

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA CARLA BACCIN

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA
PRÓ-LETRAMENTO MEDIADA PELAS
NARRATIVAS DOS PROFESSORES**

**CAMPO GRANDE/MS
2014**

ALESSANDRA CARLA BACCIN

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE
DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO MEDIADA PELAS NARRATIVAS DOS
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório.

**CAMPO GRANDE/MS
2014**

Baccin, Alessandra Carla.

Políticas de formação continuada de professores: uma análise do Programa Pró-Letramento mediada pelas narrativas dos professores / Alessandra Carla Baccin. - Campo Grande, MS, 2014. 158 f; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. CCHS/Campo Grande/MS.

1. Formação continuada de professores. 2. Pró-Letramento. 3. Política pública educacional. 4. Trabalho docente. I. Osório, Alda Maria do Nascimento. II. Políticas de formação continuada de professores: uma análise do Programa Pró-Letramento mediada pelas narrativas dos professores.

CDD

ALESSANDRA CARLA BACCIN

Políticas de Formação Continuada de Professores: Uma Análise do Programa Pró-Letramento
Mediada pelas Narrativas de Professores

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório



Profa. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira



Profª. Drª. Fabiany de Castro Tavares Silva

Campo Grande - MS, 05 de agosto de 2014

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar os meus passos.

Aos meus familiares, pelo carinho incondicional, especialmente à minha mãe, Terezinha, por demonstrar respeito, carinho e compreender a minha ausência e o meu silêncio em diversos momentos.

Ao Juliano, meu querido noivo e companheiro de todas as horas, pelo incentivo, carinho e amor que tem me dedicado. Mesmo não familiarizado com as exigências que a pesquisa científica impõe, aceitou dividir comigo as angústias, incertezas e alegrias a cada etapa da jornada.

À Professora Alda Maria do Nascimento Osório que, ao me orientar durante o trabalho, contribuiu para a minha formação pessoal e acadêmica. Meus sinceros agradecimentos e respeito pelo incansável apoio, seriedade e disponibilidade.

Aos professores, pelos conhecimentos transmitidos.

Às Professoras Leny Rodrigues Martins Teixeira, Fabiany de Cássia Tavares Silva e ao Professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, membros da banca, pelas contribuições teóricas imprescindíveis.

Às professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e carinho.

Às minhas colegas de trabalho, pelo apoio, incentivo e companheirismo.

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no âmbito das discussões sobre os programas de formação continuada de professores e as políticas públicas que os implementam. O objeto de estudo é o Pró-Letramento, um programa do MEC que visa à melhoria da qualidade do ensino da leitura, da escrita e da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo principal consiste em conhecer e analisar a política de formação continuada instituída pelo Programa. Os objetivos específicos são: conhecer e analisar as concepções, orientações e diretrizes do Programa Pró-Letramento, como parte de uma política pública para a educação; analisar as concepções teórico-metodológicas de leitura e de escrita de algumas professoras alfabetizadoras que participaram do Pró-Letramento no município de Campo Grande/MS, na área de Alfabetização e Linguagem, entre 2008 e 2010; identificar como tais professoras alfabetizadoras percebem o Programa. Adotamos uma abordagem qualitativa, fundamentada na concepção crítico-dialética, para desenvolver os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica para dar suporte teórico às áreas de discussão envolvidas; análise do Guia Geral e dos Fascículos do Pró-Letramento; entrevista semiestruturada e narrativas de seis professoras que participaram do Programa e que lecionam em classes de alfabetização. Para a análise dos dados, utilizamos a técnica da análise do conteúdo (AC). A investigação apontou como principais resultados que o Pró-Letramento é parte de uma política pública governamental influenciada pelos organismos internacionais, cuja ação é de caráter emergencial e visa a minimizar o baixo desempenho do Brasil nas avaliações externas. Ensino de qualidade, como prescreve o Programa, é aquele que se volta para resolver os problemas de proficiência nas áreas de alfabetização e matemática. Prioriza-se o desenvolvimento de competências pautadas em ações individualizadas, em detrimento de processos coletivos. A proposta do Programa pauta-se na epistemologia da prática, um modelo formativo baseado nas ideias do aprender a aprender e limitado à troca de experiências, o que incorre em pouca efetividade do curso, no que diz respeito à ampliação dos conhecimentos dos professores. Em relação à alfabetização, o Programa fundamenta-se em pressupostos de base biológica do desenvolvimento humano, principalmente as concepções do alfabetizar letrando, o que distancia o Programa do princípio da historicidade. Oferecido na modalidade semipresencial, o Pró-Letramento contribui para o processo de certificação em massa e não promove a valorização profissional dos professores.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Pró-Letramento. Política pública educacional. Trabalho docente.

ABSTRACT

The research work is included in the discussions on continuing education programs for teachers and the public policies that implement them. The object of study is the Pro-literacy, a program developed by the Brazilian Ministry of Education that aims to improve the quality of the teaching of reading, writing and mathematics in the early elementary school years. The main objective is to investigate and analyze the continuing education policy established by the Program. The specific objectives are: to investigate and analyze the conceptions, orientations and guidelines of the Pro-literacy Program, as part of a public policy for education; to analyze the theoretical-methodological concepts of reading and writing held by some teachers who attended the Pro-Literacy Program in the municipality of Campo Grande - MS, in the area of Literacy and Language, between 2008 and 2010; and to identify how such literacy teachers view the Program. We have adopted a qualitative approach, based on the dialectical critical conception, in order to develop the following procedures: bibliographical research to provide theoretical support to the areas of discussion involved; analysis of the General Guidelines and the Fascicles of the Pro-Literacy Program; semi-structured interview and memory accounts of the six teachers who participated in the Program and teach in literacy classes. We have used the technique of content analysis. The main results of the investigation showed that the Pro-Literacy Program is part of a government public policy influenced by international agencies, whose action has an emergency character and aims to minimize the poor performance of Brazilian students in external assessments. Quality education, as the Program states, is the one that tries to solve the proficiency problems in the areas of literacy and mathematics. The development of skills based on individual actions is prioritized, to the detriment of collective processes. The proposal of the Program is based on the epistemology of practice, a formative model founded on the ideas of learning to learn and limited to the exchange of experiences, which results in the little effectiveness of the course, as regards the expansion of the teachers' knowledge. With regard to literacy, the Program is related to the biological basis of human development, mainly the conceptions of literacy, which moves away from the principle of historicity. The Pro-Literacy courses adopt a semi-distance education model. They contribute to a mass certification process and do not promote the teachers' professional development.

Keywords: Continuing education for teachers. Pro-Literacy Program. Public education policy. Teachers' work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apresentação do perfil das professoras participantes da pesquisa.....	32
Quadro 2 - Teses, Dissertações e Artigos selecionados para compor o Estado do Conhecimento da presente pesquisa.....	34
Quadro 3- Total de trabalhos por ano e por base digital.....	37
Quadro 4- Demonstrativo com o total de trabalhos da categoria Formação Docente.....	38
Quadro 5- Demonstrativo com o total de trabalhos da categoria Leitura e Escrita.....	43
Quadro 6- Demonstrativo com o total de trabalhos da categoria Pró-Letramento.....	47
Quadro 7- Demonstrativo dos temas dos fascículos do Pró-Letramento de Alfabetização e Linguagem e as universidades responsáveis pela escrita desses fascículos.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise do Conteúdo

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização, leitura e escrita

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEFIEL – Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL

CEFORTEC – Centro Educacional de Formação

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CFORM – Centro de Formação Continuada de Professores - UnB

CF – Constituição Federal

DPE – Departamento de Políticas Educacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FPS – Funções Psicológicas Superiores

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNLEC – Fundação Lowtons de Educação e Cultura

GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IESF – Instituto Superior da FUNLEC

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGEdu – Programa de Pós-graduação em Educação

PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

PRALER – Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita

PRÓ-CONSELHO – Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PRÓ-FORMAÇÃO – Programa de Formação em Nível Médio dos Professores de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental

PRÓ-FUNCIONÁRIO – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação

PRÓ-INFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

PRÓ-LICENCIATURA – Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio

RBE – Revista Brasileira de Educação

REDE – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica

REME – Rede Municipal de Ensino

SAEB – Sistema de Avaliação de Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEIF – Secretaria de Educação Infantil e Fundamental

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFT – Universidade Federal de Tocantins
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade do Estado de São Paulo
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIUBE – Universidade de Uberaba
URI – Universidade Regional Integrada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA E ESTADO DO CONHECIMENTO	26
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	26
1.2 PERFIL DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS	31
1.3 AS PESQUISAS SOBRE OS TEMAS FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR – 2008 A 2012.....	33
2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E AS CONCEPÇÕES ACERCA DO CONHECIMENTO E DO TRABALHO DOCENTE	55
2.1 BREVE RETOMADA SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO BRASILEIRO A PARTIR DE 1990.....	55
2.2 INTER-RELAÇÕES ENTRE O CONHECIMENTO E O TRABALHO DOCENTE	63
2.3 A DESVALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A VALORIZAÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA: ALGUMAS PONDERAÇÕES	67
3 O PRÓ-LETRAMENTO: ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DO CONTEXTO DE CRIAÇÃO, DO GUIA GERAL E DOS FASCÍCULOS DO PROGRAMA	85
3.1 A ALFABETIZAÇÃO COMO FOCO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DA PROPOSTA DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: UM PANORAMA DA SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA	85
3.2 FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A CRIAÇÃO DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO	97
3.3 CONTEXTO EM QUE O PRÓ-LETRAMENTO FOI CRIADO E SUAS NORMATIZAÇÕES	101
3.4 CARACTERIZAÇÃO DO PRÓ-LETRAMENTO, SUA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO: ANÁLISE DO GUIA GERAL	105
3.5 UMA ABORDAGEM CRÍTICA ACERCA DOS FASCÍCULOS DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO E DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	152

INTRODUÇÃO

Quando discutimos sobre a formação continuada de professores, consideramos a educação como uma prática social, pois se constitui em uma produção social, que atua como difusora de cultura, de representações e visões do mundo de diferentes grupos sociais em cada período em que vai sendo construída como atividade humana. Assim, compreender a educação em seus diversos enfoques favorece o estabelecimento dos nexos com o que foi se transformando na sociedade e com a própria estrutura educacional.

