serão trabalhados.
- Tematização da prática pedagógica de sala de aula (nesse caso, especialmente de alfabetização).
- Intercâmbio do conhecimento experiencial dos professores.
- Discussão das necessidades e dificuldades que são enfrentadas no trabalho pedagógico.
- Estudo de referenciais teóricos que favoreçam a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à alfabetização.
- Planejamento e desenvolvimento de propostas de ensino e de aprendizagem.
- Organização e sistematização das informações abordadas.
- Avaliação do processo de aprendizagem dos professores.

Assim, o PROFA, evidenciou a preocupação com a formação dos professores alfabetizadores e desempenhou um importante papel na divulgação de prática pedagógicas mais compreensível no processo de alfabetização com abrangência nacional. Para isso, o Programa foi organizado da seguinte forma: curso de 160 horas, com encontros semanais de três horas, e uma hora de trabalho individual, com frequência de 75%, segundo o Documento de Apresentação (2001, p. 20):

O curso totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Ao término do curso, os participantes com frequência adequada e que tiverem realizado todas as tarefas propostas receberão um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC.

Além disso, foram entregues materiais aos cursistas e aos formadores do programa, tanto em formato escrito, em vídeos.

Portanto, esse programa foi voltado para as práticas do professor alfabetizador, relacionando-a a prática educativa: metodologias, análise, conteúdos, referenciais teóricos, possibilitando a organização e a sistematização no que concerne a alfabetização.

### 3.2 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS/SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (PRÓ-LETRAMENTO)

O Programa Pró-Letramento foi implantado no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2005, e perdurou até 2010. Trata-se de uma mobilização pela qualidade da educação, cujo objetivo era fortificar a formação continuada dos professores alfabetizadores nos anos iniciais no ensino de Língua Portuguesa e Matemática. A carga horária da formação era de 120 horas cada, totalizando 240 para os dois componentes.

Quanto aos objetivos, incluíam: i) apresentar conceitos e concepções fundamentais relacionados ao processo de alfabetização; e ii) sistematizar as capacidades mais relevantes que as crianças devem desenvolver ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, pretendia-se garantir que os professores estivessem bem-preparados para ensinar a leitura e a escrita de maneira eficaz, fornecendo uma base sólida para o aprendizado das crianças nos primeiros anos escolares.

Os materiais utilizados por este programa incluíam dois fascículos, um voltado para o ensino de Alfabetização/Linguagem e outro para Matemática, desenvolvidos em colaboração entre o MEC e universidades, com a participação de estados e municípios. Eles abordavam questões relacionadas ao cotidiano tanto do aluno quanto do professor, apresentando conteúdos problematizados. Segundo o Guia do Curso (2008, p. 10): “Cada um dos fascículos tem uma estrutura mais ou menos fixa composta de leituras e com ‘estilo próprio’ de elaboração que depende, digamos, do ‘jeito de ser’ de cada professor”.

Ainda conforme o Guia do Curso (2008, p. 07):

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo Ministério da Educação (MEC), Universidades Parceiras e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estiverem em exercício nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

Diante disso, o papel do professor era ampliar sua compreensão sobre alfabetização, entendendo que simplesmente codificar e decodificar a escrita não era suficiente. Era necessário promover uma alfabetização que fosse aplicada no

cotidiano de cada aluno, levando em consideração o contexto em que estavam inseridos.

Segundo o MEC, o programa foi considerado bem-sucedido com base nos resultados das avaliações dos alunos, os quais foram mensurados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essas avaliações forneceram indicadores que respaldaram a eficácia do programa em relação aos objetivos estabelecidos, como a redução da evasão e da repetência no primeiro ano do Ensino Fundamental (TEIXEIRA & SILVA, 2021).

### 3.3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Substituindo o Pró-Letramento, o MEC instituiu, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo central de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Foi implementado mediante termos de adesão assinados por Estados, Municípios e o Distrito Federal, estabelecendo o compromisso de alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e Matemática, perdurando até 2018.

O marco regulatório deste programa foi a Portaria nº 867/2012, que determina em seu art. 5º os objetivos do Pacto:

Art. 5º [...]

- 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.

Ademais, conforme o art. 6º da Portaria, as ações do PNAIC compreendiam:

Art. 6º As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

- I - formação continuada de professores alfabetizadores;
- II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III - avaliação e;
- IV - gestão, controle e mobilização social.

Cumprir mencionar, por fim, que o PNAIC foi uma política pública de formação de professores em larga escala, cujo objetivo era formar todos os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental na perspectiva de lançamento, bem como melhorar a aquisição da leitura e da escrita entre as crianças.

### 3.4 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB): PROVINHA BRASIL

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado com o propósito de analisar o desempenho dos alunos e identificar possíveis problemas e desafios no sistema educacional. Portanto, é uma ferramenta fundamental para avaliar a qualidade da educação básica no Brasil em todos os níveis; é abrangente e permite a comparação do desempenho entre alunos de diferentes estados e regiões do país.

Para contribuir com a avaliação do nível de alfabetização e letramento que estão no início da jornada escolar, foi introduzida a “Provinha Brasil”, através da Portaria Normativa nº 10/2007. Seu principal objetivo é medir a proficiência dos alunos no domínio do código escrito, na capacidade de produzir textos escritos e na compreensão de textos simples.

Segundo o MEC (2014):

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país. A prova é aplicada no início e no fim do ano letivo para permitir o diagnóstico e a aferição da evolução da aprendizagem dos estudantes.

E, conforme o art. 2º da Portaria Normativa nº 10/2007:

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivo:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Esses objetivos são essenciais para melhorar a qualidade da educação e reduzir as desigualdades no ensino. Eles proporcionam *insights* valiosos para o planejamento da formação de professores por meio de cursos específicos e orientam

a elaboração da avaliação, visando a utilização dos resultados para intervenções pedagógicas que possam aprimorar a alfabetização.

Assim, a Provinha Brasil desempenha um papel significativo na investigação da aprendizagem dos alunos nas áreas de Alfabetização e Matemática. Seu propósito principal é auxiliar os professores do ciclo I (anos iniciais) na identificação das dificuldades enfrentadas pelos alunos do 1º ao 3º anos nessas áreas. Além disso, busca viabilizar a implementação de ações pedagógicas para corrigir essas possíveis dificuldades, principalmente no que diz respeito à leitura e escrita dos alunos. Através dessa avaliação, os educadores podem direcionar seus esforços de ensino de maneira mais eficaz e focada nas necessidades específicas de seus alunos.

### 3.5 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA)

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi criada como parte do PNAIC, de acordo com a Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, que expandiu o SAEB para incluir três processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

A ANA tem como objetivo principal avaliar o nível de alfabetização e letramento dos alunos que estão nos primeiros anos de sua trajetória escolar. Essa avaliação é fundamental para compreender a qualidade do ensino e identificar áreas que necessitam de melhorias, bem como para orientar o planejamento de políticas educacionais e aprimorar as estratégias pedagógicas destinadas à alfabetização dos alunos.

Há a avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política. (FERNANDES & FREITAS, 2007, p. 18)

Conforme a Portaria, a ANA tinha como objetivo principal avaliar o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, bem como a alfabetização em

Matemática, dos alunos que frequentam o 3º ano do ensino fundamental. Essa avaliação abrangia o desempenho dos alunos em leitura, escrita e matemática.

Ademais, representava uma iniciativa de avaliação externa, que se comprometia a coletar informações e criar indicadores contextuais relacionados às condições de oferta de ensino em cada escola. Visava, ainda, cumprir a meta estabelecida pelo PNAIC de garantir que todos os alunos com oito anos de idade fossem alfabetizados. Isso contribuía para a melhoria da qualidade do ensino, a redução das desigualdades e a democratização da gestão da educação pública no país.

O PNE 2001-2010 tinha como objetivos:

### 2.3 Objetivos e Metas

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios. [...]

#### 11.3.2 Gestão [...]

34. Estabelecer, em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando a melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas.

Conforme já mencionado, os programas implementados durante a vigência do PNE tinham como desafio prioritário a erradicação do analfabetismo, junto à formação continuada de professores. Fica evidente, então, o empenho em mudar a trajetória de insucesso na alfabetização por meio dessas diretrizes legais.

Portanto, enfatizar a alfabetização e a formação continuada implica em ações relacionadas a políticas públicas que buscam articular os objetivos contidos no PNE, visando à consolidação de um sujeito alfabetizado e à colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal. Além disso, é essencial garantir uma formação continuada que capacite os profissionais da educação a desempenhar suas funções com excelência.

### 3.6 PNE 2014-2024

Com o término da vigência do primeiro PNE em 2010, surgiu a necessidade de um novo planejamento para os próximos 10 anos. No entanto, devido à demora no

processo de tramitação, que levou quatro anos no Congresso Nacional, a aprovação do novo PNE só ocorreu no meio do ano de 2014, pela Lei 13.005.

Com vigência até 2024, esse PNE estabelece metas e diretrizes para a melhoria da educação:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art.2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, e a sustentabilidade socioambiental.

Apesar de ter sido elaborado por meio de discussões democráticas, enfrentou conflitos em relação ao financiamento público da educação. Após esse impasse, ficou acordado que os recursos públicos também poderão ser destinados ao ensino privado.

O Plano Nacional de Educação vigente estabelece metas fundamentais para as políticas públicas brasileiras, com o objetivo de consolidar um sistema educacional que orienta e coordena planos de educação em nível estadual e municipal. Este plano busca alinhar as ações do governo em todos os níveis federativos em conformidade com uma política que visa eliminar as desigualdades educacionais e garantir que todos os brasileiros tenham direito a uma educação básica de qualidade.

Dentre as 20 metas estabelecidas pelo documento, as metas 5 e 16 são relacionadas à alfabetização e à formação continuada dos profissionais da educação. Elas envolvem a implementação de políticas públicas que buscam articular essas metas, promovendo a consolidação de um sujeito alfabetizado e incentivando a colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal, além de garantir a formação contínua e respeitosa dos profissionais da educação.



Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. [...]

Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. [...]

Segundo Relatório do SAEB/ANA, elaborado pelo INEP (2018, p. 173):

Leitura: 40,4% dos estudantes estão no Nível 3. O Nível 3, além da compreensão geral de textos mais longos e complexos, concentra habilidades que requerem relacionar várias informações contidas no texto e um maior nível inferencial, tais como inferir sentido de expressão ou palavras e assunto em textos verbais e não verbais.

Escrita: 74,2% dos estudantes estão no Nível 4. No Nível 4 os estudantes provavelmente escrevem as palavras apresentadas corretamente, independente de sua complexidade, e atendem à proposta de construir uma narrativa, embora ainda possam incorrer em desvios que comprometem parcialmente o sentido desta. É preciso atenção ao fato de que 14,4% dos estudantes estão concentrados nos níveis 1, 2 e 3, que compreendem desde aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem sua compreensão.

Referenciar as discussões sobre a alfabetização no Brasil tem proporcionado uma análise mais profunda da formação dos professores que atuam como alfabetizadores no ciclo I do Ensino Fundamental, compreendendo os anos iniciais, (do 1º ao 3º ano). Isso se torna especialmente relevante diante dos resultados observados em avaliações nacionais que evidenciam desafios nessa área. A necessidade de investir na formação continuada desses profissionais é uma preocupação constante, uma vez que são os professores os responsáveis por ensinar os alunos a ler e escrever.

Ressalta-se, então a importância de formar bem os professores da educação básica, com base em uma filosofia social da educação, com as perspectivas expostas, de se repensar as estruturas e dinâmicas formativas desses docentes, de se ressituar o papel dos formadores de professores. (GATTI, 2013, p. 56)

Nesse contexto, a formação continuada emerge como um processo pelo qual o professor aprimora constantemente seu conhecimento e prática pedagógica, promovendo uma reflexão constante sobre suas ações educacionais. Ela deve ser respaldada por políticas públicas que investem no desenvolvimento profissional do educador, começando desde sua formação inicial. Para Francioli (2010, p. 147):

Essa possibilidade de emancipação não significa deixar de ser alienado, mas significa colocar-se criticamente diante da prática social. Para isso, é imprescindível que o trabalho educativo seja um instrumento de transformação social, a partir da apropriação do saber historicamente acumulado como condição para a superação dos limites impostos pela sociedade burguesa ao exercício da liberdade.

Assim, desenha-se uma trajetória na qual a teoria e a prática do professor se entrelaçam de forma eficaz. Além disso, a formação continuada empodera o educador, permitindo que ele compreenda sua posição como integrante de uma classe profissional, promovendo a emancipação social. Quando o professor domina o saber com profundidade e clareza, ele está apto a direcionar sua prática pedagógica na sala de aula, especialmente no contexto da alfabetização, de maneira bem-sucedida. Isso possibilita uma alfabetização significativa, na qual os alunos efetivamente adquirem as habilidades de leitura e escrita.

### 3.6.1 Meta 5

De fato, a meta de alfabetizar todos os alunos até o terceiro ano do ensino fundamental, estabelecida no PNE 2014-2024, é um objetivo desafiador e fundamental para garantir uma educação de qualidade no Brasil. Porém, alcançar essa meta requer um trabalho eficaz e comprometido por parte dos educadores e das instituições escolares. Ademais, é necessário investir em políticas públicas que promovam a formação continuada dos professores, o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, a adequação de materiais didáticos e estratégias de ensino, além de garantir condições adequadas de infraestrutura nas escolas.

É importante enfatizar, ainda, que a alfabetização não é um processo que ocorre apenas no terceiro ano do ensino fundamental. Ela deve ser uma jornada que começa desde a educação infantil e que continua ao longo dos primeiros anos da escolaridade, de forma progressiva e significativa.

Portanto, o cumprimento dessa meta requer esforços coordenados de diversos setores da sociedade, incluindo governos, educadores, famílias e comunidades, para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita até o terceiro ano do ensino fundamental.

Dentre as sete estratégias descritas no PNE para o cumprimento da Meta 5, destacam-se as de número um e seis:

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 e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; [...]

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. [...]

Para que essas estratégias sejam bem-sucedidas, é crucial que haja cooperação entre a União, os Municípios e os Estados. Isso visa promover melhorias no sistema educacional, enriquecer as unidades escolares, universidades e secretarias de educação, e, conseqüentemente, impulsionar o progresso no campo da educação.

Ademais, estar atento aos avanços que ocorrem na sociedade significa, também, estar ciente das mudanças que acontecem no país e no mundo. Isso inclui compreender a importância dos recursos tecnológicos e como eles podem aprimorar a prática pedagógica de cada aluno. Isto é, colaborar com uma aprendizagem conectada a metodologias inovadoras é fundamental para garantir uma alfabetização eficaz, integrada ao letramento.

Para tanto, é essencial que a formação do professor, tanto inicial quanto continuada, inclua conhecimentos sobre tecnologias educacionais. Isso permite que o professor proporcione aos alunos uma experiência de aprendizado significativa e contextualizada. Assim, o uso de tecnologia torna o ambiente da sala de aula mais envolvente, estimula a criatividade, o raciocínio e a pesquisa, tanto para os alunos quanto para os professores.

Ao longo de suas edições, o PNE tem abordado questões cruciais da educação no país, incluindo a alfabetização. Enquanto o PNE de 2001-2010 tinha como ênfase a universalização do acesso e permanência dos alunos do ensino fundamental, visando combater as desigualdades no sistema educacional, o PNE de 2014-2024 se concentra especificamente na alfabetização e estabelece a meta 5, que prioriza a alfabetização das crianças até o terceiro ano do ensino fundamental.

Como já mencionado, para atingir essa meta são propostas várias estratégias, incluindo aprimorar os processos pedagógicos de alfabetização, acompanhar a avaliação nacional e as avaliações específicas de cada escola, usar tecnologias educacionais e práticas inovadoras, respeitar a diversidade cultural dos alunos, apoiar

estudantes com deficiências, promover a formação continuada e inicial dos professores alfabetizadores, e oferecer programas de pós-graduação e formação pelos núcleos regionais.

#### QUADRO 2 – COMPARATIVO ENTRE OS PNES 2001-2010 E 2014-2024: META 5

	METAS	ESTRATÉGIAS
2001-2010	2.3 - Ensino Fundamental: 1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios. (Exigida em colaboração da União)	
2014-2024	Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	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 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 criarem 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: a Autora (2023).

Essas medidas refletem o compromisso do governo brasileiro em melhorar a qualidade da alfabetização e garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver habilidades sólidas de leitura e escrita durante os primeiros anos do ensino fundamental.

#### 3.6.2 Meta 16

A Meta 16, por sua vez, estabelece a necessidade de proporcionar formação continuada em nível de pós-graduação a todos os profissionais da educação básica, visando atender às demandas e contextos específicos dos sistemas de ensino.

Em que pese a legislação seja clara quanto a esse requisito, observa-se que essa formação continuada muitas vezes é realizada sem levar em consideração o

horário de trabalho dos docentes, ocorrendo fora do expediente regular. Além disso, as formações frequentemente carecem de contextualização, com uma ênfase excessiva na teoria em detrimento da prática. Essa abordagem gera lacunas na formação e pode prejudicar a eficácia da aprendizagem.

Outro desafio é que as formações continuadas, normalmente promovidas por núcleos regionais de educação, são padronizadas, não levando em conta as experiências e necessidades específicas de cada unidade escolar. Isso pode desmotivar a equipe, por não se adaptam à realidade de cada escola.

Diante disso, é fundamental que as formações continuadas sejam mais flexíveis, respeitando a disponibilidade de horário dos professores e considerando as particularidades de cada unidade escolar. Dessa forma, será possível proporcionar uma formação mais eficaz e motivadora para os profissionais da educação.

Para Gatti (2019, p. 32):

O que observamos é que sempre houve, e até hoje há no país, improvisações para suprir a expansão das escolas com professores. Nota-se no tempo escolhas em políticas educacionais um tanto equivocadas, esquecidas das necessidades de docentes adequadamente formados para que reformas educacionais e currículos propostos realmente pudessem ser realizados em seus propósitos nas práticas educativas escolares.

A formação continuada de professores desempenha um papel fundamental ao estimular uma reflexão mais crítica sobre a prática docente, incentivando-os a serem cidadãos mais conscientes e bem-informados. Isso envolve adquirir conhecimento sobre a área em que atuam, compreender as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos, dominar a legislação educacional, bem como obter uma base teórica sólida sobre a educação e os princípios políticos que regem a sociedade e, por conseguinte, a profissão de professor. Além disso, é importante reconhecer que a escola desempenha um papel crucial na sistematização de conhecimentos elaborados.

Por isso, a discussão em torno da formação de professores ganha cada vez mais relevância, principalmente por ao longo da história haver períodos de avanços e retrocessos que impactaram a qualidade da formação inicial dos professores.

Portanto, é essencial repensar a formação sob uma perspectiva histórica e política. Isso porque a educação é uma prática social historicamente situada em diferentes fases, e compreender os processos educativos contemporâneos requer a análise dessas fases históricas e suas influências políticas e ideológicas. Essa análise

é crucial para compreender os desafios e contradições enfrentados atualmente na formação inicial e no preparo dos professores na área da educação.

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2011, p. 121)

Estudar a formação de professores é, portanto, uma necessidade premente, dada a importância de sua atuação em diversos níveis de ensino, seja no ensino superior, médio ou básico. O professor desempenha um papel crucial como mediador no acesso à cultura letrada, sendo responsável por escolher e implementar metodologias alinhadas com as diretrizes educacionais vigentes. No entanto, para que essas ações se concretizem, são necessárias competências e habilidades que podem ser adquiridas por meio da formação continuada.