Essas transformações demonstram que a escola participa ativamente do movimento histórico, repercutindo na produção e na difusão de adaptação cultural (PETITAT, 1994), uma vez que atua como conservadora, sobretudo no âmbito do poder político e social, e também como produtora da evolução da sociedade.

Isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que a escola atua como reprodutora da ideologia dominante, também tem um papel preponderante na evolução das sociedades, seja pelo desenvolvimento da língua falada, seja pela disseminação sistematizada da escrita e dos conhecimentos científicos, ou ainda pela mobilidade social, a partir da difusão homogênea da adaptação cultural.

Decorrentes dessas transformações sociais em que a escola se insere, inúmeros debates têm surgido em relação à formação de professores, influenciados por um número considerável de pesquisas que trazem à tona os limites encontrados pelos professores em sua prática pedagógica e em suas condições de trabalho. Faltam-lhes oportunidades de estudos sistematizados na escola para a aquisição de novas informações, assim como momentos de reflexão, discussões e trocas entre seus pares.

Aliados a esses debates, têm emergido questionamentos sobre o tipo de formação dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior, públicas ou particulares, e também sobre a formação continuada, oferecida pelo Ministério da Educação (MEC) e/ou pelas secretarias de educação.

É relevante mencionar que, na nossa trajetória profissional de professora alfabetizadora da escola pública, além da prática de sala de aula, desenvolvemos diversas ações, atuando à frente do processo de formação continuada da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS, o que implicou um contato próximo tanto com as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos professores, em especial os alfabetizadores, como também com os desafios que se impõem à tarefa de formar professores em serviço.

Esses desafios nos levaram a aprofundar os conhecimentos sobre a temática da formação docente. Assim, ingressamos em 2010 no Grupo de Estudos Formação e Prática do Professor (GEFPP), coordenado pela Professora Dr^a Alda Maria do Nascimento Osório, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Nesse grupo, além de estudos específicos, participamos de uma pesquisa interinstitucional da região Centro-Oeste (REDECENTRO). As universidades envolvidas são: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade de Uberaba (UNIUBE), em que se pesquisa a produção acadêmica sobre professores.

Diante do nosso interesse pela temática sobre a formação docente, traduzido pelo nosso trabalho como professora alfabetizadora e também como formadora de professores em serviço, submetemos anteprojeto à seleção de Mestrado. Após a aprovação e o ingresso no PPGEdu, nossa pesquisa foi desenvolvida a partir de 2012.

Em razão de nossas experiências acadêmicas e práticas, compreendemos que a dinâmica que envolve o ensinar e o aprender, especialmente quando se trata de alfabetizar, é complexa, exigindo-se do professor conhecimentos de diversas naturezas, como da linguística, da psicologia, da filosofia, da sociologia, da antropologia, entre outros. Além disso, é imprescindível o intercâmbio entre os conhecimentos teóricos específicos da docência e os saberes da prática.

Isso demanda não apenas saber **como fazer**, mas saber como articular os fundamentos teóricos, o currículo, o planejamento, as formas de ensinar e de aprender num processo produtivo de transmissão de conhecimentos, que vai se reorganizando por ser diretamente afetado pelas condições sociais, econômicas e culturais de cada contexto, cada momento histórico.

O trabalho de formação continuada que realizamos junto aos professores tem ocorrido ao longo dos últimos seis anos, em inúmeras situações de formação em serviço. Durante esse processo, temos percebido inseguranças e inconsistências de ordem teórico-metodológica nas práticas pedagógicas dos alfabetizadores, além de certo receio de mudar o seu direcionamento, entre outros aspectos que permeiam o trabalho docente. Na fase inicial da nossa pesquisa, entendemos que isso poderia ser um dos fatores que contribuíram para os

resultados divulgados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande/MS sobre uma Avaliação Externa¹ feita por alunos dos 3º anos da REME em 2011.

A avaliação foi aplicada para medir a proficiência em leitura e escrita dos alunos que concluíram o 3º Ano do Ensino Fundamental. No que se refere ao desempenho em Língua Portuguesa, apenas 5,72% dos alunos estavam no nível adequado para esse ano escolar e apenas 6,16%, encontravam-se no mesmo nível em Produção de Texto. Constatou-se, então, que os alunos da REME avaliados naquele ano não estavam plenamente alfabetizados ao final do período do ciclo de alfabetização²: no 3º ano ocorre o fechamento da alfabetização inicial.

No município de Campo Grande/MS, nos últimos anos, a SEMED tem organizado cursos de formação em serviço aos professores, envolvendo os programas oficiais do governo, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no período de 2001 a 2003, o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (GESTAR) no período de 2007 a 2010, o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação)³ de 2008 a 2013 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), iniciado em 2013.

Além desses cursos, também são ministradas formações elaboradas pelos próprios técnicos da SEMED. Entre os anos de 2010 e 2012, aconteceram *in loco* (nas unidades escolares), junto aos professores do 1º ao 3º ano, com o objetivo de discutir a prática pedagógica. Os temas partiram dos problemas que foram sendo identificados pelos técnicos da secretaria de educação na alfabetização dos alunos, numa tentativa de superar alguns dos empecilhos que os professores enfrentam cotidianamente em sala de aula.

De forma geral, esse tipo de formação pretende atuar/influenciar na prática docente. É uma proposta que não está desvinculada do ideário neoliberal que prima, no que diz respeito à formação das classes populares, pela preparação de profissionais para atuação no mercado de trabalho, em que a busca por resultados é o centro dos interesses.

As avaliações institucionais aplicadas tanto pela SEMED quanto pelo MEC buscam, de forma geral, garantir a eficiência e a produtividade no ensino, tudo isso regulado pelo

¹ Trata-se de uma avaliação de caráter institucional que o município de Campo Grande realiza na rede municipal, independentemente das avaliações do MEC. Resultados e informações disponíveis em <www.pmcg.ms.gov.br/semmed>. Acesso em 15 de janeiro de 2012.

² Os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo de alfabetização e letramento, segundo a Resolução número 7 (ART 30), do Conselho Nacional de Educação, que fixa as diretrizes para o ensino fundamental de nove anos. Disponível em <www.mec.gov.br>. Por isso, adotamos em nosso texto a nomenclatura **professores alfabetizadores** para os professores que trabalham nas classes do 1º ao 3º ano.

³ Optamos pelo nome **Pró-Letramento** para nos referir ao Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, por ser o nome mais comumente usado.

Estado, dentro de um sistema avaliativo que acaba por distribuir os recursos e verbas conforme os mesmos critérios de eficiência e produtividade.

Apesar dos resultados obtidos pelas classes de alfabetização mencionados acima, relativos à avaliação externa da SEMED, pensamos que a busca por índices utilizando a formação continuada como um dos mecanismos de ação influenciou na elevação dos indicadores do IDEB⁴ de Campo Grande/MS. O município obteve o segundo lugar do país no *ranking* dos municípios brasileiros em 2011, dando um salto de 4,2 pontos, em 2005, para 5,8 pontos em 2011, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (onde foi avaliado o 4º ano), atingindo a meta estabelecida para o ano de 2017.

Tendo em vista os indicadores que pontam para um dos melhores desempenhos do país no IDEB e outros que revelam deficiências na alfabetização na avaliação da SEMED, ressaltamos que algumas das premissas geralmente explicitadas nesses programas de formação continuada são as intenções de aprimoramento e aperfeiçoamento da prática docente e a busca pela qualidade na educação.

Assim, pensamos que esses programas de formação continuada precisam suprir as necessidades dos professores que atuam com as crianças em fase de alfabetização, pela complexidade do trabalho e pelos conhecimentos específicos necessários à tarefa de alfabetizar. No caso dos cursos de formação em serviço, convém analisar que conhecimentos têm sido propiciados aos professores alfabetizadores e como isso tem ocorrido.

No contexto histórico brasileiro, desde o final dos anos 1970, as reformas educativas implementadas para adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado reafirmam a importância e a centralidade da formação de professores.

Os embates advindos de diferentes propostas para formação, com base em projetos políticos e perspectivas teóricas divergentes, fazem com que a discussão sobre a formação dos professores se encaminhe para um discurso segundo o qual a formação dos profissionais da educação seria um impulsionador e realizador das reformas educativas, da escola e da sociedade.

Em 1980, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) já discutia e sistematizava propostas sobre a reformulação de cursos destinados à preparação profissional dos professores na busca do estabelecimento de uma política global,

⁴ O IDEB foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) e em taxas de aprovação. Disponível em <portal.mec.gov.br>.

profissionalização e valorização do magistério comprometida com a qualidade do ensino no país.

Na mesma década, houve mudanças nos programas educacionais dos estados, fortalecidas, dentre outros motivos, pelas produções científicas sobre formação de professores nas universidades e debatidas nas Conferências Brasileiras de Educação, que enfatizavam a necessidade da sólida formação teórica do professor para analisar e atuar efetivamente nos problemas que o ensino apresentava na escola.

Já os anos 1990 foram fortemente marcados pelas discussões sobre a formação continuada de professores. As questões estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço passaram ao topo dos debates no âmbito educacional. O desafio não estava apenas em investir na **reciclagem** dos professores, mas também na sua qualificação, para o desempenho de funções diversas na instituição escolar e preparação das novas gerações para um mundo em constante transformação.

Tais discussões foram fruto das reformas do Estado, que influenciaram e modificaram as políticas públicas em geral e também as voltadas para a educação. Com isso, nos anos 1990, as políticas educacionais receberam investimentos nacionais e internacionais com fins de adequar a educação às necessidades do mercado de trabalho de um Estado que, por ser de cunho neoliberal, busca racionalizar os recursos públicos, transferindo parte do que é de sua responsabilidade para a sociedade civil, mesmo que ainda atue na fiscalização, avaliação e financiamento das políticas que produz, à luz das orientações dos organismos internacionais

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida que envolvem investimento em capital humano [...] (BRASIL, 1995a, p. 13).

Essa perspectiva é proveniente das orientações dos organismos internacionais, tal como demonstram os documentos do Banco Mundial (BM, 1995), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL, 1992), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1990), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 1995). Nessa percepção, a reforma deve se orientar por uma lógica de mercado; a educação inserida em tal contexto assume uma tendência mercadológica.

Dourado (2001) lembra que as transformações ocorridas no mundo do trabalho e a globalização do capital repercutem diretamente na organização do Estado e na educação, o

que torna viável o desenvolvimento de políticas públicas que atendam aos preceitos de organismos internacionais, como a gestão, a produtividade, a eficiência e a qualidade total.

A implementação dessas concepções via políticas de formação no Brasil vem se dando desde o final dos anos 1980, mas se consolidou nos anos 1990, em decorrência dos acordos que foram firmados na Conferência de Ministros da Educação e Planejamento Econômico (no México), em 1979, e na Conferência de Jomtien, em 1990 (na Tailândia). Decorrente desses acordos, Freitas (1999, p. 18, grifo do autor) avalia que:

Várias iniciativas foram tomadas, em especial na América Latina e no Caribe, como tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo, no sentido de “elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, pilar do plano de ação Educação para Todos que fundamentou, em nosso país o Plano Decenal.

Dessa maneira, a qualidade da educação e da escola básica passou a fazer parte das discussões dos diversos setores da sociedade e das ações e políticas governamentais na busca da “[...] cooptação para criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola básica e, principalmente, no campo da formação de professores”. (FREITAS, 1999, p. 18).

Deduzimos, então, que as reformas na formação de professores no Brasil são advindas das políticas internacionais. A reforma educacional ocorreu gradativamente, nos anos 1990, com um conjunto de modificações legais, de diretrizes e proposições de política educacional que se iniciou pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), seguido pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993); as diretrizes da política educacional brasileira da Proposta de Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/1996), entre outras mudanças. (FREITAS, 1997).

Destacamos a influência da UNESCO e do Banco Mundial, uma vez que, nos estudos da UNESCO, com maior ou menor abrangência, a formação de professores é entendida como prioritária das políticas para a educação. O Banco Mundial, por meio do financiamento e de orientações, exerce grande influência na formulação das políticas educacionais brasileiras e, conseqüentemente, nas políticas de formação de professores.

Um estudo sobre alguns documentos de organismos internacionais, feito por Gatti (2008, p. 62, grifo do autor), revelou que em todos eles “[...] menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a 'nova' economia mundial e que a escola e os professores não estão preparados para isso”.

Nessas políticas internacionais, há a valorização da incorporação de conhecimentos relacionados à economia e à lógica produtivista que levarão o professor a desenvolver melhor

o seu papel dentro do sistema capitalista. É necessário, então, dotá-los cada vez mais de instrumentos e mecanismos ligados à lógica de mercado para “[...] ajustar os processos formativos às demandas de mão de obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas”. (SAVIANI, 2007a, p. 1252).

Para Santos (2000), a influência da política do Banco Mundial na formação de professores mostra-se por meio de alguns aspectos, dos quais destacamos **a capacitação em serviço**. A formação continuada é priorizada em relação à inicial, isto é, há uma redução da formação inicial e um maior investimento na formação continuada, esta última fundamentada em pressupostos técnicos e instrumentais de educação. Traz-se à tona, também, a educação a distância, entendida como meio de tornar as ações menos dispendiosas.

A LDBN nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), em consonância com as políticas internacionais, fornece os rumos para a sua implementação, no que se refere à formação docente, por meio de políticas de formação em serviço, e ao aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de base técnica. O objetivo central está na melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente, sem uma implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho.

Também por meio da chancela desse documento oficial da educação são implementadas reformas curriculares e é instituído um sistema nacional de avaliação e gestão da escola, que pretende dar subsídios a um novo perfil de professor, que passa a não restringir mais o seu trabalho ao âmbito da sala de aula. Com essas mudanças, a formação continuada é vista como importante instrumento para a adequação às reformas curriculares e o suporte às novas demandas exigidas dos professores.

Há uma tendência de responsabilização dos professores pelo desempenho do sistema, decorrente das reformas educacionais que, de acordo com Oliveira (2004, p. 1), resultam na “[...] intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores”. Segundo a autora, isso tem contribuído para o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente, pois o professor passa a ter de assumir funções que não são próprias de sua formação profissional, isso sem ter garantidas condições favoráveis de trabalho e de remuneração.

É oportuno dizer também que a formação continuada elaborada no movimento das políticas educacionais nos anos 1990 buscou equacionar o problema da formação para melhorar os níveis de qualidade da educação em países subdesenvolvidos. A qualidade na concepção do Banco Mundial é explicitada nos seguintes aspectos: “[...] o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação

em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância)". (ANFOPE, 2000, p. 16).

Para Freitas (2007, p. 1209), o desenvolvimento dessa política responde "[...] à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos".

A ANFOPE (1992) expõe as consequências mais visíveis da proposta neoliberal para a formação docente da seguinte forma

[...] b) ênfase em uma concepção de educação tecnicista que vê a educação, a escola e o professor dentro de uma perspectiva a-histórica, eliminando da análise seus determinantes históricos e sociais; c) adoção de uma concepção pragmatista de educador, que se vê como um prático, reduzindo o conceito de "prática social" ao de "resolução de problemas concretos" para os quais deve-se preparar o professor, com o conseqüente empobrecimento da formação teórica e política. [...]; e) maior controle do aparato escolar via a avaliação externa da escola e avaliação do desempenho do professor, sem garantir as condições materiais necessárias e salários condignos e, ao contrário, condicionando mais verbas para a escola e aumento de salário para o professor aos resultados das avaliações, as quais se convertem em instrumentos de ação política de Estado ou da "sociedade"; f) Implantação de políticas educacionais, que sob o discurso da descentralização e democratização podem levar ao descompromisso com a manutenção da escola e ao esvaziamento das condições de trabalho do professor. (ANFOPE, 1992, p. 13-14, grifo do autor).

Ainda que no que diz respeito à formação continuada, a LDBN nº. 9.394/96 inclui algumas das recomendações advindas dos organismos internacionais:

- a) O Artigo 63 determina, dentre outras atribuições, que os institutos superiores deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis;
- b) O Artigo 67 atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de promover a valorização dos profissionais da educação, seu aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- c) Nas disposições gerais, o Artigo 80 estipula que haverá o incentivo do Poder Público para o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada;
- d) Nas disposições transitórias, o Artigo 87, § 3º, inciso III estabelece que cabe aos municípios e, de modo supletivo ao Estado e à União, a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, lançando mão da educação a distância.

Dessa forma, o destaque para a formação continuada, nas determinações legais citadas acima, culmina nas iniciativas dos sistemas de ensino, dos estados, dos municípios e da União, caracterizando-se predominantemente nos denominados programas ou ações de formação continuada.

Nesse panorama de atendimento às políticas internacionais, no final dos anos 1990, com o aprofundamento das políticas vigentes e com o objetivo de suprir as deficiências na formação dos professores da educação básica, foram criados diversos programas, políticas educacionais e leis.

Com relação às iniciativas da União que sucederam a LDBN nº. 9.394/1996, temos o lançamento de documentos como: os **Referenciais para a Formação de Professores** (BRASIL, 2002), o **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – toda criança aprendendo** (BRASIL, 2003c) e o **Plano de Desenvolvimento da Educação PDE**. (BRASIL, 2007b)⁵.

Os Referenciais para a Formação de Professores⁶ direcionam-se às secretarias de educação (estaduais e municipais) e às instituições formadoras. Inserem-se no conjunto de estratégias de intervenção adotadas pelo Ministério de Educação (MEC) com o propósito de elevar o nível de qualidade da educação escolar, referindo-se à formação de professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, com o objetivo da sua profissionalização por meio do desenvolvimento de competências.

O Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores corresponde a um conjunto de ações do Programa Toda Criança Aprendendo, lançado em 5 de junho de 2003. Seu objetivo também é a elevação da qualidade de ensino e a reversão dos índices de desempenho entre as crianças que concluem o ensino fundamental, conforme dados revelados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

⁵ Uma análise desses três documentos pode ser encontrada em ROCHA (2009).