Assim, a formação continuada não apenas valoriza o professor em sua carreira docente, mas também enriquece sua prática pedagógica. Isso, por sua vez, contribui para a promoção de uma aprendizagem de qualidade, permitindo que os alunos tenham acesso a um conhecimento elaborado e sistematizado.

Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais. (GATTI, 2016, p. 164)

Dessa forma, preparar o professor para desempenhar sua função com excelência e evoluir continuamente em sua trajetória profissional é uma demanda central da formação continuada, que busca capacitá-lo não apenas para ensinar, mas também para compreender sua turma, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e desafiador. Schlesener (2004, p. 04) defende:

[...] Ensinar é uma arte: o mestre nos ensina a dialogar com o saber, a desvelar os sinais da grandeza do passado, a descobrir novamente o que outros já souberam, o que a história lhes contou e a sua experiência recriou. O mestre nos inicia na dimensão simbólica que se concretiza no mistério da palavra, nos ensina a buscar os detalhes escondidos, a perceber a beleza nas coisas simples. [...]

Ao enfatizar a relevância da apropriação e aprofundamento de conhecimentos teóricos, históricos e práticos já adquiridos, a formação continuada possibilita que o profissional da educação se torne um verdadeiro professor-pesquisador. Essa abordagem não apenas fortalece sua base de conhecimento, mas também o capacita a reinventar sua prática pedagógica.

Destaca-se que o professor-pesquisador está constantemente engajado na busca por novas estratégias, métodos e abordagens que possam aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Ele utiliza a pesquisa como uma ferramenta para identificar desafios em sua prática, desenvolver soluções criativas e adaptar-se às necessidades de seus alunos.

Dessa forma, além de se promover o desenvolvimento profissional do educador, contribui-se para a transformação qualitativa do ensino, resultando em uma experiência de aprendizado mais enriquecedora e significativa para os alunos. Isso reflete diretamente na melhoria da qualidade da educação como um todo.

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 2002, p. 70)

Portanto, a formação continuada desempenha um papel crucial ao aprimorar e renovar o ambiente de trabalho, reduzindo as lacunas no processo de ensino e elevando o desempenho dos docentes que atuam na alfabetização. A capacitação, especialmente para os professores que lideram as turmas, promove um ambiente de aprendizado mais envolvente e significativo para cada aluno. Ela desafia o docente a refletir sobre suas próprias ações, a mudar sua abordagem e a interagir mais ativamente com o cotidiano da sala de aula. Ao fazê-lo, o educador age como um agente de mudança na realidade, conscientizando-se de seu papel na sociedade e transmitindo essa conscientização aos seus alunos.

Adotar uma postura reflexiva como profissional é repensar a maneira de ensinar, contribuindo para uma nova abordagem educacional na qual pais, alunos e professores buscam igualdade de oportunidades. Mas, para que isso se torne realidade, é fundamental ter uma visão abrangente, considerando aspectos históricos, sociais e políticos e apoiando-se em um processo contínuo de aprimoramento.

Propostas que auxiliam o professor por meio de reflexões, práticas e estudo de conceitos relacionados ao tema despertarão uma evolução na prática do profissional da educação, enquanto seus alunos se apropriarão da cultura da leitura e escrita de forma mais sólida e significativa. Alferes e Mainardes (2011, p. 11) complementam:

Em virtude da complexidade do tema, é pertinente afirmar que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores, especialmente os professores alfabetizadores, são fundamentais e possuem um potencial significativo para a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos com um impacto relevante na prática social, na medida em que pode instrumentalizar os professores com o domínio teórico-prático necessário para uma ação pedagógica mais eficiente e eficaz.

É importante destacar que a formação continuada dos professores, especialmente dos professores alfabetizadores, é um tema complexo. As políticas educacionais voltadas para essa formação são essenciais para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos e têm implicações significativas na prática social. Elas permitem que o docente integre teoria e prática, resultando em uma ação pedagógica mais eficaz.

Dentro da meta 16, existem seis estratégias específicas delineadas para sua consecução, e é relevante ressaltar as estratégias 1 e 5:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; [...]

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica. [...]

O planejamento em conjunto com as esferas Federal, Estadual e Municipal desempenha um papel fundamental na oferta de formação continuada. Isso possibilita a expansão de bolsas de estudo em programas de pós-graduação para profissionais da educação básica, alinhando-se com a política de consolidar a meta mencionada.



Uma formação que esteja em sintonia com a realidade das pessoas envolvidas propicia avanços significativos em suas vidas pessoais e profissionais. Essa formação é uma maneira de superar desafios e estimular uma reflexão sobre suas ações no contexto em que estão inseridas.

Destaca-se que o PNE de 2001-2010 tinha como um de seus objetivos mapear o nível de escolaridade dos professores e propor programas de formação específica, em colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, para garantir que os docentes atendessem aos requisitos da LDB. Esse PNE buscava elevar o nível de formação dos professores para melhorar a qualidade da educação no país.

Já o PNE de 2014-2024 se concentra em uma formação mais avançada para os professores, com ênfase na pós-graduação. A meta 16 desse plano busca assegurar que 50% dos professores da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação, bem como garantir formação continuada em suas áreas de atuação, levando em consideração as necessidades de cada contexto e realidade escolar.

Para isso, o Plano propõe estratégias que incluem o planejamento conjunto com instituições de ensino superior para a oferta de formação continuada, a integração das políticas de formação nos níveis municipal, estadual e federal, e o aumento da oferta de bolsas de estudos para pós-graduação aos professores da educação básica. Essas medidas visam aprimorar a qualificação dos professores e, por consequência, a qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras.

### QUADRO 3 – COMPARATIVO ENTRE OS PNEs 2001-2010 E 2014-2024: META 16

	METAS	ESTRATÉGIAS
2001-2010	<p>10. Formação dos professores e valorização do magistério:</p> <p>5. Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87.</p> <p>6. Nos Municípios onde a necessidade de novos professores é elevada e é grande o número de professores leigos, identificar e mapear, já no primeiro ano deste PNE, portadores de diplomas de licenciatura e de habilitação de nível médio para o magistério, que se encontrem fora do sistema de ensino, com vistas a seu possível aproveitamento.</p> <p>12. Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares.</p> <p>15. Incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior.</p> <p>22. Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas.</p> <p>24. Desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino.</p>	
2014-2024	<p>Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;</p> <p>16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;</p> <p>16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica.</p>

Fonte: a Autora (2023).

Nota-se que os dois Planos refletem as mudanças de ênfase e as prioridades que foram estabelecidas em momentos específicos da política educacional brasileira. Cada PNE é resultado de um contexto social, político e econômico particular e, portanto, aborda questões e metas de acordo com as necessidades e desafios da época em que foi elaborado.

No entanto, todos esses planos têm como objetivo comum: a melhoria da qualidade da educação no Brasil, a expansão do acesso à educação básica e superior, a valorização dos profissionais da educação e a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Mesmo que as prioridades e estratégias variem de um PNE para outro, eles representam um compromisso do Estado brasileiro em buscar o aprimoramento do sistema educacional e garantir o direito à educação para todos os cidadãos.

A evolução dos PNEs ao longo do tempo reflete a dinâmica das políticas públicas e a busca por soluções para os desafios educacionais do país, e cada plano é uma tentativa de avançar na direção desses objetivos com base nas lições aprendidas e nas mudanças sociais e educacionais ocorridas ao longo dos anos.

### 3.7 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA)

Em 2019, sob uma nova equipe de governo, o MEC iniciou um novo ciclo na educação do país. O governo federal, liderado pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro, lançou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), conforme estabelecido pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019<sup>4</sup>.

Desde 1980, muitos países têm adotado a perspectiva da educação baseada em evidências científicas (DAVIES, 1999; GARY; PRING, 2007) a fim de melhorar os indicadores educacionais e garantir a qualidade de educação para todos. De acordo com essa perspectiva, as políticas e as práticas educacionais devem ser orientadas pelas melhores evidências em relação aos prováveis efeitos e aos resultados esperados, exigindo que professores, gestores educacionais e pessoas envolvidas na educação consultem a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, Política Nacional, 2019).

Conforme o Decreto, essa política tem como base evidências científicas e visa aprimorar a qualidade da alfabetização no Brasil. Assim, visa-se ampliar a aquisição da leitura e escrita dos anos iniciais do ensino fundamental:

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização:

I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;

II - contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;

III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;

IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e

V - promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia.

Contudo, o documento apresenta polêmicas entre especialistas e professores, devido à falta de clareza em como este modelo de alfabetização pode ser implementado. Teixeira e Silva (2020, p. 03) discorrem sobre isso:

A PNA desconsidera as pesquisas na área da alfabetização desenvolvidas no Brasil sobre alfabetização e letramento, especialmente nas políticas públicas de formação de professores financiadas pelo Ministério da Educação no período de 2005 a 2018 (Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC) Além disso, a política defende o uso da consciência fonêmica e da instrução fônica, atrelando este discurso a ideia de progresso

---

<sup>4</sup> Revogado pelo Decreto nº 11.556, de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

científico, considerando-o mais recente, mais atualizado, mais avançado e o “mais verdadeiro”, desvaloriza o anterior.

É importante observar que a mudança nas abordagens e métodos de alfabetização na educação é um tema que gera discussões e opiniões diversas. O retorno ao método fônico, que enfatiza a relação entre os sons das letras e suas correspondentes, é uma abordagem que, embora tenha suas vantagens, também pode gerar preocupações sobre a continuidade das políticas educacionais e a possibilidade de retrocesso em relação a abordagens anteriores.

A escolha de abordagens e métodos de alfabetização deve ser baseada em evidências científicas, considerando as necessidades e contextos específicos dos alunos. O importante é que qualquer abordagem adotada busque promover a alfabetização eficaz e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças, garantindo que elas possam adquirir as competências necessárias para se tornarem leitores proficientes. Portanto, as políticas educacionais devem ser avaliadas e adaptadas com base em resultados e pesquisas para garantir a eficácia da alfabetização no país.

Os problemas da alfabetização no Brasil serão superados com um novo “método”, o fônico/instrução fônica: essa falsa premissa e os argumentos decorrentes visam a ocultar evidências científicas que comprovam que os problemas da alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados com um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988. (MORTATTI, 2019, p. 27)

Segundo Moraes, (2019, p. 73): “não visa a dialogar com nada nem com ninguém. Sua meta é padronizar, fazer com que todos os professores sigam, as prescrições do que ensinar, como ensinar e quando ensinar”. A crítica apresentada destaca uma preocupação válida em relação à padronização e à falta de consideração das especificidades no processo de ensino. É importante observar que a educação não pode ser tratada de maneira uniforme, pois cada região e cada aluno têm suas particularidades, necessidades e ritmos de aprendizado.

A abordagem pedagógica que busca rigidamente impor um modelo normativo pode ser prejudicial, especialmente se não leva em consideração a diversidade de contextos educacionais e as características individuais dos alunos. A educação eficaz envolve a adaptação das estratégias de ensino de acordo com as necessidades e

características dos alunos, bem como o envolvimento ativo dos professores na tomada de decisões pedagógicas.

Portanto, é importante que as políticas educacionais levem em consideração a flexibilidade e a individualização do ensino, de modo a promover uma aprendizagem significativa e inclusiva, que respeite as diferenças e valorize a autonomia dos educadores para tomar decisões que atendam ao melhor interesse de seus alunos. A educação de qualidade requer um equilíbrio entre diretrizes nacionais e a capacidade dos professores de adaptar essas diretrizes às necessidades locais e individuais.

Dourado (2020, p. 11-12) complementa:

Assim, é fundamental não perder de vista que as políticas educacionais, como expressão da materialização da ação do Estado/Governo, são mediadas pelo contexto sociocultural mais amplo, bem como pelas regulamentações, regulações e dinâmicas de financiamento, de avaliação e de gestão, nem sempre circunscritas à dimensão educacional, mas, certamente, resultantes de macro processos que impactam as políticas públicas, sobretudo a partir de políticas de ajustes fiscal, que objetivam reduzir o papel do Estado no tocante a essas políticas e seus desdobramentos.

No mesmo sentido, Saviani (2011, p. 109) aduz:

A política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído.

A compreensão do PNE está intrinsecamente ligada a uma política educacional voltada para superar as limitações presentes no sistema educacional brasileiro. Essa política se baseia em objetivos e planejamentos que incentivam uma reflexão crítica sobre os momentos históricos e sociais que moldam nossa sociedade. É fundamental compreender que o PNE desempenha um papel essencial na orientação das políticas educacionais do país, servindo como um instrumento que estrutura diretrizes, estratégias e metas para a educação em um determinado período, com o objetivo de promover avanços e melhorias na área educacional.

Dessa forma, a política educacional é profundamente influenciada pelo PNE, pois ele estabelece metas e objetivos para os diferentes setores da educação, abrangendo desde a educação básica até a formação de professores, passando pela educação superior e a valorização docente. Além disso, o PNE fornece diretrizes e

planos que orientam a implementação das políticas públicas e os investimentos no setor educacional.

Portanto, para que as políticas públicas, especialmente na área da educação, possam verdadeiramente atender às demandas de universalização e democratização, é imperativo criar condições que garantam igualdade de oportunidades sociais para todos os alunos, colocando a educação como prioridade em nosso país.

## 4 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

A Rede Municipal de Educação de Curitiba, Estado do Paraná, é considerada uma referência nacional e internacional devido à sua trajetória de inovação na área da educação. Em 2019, essa excelência foi oficialmente reconhecida pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), que atestou a eficácia das políticas públicas implementadas pela cidade ao longo dos anos. Essas políticas têm como objetivo transformar Curitiba em um espaço educativo que promove uma educação de alta qualidade e significativa para todos os seus habitantes.

No ano seguinte, foi redigida a Carta das Cidades Educadoras, que visa estabelecer um referencial importante para as políticas educacionais das cidades ao redor do mundo. Essa carta tem como propósito definir um marco de referência para as políticas educativas das cidades, visando à promoção de uma educação de qualidade e acessível a todos os cidadãos.

Desde outubro de 2019, Curitiba integra o seleto grupo de Cidades Educadoras. Atualmente são 500 cidades associadas em 36 países. Na prática, a adesão significa que Curitiba está comprometida em tratar a educação como um processo amplo e que envolve todos os habitantes. O órgão responsável pelo processo de integração e efetiva participação do município como membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) é a Secretaria Municipal da Educação. (CURITIBA 2021, p. 1)

Curitiba se destaca como Cidade Educadora por meio de diversas iniciativas que promovem a educação e o aprendizado ao longo da vida. Entre essas iniciativas, destacam-se o Programa Curitiba Lê, o Programa Escola Ativa e o Programa Linhas do Conhecimento:

a) O “Curitiba Lê” tem como principal objetivo promover a leitura e a formação de leitores em toda a cidade. Para isso, são disponibilizadas bibliotecas em praças, parques e terminais de ônibus, tornando os livros mais acessíveis à população;

b) A “Escola Ativa” transforma as escolas em espaços educativos abertos à comunidade. Ele oferece uma variedade de atividades e serviços, como oficinas de artesanato, atividades esportivas e culturais, que enriquecem o ambiente escolar e promovem a participação da comunidade nas escolas;

c) As “Linhas do Conhecimento” buscam valorizar a diversidade cultural da cidade por meio de atividades culturais e educativas realizadas em diferentes regiões

de Curitiba. Essas iniciativas promovem a compreensão e o respeito pela pluralidade cultural presente na cidade.

Todas essas ações contribuem para fortalecer Curitiba como uma Cidade Educadora, comprometida com a promoção da aprendizagem ao longo da vida em todas as suas dimensões e para todas as faixas etárias.

#### 4.1 BREVE HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: 1950 A 2023

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba teve seu início na década de 1950, quando a cidade estava passando por um rápido desenvolvimento urbano. Esse período também coincidiu com a restauração da democracia brasileira após um período conturbado sob o mandato de Getúlio Vargas.

Assim, a Seção de Educação e Cultura foi criada em 1955, fazendo parte do Departamento de Educação, Cultura e Turismo, de acordo com a Lei nº 1.127. Nesse contexto, o prefeito Ney Braga (1954-1958) estava à frente da administração da cidade, e essa ação resultou no aumento do número de escolas públicas em Curitiba.

Esse movimento inicial desencadeou uma série de ações na área educacional da cidade:

Foram movimentos iniciais de uma ação que se desdobraria nos anos seguintes. Primeiro, houve alterações nas denominações: em 1959 a seção se tornaria o Serviço de Educação e Cultura, através da Lei n.º 1.741. Mais tarde, em 1963, foi criada a Diretoria de Educação e Recreação Pública, como parte do Departamento de Educação, Saúde e Recreação, através da Lei n.º 2.323. Mas, a princípio, departamento e diretoria tinham uma atuação eventual, que só ganharia um caráter sistemático com a primeira Unidade Escolar do Município, que ficou conhecida como Centro Experimental Papa João XXIII (oficialmente Grupo Escolar), criado no ano de 1963, pelo Decreto n.º 1.273. (COSTA, 2007, p. 07)

Esse momento foi marcante para o ensino público municipal, uma vez que começou a ser traçado um novo caminho com diversas mudanças estruturais que impactariam Curitiba.

Uma virada significativa ocorreu durante a campanha do prefeito Ivo Arzua (1962-1966), quando foi elaborado um plano preliminar por meio de concorrência pública. Esse plano foi amplamente discutido pela prefeitura e deu origem ao Plano Diretor de Urbanismo, que também incorporou questões relacionadas à educação.



A empresa ganhadora da concorrência promovida pelo Departamento de Urbanismo da Prefeitura Municipal de Curitiba e pela Companhia de Desenvolvimento do Paraná foi a Sociedade Serete de Estudos e Projetos Ltda., que assinou o contrato em 9 de fevereiro de 1965 e escolheu o Consórcio Jorge Wilhelm Arquitetos Associados para o projeto do Plano Preliminar de Urbanismo de Curitiba. (COSTA, 2007, p. 08)

Com a aprovação do Plano Diretor em 1965, surgiu o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). Sua principal função era criar o Plano de Educação, que foi implementado no ano de 1966:

Somente a partir de 1966, houve mudanças causadas pela implementação do Plano Diretor de Curitiba, sancionado pela Lei no. 2.828 de 10 de agosto daquele ano, que modificava as diretrizes para a estruturação do crescimento e zoneamento de Curitiba, entre outras medidas. Em relação à educação, ele definia os Serviços Públicos e Equipamentos Comunitários, além de delimitar a divisão do município em setores educacionais a serem estabelecidos pelo IPPUC, cabendo a cada um desses setores a área atendida pelo conjunto de unidades escolares. (COSTA, 2007, p. 12)

Desta forma, o Plano Diretor tinha como objetivo principal conciliar o crescimento urbano, a preservação do meio ambiente, a habitação e a qualidade de vida da população. Suas metas e diretrizes eram fundamentais para a definição de políticas públicas e tomada de decisões em todas as áreas, visando ao desenvolvimento planejado da cidade e ao interesse coletivo.

Nesse contexto, a prioridade era o ensino primário, e o primeiro passo foi a implantação na Escola Papa João XXIII, localizada na comunidade Vila Leão (atual Bairro Portão). Naquela época, a escola era conhecida como Grupo Escolar Papa João XXIII, marcando o início do ensino municipal em Curitiba.

Embora não se pudesse falar ainda de uma rede municipal de ensino propriamente, foi com a implantação da Escola Papa João XXIII que se iniciou a trajetória do ensino municipal de Curitiba. Nesse período, já estava em vigor a Lei n.º 2.347 de 1963, que criava a carreira de professor normalista na Rede Municipal de Ensino, apesar de ainda não ter sido promovido concurso público para essa carreira, visto que os professores que atuavam no Município eram regidos pelo Estatuto do Funcionário Público de Curitiba. (COSTA, 2007, p. 12)

A gestão de Ivo Arzua foi caracterizada por uma série de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população de Curitiba. Isso incluiu a criação de escolas municipais, a expansão do sistema de transporte coletivo e a criação do Departamento de Abastecimento Alimentar. Além disso, foram consolidados programas sociais e culturais, como o Festival de Teatro de Curitiba.