⁶ É necessário lembrar que, após o estabelecimento dos conteúdos mínimos na Constituição Federal de 1988, foram criados, nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais, em resposta “[...] à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize [...] tendo como meta o ideal de uma crescente **igualdade de direitos** entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes”. (BRASIL, 1997, p. 13, grifo nosso). Também foram criados os Parâmetros em Ação, projeto que “[...] tem a intenção de propiciar [...] aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam **úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC**, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico [...]”. (BRASIL, 1999, p. 5, grifo nosso). Este último desenvolveu-se como um programa de formação continuada, que financiou a capacitação dos professores nos estados e municípios que aderiram aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os anos 1990 inauguraram uma leitura de formação continuada atrelada a programas de governo; são esses programas que financiam a formação em serviço dos professores das redes de ensino.

Foi criado pela portaria ministerial nº. 1403, de 9 de junho de 2003 e envolve: o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se desenvolvem parâmetros de formação e mérito profissionais; os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE)⁷ e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional, ampliar a oferta e contribuir para a melhoria de cursos e outros meios de formação de professores. A REDE é integrada por universidades que se configuram como centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, tendo como público-alvo prioritário os professores da educação básica dos sistemas públicos de educação.

O PDE foi lançado em 2007 pelo MEC. Foi apresentado como um plano executivo que estabeleceu como referência o ano de 2022, assumindo um conjunto de 28 diretrizes que compõem o **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**.

Para a melhoria da qualidade da educação básica e a equalização de oportunidades educacionais, o PDE explicita a forma de avaliação e responsabilização, bem como a forma de planejamento e condução da gestão educacional, utilizando como instrumentos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Esses instrumentos foram instituídos pelo Decreto nº. 6094, de 24 de abril de 2007. Ao implementar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Decreto define o IDEB como indicador objetivo de aferição da qualidade da educação básica e de verificação das metas fixadas para cada ente federado e institui o Plano de Ações Articuladas (PAR). Além disso, temos a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Freitas (2007) esclarece que a REDE se constitui dos programas Pró-Formação, Pró-Infantil e Pró-Letramento, sendo este último objeto do presente estudo. A autora caracteriza os programas da seguinte forma

[...] o Pró-Formação, no âmbito da Secretaria de Educação a Distância (SEED), iniciado em 1997 e finalizado em 2004, direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Pró-Infantil, iniciado em 2005, dirigido à formação em nível médio dos professores de educação infantil,

⁷ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE) foi criada em 2003 pela SEB/MEC. É formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2005c).

centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede e supervisionadas pelas IES participantes. **O Pró-Letramento**, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constitui-se o único programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental centrado em alfabetização e matemática. (FREITAS, 2007, p. 4, grifo nosso).

Com base na centralidade das políticas educacionais voltadas para o professor e na necessidade de capacitação para adaptação às demandas exigidas pelos organismos internacionais, o Programa Pró-Letramento é apresentado como estratégia de formação continuada a distância e em serviço de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam na rede pública de ensino.

O Programa faz parte do Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica. Foi lançado pelo MEC em março de 2005 e foi instituído com base no documento intitulado Projeto Básico: Mobilização pela Qualidade na Educação: Pró-Letramento. (BRASIL, 2005b). Advoga como principal desafio “[...] alterar o quadro atual da educação brasileira, constituindo um marco orientador de ações conjuntas da união, estados, municípios e sociedade civil”. (BRASIL, 2005a, p.1). É definido como “[...] 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”. (BRASIL, 2012, p. 1).

Para situar o Pró-Letramento no âmbito das políticas educacionais, é indispensável entendê-lo a partir da implementação do conjunto de ações governamentais, leis e acontecimentos relacionados ao campo da formação de professores que emergiram no início dos anos 2000.

Elencamos como principais fatores para a definição dessas políticas: os resultados insatisfatórios do SAEB, sobretudo em 2003, pautados em parâmetros internacionais de avaliação educacional; a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), em 2003; e o lançamento do PDE, em 2007, que abrange praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.

Além do já exposto, Aguiar (2001) argumenta que a criação desses programas de formação continuada, além de atenderem às determinações da LDBN nº. 9.394/96, surgiram como uma alternativa ao debate de que grande parte do insucesso do processo de ensino e aprendizagem se devia à má formação inicial dos professores, ideia que passou a tomar corpo nos estudos acadêmicos e documentos de organismos internacionais e nacionais.

Ficou, então, evidente que a alternativa mais viável economicamente para o Estado seria transferir a responsabilidade de suprir as lacunas da formação inicial do professor à

formação continuada. Sob tal perspectiva, o professor deveria adquirir as competências necessárias à resolução dos problemas imediatos da sala de aula ou da própria gestão da escola, para que fossem gerados **bons resultados** nas avaliações em larga escala, em curto espaço de tempo, dentro da lógica da racionalidade técnica⁸.

Contrariamente a essa premissa, acreditamos que a formação continuada deva se encaminhar para estimular o crescimento profissional dos professores, além da sua autonomia dentro da profissão. Isso implica valorizar paradigmas de formação que promovam uma preparação não apenas técnica, mas teórica e prática de professores.

Dessa forma, tomamos como base para este texto o conceito de formação de professores em termos de formação inicial e continuada, conforme a ANFOPE:

Por formação inicial entende-se a preparação profissional construída pela agência formadora. É aquela formação que irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão.

[...] a [continuada] trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1994, p. 25, grifo do autor).

Isso pressupõe um redimensionamento nas concepções de formação inicial e continuada. Estabelecem-se novos parâmetros sobre o conhecimento a que os professores devem ter acesso e o nível de aprofundamento que lhes deve ser disponibilizado, sem incorrer na falsa dicotomia teoria e prática. Surgem novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Consideramos, assim, que a formação continuada deve ultrapassar as ofertas pontuais ou as exigências imediatas da sociedade, ou mesmo a finalidade de atingir determinados índices em avaliações institucionais. Por isso mesmo, é significativo torná-la meio para o aprofundamento das questões teóricas, já estudadas na formação inicial e também espaço de discussão sobre a prática pedagógica. Defendemos essa premissa, uma vez que entendemos a relação teoria e prática sob uma perspectiva dialética, em que

⁸ A racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática que pressupõe uma aplicação direta dos conhecimentos científicos às situações de ensino. Há uma valorização da ciência aplicada na formação de professores para solucionar os problemas das práticas educacionais. Postula a aplicação direta da teoria às situações práticas, por meio de uma homogeneização dos casos, desconsiderando o contexto. É marcada pela “[...] fragmentação das funções, separando os pesquisadores e especialistas – que produzem conhecimentos, modelos e programas de ensino – dos professores, quase sempre considerados como meros consumidores de propostas pedagógicas e simples executadores de políticas definidas de cima para baixo”. (GARRIDO, PIMENTA e MOURA, 2000, p. 90).

[...] a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e [...] uma prática será transformada a medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. (SAVIANI, 2011b, p. 107).

Pensamos que a formação continuada não deve servir para suprir as lacunas da formação inicial. Antes, deve se tornar um projeto de aperfeiçoamento ligado à profissionalização docente e romper com a visão em voga de que a formação continuada tem um papel principal na formação docente em relação à inicial.

Com relação ao Programa Pró-Letramento, nossa hipótese é que, como parte de uma política de formação continuada, tem cumprido as determinações advindas dos organismos multilaterais de aligeiramento da formação, atuando para tal, especificamente na prática dos professores, para que adquiram competências para a resolução de problemas específicos da sala de aula.

Com essa problemática, expomos algumas indagações que nortearam a nossa pesquisa, quais sejam: o Pró-Letramento atende às necessidades de aprofundamento teórico e prático dos professores para a tarefa de alfabetizar? A ideologia preponderante no Programa perpetua o aviltamento dos conhecimentos científicos a que os professores precisam ter acesso, perpetuando também os problemas da prática pedagógica e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças das classes de alfabetização? Qual a inter-relação entre o Pró-Letramento e as avaliações em larga escala? O Pró-Letramento forma os professores alfabetizadores numa perspectiva de ampliação dos conhecimentos e desenvolvimento profissional?

Optamos por aprofundar os nossos conhecimentos sobre a formação continuada no Pró-Letramento por ser um programa que se desenvolveu de forma abrangente no município de Campo Grande/MS, com professores do 1º ao 5º ano da Rede Municipal de Ensino (REME), entre os anos de 2008 e 2013.

Dessa forma, definimos como tema para nossa dissertação de mestrado: **Políticas de formação continuada de professores: uma análise do Programa Pró-Letramento mediada pelas narrativas dos professores**, com o propósito principal de conhecer e analisar a política de formação continuada instituída pelo Programa.

Nossos objetivos específicos foram:

- conhecer e analisar as concepções, orientações e diretrizes do Programa Pró-Letramento como parte de uma política pública para educação;
- identificar e analisar as concepções teórico-metodológicas de leitura e escrita dos professores alfabetizadores que participaram do Pró-Letramento no município de Campo Grande/MS, na área de Alfabetização e Linguagem, no período entre 2008 e 2010;
- identificar como os professores alfabetizadores que participaram do Pró-Letramento percebem o Programa.

Organizamos a dissertação em três capítulos. No primeiro, intitulado **Procedimentos Metodológicos, Perfil dos Sujeitos da Pesquisa e Estado do Conhecimento**, detalhamos a metodologia utilizada, fizemos a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa e realizamos um levantamento para obter o panorama das produções científicas que tiveram como objeto de investigação o Programa Pró-Letramento e a formação e prática docente do professor alfabetizador. No segundo capítulo, **As políticas de formação continuada no Brasil e as concepções acerca do conhecimento e do trabalho docente**, tecemos considerações de caráter teórico, incluindo algumas das concepções que nortearam a nossa pesquisa como um todo. No terceiro capítulo, **O Pró-Letramento: aspectos significativos do contexto de criação, do guia geral e dos fascículos do programa**, trouxemos uma investigação sobre o Pró-Letramento como instituidor de uma política de formação continuada, o contexto de sua criação, sua caracterização, conjuntamente com o conhecimento e a análise de alguns documentos importantes que o constituem: o Guia Geral e os Fascículos.

Além disso, explicitamos, ao longo dos capítulos 2 e 3, os dados empíricos referentes à formação obtida por meio do Pró-Letramento, levando em consideração a percepção que as professoras cursistas do município de Campo Grande/MS que participaram da nossa pesquisa tiveram do Programa, bem como suas concepções teórico-metodológicas de leitura e escrita, entrelaçando essas informações com o nosso referencial teórico.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA E ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo apresentamos três tópicos. O primeiro é relativo aos passos metodológicos da nossa investigação. Fazemos a caracterização do trabalho, apresentando o percurso desde a seleção dos procedimentos metodológicos, os critérios para a escolha dos dados empíricos e sua organização e dos documentos analisados.

Num segundo tópico, mostramos o perfil das professoras participantes da nossa investigação. No terceiro item, buscamos uma aproximação com as pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2008 e 2012, com o intuito de conhecer a produção acadêmica brasileira cujo foco tenha sido o Programa Pró-Letramento, a formação docente e a prática do professor alfabetizador. Esse processo propiciou-nos parâmetros mais claros sobre as contribuições de nossa pesquisa no âmbito das produções científicas.

1.1 Caracterização da pesquisa

O interesse em pesquisar o Pró-Letramento surgiu devido à ampla adesão ao Programa pelos professores do município de Campo Grande/MS. Registramos cerca de 295 cursistas apenas entre os anos de 2008 e 2010, o período da nossa pesquisa. Trata-se de um dos principais programas desenvolvidos no município, que promove um trabalho na área de Alfabetização e Linguagem com os professores alfabetizadores. A área, juntamente com a matemática, tem sido o centro das atenções das avaliações em larga escala no Brasil.

Desenvolvemos um levantamento bibliográfico para fundamentar as discussões, além do mapeamento das produções científicas sobre a temática nos bancos de dissertações e teses. Outro procedimento foi o estudo dos documentos relacionados ao Programa Pró-Letramento, tais como: Edital n.º 01/2003/SEIF-MEC, que criou os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação; as Orientações Gerais que norteiam a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2005a); o Guia Geral do Programa (BRASIL, 2012); os Fascículos do Programa (BRASIL, 2008), o documento do Partido dos Trabalhadores: Uma escola do tamanho do Brasil (PT, 2002) entre outros.

Em continuidade à busca das informações necessárias, realizamos várias idas ao setor de lotação da SEMED, para obter os dados que atendessem aos seguintes critérios: professores que participaram do Pró-Letramento de Alfabetização e Linguagem entre os anos

de 2008 e 2010, efetivos da Rede Municipal de Campo Grande/MS (REME), lecionando nas classes de alfabetização (1º ao 3º ano) em 2013, lotados em uma mesma unidade escolar⁹.

Listamos, por meio desses critérios, um total de 29 professores. Depois, selecionamos seis professoras¹⁰ lotadas em uma mesma unidade escolar. Nessa escola encontrava-se o maior número de cursistas dentre todas as outras que atendiam aos critérios estabelecidos. Vale ressaltar que o Programa foi oferecido aos professores do 1º ao 5º ano da REME, mas o nosso interesse se restringiu aos alfabetizadores.

Enfrentamos vários obstáculos para a obtenção desses dados de lotação, pois houve mudança de gestão municipal no ano de 2013, com a consequente troca das chefias e equipe da SEMED, além da substituição do sistema que controla a lotação de professores da REME. Demos entrada na documentação que solicitava os dados para a nossa pesquisa à SEMED em maio de 2012, para termos uma ideia do número de professores que fizeram o Pró-Letramento e que lecionavam em classes de alfabetização. Conseguimos uma prévia desses dados já em 2012, após a liberação do então Secretário de Educação do município, Professor Volmar Vicente Filipin.

Contudo, como houve a troca de gestão, tivemos de solicitar novamente os dados em fevereiro de 2013, porque a assinatura no documento de liberação dos dados deveria ser do novo Secretário de Educação, José Chadid, ou da Secretária Adjunta, Professora Terezinha Pereira Braz. Houve solicitude por parte da nova gestão da SEMED em nos ceder os dados. O atraso ocorreu especificamente devido à substituição do sistema de lotação, que levou um tempo considerável para ser posto em funcionamento. Assim, obtivemos acesso aos dados definitivos da pesquisa apenas no mês de julho de 2013, cinco meses após a solicitação.

Um dos instrumentos para a coleta das informações foi a entrevista semiestruturada, realizada por meio de um roteiro (Apêndice C)¹¹, no intento de entender algumas concepções teóricas e práticas das professoras, concernentes à leitura e à escrita, além de questões relativas à sua percepção sobre o Programa Pró-Letramento. Especificaremos, ao longo do texto, quando se tratar das entrevistas, da seguinte maneira: **(Entrevista e, em seguida, a identificação da Professora)**.

⁹Este último critério foi definido por questões práticas já que houve demora na obtenção dos dados de lotação dos professores participantes da pesquisa, o que inviabilizaria a coleta de dados em unidades escolares distintas. Enfatizamos ainda que o nome da escola será mantido em sigilo.

¹⁰ Só havia professoras do sexo feminino.

¹¹ Devido à necessidade de produzir o Roteiro de Entrevista no momento do Projeto de pesquisa para atender às determinações do Comitê de Ética, e à impossibilidade de alterar as questões pensadas preliminarmente, algumas ficaram sem utilidade para o nosso trabalho; outras deixaram de ser feitas.

A entrevista semiestruturada foi selecionada por entendermos que dá margem a uma análise ampla sobre como se desenvolveu o processo de formação em serviço no Programa. Em relação à entrevista, Ludke e André sustentam que:

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Como não há rigidez no desenvolvimento da entrevista, é viável fazer correções e adaptações oportunas no decorrer da interlocução: “[...] enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. (LUDKE; ANDRÉ, p. 34, 1986).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo [...]”. Dessa forma, é determinante que os entrevistados estejam à vontade para falarem livremente sobre seus pontos de vista, a fim de que se produza riqueza de dados que revelem suas perspectivas, sem que o entrevistador perca o foco no conteúdo objetivo da entrevista.

Buscando abordar aspectos relacionados às trajetórias individuais das professoras pesquisadas, solicitamos, como outro instrumento de coleta de dados, que cada uma delas elaborasse por escrito uma narrativa sobre antes e após terem cursado o Pró-Letramento (Apêndice D)¹², com o intuito de revelar suas concepções teóricas acerca da alfabetização, bem como suas práticas pedagógicas antes e após terem cursado o Programa. Esse instrumento será especificado ao longo do texto da seguinte forma: **(Narrativa e, em seguida, a identificação da Professora)**. Nosso objetivo foi perceber

[...] os sujeitos investigados situados em determinados contextos sócio-históricos que narram e/ou contam suas histórias vividas individual e coletivamente, enfatizando as singularidades que as caracterizam como constituintes de suas identidades pessoais e profissionais. (FERNANDES; ARAUJO; TEIXEIRA, 2011, p. 99).

¹² Ao propor as narrativas aos sujeitos da pesquisa, tínhamos a intenção de que se expusessem com maior rigor, haja vista termos dado um tempo razoável para a entrega. No entanto, avaliamos que não houve o aproveitamento necessário, pelos sujeitos, dos tópicos que elaboramos para nortear suas escritas e para que obtivéssemos informações com maior aprofundamento sobre as suas concepções.

Dessa forma, a narrativa se constituiu, para nós, como instrumento teórico e metodológico de reflexão sobre a experiência vivida pelos sujeitos, que nos levou a adentrar de forma mais profunda nas suas vivências e experiências, por meio da (re)memorização, tendo em vista as simbolizações apreendidas e as subjetivações construídas ao longo de suas histórias. (FERNANDES; ARAUJO; TEIXEIRA, 2011).

Sob essa perspectiva, acreditamos que as narrativas contribuíram no compartilhamento das concepções dos sujeitos, por meio das suas apropriações históricas, produzidas na interação com os aspectos sociais e culturais que as constituem.

O procedimento para a análise dos dados da pesquisa foi a técnica da Análise do Conteúdo (AC), por favorecer a sistematização dos dados coletados. Para Bardin (2004), trata-se de

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise do conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2004, p. 33-34).

De acordo com Franco (2003, p. 14)

[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Atendendo a esses pressupostos, para a sistematização dos dados coletados, elaboramos quadros de pré-análise, por meio da Unidade de Registro **Tema**, seguindo estas etapas:

Etapa I da Entrevista semiestruturada: relacionamos as perguntas e as respostas obtidas na entrevista e o número de ocorrências de respostas parecidas.

Etapa I das Narrativas: listamos os tópicos do roteiro que as professoras utilizaram para escrever as narrativas e agrupamos as respostas pelo tema proposto.