Em 1967, o prefeito de Curitiba era Omar Sabbag, que governou até 1971. Durante seu mandato, houve uma preocupação em reformar o sistema educacional brasileiro. Em 1968, a Rede Municipal de Educação de Curitiba iniciou a elaboração do primeiro Plano de Educação, desenvolvido pelo IPPUC, que estabeleceu uma Comissão de Educação para esse fim.

No entanto, a complexidade das mudanças necessárias para levar a efeito todas essas atividades vai além da mera decisão administrativa, e o Município necessitou realizar alterações de ordem jurídica, requerendo a criação de algumas leis e mudanças em outras já existentes. Do mesmo modo, é necessário nesse momento organizar toda a estrutura necessária na Secretaria da Educação para atender ao planejamento do sistema, à orientação pedagógica e educacional, à avaliação dos resultados, à pesquisa para o aperfeiçoamento do trabalho e à própria administração. E tudo isso deveria passar pelo crivo das questões políticas e financeiras, sem perder de vista o benefício da população. Para tanto, o plano do IPPUC previa uma política educacional fundamentada em uma filosofia humanística, que fizesse da educação um instrumento de autodesenvolvimento e salientasse uma formação técnico profissional, mas calcada em sólida cultura geral. O plano ainda dava ênfase ao investimento na alfabetização, à criação das Associações de Pais e Mestres e à valorização do magistério, além de expressar uma grande preocupação com a educação comunitária. (COSTA, 2007, p. 27-28)

Sabbag ainda implementou o processo de reestruturação urbana de Curitiba, seguindo as diretrizes determinadas pelo Plano Diretor, também estabeleceu as bases para a estabilização das novas características da cidade a partir de 1970.

Os responsáveis pelo desenvolvimento do plano destinado à Rede Municipal de Ensino foram os Especialistas do IPPUC, com a assessoria do Professor Erasmo Pilotto. Segundo Costa (2007, p. 28): “O plano ainda dava ênfase ao investimento na alfabetização, à criação das Associações de Pais e Mestres e à valorização do magistério, além de expressar uma grande preocupação com a educação comunitária”.

Assim, neste período a expansão de Rede Municipal de Curitiba, teve como preocupação relacionar as práticas socioeducativas ao espaço escolar, demonstrando uma filosofia de progresso e desenvolvimento.

O Plano Diretor estabelecido nesse período permaneceu como referência até 1974, durante a primeira gestão do prefeito Jaime Lerner (1971-1974). Essa permanência ocorreu devido às mudanças observadas na estrutura urbana que foram além das questões educacionais, como a implantação do Sistema Integrado de Transporte Coletivo, que ganhou reconhecimento internacional devido à sua eficácia, baixo custo e qualidade.

No âmbito da educação, as iniciativas de Lerner envolveram melhorias na infraestrutura educacional, com o objetivo de promover a qualidade do ensino. Foram realizados investimentos na construção e reforma de escolas municipais, aumentando a capacidade de atendimento e proporcionando ambientes adequados para o processo de ensino-aprendizagem.

Foram criadas vinte novas escolas nesse período, cobrindo, junto com as anteriores já instaladas, um total de 10.195 alunos. Entre as unidades escolares criadas nesse momento estão duas, Jardim Piratini e Jardim São Miguel (originalmente São Rafael), que começaram como Escolas de Emergência, mas que deixariam de sê-lo em 1974, por terem adquirido estrutura para se integrarem à Rede. Uma das mais importantes investidas de urbanização da história da cidade começa a ser esboçada então: a Cidade Industrial de Curitiba (CIC), afetando a região sul que, de isolada, passa a ser um centro de desenvolvimento. E tanto conjuntos habitacionais, como a Vila Nossa Senhora da Luz, quanto escolas, como o “Grupão”, sofrerão um impacto em suas realidades. (COSTA, 2007, p. 28)

Em relação ao Plano Diretor, é importante observar que a ênfase na educação estava voltada para ações pontuais que não estavam completamente integradas ao Plano como um todo. Isso ocorreu porque o Plano Diretor vinha sendo elaborado ao longo dos anos e as diretrizes específicas relacionadas à educação podem não ter sido completamente estabelecidas nesse período.

Em 1974, ainda sob a administração de Lerner, a Diretoria de Educação desempenhou um papel fundamental na coordenação e supervisão das políticas e ações relacionadas à educação no município. O objetivo dessa Diretoria era promover melhorias na qualidade da educação, garantir o acesso equitativo à educação e desenvolver programas relevantes para atender às necessidades dos alunos de Curitiba.

Em 1974, a Diretoria de Educação organizou um esquema teórico, definindo a linha metodológica e os conteúdos para que cada escola estabelecesse a sua programação de ensino partindo de sua própria realidade. Essa sistemática foi adotada por acreditarem que a forma anterior era dissociada da realidade e presa a padrões elaborados por técnicos, inviabilizando a exteriorização, por parte do professor, de seu estilo pedagógico. A preocupação era de fornecer uma metodologia de trabalho que oferecesse uma direção à escola, mas respeitasse sua concepção. A elaboração dessa programação caberia à equipe de Orientação Técnico-Pedagógica em conjunto com os professores, com a devida retroalimentação entre os dois lados, cada qual contribuindo com sua experiência. Com essa orientação interna, as unidades escolares passam a elaborar seus currículos e a Diretoria de Educação, em 1975, à uniformizou o ensino municipal de ensino, optando por um plano curricular único. (COSTA, 2007, p. 31)

É evidente que a Diretoria de Educação reconheceu a importância de respeitar a realidade de cada escola, levando em consideração os contextos específicos de cada instituição. Esse reconhecimento permitiu uma maior adequação dos conteúdos, possibilitando que os professores expressassem sua maneira de ensinar e contribuíssem para a diversidade de abordagens pedagógicas. Isso estimulou a criatividade e a inovação no ensino, com a participação ativa da equipe de Orientação Técnico-Pedagógica e dos professores. Portanto, a abordagem adotada pela Diretoria promoveu a diversidade pedagógica e a uniformização do ensino municipal em Curitiba.

Conforme Costa (2007, p. 31): "Em 1975, já na administração de Saul Raiz (1975-1979), foi implantado o Setor do Pré-Escolar. Nesse período, expandiu-se a matrícula nesse nível de escolaridade com o objetivo de aumentar o rendimento escolar." Portanto, a administração Raiz contou com várias iniciativas significativas, incluindo a educação. Ele buscou fortalecer e expandir o sistema municipal de ensino, reconhecendo a importância da educação na primeira infância e procurando aumentar e aprimorar as políticas voltadas para essa etapa. Sua gestão priorizou a construção e ampliação de escolas e centros de educação infantil, garantindo que mais crianças tivessem acesso a um ambiente educacional acolhedor e adequado.

São promovidas também as iniciativas para o atendimento infantil na faixa entre 0 e 6 anos, através do Plano de Desfavelamento, feito em conjunto pelo IPPUC e pelo Departamento do Bem Estar Social. O diagnóstico das populações a serem remanejadas verificou o nível de extrema carência, combinado com a presença de um número expressivo de crianças, gerando uma preocupação e um resultado: a implantação de centros sociais, compreendendo creches, em todos os conjuntos habitacionais. Assim se promovia uma atenção à população infantil dessas comunidades, ao mesmo tempo que se liberavam as mães para o trabalho remunerado, mesmo que esse fosse informal, de forma a aumentar a renda familiar. As quatro primeiras creches foram inauguradas em 1977, na Vila Camargo, Jardim Paranaense, Vila Hauer e Xaxim, e mais quatro seriam implantadas dois anos depois: Gramados, Hortências, Meia Lua e Pinheirinho. No total, durante a administração Saul Raiz, foram criadas cinquenta e duas escolas, ampliando a Rede Municipal e levando o atendimento a 25.756 alunos, somadas todas as unidades instaladas. (COSTA, 2007. p. 44)

Assim, a Rede Municipal de Curitiba avançou de maneira significativa, deixando uma marca indelével na área da educação. O Plano de Educação tinha como objetivo primordial não apenas garantir a expansão quantitativa, mas também manter e aprimorar a qualidade do ensino, bem como assegurar condições adequadas de funcionamento para toda a Rede de Ensino Municipal. Para atingir esse objetivo, além

da construção de salas de aula para atender à população em idade escolar, desde a pré-escola até a 4ª série, foi elaborado o Plano de Diretrizes Curriculares para as escolas municipais. Esse plano visava estabelecer as diretrizes que deveriam orientar o sistema de ensino municipal.

Ainda na gestão de Raiz, foi promulgada a Lei Municipal nº 6.060, que modificou o quadro de pessoal e criou categorias funcionais, como Ensino de 1º Grau (para professores com curso de magistério de 2º Grau ou Curso Superior), Professor de Ensino de 1º Grau II (com licenciatura), Orientador Educacional e Supervisor Escolar (com licenciatura).

Posteriormente, durante o segundo mandato de Jaime Lerner (1979–1983), ocorreram importantes modificações e avanços na cidade. Ele continuou a implementar projetos e políticas inovadoras, consolidando ainda mais a visão de uma cidade planejada, sustentável e com qualidade de vida.

É quando se inicia a 2ª. Gestão de Jaime Lerner como prefeito de Curitiba, na qual foram realizados vários projetos na área da educação, como as Hortas Escolares, o estudo da língua inglesa no pré-escolar, a reestruturação do ensino de Ciências e aplicação de programas de saúde<sup>12</sup> e a aplicação do Projeto de Estudos Sociais - Longa Duração. Em julho daquele ano, foi realizado o I Seminário Municipal de Educação, que contou com a participação dos técnicos e especialistas da Diretoria de Educação e integrantes dos setores técnicos e administrativos das escolas, tendo os professores do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná como encarregados de estruturar a dinâmica do evento. O objetivo principal era o de conscientizar o pessoal técnico-administrativo e docente para os problemas, necessidades e meios que a comunidade possuía, visando à melhoria da qualidade de vida. (COSTA, 2007. p. 50)

Dentre as conquistas, destaca-se a consolidação do sistema viário de Curitiba, o que promoveu uma mobilidade mais eficiente na cidade e reduziu os congestionamentos. E, na educação, Lerner continuou investindo na ampliação do número de escolas municipais e na melhoria da infraestrutura educacional. Durante esse período, a Rede Municipal de Curitiba registrou um crescimento quantitativo, com um aumento no número de alunos nas unidades educacionais.

No âmbito geral, esse foi um período caracterizado pela estabilização, no qual as conquistas da Rede já se encontravam mais consolidadas e, embora ainda houvesse muito a fazer, era possível refletir sobre o terreno percorrido para preparar novos avanços. Mas foi também um período de crescimento, com a criação de setenta e oito novas unidades, o que permitiu quase dobrar o número de alunos atingidos pela Rede como um todo, chegando a 46.792. (COSTA, 2007, p. 54)

Nesse sentido, esse período representa uma história de superação e evolução diante dos desafios enfrentados. As conquistas obtidas foram além da construção de prédios escolares, abrangendo avanços significativos no âmbito pedagógico.

Durante os anos de 1983 a 1998, o processo de redemocratização do país teve um impacto direto nas escolas, com a introdução do processo de eleição direta para diretores das unidades educacionais. Isso permitiu a participação democrática e engajada da comunidade escolar, fortalecendo a gestão participativa e sua representatividade.

Época que germinou a redemocratização brasileira, movimento vivenciado em nossas escolas na eleição direta para diretores das unidades. Época em que cresceu a participação da mulher no mercado de trabalho e, com isso, o indispensável investimento na Educação Infantil. Época em que inovações foram introduzidas pela informatização das escolas. Época de reconstrução dos alicerces mais efetivos da democracia, época de aprendizado e de ajustes. (COSTA, 2010, V)

Maurício Rosilindo Fruet iniciou seu mandato em 1983 e, embora tenha durado apenas até 1985, foi significativo, simbolizando o começo de uma nova política para a cidade:

Nessa ocasião, Curitiba, como capital do Estado, ainda não poderia eleger o seu governante, que, em vez disso, seria nomeado, sendo empossado também em 1983. O novo prefeito, Maurício Rosilindo Fruet, havia sido vereador (1968-72) e, depois, deputado estadual (1972-76) e federal (1978-82), e assumiria para um mandato curto, mas que marcaria o início de um novo momento político para a cidade. (COSTA, 2010, 05)

Nesse contexto, a sociedade estava passando por um processo de reconstrução devido aos ideais democráticos que haviam sido suprimidos anteriormente. O setor da educação pública também foi profundamente influenciado por esses acontecimentos. Era necessário superar os vestígios de um sistema repressor e substituí-los por um ambiente educacional que promovesse o respeito mútuo, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Durante esse período, houve uma intensa manifestação de idealismo e uma série de iniciativas para lidar com as novas composições econômicas e sociais que surgiram devido ao crescimento do êxodo rural e à migração dessas populações para as periferias das grandes cidades. Em Curitiba, essa migração se concentrou principalmente na Região Sul da cidade, o que gerou a necessidade de enfrentar essa demanda social, tanto em termos de habitação quanto de acesso à educação.

Foi um período de grande idealismo e também rico em iniciativas para dar conta das novas configurações sociais e econômicas, causadas pelo crescente êxodo rural e pela concentração migratória dessas populações nas periferias das metrópoles. Em Curitiba, essa ocupação se deu em grande parte na região sul da cidade, levando a uma necessidade de responder a esta demanda social, tanto no que se refere à questão habitacional como no âmbito do atendimento escolar. (COSTA, 2010, 07)

No âmbito do Departamento de Educação, o novo governo estava empenhado em fortalecer concepções fundamentais, como o reconhecimento e a valorização da educação pública. Além disso, havia uma busca por novas abordagens para repensar as relações entre professores e alunos, valorizando a troca de conhecimentos e experiências.

Em novembro de 1983, ocorreu a eleição direta para diretor de escola. Essa realização teve um desdobramento inesperado: a formação de um grupo informal que consolidou um modelo de gestão mais descentralizado e participativo.

A eleição direta para diretor de escola, que ocorreu em novembro de 1983, levou ainda a um desenvolvimento inesperado: a criação de um grupo informal, mas muito representativo, constituído pelos primeiros diretores eleitos. Eles votaram para constituir uma comissão em número de onze, que teria funções estritamente colaborativas para fins de assessoramento aos colegas menos experientes e intermediação junto ao Departamento de Educação. A colaboração se daria no levantamento das necessidades, carências e planejamento logístico na busca das soluções, visando à melhoria das escolas. (COSTA, 2010, p. 10)

Essa experiência pioneira evidenciou a importância de promover a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, fortalecendo os vínculos entre a escola e a sociedade. Essa abordagem colaborativa permitiu uma gestão mais próxima das necessidades e expectativas da comunidade, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais democrático, inclusivo e voltado para o sucesso educacional dos alunos.

O Grupo dos 11 também teve como conquista neste período a aprovação do Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba (Lei nº 6.761/85), que garantiria as relações dos profissionais do magistério.

O Grupo dos 11 foi uma iniciativa que marcou época, por se posicionar com argumentos pertinentes às melhorias para a educação, colaborar nos movimentos de reivindicação por melhores condições de trabalho e apoiar os diretores recém-eleitos e sem experiência na parte administrativa. Eram feitas reuniões mensais para discutir maneiras de responder aos anseios das escolas e definir caminhos a tomar, além de discutir o que estava

acontecendo em suas escolas. Ainda que tenha conquistado grande credibilidade e representatividade, o Grupo dos 11 sofreu um enfraquecimento natural com o tempo e não teve continuidade, mas seu papel foi importante nesse momento, como parte de uma conjuntura em que se procurava a valorização do educador como profissional. Nessa luta, um dos pontos altos foi a vitória da AMMC – Associação do Magistério Municipal de Curitiba, com a aprovação do Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba (Lei n.º 6.761/85), que garantia uma nova dinâmica para as relações de trabalho, desde o aspecto da remuneração até a satisfação de pendências de longa data, tais como a instituição do horário-permanência, para a capacitação dos professores, mecanismo que já vinha sendo pleiteado havia muito. (COSTA, 2010, p. 12)

Ainda dentro do contexto das iniciativas para fortalecer o ensino municipal, a gestão de Fruet salientou a importância da Educação Física, com a nomeação da professora Regina de Credo Passos como diretora do departamento responsável, buscando impulsionar as atividades esportivas. Durante seu governo, Curitiba retornou a sua participação nos Jogos Abertos do Paraná após um espaço de 13 anos, e participou também nos Jogos da Juventude de 1984/85. Em 1980, foram instituídos dez Centros de Estudos do Menor e Integração à Comunidade (CEMIC), com o objetivo de atender, em cada um deles, 75 crianças com idade entre três e 12 anos.

Em 1985, o Conselho Estadual do Paraná regulamentou a educação pré-escolar por meio da Deliberação nº 24/85 e da Indicação nº 001/85. Essas normas definiram a educação pré-escolar como uma atividade educacional realizada antes da entrada no ensino regular do 1º grau.

Em 1985, o Conselho Estadual de Educação do Paraná promoveu a normatização da educação pré-escolar, através da Deliberação n.º 24/85 e da Indicação n.º 001/85, em que a definiu claramente como atividade educacional promovida antes do ingresso ao ensino regular de 1.º grau, estabelecendo sua abrangência para cobrir as creches, escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes, atendendo a crianças com idade inferior a sete anos. (COSTA, 2010, p. 24)

Os projetos realizados por Fruet deixaram marcas na memória da cidade, entre eles o mais duradouro e que se faz presente até os dias de hoje é a Telegramática, que é um serviço que tira dúvidas relacionadas à Língua Portuguesa, anexado à Secretaria Municipal da Educação em novembro de 1995.

Em 1986, Roberto Requião (1986–1988) assume o governo como o primeiro prefeito eleito em Curitiba desde Ivo Arzua.

Segundo Vidal, (2010, p. 29): “O governo que se encerrava havia sido curto, porém continua sendo lembrado como um momento de transição para a RME, marcado pelo que ficou conhecido como Gestão Participativa”. Essa gestão



participativa se consolidou por tanto Fruet, quanto Requião participarem do mesmo partido político (Partido do Movimento Democrático Brasileiro [PMDB]) e, por isso, muitos projetos iniciados pelo governo anterior tiveram continuidade.

Essa continuidade pode ser medida na concretização, durante a gestão Requião, de muitos dos projetos iniciados no governo anterior. O Parque de Ciências é um bom exemplo, pois, embora tenha sido inaugurado nesse momento, suas origens remontam à gestão Fruet, quando a iniciativa tomou forma, com o desenvolvimento do projeto e o levantamento de recursos junto à CAPES, sob consultoria da UNICAMP. A ideia da criação do parque era de dar ênfase às Ciências em uma iniciativa voltada para o Ensino Fundamental. Para tanto, foi reaproveitado um local em que funcionara um mercado municipal subterrâneo, que foi modificado para ter vários espaços destinados a laboratórios, salas de atividade e exposições. (COSTA, 2010, p. 30-32)

Durante a gestão de Requião, uma ação de grande importância foi a reforma da estrutura orgânica e administrativa da prefeitura de Curitiba. Essa reforma resultou em mudanças significativas, incluindo a transformação dos departamentos em secretarias, com alterações funcionais correspondentes, como a Secretaria Municipal da Educação, por intermédio da Lei nº 6.817 e do Decreto nº 223/86. Na época, Ubaldo Puppi nomeado para o cargo, assumindo a responsabilidade de liderar essa nova Secretaria e implementar políticas educacionais.