Na etapa I, já fizemos algumas inferências sobre as respostas. Fomos anotando as nossas impressões num diário de campo, para posterior análise.

Etapa II da Entrevista semiestruturada e das Narrativas: nessa etapa agrupamos as respostas das professoras já em categorias de análise já definidas por meio do **Estado do**

Conhecimento, quais sejam: Formação Docente¹³, Leitura e Escrita e Pró-Letramento. A análise dessas categorias se deu de forma conjunta ao corpo do texto dos capítulos 2 e 3, por isso optamos por não fazer uma distinção explícita em tópicos de cada uma.

Entendemos, nessa perspectiva, que a técnica da Análise de Conteúdo (AC) implica a explicitação e análise de dados qualitativos e quantitativos. Todavia, nosso estudo é de abordagem predominantemente qualitativa, fundamentada numa concepção crítico-dialética, que na visão de Frigotto situa-se “[...] no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. (FRIGOTTO, 2004, p. 75). Assim, assumimos uma postura crítica diante do objeto do nosso estudo, buscando romper com explicações empiricistas, positivistas, idealistas, ecléticas e estruturalistas.

A concepção crítico-dialética, nesse trabalho, subsidia especialmente a análise do princípio da contradição que surge entre a proposta de políticas públicas para a educação instituídas por meio dos Programas de Formação Continuada, e, no caso específico desta dissertação, do Pró-Letramento e os conhecimentos e fundamentos ofertados para a concretização dessas políticas no atendimento à demanda de formação de professores da educação básica, em especial dos alfabetizadores.

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. (PIRES, 1997, p. 86).

Para a autora supracitada, Marx e Engels enfatizam a contradição do mundo, dos homens e suas relações, assim “[...] importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem”. (PIRES, 1997, p. 85).

A partir desse aspecto, justificamos a busca da compreensão sobre a política de formação continuada de professores instituída pelo poder público para a realização do processo de formação em serviço por meio do Programa Pró-Letramento.

¹³ Categoria entendida no âmbito da Formação Continuada.

Outra questão importante a ser destacada sobre o presente trabalho é que devido ao fato de que parte da nossa investigação, por ter sido realizada no contexto real, possibilitou a interação da pesquisadora com as professoras pesquisadas, propiciando a observação das relações e interlocuções presentes no campo de pesquisa. Sobre esse aspecto, Ludke e André (1986, p. 13) explicam que a pesquisa de abordagem qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Nessa mesma linha de pensamento, em Bogdan e Biklen (1994, p. 48) encontramos que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições.

Afirmamos, com o exposto, que priorizamos em nossas análises o processo, isso porque o significado tem para nós uma importância vital. Os resultados obtidos com a pesquisa não se configuram simplesmente como produtos, mas como a síntese das múltiplas determinações que envolvem o nosso objeto, o Programa Pró-Letramento.

1.2 Perfil das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa no município de Campo Grande/MS

Nossos sujeitos foram seis professoras que ministram aulas em classes de alfabetização na Rede Municipal de Ensino (REME) no município de Campo Grande/MS e que participaram do Programa Pró-Letramento de Alfabetização e Linguagem entre os anos de 2008 e 2010. Todas são efetivas e lotadas em uma mesma unidade escolar.

Preservamos a identidade das professoras, atribuindo a cada uma delas uma letra do alfabeto: Professora **A**, Professora **B**, Professora **C**, Professora **D**, Professora **E** e Professora **F**.

A seguir, apresentamos no Quadro 1 a sua caracterização:

Quadro 1 – Apresentação do perfil das professoras participantes da pesquisa

Professoras	Formação Inicial	Tempo que está formada (anos)	Curso de Pós-graduação	Nome do curso	Anos de atuação no Magistério	Quantos anos de alfabetização	Ano(s) que leciona em 2013	Turnos de Trabalho
A	Pedagogia	11	Sim	Alfabetização	22	4	1º	1
B	Pedagogia	7	Sim	Gestão Escolar	15	2	1º e 2º	2
C	Pedagogia	8	Sim	Alfabetização	7	7	3º e Informática	2
D	Pedagogia	17	Sim	Alfabetização	18	4	2º	1
E	Pedagogia	14	Sim	Ensino Superior	13	7	3º	1
F	Pedagogia	25	Sim	Magistério Superior	18	8	3º e 3º	2

Fonte: BACCIN, Alessandra Carla. Pesquisa realizada no segundo semestre de 2013.

Com base no quadro acima, as professoras têm no magistério entre sete e 22 anos de tempo de atuação. No que se refere à atuação como professoras alfabetizadoras, esse tempo se reduz e fica entre dois e oito anos.

Notamos que as seis professoras têm como formação inicial o curso de Pedagogia,¹⁴ com um tempo de formação de pelo menos sete anos, chegando até a 25 anos. Além disso, todas possuem pós-graduação em nível de especialização, sendo que três delas têm formação *lato sensu* específica na área de alfabetização pelo convênio que a prefeitura de Campo Grande fez com o Instituto Superior da FUNLEC (IESF)¹⁵.

Sendo assim, três das professoras fizeram a especialização custeada pelo poder público municipal e as outras três alegaram ter arcado com os custos de sua formação em instituições particulares, duas em cursos presenciais e uma a distância (Professora E).

Os nomes dos cursos de pós-graduação completos informados pelas professoras são: Curso de Especialização Organização do Trabalho Pedagógico do Professor Alfabetizador na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Professoras A, C e D); Gestão Escolar: administração, orientação e coordenação (Professora B); Docência do Ensino Superior (Professora E) e Técnicas de Ensino para o Magistério Superior (Professora F).

¹⁴As Professoras A e E são formadas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), as Professoras B e D pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Professora C pela Universidade Regional Integrada (URI de Santo Ângelo/RS) e a Professora F pela Faculdade de Tecnologia Souza Marques do Rio de Janeiro/RJ. Todas fizeram o curso na modalidade presencial.

¹⁵Desde o ano de 2005, a prefeitura de Campo Grande/MS mantém convênio com instituições de ensino superior para que os professores efetivos da REME curssem especialização em diferentes áreas de atuação.

Com relação às turmas em que as professoras trabalham: todas estão lotadas em classes de alfabetização, isto é, atuam entre o 1º e o 3º ano, sendo que três trabalham em dois turnos (40 horas semanais) e as outras três, um turno (20 horas semanais).

No próximo tópico, faremos uma revisão sobre as pesquisas acadêmicas cujas temáticas são pertinentes para o nosso trabalho, a fim de obter um levantamento sobre esses estudos no âmbito da academia. Acreditamos que essa prática, além de propiciar o conhecimento sobre as discussões nessas produções científicas, auxilia-nos a compreender como nossa pesquisa contribui dentro desse universo.

1.3 As pesquisas sobre os temas formação docente e prática do professor alfabetizador - 2008 a 2012

Para o desenvolvimento do **Estado do Conhecimento**, realizamos um mapeamento das pesquisas cadastradas nas seguintes bibliotecas digitais: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Revista Brasileira de Educação (RBE), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos Grupos de Trabalho GT 8 – Formação de Professores e GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A escolha dessas bibliotecas deveu-se ao fato de que as encontramos comumente como fonte nas pesquisas produzidas na pós-graduação em Educação no Brasil.

Delimitamos nossas análises às teses, dissertações e artigos, por serem trabalhos científicos que trazem o referencial teórico bem explicitado, detalham as técnicas de coleta de dados e, por isso, nos conduzem a um aprofundamento maior nas questões teóricas e metodológicas de cada temática. Para Soares e Maciel (2000):

Essa compreensão do “estado do conhecimento” sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9, grifo do autor).

A aproximação com as pesquisas já desenvolvidas serve como elemento norteador e base de conhecimento sobre o que já foi produzido em relação ao objeto a ser investigado, além de proporcionar maior clareza sobre como nosso trabalho contribuirá no campo dos estudos da formação continuada de professores.

O período demarcado para a busca nas bibliotecas digitais foi entre os anos de 2008 a 2012. O ano de 2008 foi escolhido porque o Programa Pró-Letramento ficou consolidado em pelo menos dois anos de aplicação pelo país. O ano de 2012 nos deu uma margem de tempo que consideramos pertinente ao nosso estudo. Nesse ano final de busca, somente estavam disponíveis os trabalhos cadastrados nos bancos digitais da ANPEd.

As questões norteadoras para o levantamento dos trabalhos científicos foram: Como a formação continuada e os programas, em especial o Pró-Letramento, já foi estudado? Como esses programas, e em especial o Pró-Letramento, contribui para a formação e a prática pedagógica dos professores?

Essa busca foi orientada pela utilização dos seguintes descritores:

- Pró-Letramento
- Formação de Professores da Educação Básica
- Formação de Professores
- Prática Pedagógica e Alfabetização
- Sistema de Escrita Alfabética
- Escrita e Leitura.

Numa primeira busca aos bancos de dados digitais, elencamos 45 trabalhos entre teses, dissertações e artigos publicados. Sistematizamos esses trabalhos individualmente, em tabelas com as seguintes informações: ano de publicação da pesquisa, autor, título, palavras-chave, objetivos, tipo de pesquisa, instrumentos de coleta de dados, resultados, instituição e nome do banco de dados consultado. Tudo isso, a fim de obter uma organização e seguir para uma segunda etapa, que envolveu a leitura dos resumos e/ou a leitura completa de alguns dos estudos, devido à relevância para a nossa temática.