Essa reforma administrativa refletiu a visão estratégica de Requião em estabelecer uma estrutura governamental mais eficiente e alinhada com as demandas da população. Ademais, essa gestão demonstrou a busca por profissionais qualificados e comprometidos com o avanço da educação no município.

Outra ação efetivada foi a criação da Secretaria do Desenvolvimento Social, dando continuidade nas atribuições do antigo departamento que tinha o mesmo nome. Essa Secretaria tinha como função o atendimento às creches nas áreas mais desprovidas da cidade, mantendo como prioridade em sua gestão a elaboração de uma proposta pedagógica única, com a criação do Manual de Orientações Técnico-Administrativas do Programa Creche.

Na filosofia de ação, as creches passaram a ser, não só um direito da mulher trabalhadora, mas um direito da criança, enquanto cidadã: um espaço de socialização, levando em conta sua condição histórico-social. E, no que diz respeito aos recursos, as creches oficiais continuaram a ser mantidas integralmente pelo município e as de vizinhança administradas pelas Associações de Bairro, com a prefeitura pagando os funcionários e com verbas públicas fornecidas pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) e Instituto de Assistência ao Menor (IAM). (COSTA, 2010, p. 34)

Ainda, Requião reformulou o currículo do pré à 4ª série das escolas municipais, que resultou no documento Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira de 1988.

A grande preocupação quando da finalização do Currículo Básico era justamente a sua sobrevivência, com o advento da mudança eminente de governo, pois era um projeto marcante e resultado não apenas das intenções e ideias defendidas na gestão Requião, como de todo um direcionamento que talvez fosse erroneamente identificado com um compromisso ideológico partidário com o PMDB e que poderia ser recusado pelo partido que entrava, o PDT. Uma preocupação compreensível, mas que não se confirmou. O Currículo Básico seria mantido, assim como outras conquistas desse período, algumas das quais se desenvolveriam a partir das premissas defendidas pelo novo governo. É o caso da escola destinada ao atendimento de pessoas com necessidades especiais, um campo de ensino que foi muito valorizado nesse período, inclusive no que diz respeito aos profissionais envolvidos. (COSTA, 2010, p. 39-41)

Seu mandato foi assinalado pela inauguração da primeira unidade de Escola de Tempo Integral (Escola Antônio Pietruza), além do convênio de cooperação mútua com a Associação Interconfessional de Educação de Curitiba (ASSINTEC), com o compromisso de liberar professores para atuarem na coordenação do ensino religioso, ofertando cursos preparatórios aos professores facilitando assim o trabalho com conteúdos pertinentes.

Nesse período, com a promulgação da Constituição em 1988, uma fase tumultuada da história do Brasil terminava. Esse marco representou a restauração da democracia, gerando sentimentos contraditórios no cenário político do país. Esses sentimentos ambivalentes tiveram um impacto direto nas eleições, tanto em nível nacional quanto nos Estados e Municípios. Além disso, a atuação das entidades trabalhistas ressurgiu como uma realidade, levando a iniciativas que nem sempre foram resolvidas diplomaticamente, como o caso da "Greve dos 47 Dias".

A sustentação dessa longa greve, durante a gestão Requião, acabaria sendo a última grande vitória obtida pela entidade ainda como associação (AMMC), pois pouco tempo depois o órgão representativo da categoria passaria a ser o Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC), que foi fundado em 27 de outubro de 1988 e filiado à Central Única dos Trabalhadores (CUT). (COSTA, 2010, p. 45-47)

De todo modo, o governo de Requião representou um período de continuidade de realizações inovadoras e valorização dos profissionais escolares. Tanto em seu mandato como no de Fruet, conquistas importantes foram alcançadas, como a

aprovação do Estatuto do Magistério, capacitações durante o horário de permanência, elaboração do Currículo Básico e a criação da Secretaria Municipal da Educação.

Entre 1989 e 1992, Lerner reassumiu a prefeitura de Curitiba e nomeou Sueli Moraes Seixas como Secretária da Educação, dando continuidade aos estudos iniciados em relação ao Currículo Básico. Ela liderou a retomada dos estudos do currículo, envolvendo diferentes departamentos da Secretaria para apresentarem sugestões e organizando uma estrutura geral que abrangesse diversas áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade. Para enriquecer esse processo, foram convidados consultores de diferentes regiões do país, representando instituições superiores e organizações dedicadas a estudos pedagógicos.

Além disso, houve uma expansão dos meios de comunicação e informação dentro da Rede Municipal de Ensino, incluindo a instalação de televisões em todas as escolas e a introdução dos primeiros computadores, principalmente na parte administrativa. Essa iniciativa pioneira desempenhou um papel fundamental ao proporcionar contato com uma tecnologia que era de difícil acesso para a maioria, mas que já estava se tornando essencial para as novas gerações.

Ainda, foi elaborado um documento chamado "Programa Municipal de Expansão da Pré-Escola da Prefeitura Municipal de Curitiba 1989/1992", resultado do trabalho de um grupo de estudo composto por equipes das Secretarias da Educação e do Menor, do IPPUC e da UFPR. Esse programa tinha como objetivo melhorar o atendimento por meio de ações conjuntas, incluindo a convocação de professores concursados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para trabalhar não apenas nas escolas, mas também nas creches municipais.

Na área da educação de jovens e adultos, houve iniciativas para combater a evasão escolar e promover a inclusão de pessoas que haviam abandonado os estudos.

Fizemos uma proposta diferenciada, porque o grande problema da evasão da Educação Básica de Jovens e Adultos era o fato do adulto ser obrigado a sair, porque ele é mão de obra necessária à família (ainda hoje acontece isso) e, quando voltava à escola, ele tinha que recomeçar tudo. As pessoas que precisam trabalhar não têm muito tempo, não têm disponibilidade interna para isso, mas querem e precisam aprender a ler e escrever. A saída foi alterar o processo: nós trabalhávamos por módulos das disciplinas, eles retomavam no ponto em que tinham parado; e a frequência também não era obrigatória, era exigida apenas a frequência aos conteúdos, ao trabalho que fazíamos com os conteúdos. (COSTA, 2010, p. 51)

Na área da Educação Especial, os Centros de Atendimento Especializado receberam atenção especial. Para resolver o problema de locomoção que dificultava o diagnóstico prévio e o atendimento, passou-se a oferecer serviços dentro das próprias comunidades. Além disso, foram criadas Salas de Recursos com o objetivo de atender os alunos com transtornos de aprendizagem.

Durante a terceira gestão de Lerner, houve a implantação dos CEIs (Centros de Educação Integral), que representaram uma iniciativa significativa na educação municipal.

Na verdade, o início da discussão sobre a implantação dos CEIs foi em 1990, partindo de uma ideia simples, de aproveitar espaços existentes nas unidades da rede, construindo um complexo de 3 pavimentos que permitisse ampliar a carga horária dos alunos de quatro para oito horas diárias. Para a concretização da ideia, foram criadas uma Coordenadoria Especial e uma Comissão Intersecretarial, ambas ficando responsáveis pelo projeto. A partir de então, foram realizados estudos sobre o conceito de escola integral, buscando a sua adequação à realidade local, além de estudos de caso sobre os modelos já existentes. Mais tarde, com uma proposta preliminar já elaborada, foram feitas reuniões para debates e ampliação das discussões na Câmara Municipal de Curitiba, Universidade Federal do Paraná e Assembleia Legislativa do Paraná, funcionando duplamente como ferramenta de entendimento do projeto e também como seu elemento divulgador junto à sociedade. (COSTA, 2010, p. 58)

A proposta pedagógica preliminar dos CEIs foi concluída em 1992 e deveria ser implementada em todas as novas unidades. Esse projeto foi desenvolvido com base na experiência adquirida no primeiro centro e enriquecido por meio de discussões com professores da própria rede, consultores especializados em educação integral e especialistas da UFPR. Todo o processo foi supervisionado pela Coordenadoria Especial de Implantação dos CEIs.

Assim, no seu terceiro mandato como Prefeito de Curitiba, Lerner demonstrou um compromisso firme com a educação, deixando um impacto duradouro na cidade. As iniciativas implementadas estabeleceram bases sólidas para o futuro educacional de Curitiba.

Já em 1993, Rafael Greca assumiu a prefeitura, com mandato até 1996. Ele deu continuidade a muitas das políticas educacionais implementadas durante o período anterior e essa transição não representou apenas a consolidação das propostas anteriores, mas, também, introduziu novas perspectivas e abordagens para a área educacional.

Em janeiro de 1993, Greca nomeou Liete da Rocha Blume para o cargo de Secretária Municipal de Educação, e demonstrou comprometimento com a melhoria da educação na cidade, implementando programas e medidas com o objetivo de fortalecer o sistema educacional.

Além disso, deu continuidade ao trabalho de expansão dos CMEIs, investindo na construção de novas unidades e na ampliação da capacidade, visando atender à crescente demanda por educação pré-escolar e garantir o acesso a um ensino de qualidade para todas as crianças curitibanas. Também criou a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL), que tinha como função promover iniciativas relacionadas a atividades esportivas.

A partir de 1993, com a criação da Secretaria Extraordinária do Esporte e Lazer, hoje Secretaria Municipal do Esporte e Lazer (SMEL), a separação dessas áreas de atuação foi um passo além, com a nova Secretaria ficando diretamente encarregada de lidar com todas as iniciativas que envolvessem atividades esportivas. Por sua vez, a parte didático-pedagógica do antigo Departamento de Educação Física, embora continuasse dentro da SME, passou a ser incluída na Gerência de Currículo da Secretaria. (COSTA, 2010, p.131)

No campo da educação, a criação dos Faróis do Saber foi uma das principais conquistas e se tornaram um marco visualmente reconhecível, representando um desdobramento significativo ao mobiliário urbano. Esses faróis eram instrumentos para a melhoria tanto das escolas quanto do seu vínculo com a comunidade. Segundo Costa (2010, p. 136): “Desde a sua concepção, o uso do simbolismo do Farol remontava ao imaginário da própria ideia de biblioteca, e os outros elementos arquitetônicos do projeto também se abriam a muitas leituras”. Assim, o acesso ao conhecimento se fez presente, proporcionado por essa criação, permitindo múltiplas leituras e significados, enriquecendo as experiências dos alunos e da comunidade.

Em 18 de outubro de 1993, a Prefeitura de Curitiba lançou o projeto *TV Professor* e, em 1994, foi oficializado o contrato com a empresa Cabo TV após licitação. Nesse mesmo período foi implementada a *Rádio Escola*, mediante convênio com suporte financeiro do MEC/FNDE, permitindo a obtenção de equipamentos, instalação e construção de estúdios de gravação.

Em relação ao projeto *TV Professor*, a divulgação ocorreu início em 20 de maio de 1996 para todas as escolas que tinham o kit de recepção:

A TV tinha uma programação diária, com uma grade previamente enviada às escolas e obedecendo com rigor ao horário estabelecido, que compreendia apresentações de 30 minutos, quatro vezes ao dia, em um total de duas horas completas de veiculação. Fichas técnicas pedagógicas acompanhavam a programação, para orientar os professores no trato dos programas como ferramenta didática em sala de aula. (COSTA, 2010, p. 137)

A *TV Professor* foi organizada com quatro espaços distintos e com um objetivo específico pré-determinado:

A programação da TV Professor foi distribuída dentro de quatro espaços, cada qual dedicado a um objetivo diferente, previamente estabelecido. O primeiro seria voltado à criança, para permitir que tivesse oportunidade de vivenciar a prática televisiva; o segundo seria destinado aos professores, oferecendo subsídios para estudo e aperfeiçoamento; o terceiro demonstraria as práticas pedagógicas dentro da vivência escolar; e o quarto seria um jornal, funcionando como fonte de informações relativas aos aspectos da SME e das próprias escolas. (COSTA, 2010, p. 138)

Em 1996, a programação consistia em 80 programas já finalizados, além de cinco produções em fase de conclusão. Esses programas tinham uma abordagem especificamente pedagógica, o que levou a equipe a ser convidada para apresentar o projeto no 9º Encontro de Vídeo na Educação, realizado em setembro do mesmo ano em São Paulo. Ademais, os projetos *TV Professor* e *Rádio Escola* não apenas estabeleceram diretrizes pedagógicas, mas também proporcionaram uma abordagem interativa e prática para o ensino, enriquecendo e envolvendo os alunos por meio do planejamento de espaços e atividades.

Durante a gestão do prefeito Rafael Greca, outros projetos importantes foram realizados, como *Lições Curitibanas*, *Gibis do Curitibinha*, *Coral Canta Criança*, *Todo Limpo* e o *Programa Educação à Distância* (EAD).

O mandato de Greca se encerrou no final de 1996, período marcado pelo início da consolidação econômica do país, com a presidência de Itamar Franco e a validação de Fernando Henrique Cardoso como seu sucessor. Vale destacar a transição da moeda de cruzeiro real para o real, que representou um marco importante na economia nacional, visando estabilizar a inflação e promover o crescimento econômico.

A eleição de Cássio Taniguchi (1997-2000) representou a continuidade do mesmo pensamento ideológico, uma vez que o novo prefeito também fazia parte do mesmo partido do prefeito anterior (PDT). Ao assumir a prefeitura, Taniguchi convidou Paulo Afonso Schmidt para assumir o cargo de Secretário de Educação.

Embora a sucessão na prefeitura tenha representado uma nova continuidade política, com o prefeito eleito pertencente ao mesmo partido do anterior, e tendo sido apoiado por ele, as alterações resultantes, tanto do estilo e objetivos como do próprio grupo administrativo, acabaram por ser extensas. E isso foi ainda mais visível no âmbito da Educação, devido à escolha de alguém fora da área para a Secretaria, levando à expectativa de mudanças dramáticas e alimentando as preocupações de funcionários, professores e até de antigos ocupantes do cargo. (COSTA, 2010, p. 160-161)

Para Costa (2010, p. 161), o recém-nomeado secretário parecia adotar uma visão administrativa tecnocrata, distante das unidades escolares, não estabelecendo nenhum tipo de aproximação:

Contrariando as expectativas, Paulo Schmidt procurou fazer o mínimo de mudanças iniciais na equipe, até por compreender as características condizentes com a administração de uma Secretaria que, a despeito da gestão, tem de dar conta de uma rede de escolas cujos cronogramas e programações são governados independentemente, sob o ritmo sem parada do ano letivo.

Schmidt se dedicou a compreender as características necessárias para liderar uma pasta tão importante, independentemente da gestão em curso. Realizou ajustes mínimos na equipe, ciente da necessidade de lidar com uma extensa rede de escolas que possuíam programações e cronogramas a serem cumpridos ao longo do ano letivo. Iniciou diálogos com a equipe, visando identificar os problemas e necessidades existentes, com o propósito de reorganizar o que fosse essencial. Esses diálogos foram conduzidos não apenas com os chefes de Núcleo, mas também com as diretorias. Seu objetivo principal era otimizar o modelo logístico das escolas, reduzindo a burocracia e direcionando os recursos para a educação, com o intuito de alcançar maior eficiência e melhorias no ensino-aprendizagem.

O processo de reorganização teve início com uma das áreas que atendiam as escolas: a Merenda Escolar, que foi terceirizada. Outro projeto educacional implementado durante esse período foi o *Digitando o Futuro*, cujo objetivo era promover a informatização nas escolas, com foco na integração do computador no processo educacional.

Onze empresas participaram do *workshop* que visava promover a aproximação com as escolas, discutindo com as direções e com professores, adequando suas propostas, constituindo um projeto que integrasse o uso de computadores ao próprio ensino. Assim, a máquina não seria apenas um elemento que se agregaria à estrutura para reproduzir o que estava ali, mas sim um instrumento que permitiria ir além, oferecendo às crianças a

oportunidade de fazer coisas novas, projetos intelectuais impossíveis de ser executados sem o uso do computador. É nesse sentido que a ideia havia surgido: questionar a integração da informática só como algo anexo, uma matéria a ser aprendida somente com fins profissionalizantes, ou ainda um novo método para fazer as mesmas coisas. (COSTA, 2010, p. 167)

Esse programa teve como propósito capacitar professores, adquirir *softwares* e equipamentos, bem como distribuir recursos para as escolas. As verbas eram depositadas nas contas das Associações de Pais, Professores e Funcionários (APPFs), seguindo um modelo de repasse descentralizado.

Outra medida de reorganização foi a implementação da Semana de Estudos Pedagógicos. Nesse contexto, a descentralização foi evidenciada, permitindo que as escolas contratassem profissionais com projetos individuais para apresentações durante essa semana. A SME ficou responsável pelo financiamento das contratações, organizando dois dias de encontros, enquanto as unidades escolares ficaram encarregadas dos demais três dias do evento.

Naturalmente, a ideia de autonomia não seria completa se não houvesse também colaboração mútua entre as escolas, bem como certa sintonia administrativa, algo que, em termos contemporâneos, costuma-se chamar de convergência. Mas não se trata de uma simples conversão do princípio de gestão empresarial, conferindo à escola uma dinâmica de empresa, onde meramente se substituísse o lucro por outro elemento de medida, mesmo que este fosse o sucesso do aluno. O que se procurou foi algo mais amplo: a educação como um empreendimento conjunto, no qual a Secretaria, as escolas, os pais e os alunos colaboram em um esforço em que todos são reconhecidos e o sucesso de cada um não é a recompensa de um investimento, mas o objetivo da própria ação. (COSTA, 2010, p. 171)

Durante os primeiros dois anos de gestão, o fortalecimento do modelo descentralizador foi central para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Nesse período, também se iniciou a discussão sobre o novo plano de carreiras dos professores. Em 1998, outra mudança importante ocorreu com o lançamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que fornecia orientações pedagógicas para práticas educativas voltadas para crianças de zero a seis anos de idade.

Assim, a primeira gestão de Taniguchi manteve projetos iniciados nas gestões anteriores e apresentou avanços, como a implementação do Referencial Curricular para a Educação Infantil. Além disso, houve a revisão do Plano Diretor de Urbanismo da Cidade, concluída em 2000.



Já no segundo mandato, de 2001 a 2004, houve melhorias no transporte público e investimentos em infraestrutura urbana. Além disso, a Educação Infantil foi integrada à SME, e foi instituído o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, regulamentado pela Lei nº 10.190/2001.

Em 2005, Beto Richa foi eleito Prefeito de Curitiba, apresentando, ao final de 2005, um Relatório de Gestão<sup>5</sup> destacando algumas ações realizadas durante a administração:

A produção de serviços, ao longo do ano, pode ser traduzida pelos seguintes grandes números: [...]

- Educação: 32.343 alunos matriculados na Educação Infantil, com a ampliação de 2.584 vagas, e 103.042 alunos no Ensino Fundamental, com a ampliação de 2.940 vagas no ano.
- Abastecimento alimentar: 698.737 atendimentos e venda de 15.152 toneladas de gêneros alimentícios, por meio da Rede Social de Abastecimento. [...]
- Área social: mais de 300.000 atendimentos, com a concessão de 62.153 benefícios assistenciais, nos serviços de proteção social básica.
- Esporte e lazer: Aumento de, aproximadamente, 67% do número de praticantes nas atividades físicas sistemáticas, em relação a 2004, nos centros de esporte e lazer.
- Cultura: desenvolvimento de 1.732 eventos e 93 programas, que atingiram 2.054.258 participantes. [...]
- Saúde pública: 1.969.235 consultas médicas, 7.831.546 procedimentos de atenção básica, 6.094.177 procedimentos (fisioterapias, terapias especializadas, radioterapias etc.) e 115.460 internamentos. [...] (CURITIBA, 2005, p. III-IV)

Percebe-se, segundo o documento, no primeiro ano de gestão os compromissos assumidos durante a campanha eleitoral foram realizados.