Dessa maneira, identificamos e selecionamos 29 trabalhos científicos, que estão listados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Teses, Dissertações e Artigos selecionados para compor o Estado do Conhecimento da presente pesquisa

	Título	Tipo de pesquisa	Autor	Ano de Publicação	Base de dados
1	Formação de professores alfabetizadores: efeitos do Programa Letra e Vida em escolas da região de Assis	Tese	Elianeth Dias Kanthack Hernandes	2008	CAPES

2	O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil	Dissertação	Orgides Maria da Silva Neta	2008	CAPES
3	O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que seus alunos aprendem?	Dissertação	Ana Catarina Pereira Dos Santos Cabral	2008	CAPES
4	Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: as práticas discursivas como eixo de reflexão	Dissertação	Ana Maria Moraes Scheffer	2008	CAPES
5	A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento	Dissertação	Maria Elisa De Araujo Grossi	2008	CAPES
6	Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década	Artigo	Bernardete Gatti	2008	RBE
7	As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?	Artigo	Eliana Borges Correia de Albuquerque; Artur Gomes de Moraes; Andréa Tereza Brito Ferreira	2008	RBE
8	O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores	Artigo	Maria da Conceição Carrilho de Aguiar	2008	ANPEd (GT8)
9	As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras	Artigo	Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Nilcea Lemos Pelandre	2008	ANPEd (GT10)
10	Programa de formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): iniciativas derivadas do PROFA em dois municípios do estado do Rio de Janeiro	Dissertação	Fabia Rodrigues Da Fonseca Ferreira	2009	CAPES
11	Alfabetização na Perspectiva do Letramento: um estudo etnográfico	Dissertação	Georgyanna Andréa Silva Moraes	2009	CAPES
12	Surgimento e apropriações do letramento em discussão: o que, para que, como.	Dissertação	Robson Barbosa Cavalcanti	2009	CAPES
13	Formação Continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento	Dissertação	Márcia Aparecida Alferes	2009	CAPES
14	A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal	Dissertação	Luciene Martins Ferreira Rocha	2009	CAPES
15	Novos sentidos da Formação Docente	Artigo	Talita Vidal Pereira	2009	ANPEd (GT8)
16	As concepções de alfabetização e leitura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	Artigo	Fernanda Zanetti Becalli	2009	ANPEd (GT10)

17	Uma possibilidade para superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita: o texto e sua reescrita	Artigo	Lílian Mara Dela Cruz Viégas e Alda Maria do Nascimento Osório	2009	ANPEd (GT10)
18	Alfabetizar Letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente	Tese	Giane Bezerra Vieira	2010	CAPES
19	Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento: 2005/2009	Tese	Leoneide Maria Brito Martins	2010	CAPES
20	Formação Continuada de Professores da Educação Básica: políticas e práticas	Dissertação	Priscila De Lima Verdum	2010	BDTD
21	Tecendo os fios da rede: O Programa Pró-Letramento e a tutoria da formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica	Dissertação	Elizabeth Orofino Lucio	2010	CAPES
22	Programa de formação continuada de professores: Pró-Letramento em Ação	Dissertação	Giovanna Rodrigues Cabral	2010	CAPES
23	Avaliação de impacto de formação docente e serviço: o Programa Letra e Vida	Tese	Adriana Bauer	2011	CAPES
24	Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento	Dissertação	Bárbara Lima Giardini	2011	CAPES
25	Formação Continuada Pró-Letramento: alfabetização e linguagem e a prática do professor – um estudo de caso	Dissertação	Rosa Venice Curti Crozatto	2011	CAPES
26	A relação entre OCDE e a Política de Formação Docente Brasileira	Artigo	Diana Lemes Ferreira	2012	ANPEd (GT8)
27	Práticas de Alfabetização e Letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida	Artigo	Ivânia Pereira Midon de Souza e Cancionila Janzkovski	2012	ANPEd (GT10)
28	Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no Ensino Fundamental	Artigo	Ana Caroline de Almeida	2012	ANPEd (GT10)
29	Os efeitos do Pró-Letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete	Dissertação	Lucimara de São José	2012	BDTD

Fonte: Pesquisa feita a partir dos sites <www.capes.gov.br>; <www.bdttd.ibict.br>; <www.scielo.br> e www.anped.org.br

No quadro abaixo, temos o demonstrativo da quantidade de teses, dissertações e artigos organizados por ano e por base digital:

Quadro 3 – Total de trabalhos por ano e por base digital

	2008			2009		2010		2011	2012	
	CAPES	RBE	ANPEd	CAPES	ANPEd	CAPES	BDTD	CAPES	BDTD	ANPEd
Teses	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0
Dissertações	4	0	0	5	0	2	1	2	1	0
Artigos	0	2	2	0	3	0	0	0	0	3
Total/Ano	5	2	2	5	3	4	1	3	1	3
	9			8		5		3	4	
29										

Fonte: Pesquisa feita a partir dos sites <www.capes.gov.br>; <www.bdttd.ibict.br>; <www.scielo.br> e <www.anped.org.br>

Fizemos algumas ponderações em relação ao levantamento, sem perder de vista os descritores e o período. Primeiramente, chamou-nos a atenção o fato de o número de pesquisas ter diminuído consideravelmente entre o período inicial e final do levantamento de dados.

Outra constatação é que no ano de 2008, apesar da quantidade maior de pesquisas (nove) em relação aos demais anos e discussões acerca das políticas públicas para a formação de professores, como é o caso dos trabalhos de Gatti (2008) e Silva Neta (2008), registramos apenas uma tese (HERNANDES, 2008) sobre um programa oficial do governo, e nenhum trabalho que tenha se preocupado em analisar o Pró-Letramento.

Pensamos que, no caso desse último registro, a recente implantação do Programa, cujos efeitos não poderiam ser estudados com um período reduzido de aplicação, gerou esse resultado. Predominaram, em 2008, os trabalhos acerca da prática pedagógica do professor alfabetizador.

Em 2009, a quantidade de trabalhos que tiveram como preocupação a formação e a prática pedagógica de professores se reduziu ligeiramente a um total de oito, apenas dois dos quais analisaram o Pró-Letramento (ALFERES e ROCHA).

Já em 2010, houve uma diminuição no quantitativo de pesquisas em relação aos anos anteriores para cinco, mas com um ligeiro aumento para três que enfocaram o Pró-Letramento (MARTINS, LÚCIO e CABRAL). O banco digital da ANPEd do ano de 2010 não estava disponível no momento da nossa pesquisa.

No ano de 2011, obtivemos o menor número de pesquisas: três, duas das quais acerca do Programa objeto de nosso estudo (GIARDINI e CROZATTO). Ainda encontramos, nos bancos da ANPEd, artigos sobre os trabalhos de Cabral (2008), Bauer (2011) e Lúcio (2010), que não entraram no cômputo da ANPEd porque optamos por deixá-los no da CAPES. Em

2012 identificamos quatro trabalhos. Apenas um deles discute o Pró-Letramento (SÃO JOSÉ).

Portanto, sobre o Pró-Letramento, encontramos, nos bancos digitais pesquisados, apenas oito pesquisas cadastradas, o que reforça ainda mais a importância da presente dissertação.

Após a seleção e a leitura dos trabalhos mencionados, percebemos a existência de certas similaridades entre os assuntos abordados, que agrupamos em três categorias:

- Formação Docente
- Leitura e Escrita
- Pró-Letramento

Para a categoria **Formação Docente**, foram estes os trabalhos, por base digital:

Quadro 4 - Demonstrativo com o total de trabalhos da categoria **Formação Docente**

	Categoria: FORMAÇÃO DOCENTE			
	CAPES	RBE	ANPEd	BDTD
Teses	3	0	0	0
Dissertações	2	0	0	1
Artigos	0	1	3	0
	5	1	3	1
	10			

Fonte: Pesquisa feita a partir dos sites <www.capes.gov.br>; <www.bdtd.ibict.br>; <www.scielo.br> e <www.anped.org.br>

Os trabalhos dessa categoria trataram da formação de professores, mas não especificamente do Pró-Letramento. São dez no total: três teses, três dissertações e quatro artigos.

Três desses trabalhos abordaram programas oficiais do governo, sendo um deles a tese de Hernandes (2008), que teve a intenção de identificar os efeitos do Programa de Formação de Alfabetizadores – Letra e Vida – em salas de aula da região de Assis; como esses impactos se traduziram em revisão dos procedimentos didáticos das professoras; e quais os resultados significativos detectados no processo de aprendizagem dos alunos.

Na análise dos dados coletados, identificamos que, apesar das contribuições significativas para o processo de aprendizagem da base alfabética da escrita dos alunos, decorrentes da participação das professoras no Programa, a carga horária e o conteúdo do curso não são suficientes, por si só, para garantir às docentes participantes a compreensão

plena de como organizar novas situações de aprendizagens aos seus alunos, com base na concepção construtivista.

Bauer (2011), em sua tese, analisou o impacto desse mesmo programa, o Letra e Vida, utilizando os resultados de desempenho dos alunos de 1ª série mensurados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (Saresp), e também seus possíveis efeitos sobre concepções e práticas de alfabetização dos professores que dele participaram. Concluiu que o Programa influenciou o discurso dos docentes, sobretudo em sua concepção de alfabetização. Porém, a pesquisadora nem sempre percebeu, nas visitas às escolas pesquisadas, evidências da transposição desse discurso para a prática de sala de aula.