Na primeira gestão do Prefeito Beto Richa, Curitiba apresentou um trabalho diferenciado de valorização e desenvolvimento de seus professores. Por isso mesmo, reúne condições para projetar saltos qualitativos. É necessário continuar aperfeiçoando a carreira dos professores, melhorando sua remuneração, suas perspectivas e sua qualificação em sentido amplo. Sem professores excelentes não há escolas de excelência. Aprender em Curitiba é, também, ter o melhor professor das capitais do país. (ZIOBRO & GIACOMINI, 2009, p. 65)

Ainda, durante sua gestão de 2005 a 2008, Richa promoveu a expansão das linhas de ônibus e implementou melhorias no sistema de integração. Ele também deu prioridade à ampliação da infraestrutura da cidade e implementou políticas para

---

<sup>5</sup> Cumprindo a finalidade legal de prestar contas à Câmara Municipal, de acordo com a Lei Orgânica nº 5.700/77.

melhorar a qualidade das escolas municipais, aumentando o acesso à educação de qualidade.

Richa foi reeleito em 2009 para um segundo mandato (2009-2012), e, em seu discurso de posse, comprometeu-se a manter uma administração ética, transparente, séria e solidária com as pessoas de baixa renda. Ele buscava soluções mais eficientes para os diversos desafios relacionados à administração da cidade, inovando e desenvolvendo alternativas para melhorar a qualidade de vida dos cidadãos curitibanos.

A administração do prefeito Beto Richa é marcada pela gestão democrática, haja vista que novos canais de comunicação foram criados, oportunizando o acesso dos cidadãos e dos diversos segmentos da sociedade ao chefe do executivo municipal, bem como a sua participação ativa nas políticas públicas do município. Neste ano de 2009, o Gabinete do Prefeito inovou, mais uma vez, estudou e planejou e celebrou com sua equipe e com seus Secretários Municipais Contratos de Gestão, com a finalidade de promover a gestão por resultados, atendendo as diretrizes do Plano de Governo para a Gestão 2009-2012, Curitiba -- a melhor qualidade de vida das capitais brasileiras. (CURITIBA, 2009, p. 70)

Nesta nova fase de organização, o principal objetivo era posicionar Curitiba como a cidade com a melhor qualidade de vida entre as capitais brasileiras. O planejamento baseava-se no Plano Diretor, complementado pelos Planos Setoriais e Regionais, que constituíam o planejamento local da cidade.

O Plano de Governo 2009-2012 é disposto em 5 eixos estratégicos: Morar em Curitiba (habitação, infraestrutura urbana, mobilidade e acessibilidade, manutenção da cidade, meio ambiente); Aprender em Curitiba (educação, redes de conhecimento, escola irradiadora); Trabalhar em Curitiba (trabalho e renda, fomento econômico e turismo); Cuidar em Curitiba (promoção social, segurança e paz, responsabilidade social, segurança alimentar e saúde) e Viver em Curitiba (cultura, esporte e lazer, comunidade). (CURITIBA, 2009, p. 75)

Em seu segundo mandato, Richa demonstrou um esforço de todos os órgãos da administração municipal em enriquecer o desenvolvimento de práticas que tinham como objetivo garantir uma gestão democrática.

Em 2010, Richa colocou seu cargo à disposição do Vice Luciano Ducci para assumir o Governo do Paraná. Desta forma, Ducci comandou a prefeitura de Curitiba entre 2010 e 2012, dando continuidade aos projetos da gestão anterior.

Segundo o Relatório de Gestão (2010, p. 15):

Encerramos o ano de 2010 com a certeza de que seguimos trilhando o caminho certo. Os resultados detalhados neste relatório demonstram o compromisso desta administração com Saúde e Educação, prioridades que representam uma resposta cotidiana às necessidades da nossa gente. Mas deixam claro, também, que as ações da Prefeitura de Curitiba, conduzidas com competência por nossa equipe, alcançam a sociedade como um todo, ao contemplar Mobilidade Urbana, Meio Ambiente e Inclusão Social.

Observa-se que, segundo o relatório, as propostas de continuidade do governo foram cumpridas:

Curitiba obteve o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, entre as capitais brasileiras, pela 3.<sup>a</sup> vez consecutiva; Curitiba possui a Menor Taxa de Analfabetismo entre as capitais brasileiras - 3,38%; A Rede Municipal de Bibliotecas da Secretaria Municipal de Educação foi agraciada com o prêmio Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio – ODM; Criadas 2.824 vagas de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino; O Programa Comunidade Escola foi consolidado em 86 escolas municipais nas quais está implantado com 46.000 atividades socioeducativas e 2.189.034 participações; O Programa Comunidade Escola foi agraciado com o Prêmio Nacional em Direitos Humanos, promovido pela Organização dos Estados Iberoamericanos para a educação, a ciência e a cultura, categoria: "as secretarias da educação na construção de educação em direitos humanos". (CURITIBA, 2010, p. 217)

O relatório contém informações sobre a educação, listando as ações da Secretaria Municipal de Educação de acordo com o Plano de Governos 2009-2012, que se basearam em três orientações básicas: o compromisso com a qualidade do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, a expansão da educação e o fortalecimento do diálogo com a comunidade de Curitiba.

Ficou evidente que a gestão de Luciano Ducci foi marcada pela continuidade das propostas da administração anterior, com foco na promoção do desenvolvimento sustentável da cidade, no aumento do número de vagas em creches, nos investimentos na formação e capacitação de professores, e na valorização da cultura e do lazer para a população curitibana.

Ao final de 2012, encerrou-se o mandato do Prefeito Luciano Ducci, encerrando também um ciclo de 24 anos de comando do mesmo grupo político na cidade – de Jaime Lerner, em 1988, até Luciano Ducci, em 2012. Nesse momento, os curitibanos optaram por mudanças, elegendo Gustavo Fruet, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT).

O Prefeito eleito escolheu Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, pedagoga formada pela UFPR e doutora em Educação pela mesma instituição, como Secretária Municipal de Educação. Ela possui uma ampla experiência na Rede Municipal de

Educação de Curitiba, tendo ingressado como professora em 2003 e desempenhado diversos papéis ao longo de sua carreira.

Fruet apresentou sua proposta de governo para o período de 2013 a 2016, com destaque para as ações relacionadas à educação:

Acelerar a qualificação dos cidadãos curitibanos ampliando a permanência e anos de estudo da população, com uma forte articulação com a educação básica e ensino superior; Ampliar os recursos financeiros para a educação; Mobilizar e efetivar uma política de educação de jovens e adultos que gere uma taxa de alfabetização próxima a 100%; Melhorar a qualidade do ensino e buscar a equidade na Rede Municipal de Ensino, independente das suas condições social, econômica, étnico-racial e cultural da população; Aumentar o investimento na educação infantil com a ampliação de vagas pautadas no contínuo crescimento da qualidade, com garantia da oferta a todas as crianças de quatro a cinco anos e ampliação na faixa de zero a três anos; Garantir que todas as escolas disponham de bibliotecas e de quadras poliesportivas cobertas nas áreas disponíveis; Ampliar a educação integral através de escolas em tempo integral, contra turno ou via expansão da carga horária dos alunos, com uma forte articulação com as áreas do esporte, ciência e cultura; Assegurar o acesso à educação especializada aos educandos com necessidades educacionais especiais; Ampliar a hora atividade para 33% da carga horária para os professores e educadores; Fortalecer a gestão democrática da educação garantindo a articulação com a sociedade civil e fortalecendo o conselho municipal de educação e dos conselhos escolares; Construir e aprovar o Plano Municipal de Educação de forma democrática; Valorizar os profissionais da educação com a análise e revisão dos Planos de Cargos e Salários. (FRUET, 2012, p. 44)

Fato relevante em seu mandato foi a aprovação do primeiro Plano Municipal de Educação de Curitiba (Lei nº 14.681/2015), estabelecendo as diretrizes, metas e estratégias para a educação no Município:

O Plano Municipal de Curitiba aprovado é formado por 26 metas e 326 estratégias que incluem como diretrizes: superação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania; fortalecimento da gestão democrática e dos princípios que a fundamentam; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do município; valorização dos profissionais da educação escolar básica; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental; e fortalecimento do regime de colaboração. (MEC, Plano Municipal, 2015, p. 1)

Em fevereiro de 2016, durante uma reunião com os vereadores de Curitiba, Fruet apresentou um balanço de sua gestão, destacando os investimentos realizados na cidade. Ele mencionou o aumento do sistema *Bus Rapid Transit* (BRT)<sup>6</sup> na rota Leste-Oeste, programas relacionados ao meio ambiente, o plano de iluminação

---

<sup>6</sup> Ônibus de trânsito rápido.

pública, a construção e entrega de CMEIs e o aumento de recursos no orçamento municipal destinados à educação. Durante sua gestão, observou-se uma abordagem responsável comprometida com a gestão pública, buscando equilibrar as necessidades da cidade e valorizar os profissionais da educação.

Um novo ciclo começou em 2017, quando Rafael Greca foi eleito para assumir novamente a prefeitura, dando continuidade aos projetos iniciados durante seu primeiro mandato. Ele nomeou Maria Sílvia Bacila, pedagoga com formação, mestrado e doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), como Secretária de Educação.

Ao apresentar seu Plano de Governo para 2017-2020, Greca enfatizou que visava à construção conjunta de todas as secretarias, acolhendo também a população curitibana.

O Plano de Governo atual (2017-2020 da Prefeitura Municipal de Curitiba apresenta sete programas divididos em três eixos estratégicos reunindo ações de 27 órgãos de entidades da administração municipal. Serve de base para a estrutura orçamentária, orientando a alocação de recursos do Plano Plurianual (PPA), das Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e das Leis Orçamentárias Anuais (LOA). Ele detalha também as ações setoriais, estabelecendo prazos, metas e responsáveis que, monitorados, respondem a compromissos estabelecidos junto à população de Curitiba. (SANTOS, 2017, p. 9)

No segundo mandato, uma das principais ações de Greca foi buscar soluções para a problemática da mobilidade urbana em Curitiba. Isso incluiu a expansão de linhas de ônibus com a renovação da frota, a implantação de faixas exclusivas e ciclovias para incentivar o uso de bicicletas como meio de transporte. Em relação à educação, ele procurou investir na qualificação de professores, na melhoria da infraestrutura das escolas municipais, na promoção de programas de estímulo à leitura e na formação de jovens empreendedores.

Ao final de seu segundo mandato, Greca concorreu novamente ao cargo de Prefeito e foi eleito pela terceira vez. Seu mandato iniciou em 2021 e se estenderá até 2024. Ele reafirmou seu compromisso e desejo de tornar Curitiba uma cidade inteligente, não apenas como um *slogan*, mas como uma confirmação de que a administração municipal tem a responsabilidade de cuidar da população curitibana em todos os aspectos.

Nesta nova gestão, o prefeito Rafael Greca pretende elevar Curitiba de patamar, reafirmando o compromisso em seguir neste importante caminho

em direção ao futuro. Ser uma cidade inteligente não é apenas um slogan ou uma jogada de marketing, mas sim a demonstração de que as ações desenvolvidas em Curitiba consolidam a administração de um município que se preocupa com a sua população e com a garantia de uma vida digna, saudável, sustentável e conectada às futuras gerações. (CURITIBA, 2021, p. 09)

É importante destacar que entre 2020 e 2022 mundo foi impactado pela Pandemia do Coronavírus, e Curitiba não foi exceção. Os esforços realizados na área da educação foram de suma importância para atender os alunos, que tiveram que se adaptar ao novo formato de aprendizado com o uso das tecnologias. Os profissionais da educação também tiveram que se reinventar para dar aulas nesse novo cenário.

O Plano apresentado traz sete pilares estratégicos: Viva uma Gestão Limpa e Inovadora, Viva uma Prefeitura que não Dorme, Viva uma Nova Mobilidade Urbana, Viva uma Cidade mais Sustentável e Viva com Solidariedade e Cidadania Plena, ainda, Viva a Cidade Metropolitana e Viva Curitiba:

1. Viva uma Gestão Limpa e Inovadora: consolidar a responsabilidade fiscal municipal, reforçar as ações de modernização dos processos administrativos, de manutenção da cidade e de recuperação urbana.
2. Viva uma Prefeitura que não dorme: alinhar os projetos aos princípios da Smart-City com tecnologia aplicada à modernização e ampliação da oferta de serviços municipais, e ainda uma segurança pública inovadora.
3. Viva uma Nova Mobilidade Urbana: elevar o transporte público de Curitiba a um novo patamar com um sistema integrado e intermodal de mobilidade sustentável metropolitano. Isso inclui a modernização dos eixos de transporte e a oferta de mais opções de modos de deslocamento buscando uma maior comodidade dos usuários.
4. Viva uma cidade mais Sustentável: alinhar ações e projetos do município aos princípios do desenvolvimento sustentável, fomentar o desenvolvimento sustentável do turismo e incentivar os empreendedores e a sociedade para o uso racional dos recursos naturais e a utilização de energias renováveis.
5. Viva com Solidariedade e Cidadania Plena: ampliar políticas públicas e aprimorar continuamente a qualidade dos serviços básicos municipais com vistas à inclusão e a garantia dos direitos dos cidadãos e ao atendimento das suas necessidades em áreas chave como a Habitação, Assistência Social, Educação, Cultura e Saúde.
6. Viva a Cidade Metropolitana: buscar o alinhamento das políticas públicas, o fortalecimento de parcerias e o compartilhamento de ações, programas e projetos com o Governo do Estado e municípios da região.
7. Viva Curitiba: auxiliar a recuperação da cidade de Curitiba pós-pandemia, com o fortalecimento da economia, o resgate da identidade e do sentimento de pertencer à cidade. Um projeto de valorização do que temos e do que faremos por Curitiba. Uma proposta transversal que integra todas as secretarias municipais e que tem interface com toda a sociedade. (GRECA, 2021, p. 11)

O foco deste estudo é o "Programa Viva Curitiba Cidadã", cuja coordenação está a cargo de Maria Sílvia Bacila, da SME. O objetivo principal deste programa é

aperfeiçoar as políticas públicas nas áreas de habitação, educação, cultura, segurança alimentar e nutricional, esporte e lazer.

No dia 10 de maio de 2022, foi realizada uma audiência pública na Câmara Municipal de Curitiba para apresentar a prestação de contas do Plano Plurianual (PPA) referente à gestão de Greca, abrangendo o período de 2018 a 2021. De acordo com o relatório, das 252 propostas selecionadas para a prestação de contas, apenas 29 não foram concretizadas. Neste contexto, será enfatizado o eixo "Viva Curitiba Cidadã".

Sendo o maior programa do PPA, com 89 produtos, que vão do esporte à cultura, passando pela educação, saúde e assistência social, em ações intersetoriais, o Imap registrou 98% de atingimento no Viva Curitiba Cidadã. Apenas dois produtos não foram atingidos, muito impactados pela pandemia, que são os lotes de interesse social, onde foram entregues 1.634 unidades habitacionais, mas o indicador pedia mais que isso. E também a entrega de 654 novas unidades habitacionais construídas, sendo que a Cohab entregou 436, o programa teve o atingimento de 61% das suas metas. A pandemia teve um papel terrível não só nas nossas vidas, mas também para o cumprimento de algumas metas. (LÁZARO JR., 2022)

Conforme o PPA de 2018-2021, estas foram as ações relacionadas à educação:

Construção do CMAEE; Em 2019, a gestão inaugurou o Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista (CEETEA), modelo inédito no País para esse tipo de atendimento e que funciona na sede da Secretaria Municipal da Educação. Em 2020, Cidade Industrial de Curitiba (CIC) recebeu o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), voltado ao apoio especializado às crianças e aos estudantes com deficiência, autismo, altas habilidades e transtornos funcionais específicos da aprendizagem.

Ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional especializado organizou o fluxograma da demanda para implantação das salas e não houve procura suficiente para abertura das novas salas. [...]

16 CMEIs já construídos, em funcionamento: CMEI Carlos Roberto Antunes dos Santos – atendimento integral em 2020; CMEI Brilho do Sol (CMEI Jornalista Isabel Pimentel) – atendimento integral em 2020; CMEI Dona Francisca Wilsek – atendimento integral em 2020; CMEI Flora Munhoz da Rocha – atendimento integral em 2020; CMEI Giovanna Serenato Panichi – atendimento integral em 2020; CMEI Governador Jayme Canet – atendimento integral em 2020; CMEI Italo Conti – atendimento integral em 2020; CMEI Jornalista Mussa José Assis – atendimento integral em 2020; CMEI Júlio Raphael Gomel – atendimento integral em 2020; CMEI Lúcia Zanier Demeterco – atendimento integral em 2020; CMEI Maria do Rocio Ramira Maestrelli – atendimento integral em 2020; CMEI Milton Luiz Pereira – atendimento integral em 2020; CMEI Pedro Claiton Pelanda – atendimento integral em 2020; CMEI Prefeito Ivo Arzua – atendimento integral em 2020; CMEI Professor Riad Salamuni – atendimento integral em 2020; CMEI Santa

Schier – atendimento integral em 2020; Conclusão de obras em 04 CMEIs; CMEI Novo Mundo - mudou de nome - CMEI Ivonete Rosa de Souza, inaugurado em 2020; CMEI Parque Industrial - mudou de nome - CMEI Lourdes Araújo Canet, inaugurado em 2019; CMEI União Ferroviária I - mudou de nome - CMEI Ana Grácia, inaugurado em 2020; CMEI União Ferroviária II - mudou de nome - CMEI Corina Ferraz, inaugurado em 2018; CMEI Vila Nori I - mudou de nome - Heloína Greca, inaugurado em 2019; CMEI Vila Verde – mudou de nome - CMEI João Botelho, inaugurado 2018. Em 2020, as unidades Adolfo Bezerra, Isabel Pimentel, Telma Fontoura, Lili Mochon, Salomé Machado e Madre Elvira foram municipalizadas. [...]

Chegar a 50 escolas municipais atendidas com atividades sistemáticas e orientadas de esporte e para desporto no contraturno escolar, até 2.020; 22 em 2017; 04 em 2018, totalizando 26; Redução para 12, em 2019, mantendo-se nessa quantidade em 2020, justificado pelo retorno de muitos profissionais que estavam na SMELJ para a SME e a pandemia do covid-19 em 2020;

Chegar a 630 turmas de atividades sistemáticas e orientadas de esporte e paradesporto no contraturno escolar, até 2.020; 2017 - 522 turmas, 2018 - 42 turmas a mais, chegando em 564, 2019 – 101 turmas a mais, chegando a 665, 2020 – 24 turmas a mais, chegando a 689, apesar da Pandemia de COVID 19;

Chegar a 27 modalidades esportivas e paradesportivas desenvolvidas no contraturno escolar, até 2.020; 28 em 2017, 01 a mais em 2018, chegando a 29, 5 a mais em 2019, chegando a 34, 15 a mais em 2020, chegando a 49;

Chegar a 75% de satisfação dos participantes no contraturno escolar, até 2.020; 95% em 2017, 92% em 2018, 94% em 2019;

Em 2020 a pesquisa não foi realizada em virtude da suspensão das atividades devido à Pandemia de COVID - 19. [...]

Foram realizadas, permanentemente (nos 4 anos de gestão), reuniões e formações, assessoramentos às equipes pedagógicas dos núcleos e ações específicas com os estudantes, principalmente envolvendo tecnologia e educação, onde eram tratadas questões sobre o Currículo, Base Nacional Curricular e propostas de encaminhamentos metodológicos com o objetivo de aprimoramento das ações pedagógicas. (CURITIBA, Plano Plurianual, 2021, p. 13/17-19).

Até o momento, o terceiro mandato de Rafael Greca parece estar atendendo às expectativas da população curitibana. Dolinski (2023) aponta que: “De acordo com uma pesquisa da Paraná Pesquisas, 70% dos entrevistados aprovam a maneira como Ratinho Junior governa o estado do Paraná, e 65,2% aprovam a gestão de Rafael Greca na Prefeitura de Curitiba.

Com a proximidade do encerramento do mandato do atual prefeito, espera-se que a população busque eleger um candidato que efetivamente implemente políticas públicas que atendam às demandas, especialmente na área da educação, garantindo o direito a uma educação equitativa para todos.

As considerações apresentadas neste subtítulo abordam diversos aspectos importantes relacionados ao Plano Diretor, à atuação da Prefeitura, aos prefeitos e à participação dos cidadãos na gestão municipal, bem como à necessidade de investimento contínuo em políticas públicas, especialmente na área da educação básica. Dentre eles, destacam-se:



- O Plano Diretor é reconhecido como um documento de extrema importância, pois não se trata apenas de um plano de governo, mas sim de um Plano de Estado. Ele desempenha um papel fundamental no planejamento do desenvolvimento urbano e na melhoria da qualidade de vida da população. É ele quem estabelece diretrizes para o crescimento ordenado das cidades, designando áreas para diferentes finalidades e condutas;
- A Prefeitura desempenha um papel crucial no município, pois é responsável por uma ampla gama de atribuições e responsabilidades que impactam diretamente a comunidade local. Isso inclui a gestão pública, o planejamento e execução de políticas, programas e projetos em áreas essenciais como saúde, educação, infraestrutura, segurança e transporte. A Prefeitura também representa os interesses da comunidade junto aos governos estadual e federal, buscando recursos e parcerias para promover o desenvolvimento local;
- Os prefeitos desempenham um papel central na administração dos recursos da cidade e na prestação de serviços essenciais à população. Eles são eleitos democraticamente e têm a responsabilidade de representar os habitantes perante as esferas estadual e federal. Isso inclui a promoção do desenvolvimento social e econômico da cidade, garantindo acesso a serviços básicos como saneamento, saúde, educação e transporte;
- A participação dos cidadãos na política municipal é fundamental para garantir que as propostas e decisões do prefeito estejam alinhadas com as necessidades da população. O engajamento dos cidadãos nos debates políticos permite que suas opiniões sejam ouvidas, influenciando as políticas públicas e as tomadas de decisão. Isso fortalece a democracia e assegura que as demandas da população sejam atendidas de forma responsável;
- A educação básica é uma área que requer investimentos contínuos em políticas públicas. Isso inclui o fornecimento de recursos para as instituições escolares, a construção e reforma de prédios, a qualificação de professores, a disponibilização de equipamentos e materiais didáticos e a elaboração de planos de carreira e salários para os profissionais da educação. A educação básica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento econômico e social, pois é acessível a todos os alunos, independentemente de sua condição social.

Em resumo, o histórico da RME de Curitiba destaca a importância da educação básica como um instrumento crucial para o desenvolvimento da cidade e reforça a necessidade de investimentos contínuos nessa área para garantir um acesso equitativo à educação para todos os alunos. Além disso, ressalta a relevância da participação cidadã na gestão municipal e na formulação de políticas públicas que atendam às demandas da população.

#### 4.2 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA REDE DE ENSINO DE CURITIBA

A necessidade de se delinear um sistema educacional único está posto desde a aprovação do primeiro PNE 2001 e segue com esse intento no PNE 2014, assim sendo, fazer a integração com os municípios consolida a competência de legislar também sobre a educação.

A responsabilidade dos municípios perante a educação e a relevância dos Planos Municipais demanda debates sobre o tema, entre a sociedade brasileira. A educação básica, exige planejamento, estratégias e metas, mas também reivindica atenção permanente dos gestores, dos responsáveis pelos alunos e dos professores para traçarem os melhores percursos para que esta educação seja efetivada.

[...] O Plano Municipal de Educação é de todos que moram no município; portanto, todas as necessidades educacionais do cidadão devem estar presentes no Plano, o que vai muito além das possibilidades de oferta educacional direta da Prefeitura. Também não se trata do plano de uma administração da Prefeitura ou da Secretaria Municipal de Educação, pois atravessa mandatos de vários prefeitos e dirigentes municipais de educação. O trabalho pressupõe o envolvimento das três esferas de gestão (federal, estadual e municipal) e de representações dos diversos segmentos da sociedade, mas não deixa de conferir peso e importância ao papel dos dirigentes municipais. Para assegurar qualidade e dar peso político ao Plano, é desejável que o Prefeito e seus secretários assumam papel de destaque, como importantes lideranças na construção das decisões que vincularão o projeto educacional com o projeto de desenvolvimento local. (MEC, 2014, p. 7)

A formulação do PME requer a colaboração e o engajamento tanto das autoridades públicas quanto da comunidade. Isso, por sua vez, legitima a concepção de estratégias destinadas ao cumprimento das metas estabelecidas no PNE de 2014.

Em Curitiba, a elaboração do Plano se fundamenta em diversos documentos e regulamentos, incluindo a Lei nº 9.394/1996 (LDB), a Lei nº 13.005/14 (que instituiu o PNE), textos produzidos pelo Fórum Nacional de Educação, o Documento Final da

Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014), bem como as diretrizes emanadas do MEC acerca da elaboração, adequação e alinhamento dos planos municipais.

A discussão do Plano Municipal de Educação começou em 2013, a partir da criação do Fórum Municipal da Educação, e envolveu diferentes segmentos representativos da sociedade. A aprovação até 24 de junho era necessária por determinação da lei 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional da Educação. Para o Ministério da Educação, os planos de Educação são importantes instrumentos de planejamento, entre outras ações, para destinação de recursos financeiros para o atendimento de muitas das metas e estratégias apresentadas pelos municípios. O Plano Municipal de Curitiba aprovado é formado por 26 metas e 326 estratégias que incluem como diretrizes: superação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania; fortalecimento da gestão democrática e dos princípios que a fundamentam; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do município; valorização dos profissionais da educação escolar básica; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental; e fortalecimento do regime de colaboração. (CURITIBA, Prefeito sanciona, 2015, p.2)

O cumprimento do PNE e do PME em Curitiba buscam resultados eficazes no que concerne as melhorias expressivas em relação a educação especialmente no aumento de oferta de vagas nas escolas e creches, com o objetivo da qualidade na educação.

Em junho de 2015, o então Prefeito Gustavo Fruet aprovou o Plano Municipal de Educação, por meio da Lei nº 14.681:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Municipal de Educação - PME do município de Curitiba, na forma do Anexo desta lei, em cumprimento ao disposto nas Leis Federais nºs 9394, de 19 de dezembro de 1996, e 13.005, de 25 de junho de 2014, e nas demais legislações vigentes.

Art. 2º O Plano Municipal de Educação - PME terá vigência de 10 anos, período de 2015 a 2025, a contar da data de publicação desta Lei.

O PME traz em sua composição no artigo 3º as diretrizes do Plano nas quais os tópicos I e o VIII são partes prioritários desta pesquisa: “superação do analfabetismo e valorização dos profissionais da educação básica”. Com isso, percebe-se que o documento compactua com a metas do PNE 2014.

A garantia da alfabetização para todos os alunos já está estabelecida como uma das metas (Meta 05) do PNE, atribuindo aos municípios a responsabilidade de implementar as ações necessárias para sua efetivação. Da mesma forma, a formação continuada dos professores, prevista na Meta 16, é de suma importância nesse

contexto. Assim, o PME de Curitiba, alinhado com essas diretrizes, aborda o direito à aprendizagem no Ensino Fundamental em sua Meta 2, desdobrando-se em diversas estratégias:

2.1. Divulgar a proposta do MEC e atualizar, no prazo de dois anos da aprovação desta proposta pelo CNE, os documentos das instituições educacionais públicas e privadas, segundo a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) estudantes do ensino fundamental desse PME.

2.2. Promover ampla divulgação e efetivar a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) estudantes do ensino fundamental no prazo máximo de dois anos da aprovação desses documentos pelo CNE, que configurarão a base nacional comum curricular.

Na estratégia 2.13 se evidencia a formação continuada como ampliação para o desenvolvimento do profissional e o anseio para a consolidação da alfabetização:

2.13. Ampliar e efetivar a pesquisa, a formação continuada, a aplicação e manutenção de tecnologias educacionais no ambiente escolar, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e estrangeiros.

Dessa forma, o PME de Curitiba busca uma alfabetização que seja inclusiva, abrangendo todos os alunos, independentemente de sua origem cultural, econômica ou social. Isso implica na garantia de materiais didáticos adequados, na formação de professores e na implementação de estratégias para superar as dificuldades dos alunos. É fundamental que as metas e estratégias, sobretudo aquelas relacionadas à formação contínua dos professores e à alfabetização, sejam priorizadas, pois desempenham um papel crucial no sucesso da aquisição da leitura e escrita por parte dos alunos.

#### 4.3 A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DA RME DE CURITIBA

Assim como na história da educação brasileira, a concepção de alfabetização na RME de Curitiba evoluiu ao longo dos anos, influenciada pelas mudanças nas práticas pedagógicas e pelas teorias que buscaram atender às demandas da sociedade e do mercado de trabalho. A RME de Curitiba adota a visão de que a interação social e cultural é fundamental na construção do conhecimento, promovendo a formação de cidadãos participativos e críticos.

Considerando que a alfabetização é a base para o desenvolvimento da escrita, da leitura e da compreensão de textos, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba tem como objetivo a erradicação do analfabetismo e a promoção de um ensino de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua classe social. A linguagem é entendida como uma construção histórica e social, em constante transformação ao longo do tempo e do espaço, influenciada pelas situações e pelas diferenças culturais. Nesse contexto, o trabalho com a Língua Portuguesa na RME de Curitiba é abordado como um produto das interações sociais.

Possibilitar que os estudantes insiram-se nos diferentes campos de atuação fazendo uso dessas práticas é, portanto, nosso papel e, diante disso, torna-se necessário fundamentarmos nossas ações pedagógicas em metodologias que assegurem o desenvolvimento de usuários competentes da linguagem, a fim de que não fiquem à margem da sociedade letrada. (CURITIBA, 2020, p. 299)

A comunicação e a interação social são fundamentais para a construção de significados e sentidos entre os alunos. Assim, a linguagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento intelectual, pois permite a estruturação e a organização do pensamento.

Nesse sentido, o ensino da Língua Portuguesa na RME de Curitiba adota uma abordagem interacionista da linguagem, na qual a compreensão do funcionamento da língua só é possível por meio da interação com textos de diferentes gêneros. É essencial que os alunos participem ativamente dessa compreensão, desenvolvendo autonomia, discernimento e responsabilidade ao interagir com a língua falada e escrita por meio de textos que circulem socialmente.

Para que esse ensino seja eficaz, a aprendizagem se concentra em quatro eixos principais: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica. É crucial que o conhecimento escolar seja contextualizado e significativo para os alunos. Então, a RME de Curitiba promove a leitura e a escrita por meio de práticas significativas, que possibilitam a construção do conhecimento de forma elaborada e sistematizada, valorizando as diferentes linguagens.

Para que a apropriação da leitura e da escrita seja efetiva nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a RME trabalha com o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e suas propriedades. Os alunos precisam compreender o funcionamento desse sistema por meio da interação com a língua escrita e suas funções reais. Assim, a tarefa do professor é facilitar a associação entre as letras e os sons, utilizando

atividades que permitam aos alunos identificarem, reconhecer e produzir os diversos sons da língua falada.

O trabalho com a apropriação do sistema de escrita está diretamente relacionado à compreensão dos princípios de funcionamento do sistema e ao domínio das convenções que regulam a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a levar os estudantes a lerem e escreverem textos, até o final do segundo ano. (CURITIBA, 2020, p. 302)

Nesse processo, consideram-se as hipóteses de escrita dos alunos de forma sistemática, integrando-as ao processo de alfabetização. As hipóteses de escrita são conceitos postulados por Ferreiro e Teberoski, que explicam o processo de aquisição da escrita realizado pelos alunos.

Ainda sobre o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, evidencia-se que, para analisar as escritas espontâneas dos estudantes, ou seja, aquelas que não são resultado de cópias ou reproduções de palavras conhecidas e memorizadas a Teoria da psicogênese da escrita, pensada por Ferreiro e Teberoski (1985), traz as hipóteses a seguir: “Hipótese pré-silábica: a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletas, números, rabiscos e até mesmo desenhos para escrever. Nessa hipótese, as crianças começam a diferenciar letras de desenhos, de números e de demais símbolos, e elaboram representações mentais próprias sobre a escrita alfabética, estabelecendo, muitas vezes, relações entre as escritas que produzem e as características dos objetos ou seres que se quer denominar (as palavras “trem” e “telefone”, por exemplo, poderiam ser escritas, nesse caso, respectivamente, com muitas e poucas letras); Hipótese silábica: a criança estabelece uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas orais das palavras, podendo usar letras com ou sem valor sonoro convencional. Mesmo quando ainda não apresentam uma hipótese silábica estrita, usando rigorosamente uma letra para cada sílaba, algumas crianças, apesar de não anteciparem quantas letras irão usar ao escrever, ao lerem o que escreveram, tentam ajustar as sílabas orais da palavra aos símbolos que registraram; outras vezes começam a perceber que a escrita tem relação com a pauta sonora e realizam algumas correspondências som-grafia no início ou no final das palavras; Hipótese silábico-alfabética: a criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, isto é, ora usa apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras, ora utiliza mais de uma letra, estabelecendo relação entre fonema e grafema; Hipótese alfabética: a criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas. Nesta hipótese, o aprendiz passa a compreender que, para cada som pronunciado, é necessário uma ou mais letras para notá-lo, mesmo que, inicialmente, ainda não tenha se apropriado de muitíssimos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica. (CURITIBA, 2020, p. 304)

Dessa forma, o trabalho realizado com as hipóteses de escrita promove uma prática pedagógica que visa garantir o direito à alfabetização para todos, levando em

consideração a individualidade e as necessidades de cada aluno, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

São propriedades do SEA:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos. 2. As letras têm formatos fixos, e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora a letra assuma formatos variados (P, p, P, p) 3. A ordem das letras no interior de uma palavra não pode ser mudada. 4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras. 5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras. 6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem. 7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos. 8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. 9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se também algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas onde aparecem. 10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (CURITIBA, 2020, p. 305-306)

Por conseguinte, o trabalho com a alfabetização na RME tem como objetivo que os alunos desenvolvam a habilidade de ler e escrever com autonomia e significado.

#### 4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL

Sendo a educação um ato de produção histórica, um processo constante de mudança devido a política que perpassa todo o país e interfere em seu encaminhamento, é que a Formação Continuada se faz essencial aos profissionais que lidam com a alfabetização no âmbito escolar seja público ou privado, já que valida o conhecimento destes e potencializa suas habilidades asseverando uma educação de qualidade.

Não se pode falar de formação de professores sem se remeter as condições de trabalho, a política de carreira, a jornada de trabalho, a formação continuada e inicial, todas essas questões interferem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos, então, a formação de professores se torna um desafio.

A preparação formativa de docentes para atuar na educação escolar básica, de qualquer ponto de vista sindicais hoje existente, se revela estratégica para as diferentes concepções que embasam diferentes propostas. Governos, entidades empresariais e, associações profissionais, movimentos da sociedade civil e, sobretudo, entidades ligadas às instituições formadoras convergem na importância da educação escolar para uma presença atuante do cidadão em sua vida profissional e política. Certamente não seria de se esperar que de tantas instâncias diversas e diferentes viesse a se conseguir um consenso a priori. (CURY, 1996, p. 01)

Para assegurar efetivamente o acesso à educação de qualidade, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, as políticas públicas desempenham um papel crucial. Essas políticas envolvem ações e programas elaborados para efetivar uma educação eficaz que possa erradicar o analfabetismo.

O primeiro passo para promover a integração das esferas da União, Estados e Municípios, alinhadas com o PNE e o PME, é destacar a função das políticas públicas educacionais, tornando a educação uma prioridade real e garantindo a erradicação do analfabetismo.

De fato, a formulação do Plano Nacional de educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias. Caso contrário, ele perderá as características próprias do sistema, reduzindo-se a uma simples estrutura, isto é, um resultado coletivo inintencional de práxis intencionais individuais. Prevalendo essa tendência, o funcionamento do sistema acabará caindo numa rotina em que as ações se tornam mecânicas, automáticas, rompendo-se o movimento dialético ação-reflexão-ação que é condição sine qua non da educação sistematizada e, portanto, da prática educativa própria do sistema educacional. Isso porque o modo de existência do homem é tal que uma práxis que se estrutura em função de determinado(s) objetivo(s) não se encerra com a sua realização, mas traz a exigência da realização de novos objetivos, projetando-se numa práxis (que só é nova pelo que acrescenta à anterior e porque a pressupõe; na realidade prolonga-a num processo única que se insere na totalidade do existir) (SAVIANI, 2017, p. 68)

Nesse contexto, torna-se evidente a importância desse alinhamento, uma vez que ele desempenha um papel fundamental na garantia de uma educação igualitária. Esse movimento em direção à harmonização entre o PNE e o PME é um processo dialético; ao debater as políticas públicas relacionadas ao direito à educação, são identificadas as particularidades de cada realidade territorial, bem como suas contradições, com o objetivo de cumprir esse direito assegurado pela Constituição Federal. O artigo 23 da Constituição Federal destaca a corresponsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios nesse processo, conforme Werle (2016, p. 182) explica:



A Constituição Federal de 1988 – CF/88, no artigo 23, indica, dentre as competências comuns da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a de proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. A exigência de corresponsabilidade e colaboração entre os entes federados é, portanto, ampla, abrangendo não apenas a educação escolar e os níveis obrigatórios, mas todos os processos sociais, culturais e educacionais, em todas as esferas da vida.

Portanto, este alinhamento é de fundamental importância para a garantia da correlação e interdependência entre as políticas educacionais, impedindo ações excluídas e separadas, e ainda, aspira por práticas específicas na esfera municipal, que tem como função assegurar o direito à educação para todos os indivíduos.

Uma análise histórica faz com que se compreenda com mais afinco os processos das ações formativas na RME. A cada decênio é apresentado momentos de atividades para o avanço da formação dos profissionais da educação.

Assim, a trajetória da ascensão e conquistas ao longo dos anos de 1960 a 2020, trouxeram desafios e oportunidades inigualáveis, fazendo com que os professores se preparassem para o enfrentamento em sala de aula, contribuindo para uma educação de qualidade.

1960 – Início da formação dos professores aos sábados por iniciativa dos docentes. Professores se reuniam voluntariamente aos sábados para planejar.

1961 – Lei n.º 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

1963 – Inauguração do Centro Experimental Papa João XXIII – 1.ª Escola da RME;

1963 – Criação da carreira de professor – Lei n.º 2.347/63.

1965 – Regulação da RME.

1966 – Conferência Intergovernamental Especial sobre condição docente (UNESCO).

1966 – Lei n.º 2.827/66 institui a Semana Municipal de Educação e Saúde.

1966 – Criação do “Grupão” – Grupo Escolar Nossa Senhora da Luz.

1967 a 1969 – 1.º concurso público para admissão de um quadro permanente de professores.

1968 – 1.º Plano Municipal de Educação de Curitiba, elaborado pelo IPPUC.

1969 – Decreto n.º 259 referente a cursos de aperfeiçoamento e especialização aos docentes.

1970 Formação dos professores com foco no treinamento. Semana de Orientação Pedagógica. Estudos destinados à preparação do currículo.

1973 – Concurso de professores de 5.ª a 8.ª série – Lei n.º 6.060/73 Quadro Funcional do Magistério.

1975 – 2.º Plano Municipal de Educação de Curitiba, elaborado pelo IPPUC.

1975 – Elaboração do Currículo único.

1975 – Plano de Diretrizes Curriculares. 1977 – Escolas recebem o primeiro currículo.

1979 – 1.º Seminário Municipal da Educação.

1979 – 3.º Plano Municipal de Educação de Curitiba, elaborado em parceria com o IPPUC e o Departamento de Educação da UFPR.

1979 – Decreto 1.094/79 cria o Departamento de Educação.

1979 – Criação da Divisão de Treinamento Pedagógico. [...]

1980 198? – Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEA).

- 1980 – 1.a Conferência Brasileira de Educação.  
1980 – Criação da Telegramática.  
1983 – Manifesto Político de Educação para uma Escola Aberta.  
1983 – I Simpósio Educacional do Departamento de Educação.  
1984 – III Seminário Municipal de Educação.  
1985 – Lei n.º 6.561/85 Estatuto do Magistério Municipal – qualificação docente. Art. 20 institui a hora-permanência municipal de Curitiba, com 20% da carga horária destinada ao aperfeiçoamento profissional.  
1986 – O Departamento de Educação é transformado em Secretaria Municipal da Educação (SME).  
1987 – Implantação do assessoramento realizado com pequenos grupos de escolas, implantação de atendimento setorial.  
1988 – Conclusão da Formação sobre o Currículo Básico.  
1986 a 1989 – 4.º Plano Municipal de Educação.  
1989 a 1992 – 5.º Plano Municipal de Educação.  
1989 – Semana Móvel – uma semana inteira dedicada à formação dos professores realizada uma semana antes do início do ano letivo.  
1989 – Seminário Municipal de Educação envolvendo todos os professores, realizado em julho.  
1990 Reorganização do Trabalho Pedagógico da SME. Criação do Parque de Ciências de Curitiba, para formação dos professores e atendimento aos estudantes.  
1990 – Mostras de Arte-Educação.  
1991 – Criação dos Núcleos Regionais de Educação (NRE).  
1991 – Criação do Projeto Alfa – Alfabetizadoras dos NREs mediando o trabalho pedagógico nas unidades educacionais.  
1991 e 1992 – Semana de Estudos para reelaboração do currículo.  
1994 – Reformulação do currículo.  
1994 – Pacto Nacional para valorização do magistério e qualidade do ensino.  
1995 – Programa de Educação a Distância – módulos feitos em livros com questões que eram preenchidas e corrigidas de forma remota.  
1996 – Criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.424/96.  
1996 – Semana de Estudos Pedagógicos (20 horas/aulas). Pedro Demo foi consultor e formador em cursos da SME.  
1996 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento.  
1997 – Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) dividida em dois grupos (Equipe Pedagógica e Administrativa e Corpo Docente com oficinas).  
1998 – SEP – Evento único com todos os profissionais da SME.  
1999 – SEP ocorreu por meio de conferência, o tema gerador foi a implantação dos Ciclos de Aprendizagem.  
1999 – Termo de Desenvolvimento Profissional com os professores e os pesquisadores Christopher Day e Carlos Marcelo Garcia, contudo a implementação aconteceu em 2017.  
2000 – SEP com palestras por vários lugares da cidade.  
2000 – Cursos de formação organizados a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Plano Nacional de Educação (PNE).  
2000 – Movimento global de Educação para todos. Em Curitiba, direito à Educação Básica de qualidade, equidade e valorização dos profissionais da educação.  
2000 – Assessoramentos in loco visando diagnosticar as necessidades formativas do grupo de professores das unidades, além de avaliar os resultados da formação no planejamento e na prática docente.  
2000 – Plano Nacional da Educação n.º 1.0172. 2000 – SEP organizada em grandes grupos – Palestrantes como Domênico de Massi.  
2001 – Lei n.º 10.190 – Plano de Carreira do Magistério.  
2001 – SEP sobre Educação Ambiental.  
2001 – Fazendo Escola.

- 2002 – Inauguração do Centro de Capacitação, localizado na Rua Doutor Faivre.
- 2002 – Curso de especialização *latu sensu* em convênio com a UFPR sobre o Ensino de História.
- 2004 – Elaboração das Diretrizes Curriculares.
- 2004 - Mostra de Artes, realizou-se o primeiro Encena, mostra de teatro e dança.
- 2005 – Consulta pública sobre os temas de interesse dos profissionais da educação para a SEP, via Portal Cidade do Conhecimento.
- 2006 – SEP organizada com palestra e oficinas para os servidores da SME.
- 2007 – Cadernos Pedagógicos. 2007 – Projeto Universidade Escola em parceria com a UFPR.
- 2007 – Plano de Metas. Compromisso: Todos pela Educação – Decreto n.º 6.094/07.
- 2010 a 2012 – Projeto Conexão Escola.
- 2011 – Edital de credenciamento de docentes externos.
- 2013 a 2016 – EduTecnologia – formação continuada para a utilização, integração e apropriação das tecnologias.
- 2013 a 2016 – EduPesquisa.
- 2013 a 2016 – EduCultura.
- 2013 a 2017 – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Movimento de formação na RME.
- 2013 – Centro de Capacitação é transformado em Centro de Formação Continuada.
- 2014 – Mestrado Profissional - Convênio firmado entre a UFPR e a SME para garantia de vagas a profissionais da RME que se interessam em cursar mestrado em educação.
- 2014 a 2016 – Projeto TEIA (Tecnologia, Educação, Interatividade e Arte).
- 2014 – Plano de Formação Continuada da Escola.
- 2015 – Convênio com a UAB.
- 2016 – Mudança do Portal Cidade do Conhecimento para Portal da Educação.
- 2016 – Programa de Formação Integrada - PROFÍ.
- 2017 – Foco no Desenvolvimento Profissional Docente.
- 2017 – Cultura em Movimento.
- 2017 - Programa Linhas do Conhecimento.
- 2017 - Criação do Projeto Farol do Saber e Inovação.
- 2017 – 1.º Fórum de Educação Infantil.
- 2017 – Fórum Curitibano de Educação Ambiental da RME de Curitiba.
- 2017 – I Seminário de Educação de Jovens e Adultos da RME.
- 2017– I Fórum de Gestores de boas práticas da Educação Integral.
- 2017 – Fórum Municipal de Educação Especial.
- 2017 – I Seminário Municipal de Educação em Direitos Humanos.
- 2017 – Transformando realidades: equidade na educação.
- 2018 - Programa Veredas Formativas.
- 2018 – 1.º Festival de Invenção e Criatividade (FIC) de Curitiba.
- 2018 – Tecendo redes literárias: formando formadores.
- 2018 – Sinais de alerta - a educação e o cuidado permanente das crianças.
- 2018 – Formação integrada das Redes Estadual e Municipal da Educação de Curitiba.
- 2018 – Seminário do Ensino Fundamental: refletindo sobre saberes e fazeres.
- 2018 – Inovação na educação integral: programação e robótica nas escolas.
- 2018 – Fórum Permanente de Educação em Direitos Humanos da SME.
- 2018 – I Fórum Municipal de Educação Empreendedora de Curitiba.
- 2018 e 2019 – Expo Educação.
- 2018 – Centros de formação descentralizados nas unidades educacionais: Escola Batel e Escola Brandão.
- 2018 - Criação do Laboratório Pedagógico de Inovação (LAPI).
- 2019 – Revista Veredas.
- 2019 – 14.ª Bienal Internacional de Curitiba.

- 2019 – Intercâmbio de professores para visita à Finlândia.
- 2019 – A BNCC e a construção do currículo da Educação Infantil da RME de Curitiba.
- 2019 – Fórum de discussões sobre o currículo do Ensino Fundamental.
- 2019 – Seminário: aproximações entre o currículo do Ensino Fundamental e a BNCC.
- 2019 – Seminário do Ensino Fundamental, direitos humanos, tecnologia e inclusão.
- 2019 – Criação do Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista (CEETEA).
- 2019 – Fórum permanente em atendimento educacional especializado.
- 2019 – I Fórum curitibano sobre autismo.
- 2019 – Fórum permanente das comissões de educação em direitos humanos das unidades educacionais da SME.
- 2019 – 2.º Festival de Invenção e criatividade (FIC) de Curitiba.
- 2019 – I Jornada curitibana - equidade, família e rede de proteção.
- 2019 – Semana da internet segura.
- 2019 – Dia Internacional das Cidades Educadoras.
- 2019 – Fórum de formadores da SME.
- 2020 – Expo Educação Internacional Digital.
- 2020 – TV Escola Curitiba - veiculação de videoaulas.
- 2020 – O Currículo da Educação Infantil na cidade de Curitiba: fundamentos e práticas.
- 2020 – Fórum permanente – BNCC: interlocuções com o currículo do Ensino Fundamental.
- 2020 – Lançamento das diretrizes curriculares municipais de Educação Ambiental da SME de Curitiba.
- 2020 – Fórum permanente de inclusão escolar - a atuação do profissional de apoio.
- 2020 – Lançamento das diretrizes da inclusão e da Educação Especial de Curitiba: diálogos com a BNCC.
- 2020 – Educação em direitos humanos.
- 2021 – 3.º Festival de Invenção e criatividade (FIC) de Curitiba.
- 2021 – Termo de Cooperação Técnica para adoção sistêmica da Aprendizagem Criativa, enquanto abordagem pedagógica na RME.
- 2021 – Escola de Formadores.
- 2021 – Famílias Mão na Massa.
- 2021 – Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva com princípios na escuta e nos diálogos.
- 2021 – A experiência de aprender as linguagens na Educação Infantil.
- 2021 – Ciclo de palestras - A organização do trabalho pedagógico nos ciclos de aprendizagem na RME de Curitiba.
- 2021 – Conhecendo os programas da Educação Especial em Curitiba.
- 2021 – Fórum permanente de inclusão escolar.
- 2021 – Escola de pais - educação inclusiva.
- 2021 – Fórum internacional sobre altas habilidades/superdotação e criatividade.
- 2021 – Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações - Programa LEIA+.
- 2021 – Fórum permanente de educação em direitos humanos.
- 2021 – Escola de pais: família, crianças e adolescentes.
- 2021 – Estudos sobre Edgar Morin e o Pensamento Complexo.
- 2021 – Lançamento do Projeto Desenvolvimento Pessoal.
- 2021 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no contexto da Cidade Educadora.
- 2021 – Semana Paulo Freire.
- 2021 – Escola de Formadores - Fórum de Desenvolvimento Profissional.
- 2021 – 1.ª Conecta Educação - Cidades Educadoras.
- 2021 – Conferência Municipal de Educação de Curitiba.
- 2021 – Faróis Móveis: promovendo espaço de pesquisa, inovação e criatividade.

2022 – Programa de Recomposição da Aprendizagem dos Estudantes da Rede Municipal de Ensino (PRAER).  
 2022 – Workshop - Faróis Móveis.  
 2022 – Integrando Saberes.  
 2022 – O trabalho na educação integral em tempo ampliado - diálogo e reflexão sobre a práxis.  
 2022 – Curitiba Políglotas - o ensino de uma língua estrangeira na Cidade Educadora.  
 2022 – Seminário Internacional da Educação Integral em tempo ampliado da RME de Curitiba.  
 2022 – Conferência pedagógica sobre Educação especial e inclusiva.  
 2022 – Fórum permanente de inclusão escolar: atuação do profissional de apoio.  
 2022 – Fórum municipal sobre a escolarização dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.  
 2022 – Fórum Internacional on-line sobre Altas Habilidades, Superdotação e Dupla Excepcionalidade.  
 2022 – Seminário do Programa Curitiba na inclusão, bullying não!  
 2022 – Ciclo de palestras: 10 anos das diretrizes nacionais da educação em direitos humanos.  
 2022 – Trajetória do africano em território brasileiro.  
 2022 – Estudos sobre o Edgar Morin e o Pensamento Complexo.  
 2022 – Ciclo de palestras - Fórum de Desenvolvimento Profissional.  
 2022 – Semana da Internet Segura.  
 2022 – Os desafios da formação docente no século XXI - on-line.  
 2022 – Fórum Curitiba e encontro internacional de Educação Ambiental da RME de Curitiba.  
 2022 – 4.º Festival de Invenção e criatividade (FIC) de Curitiba.  
 2022 – AbelLinhas do Conhecimento.  
 2022 – Fala Curitiba - Fala Curitibaano.  
 2022 – Cidades Educadoras e reconhecimento social.  
 2022 – Projeto Pesquisa-ação na escola – PAE. (CURITIBA, 2023, p. 13-20)

Nota-se que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba tem demonstrado ao longo dos anos uma preocupação constante com a qualidade do ensino. À medida que mudanças ocorrem nos governos, também se fazem necessárias medidas que reestruturam o trabalho pedagógico, especialmente nos Núcleos Regionais de Educação. Isso é realizado por meio de professores de referência que acompanham os educadores que atuam como alfabetizadores nas escolas.

Na década de 1990 iniciou-se uma reorganização do trabalho pedagógico na Secretaria de Educação, com a descentralização das ações de apoio técnico e criação do Projeto Alfa. Os núcleos de educação, instalados em regionais do município, passaram a ter os “alfabetizadores de núcleo”, responsáveis pelo acompanhamento dos professores alfabetizadores e ficando mais próximo das escolas. Dentre as questões discutidas nesse projeto, encontra-se a descontinuidade no encaminhamento metodológico do processo de alfabetização entre a 1ª e a 2ª séries do Ensino Fundamental. A intenção era reavaliar as práticas escolares de exclusão escolar e social e promover uma avaliação de aprendizagem de caráter contínuo e qualitativo. (CARTAXO, MIRA & GASPARIM, 2020, p. 87)

Durante esse período, a formação dos professores era conduzida por meio de eventos conhecidos como Semana Pedagógica. Durante essas semanas, estudos eram realizados nas próprias Unidades Escolares e coordenados pela equipe pedagógica da escola, com foco no estudo do Currículo Básico. Na década de 2000, a Semana Pedagógica foi mantida, ampliando suas atividades para incluir palestras diversificadas, e ao longo do ano, cursos em diversas áreas do conhecimento também eram oferecidos.

Nesta década, manteve-se a estrutura da Semana Pedagógica, reunindo professores em palestras em diferentes lugares da cidade, devido ao grande número de profissionais que integravam a RME neste período. Durante o ano, eram ofertados cursos nas diferentes áreas do conhecimento e formações nos Núcleos Regionais de Educação. Destacam-se os cursos para professores com foco nos programas de informática e desenvolvimento sustentável. (CARTAXO, MIRA & GASPARIM, 2020, p. 87)

Em 2005, a RME utilizou os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como base para o desenvolvimento de cursos de formação continuada, com o objetivo de elevar a proficiência dos alunos nas avaliações externas.

Com a mudança na gestão municipal em 2013, as atividades formativas passaram por uma revisão devido à implementação do PNE 2014-2024. Os diálogos em torno do direito à educação de qualidade e da valorização dos profissionais da educação trouxeram novos desafios para a RME. Durante esse período, diversos documentos foram analisados, incluindo o PME, os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, os Parâmetros e Indicadores de Qualidade (PIQ), os Regimentos Escolares e o Plano de Carreira dos profissionais do magistério. Essa análise destacou a importância da qualificação permanente, enfatizando a necessidade de aprimoramento e atualização contínuos.

A capacitação constante dos professores se tornou crucial para elevar os padrões de qualidade na educação. No final da gestão de 2013-2016, a formação continuada foi reorganizada na RME, sendo incorporada ao Plano de Ação Institucional e ao Programa de Formação Integrada (PROFI):

Nesse contexto, no último ano da gestão 2013-2016 reorganiza-se a formação continuada na RME, implementando-se duas ações diferenciadas: a proposta de organização de um Plano de Formação Continuada em cada escola, vinculado ao Plano de Ação institucional, e o Programa de Formação Integrada (PROFI). (CARTAXO, MIRA & GASPARIM, 2020, p. 88)

O PROFI foi um curso de formação continuada que se concentrou nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, utilizando jogos como ferramenta para consolidar a aprendizagem. No entanto, esse programa foi interrompido com a mudança de gestão no final de 2016, e a continuidade não foi assegurada, o que resultou na falta de consolidação dos avanços provenientes dos processos formativos.

Em 2017, foi criado e implementado o Departamento de Desenvolvimento Profissional (DDP) de acordo com o programa elaborado pela SME. Este departamento reconhece as diversas realidades presentes nas Unidades Escolares e oferece oportunidades e recursos para que os professores busquem aprimorar-se e manter-se atualizados constantemente, atendendo às demandas reais do contexto educacional. Isso inclui a oferta de cursos, palestras, workshops, grupos de estudo e parcerias com instituições de ensino superior.

Diferentes elementos da escola, da realidade cotidiana da docência e da gestão são disparadores para o profissional da educação buscar a sua formação. Estar sensível ao que a realidade reclama nos diferentes tempos do desenvolvimento profissional é o eixo principal do programa desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, intitulado Veredas Formativas. (BACILA, 2019, p. 05-06)

Portanto, percebe-se a preocupação com a formação continuada, entendendo esta como essencial para a melhoria da qualidade do ensino. O programa se mostrou uma importante ferramenta para auxiliar os professores a atualizarem sua prática pedagógica, aperfeiçoando-se continuamente.

Abaixo segue quadro de Formações realizadas pela SME nos anos de 2014 a 2023:

QUADRO 4 – FORMAÇÃO CONTINUADA DA SME

ANO	CURSO	LINK DE ACESSO
2014	Trilhas: Sistematizando o ensino de Língua Portuguesa para o Ciclo I	<a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curso-trilhas-sistematizando-o-ensino-de-lingua-portuguesa-para-o-ciclo-i/5784">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curso-trilhas-sistematizando-o-ensino-de-lingua-portuguesa-para-o-ciclo-i/5784</a>
2015	Refletindo sobre a importância da leitura na Língua Portuguesa e na Matemática – Ciclo I	<a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/refletindo-sobre-a-importancia-da-leitura-na-lingua-portuguesa-e-na-matematica/6536">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/refletindo-sobre-a-importancia-da-leitura-na-lingua-portuguesa-e-na-matematica/6536</a>
2017	Integrando Saberes	<a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/integrando-saberes-2017/8367">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/integrando-saberes-2017/8367</a>
2018	Integrando Saberes	<b>Sistematização do conhecimento:</b> <a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/sistematizacao-do-conhecimento/9831">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/sistematizacao-do-conhecimento/9831</a>

		<p><b>Adequação metodológica:</b>  <a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/adequacao-metodologica/9724">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/adequacao-metodologica/9724</a></p> <p><b>Produção de texto e elaboração de problemas:</b>  <a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/producao-de-textos-e-elaboracao-de-problemas/9643">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/producao-de-textos-e-elaboracao-de-problemas/9643</a></p>
2019	Integrando Saberes – Materiais Utilizados na Formação	<p><b>Encontros de Língua Portuguesa:</b>  <a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/integrando-saberes-2019/10079">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/integrando-saberes-2019/10079</a></p> <p><b>Encontros de Matemática:</b>  <a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/integrando-saberes-2019/11410">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/integrando-saberes-2019/11410</a></p>
2021	De olho nos textos	<p><b>1ª edição:</b>  <a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/de-olho-nos-textos-1-edicao/11773">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/de-olho-nos-textos-1-edicao/11773</a></p> <p><b>2ª edição:</b>  <a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/de-olho-nos-textos-2-edicao/11988">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/de-olho-nos-textos-2-edicao/11988</a></p>
2022	Adequação Metodológica	<a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/de-olho-nos-textos-2-edicao/11988">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/de-olho-nos-textos-2-edicao/11988</a>
	Hipóteses de escrita	<a href="https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/6/pdf/00358667.pdf">https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/6/pdf/00358667.pdf</a>
	Encaminhamentos de Alfabetização	<a href="https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/6/pdf/00358684.pdf">https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/6/pdf/00358684.pdf</a>
	Integrando Saberes	<p><b>Encaminhamentos de Língua Portuguesa:</b>  <a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/integrando-saberes-2022/12914">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/integrando-saberes-2022/12914</a></p> <p><b>Encaminhamentos de Matemática:</b>  <a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/integrando-saberes-2022/12881">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/integrando-saberes-2022/12881</a></p>
2023	Compreensão Leitora (Anos Iniciais – Ciclo I)	<a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/compreensao-leitora/13331">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/compreensao-leitora/13331</a>
	Alfabetização na prática	<a href="https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/formacao-alfabetizacao-na-pratica/13589">https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/formacao-alfabetizacao-na-pratica/13589</a>

Fonte: a Autora (2023)



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a pesquisa, foi possível visualizar que a formação continuada dos professores da RME de Curitiba está alinhada com o PNE e o PME. Essa formação ocorre ao longo do ano, durante o período de permanência do professor (quatro horas em que ele não está em sala de aula), e pode acontecer na própria Unidade Escolar, no Centro de Formação do Núcleo onde a Unidade está localizada, ou em locais com os quais a Secretaria tem parcerias para oferecer essa formação.

No entanto, a principal dificuldade enfrentada ao conduzir este trabalho foi a busca por documentos e referências bibliográficas específicas da Rede Municipal de Ensino pesquisada. Esse desafio ainda persiste como uma oportunidade contínua para aprofundar este estudo, utilizando a pesquisa-ação como abordagem, em que os professores alfabetizadores desempenharão um papel fundamental, compartilhando suas experiências em relação aos cursos oferecidos pela Rede Mantenedora e como essa participação contribui para sua prática pedagógica.

Ademais, a pesquisa-ação permite que os professores relatem suas vivências e *insights* adquiridos durante a participação nos cursos oferecidos pela Rede. Essa colaboração é de extrema importância, pois proporcionará uma compreensão mais profunda do impacto dos programas de formação no cotidiano dos professores e, por conseguinte, na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, possibilita que a Rede Mantenedora receba *feedbacks* valiosos sobre o fortalecimento de seus cursos e programas de capacitação, auxiliando na melhoria contínua de suas iniciativas, alinhando-as ainda mais às necessidades e expectativas dos professores.

Assim, este estudo continuará a ser uma jornada de colaboração entre a pesquisadora e os professores, buscando o aperfeiçoamento constante da prática pedagógica e a consolidação do processo de ensino-aprendizagem na RME de Curitiba. O compartilhamento de experiências, conhecimentos e ideias será fundamental para o avanço do conhecimento educacional e para a promoção de uma educação igualitária e de qualidade.

Destaca-se que compreender a evolução da formação continuada ao longo da história da educação brasileira é fundamental para que os professores desempenhem eficazmente seu papel nas instituições de ensino, seja no âmbito particular ou público, abrangendo o ensino fundamental, médio ou superior.

Isso porque o estudo da história da educação proporciona aos professores uma visão abrangente das diferentes concepções pedagógicas, práticas educacionais e contextos sociais que moldaram e continuam a moldar o sistema educacional. Assim, permite-se que os educadores compreendam que fatores culturais, políticos, sociais e psicológicos têm influência direta em sua prática diária nas escolas.

Essa compreensão mais profunda da educação, por sua vez, transforma o professor em um agente de mudança social, não apenas para os alunos, mas também para si mesmo. Ele se torna capaz de refletir criticamente sobre sua própria prática, adotando abordagens pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades de cada aluno.

Ademais, ao investigar diferentes abordagens e teorias pedagógicas que atravessam diferentes épocas, o professor pode avaliar e aprimorar suas próprias concepções pedagógicas. O conhecimento da história da educação brasileira amplia o repertório do educador, permitindo que ele escolha estratégias de ensino mais eficazes para atender às necessidades de seus alunos.

A compreensão histórica da profissão docente também contribui para a construção de uma identidade profissional sólida. Os professores passam a reconhecer sua função como agentes de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa por meio da educação. Assim, ao estudar a história da educação, os professores se capacitam e se tornam profissionais mais preparados e críticos, comprometidos com sua prática docente. Eles reconhecem a importância da alfabetização como um dos alicerces da educação básica, garantindo que os alunos adquiram habilidades fundamentais de leitura e escrita.

Com a pesquisa, restou claro, também, que a alfabetização não se limita apenas à decodificação das letras; envolve a compreensão leitora e a aplicação prática da leitura e escrita no contexto das práticas sociais. Nesse sentido, a intervenção de um professor qualificado desempenha um papel crucial no desenvolvimento dessas habilidades.

Portanto, a alfabetização é um desafio significativo para o Brasil, pois está intrinsecamente ligada ao progresso da nação. A garantia desse direito, conforme estabelecido na meta 5 do Plano Nacional de Educação de 2014, requer uma abordagem eficaz e abrangente que leve em consideração o contexto e as práticas sociais dos alunos.

O combate ao analfabetismo é um desafio persistente no Brasil, apesar dos esforços empreendidos ao longo dos anos. Os Planos Nacionais de Educação de 2001 a 2010 e, posteriormente, de 2014 a 2024, estabelecem metas para a erradicação do analfabetismo e a alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental. No entanto, o analfabetismo ainda persiste em muitas partes do país.

Isso porque a eficácia das políticas públicas de educação está diretamente relacionada ao papel dos professores, que desempenham um papel fundamental no processo de alfabetização. Portanto, é crucial que as políticas públicas invistam na formação dos professores. Isso inclui garantir salários dignos, oferecer formação inicial e continuada de qualidade e reconhecer a experiência e o conhecimento que cada professor traz consigo.

Além disso, tanto o PNE de 2001, quanto o de 2014, destacam a importância da formação continuada dos professores e atribuem responsabilidades às esferas federal, estadual e municipal. É essencial que essas políticas sejam efetivamente implementadas, independentemente do governo em exercício, a fim de cumprir a lei de fato e não apenas no papel.

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a pesquisa mostrou que há uma preocupação com a formação continuada dos professores alfabetizadores. Ao longo do ano letivo, são oferecidas formações e são disponibilizados materiais eletrônicos para o apoio no processo educativo; também, há parceria com os Núcleos Regionais de Educação para apoiar o desenvolvimento pedagógico. No entanto, é fundamental investir ainda mais, tanto em termos de recursos, quanto de valorização salarial.

Por fim, cumpre destacar que os professores desempenham um papel essencial no desenvolvimento educacional e emocional dos alunos, formando futuros profissionais e cidadãos críticos. Isto é, são verdadeiros agentes de transformação social, inspirando os alunos a pensar, questionar e refletir sobre o mundo ao seu redor. Portanto, sua valorização e respeito são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e, conseqüentemente, o progresso da sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. **Educação & Sociedade**. v. 31, n. 112, p. 707-727, Campinas, jul./set. 2010.
- AICE, Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. [s.l.], 2020.
- ALFERES, Márcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. In: **Seminário de Pesquisa do PPE**. Anais. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, mai. 2011.
- ALMEIDA, Vasni de. (org.) **História da Educação e métodos de aprendizagem em ensino de História**. Palmas: EDUFT, 2018.
- AMARAL FILHO, Fausto dos Santos do. **Prospecções Educacionais**. Caxias do Sul: Educus, 2021.
- ARENDT, Hannah. **A crise na educação: entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- AZEVEDO, Fernando de; PEIXOTO, Afranio; DORIA, A. de Sampaio. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – do povo e ao governo**. Disponível em: <[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto\\_1932.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf)>.
- BACILA, Maria Sílvia. Educação disruptiva e a formação do formador na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. **Revista Eletrônica da Secretaria Municipal de Curitiba**. v. 1, n. 1, p. 01-11, 2019.
- BERNARDES, Fábila Ferreira. **A alfabetização na concepção das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). 101f. Universidade Federal de Porto Alegre. Porto Alegre, 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História). 383f. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.
- BORGES, Dalete de Souza Salles; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. A educação jesuítica e o método de ensino Ratio Studiorum. In: **IV Congresso da Educação do CPAN e III Semana Integrada de Graduação e Pós-Graduação: interfaces da docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores**. Universidade Federal de Minas Gerais. Anais. v. 3, p. 1-13, Campo Grande, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.htm>>.

BRASIL. **Decreto nº 982, de 8 de novembro de 1890**. Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-982-8-novembro-1890-515569-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm#art37](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm#art37)>.

BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Revogado pelo Decreto nº 11.556, de 2023. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm)>.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

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

BRASIL. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim16.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm)>.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l5379.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm)>.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)>.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano Municipal de Educação: Caderno de Orientações**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/2013/portaria\\_n\\_482\\_07062013\\_mec\\_inep\\_saeb.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2007/provinha\\_brasil\\_portaria\\_normativa\\_n10\\_24\\_abril\\_2007.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Matemática**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: guia do formador. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARNIEL, Francislaide Soledade. Concepções de educação nacional durante o Regime Civil-Militar. **Epígrafe**. v. 5, n. 5, p. 27-43, São Paulo, 2018.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; MIRA, Marília Marques; GASPARIM, Rosagela. Formação de professores da educação básica: análise dos processos formativos. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. v. 29, n. 57, p. 78-94. Bahia, 2020.

COELHO, Leni Rodrigues. Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): as balizas curriculares, pedagógicas e técnica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e Educação**. v. 7, n. 1, p. 397-417, São Paulo, jan 2021.

COSTA, Vidal Antônio de Azevedo. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: 1963-1982**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba. Boletim Casa Romário Martins, 2007.

COSTA, Vidal Antônio de Azevedo. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: 1983-1998**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba. Boletim Casa Romário Martins, 2010.

COSTA, Regis Clemente da; SUBTIL, Maria José Dozza. A ditadura militar no Brasil e a proibição do ensino de filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política. **Imagens da Educação**. v. 6, n. 2, p. 29-41, 2016.

CUNHA, Célio da. **A Educação no Estado Novo: raízes, concepções, desdobramentos**. Dissertação (Mestrado em Educação). 260f. Universidade de Brasília. Brasília, 1979.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CURITIBA é eleita coordenadora da rede brasileira de cidades educadoras.

**Prefeitura de Curitiba**. 08 jul. 2021. Disponível em:

<<https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/curitiba-e-eleita-coordenadora-da-rede-brasileira-de-cidades-educadoras/59680>>.

CURITIBA. **Lei nº 1.127, de 02 de agosto de 1955**. Reorganiza os órgãos da Prefeitura Municipal de Curitiba, cria e extingue cargos, e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1955/112/1127/lei-ordinaria-n-1127-1955-reorganiza-os-orgaos-da-prefeitura-municipal-de-curitiba-cria-e-extingue-cargos-e-da-outras-providencias>>.

CURITIBA. **Lei nº 5.700, de 19 de dezembro de 1977**. Institui a Lei Orgânica do Município de Curitiba. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1977/570/5700/lei-ordinaria-n-5700-1977-institui-a-lei-organica-do-municipio-de-curitiba>>.

CURITIBA, **Lei nº 6.060, de 03 de outubro de 1979**. Altera o Quadro de Pessoal, cria e extingue cargos, fixa novas tabelas de vencimentos, define política salarial e dá outras providências. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1979/606/6060/lei-ordinaria-n-6060-1979-altera-o-quadro-de-pessoal-cria-e-extingue-cargos-fixa-novas-tabelas-de-vencimentos-define-politica-salarial-e-da-outras-providencias>>.

CURITIBA. **Lei nº 6.761, de 08 de novembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1985/677/6761/lei-ordinaria-n-6761-1985-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-municipal>>.

CURITIBA. **Lei nº 6.817, de 02 de janeiro de 1986**. Dispõe sobre a estrutura organizacional da administração municipal. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/1986/682/6817/lei-ordinaria-n-6817-1986-dispoe-sobre-a-estrutura-organizacional-da-administracao-municipal>>.

CURITIBA. **Lei nº 10.190, de 28 de junho de 2001**. Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, alterando as Leis nº 8580/94, 6761/85 e 8579/94.

Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2001/1019/10190/lei-ordinaria-n-10190-2001-institui-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-municipal-alterando-as-leis-n-8580-94-6761-85-e-8579-94>>.

CURITIBA. **Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, da Cidade de Curitiba. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr>>.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Instituto Municipal de Administração Pública. **Relatório de Gestão, 2005**. Curitiba: PMC, 2005.



CURITIBA. Prefeitura Municipal. Instituto Municipal de Administração Pública. **Relatório de Gestão da Prefeitura Municipal de Curitiba 2009**. Curitiba: PMC, 2009.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Instituto Municipal de Administração Pública. **Relatório de Gestão da Prefeitura Municipal de Curitiba 2010**. Curitiba: PMC, 2010.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Plano Plurianual 2018-2021**. Relatório 2021. Curitiba: PMC, 2021.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC**. 1º ao 9º ano. v. 4. Curitiba: PMC, 2020.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. **Veredas Formativas: o desenvolvimento profissional na Cidade Educadora**. Curitiba: PMC, 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A formação docente e a educação nacional**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb\\_Art64.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf)>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas Constituições**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

DOLINKSKI, Ivo. Pesquisa revela que os curitibanos estão satisfeitos com Ratinho Junior e Rafael Greca. **Blog Ivo Dolinski**. 28 abr. 2023. Disponível em: <<https://ivodolinski.com.br/2023/04/28/pesquisa-revela-que-os-curitibanos-estao-satisfeitos-com-ratinho-junior-e-rafael-greca/>>.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília: Anpae, 2020.

ESCOLAS podem enviar dados sobre a aplicação da Provinha Brasil. **Ministério da Educação**. 14 jul. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/4-avaliacao-910956319/20581-escolas-podem-enviar-dados-sobre-a-aplicacao-da-provinha-brasil>>.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC, 2007.

FERREIRA, Antônio Gomes Alves; VECHIA, Ariclê. Um olhar sobre instituições de ensino secundário no Século XIX: o Liceu de Coimbra e o Imperial Collegio de Pedro II. **Cadernos de História da Educação**. n. 3, 2004.

FONSECA, Tânia Nívia de Lima e. A exteriorização da escola e a formação do cidadão no Brasil (1920-1960). **Educação em Revista**. v. 41, p. 43-57, Belo Horizonte, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.) **Formação de Professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Vanessa Rocha de. **O movimento estudantil como forma de resistência à ditadura civil-militar (1964-1968).** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). 25f. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020.

FRUET, Gustavo. **Plano de Governo: 2013-2016.** Disponível em: <[http://multimidia.transparencia.curitiba.pr.gov.br/home/plano\\_governo\\_internet\\_pmc.pdf](http://multimidia.transparencia.curitiba.pr.gov.br/home/plano_governo_internet_pmc.pdf)>.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; et. al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores complexidade e trabalho docente. **Diálogo Educacional.** v. 17, n. 53, p. 721-737, Curitiba, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista.** n. 50, p. 51-67, Curitiba, out./dez. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade.** v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, Campinas, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13 n. 37, p. 57-70, Rio de Janeiro, jan./abr. 2008.

GERMINARI, Geysa Dongley; GONÇALVES, Rita de Cássia Gonçalves. as políticas educacionais e formação do professor de história no Brasil: desafios contemporâneos. **Interações.** v. 12, 40, p. 55-59, 2016.

GRECA, Rafael. **Viva Curitiba.** Plano de Governo: 2021-2024. Disponível em: <[https://estaticog1.globo.com/2020/12/26/CURITIBA\\_-\\_PLANO\\_DE\\_GOVERNO.pdf](https://estaticog1.globo.com/2020/12/26/CURITIBA_-_PLANO_DE_GOVERNO.pdf)>.

IMPERIAL Colégio de Pedro II. **MAPA.** 11 nov. 2016. Atualizado em 26 ago. 2020. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/326-imperial-colegio-de-pedro-ii>>.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: INEP, 2018.

LÁZARO JR., José. Na CMC, prefeitura demonstra cumprimento de 88% do PPA 2018-2021. **Câmara Municipal de Curitiba**. 10 mai. 2022. Disponível em: <<https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/na-cmc-prefeitura-de-curitiba-demonstra-cumprimento-de-88-do-ppa-2018-2021>>.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**. v. 1, n. 10, p. 66-75, Belo Horizonte, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: UNESP, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 44, p. 329-341, mai./ago., 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**. a. 3, n. 5, São Paulo, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário Alfabetização e letramento em debate**. Anais. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006.

PLANO Municipal de Educação de Curitiba (PR) foi sancionado. **Ministério da Educação**. PNE em Movimento. 02 jul. 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/noticias/285-prefeito-sanciona-plano-municipal-de-educacao-de-curitiba>>.

PREFEITO sanciona Plano Municipal de Educação de Curitiba. **Prefeitura de Curitiba**. 24 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/prefeito-sanciona-plano-municipal-de-educacao-de-curitiba/36800>>.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura Militar, Esquerdas e Sociedade: descobrindo o Brasil**. Gênese da ditadura. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

RUIVO, Isabel Maria Silva. **Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus: apresentação de um suporte interactivo de leitura**. Tese (Doutorado em Educação). 456f. Universidade de Málaga. Málaga, Espanha, 2009.

SANTOS, Adriane Cristina. Construção do Plano de Governo 2017-2020. **Curitiba em Destaque**. v. 1, n. 1, p. 09-12. Curitiba, out. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto nº 144B, de 30 de dezembro de 1892**. Aprova o Regulamento da Instrução Pública. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1892/decreto-144B-30.12.1892.html>>.

SÃO PAULO. **Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892**. Reforma a instrução publica do Estado. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>.

SÃO PAULO. **Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920**. Reforma a Instrução Publica do Estado. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 26, ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 6 ed. rev e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CADES**. v. 28, n. 76, p. 291-312, Campinas, set./dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2 ed. rev e ampl. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI FILHO, Hermógenes. A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade. **Economia e Sociedade**. v. 22, n. 3, p. 855-860, Campinas, dez. 2013.

SCHLESENER, Anita Helena. A arte de ensinar e a função do professor. **Revista Profissão Docente**. v. 4, n. 10, p. 01-15, Uberaba, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 05-17, 2004.

TEIXEIRA, Luziana Arâmbula; SILVA, Thaise da. Política Nacional de Alfabetização: análise dos discursos de alfabetização. In: **XV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Uberlândia, nov. 2020.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaíse da; Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 10, n. 2, p. 665-679, 2021.

TRABUCO, Zózimo Antônio Passos. **O Instituto Bíblico Batista do Nordeste e a construção da identidade Batista em Feira de Santana (1960-1990)**. Dissertação (Mestrado em História Social). 199f. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Regime de colaboração: cooperação e colaboração federativa e intergovernamental. In: DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de (orgs.). **Relações Federativas e Sistema Nacional de Educação**. Camaragibe: CSS, 2016.

ZIOBRO, André Piekarz; GIACOMINI, Carlos Homero. Planos de Campanha: peças-chaves em gestão para resultados. In: GIACOMINI, Carlos Homero (org.). **Gestão para Resultados em Curitiba**: a experiência de Contratualização. Curitiba: IMAP, 2009.