No que tange aos impactos do Programa sobre o desempenho dos alunos, Bauer declarou que, em alguns contextos e em conjunto com outras características estudadas, o Letra e Vida se destacou na explicação dos resultados dos alunos mas, sozinho, não teve impactos significativos.

Já Ferreira (2009) teve como objeto de pesquisa as ações de formação de alfabetizadores derivadas do Programa PROFA, nos municípios fluminenses de Petrópolis e Mesquita. Concluiu que foi um modelo bem sucedido de formação continuada de alfabetizadores, que se distinguia de outros por algumas características: a duração prolongada do curso, o respeito aos saberes dos professores cursistas, a base teórico-metodológica consistente, a integração entre a teoria e a prática, o estímulo à reflexão, e a viabilidade de os professores experimentarem as situações de aprendizagem que iriam reproduzir nas salas de aula.

Consideramos relevantes, também, trabalhos que discutem no âmbito das políticas públicas e legislação para a formação docente. Silva Neta (2008) investigou as concepções e propostas de práticas relativas ao processo de alfabetização presentes em documentos que definem diretrizes, orientam e subsidiam, desde 1996, a formação de professores alfabetizadores. Os resultados obtidos revelaram que a legislação está muito defasada em relação às pesquisas sobre alfabetização e sobre o trabalho de professores alfabetizadores e que suas proposições e recomendações a esse respeito são quase ausentes.

Silva Neta percebeu, também, a valorização da prática e do treinamento de competências, em detrimento da formação teórica dos futuros alfabetizadores, numa concepção reducionista de formação, segundo a qual a educação é uma tarefa simples, exigindo somente treinamento didático.

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, Gatti (2008) discutiu a forma como processos de educação continuada, presenciais ou a distância, têm sido implementados

no contexto das políticas educacionais da União, de estados e municípios, na última década. Mostrou a multiplicidade de iniciativas desenvolvidas em diferentes modalidades metodológicas, visando a variados tipos de formação, com foco em professores de diversos níveis de ensino e suas especialidades.

A autora inseriu a questão no contexto internacional, pela exposição de vários documentos de organismos internacionais, e discutiu o papel da legislação brasileira, o impulso às iniciativas de educação continuada no Brasil, os problemas que emergiram e as novas legislações.

Ainda em relação às políticas públicas para a formação de professores, o objetivo principal da dissertação de Verdum (2010) foi analisar como um Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, selecionado pelo edital SEIF/MEC nº 01/2003, para implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), percebeu essa proposta e atuou no processo de formação continuada de professores da educação básica, a partir da fala dos seus executores e da proposta pedagógica.

Alguns importantes aspectos foram evidenciados em uma proposta como a da REDE, entre eles: a consideração das necessidades dos professores na planificação das ações; a avaliação sistematizada da elaboração, execução e resultados das ações; a profissionalização dos formadores.

Segundo Verdum, com a proposta da REDE, o governo federal acena com a pretensão de criar melhores condições para a tão desejada associação teoria e prática, por meio da articulação entre as universidades e os Sistemas Públicos de Ensino.

No entanto, ressaltou que foram encontradas diversas dificuldades na construção dessa parceria. Por um lado, há a inconstância das políticas públicas: uma mudança no cenário político pode mudar tudo o que estava sendo elaborado, construído; por outro, existem as dificuldades da própria universidade, que não está preparada para assumir a responsabilidade da formação continuada dos professores da educação básica. Seus problemas vão desde questões de infraestrutura, falta de recursos humanos, até questões de ordem mais complexa, como o modelo com o qual opera e a cultura que perpassa essa instituição.

Ferreira (2012) estudou a Política de Formação Docente no Brasil, buscando mostrar a relação existente entre as orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o processo de regulação da política de formação docente no Brasil a partir dos anos 2000. O estudo sinalizou que a política de formação docente no Brasil vem enfatizando a agenda de desenvolvimento social, econômico e educacional da OCDE. Para a autora, a preocupação do governo brasileiro com os professores **eficazes**, com escolas de

sucesso e o conteúdo nelas transmitidos ocupa centralidade na agenda da política educacional, por meio da **cultura dos resultados**, via avaliações externas.

Vieira (2010) investigou necessidades de formação de professores do Ensino Fundamental da escola pública acerca de conhecimentos subjacentes ao desenvolvimento de uma prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento para (re)construir, com os professores participantes da pesquisa, conhecimentos relativos ao processo de alfabetizar letrando.

Utilizou, para a coleta de dados, observação participante nas atividades de sala de aula; entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas) com professores e supervisora; análise de documentos escolares e sessões de estudos reflexivos que levaram à triangulação dos dados e à análise de conteúdo.

Concluiu com a assertiva de que a reflexão dos professores sobre as suas próprias necessidades de formação contribuiu para transformações de suas concepções e práticas de alfabetização e letramento, mesmo diante de dificuldades encontradas, tanto na formação quanto na organização do trabalho pedagógico.

O artigo de Aguiar (2008) trouxe algumas reflexões sobre a formação permanente frente ao contexto das políticas de formação. A autora fez ponderações sobre a importância da reflexão sobre a educação brasileira na atualidade.

Segundo a pesquisadora, a precariedade, as dificuldades e os problemas estão postos, tanto em termos de um projeto social e político que exclui e aliena, como também de práticas educacionais ingênuas e muitas vezes reprodutivistas, que não percebem os professores como sujeitos historicamente situados, condição necessária para a compreensão e a transformação desse contexto.

Os resultados dessa pesquisa enfatizaram a ideia de que a formação é uma exigência dos tempos atuais, e que não se pode admitir mais que não se privilegie a construção da autonomia intelectual do professor. Além disso, a revalorização da formação de professores deve ser vista não só como eixo estratégico do desenvolvimento das Reformas Educativas, mas também como instrumento de gestão das carreiras e das práticas educativas.

A pesquisa apontou, ainda, que o processo de formação nos contextos de trabalho é uma oportunidade de os professores viverem a profissão, refletindo e agindo para que, coletivamente, produzam mudanças significativas em suas práticas. Na conclusão, enfatizou a relevância da teoria das representações sociais como ferramenta apropriada para se compreenderem os objetos educacionais como um todo e a formação dos docentes em particular.

Pereira (2009) analisou as propostas de formação docente em curso no Brasil na última década, buscando identificar se elas representam, de fato, inovações capazes de alterar a dinâmica da escola tornando-a uma instituição mais democrática, não só em função da universalização do acesso, mas principalmente porque oferecem condições para que a escola se reorganize de forma a garantir a permanência de crianças e jovens, oferecendo uma escolaridade de qualidade.

Como principais resultados, constatou que, sem atacar os problemas crônicos da educação brasileira, que tem suas raízes estruturais no modelo de desenvolvimento, as reformas educacionais e a formação oferecida aos docentes tendem a aprofundar esses problemas, principalmente porque são elaboradas num contexto de aprofundamento das contradições do próprio modelo de desenvolvimento social e econômico, decorrentes do esvaziamento do papel do Estado como instituição garantidora dos direitos sociais.

Com o exposto, percebemos que, para a categoria **Formação Docente**, na qual pensávamos encontrar os trabalhos que tratassem da formação inicial e continuada do professor, tivemos acesso a distintos objetos de pesquisa. Em relação à implementação dos programas oficiais, ora as pesquisas apontaram para resultados satisfatórios, como Ferreira (2009), ora apontaram para o não suprimento das necessidades de formação dos professores, como as pesquisas de Hernandes (2008) e Bauer (2011).

Quanto aos textos que discutiram as políticas de formação, os resultados registraram problemas de diversas ordens, desde a defasagem das políticas para os alfabetizadores (SILVA NETA, 2008), como a falta de uma regulamentação clara, principalmente das políticas de formação continuada a distância (GATTI, 2008), a descontinuidade das políticas de formação continuada de professores (VERDUM, 2010) e o atendimento das políticas educacionais brasileiras aos ditames dos organismos internacionais. (FERREIRA, 2012).

Quanto às questões mais gerais sobre formação docente, encontramos, como no caso de Aguiar (2008), uma defesa ao modelo de formação hegemônico na atualidade que diz respeito a uma organização que privilegia a formação para as demandas cotidianas. Já Pereira (2009), em seu artigo, buscou localizar os processos de formação docente em curso em relação ao projeto neoliberal.

A tese de Vieira (2010) foi a que se diferenciou em grande medida das demais, por ter como objeto a necessidade de formação dos professores. Construiu sua pesquisa num enfoque sobre a prática pedagógica e trabalhou em ações de formação continuada junto aos professores durante a execução do estudo, chegando a resultados que na visão da

pesquisadora são satisfatórios em relação às mudanças nas concepções e práticas desses professores.

Para a categoria **Leitura e Escrita**, encontramos trabalhos específicos do campo da alfabetização, com quantitativo representado no quadro a seguir:

Quadro 5 - Demonstrativo com o total de trabalhos da categoria **Leitura e Escrita**

	Categoria: LEITURA E ESCRITA		
	CAPES	RBE	ANPED
Teses	0	0	0
Dissertações	5	0	0
Artigos	0	1	5
	5	1	5
	11		

Fonte: Pesquisa feita a partir dos sites <www.capes.gov.br>; <www.bdtd.ibict.br>; <www.scielo.br> e <www.anped.org.br>

O quadro demonstra um total de 11 trabalhos nessa categoria, sendo, cinco dissertações e seis artigos que, embora com diferentes enfoques, trataram das questões sobre os saberes dos professores alfabetizadores e suas práticas de alfabetização e letramento.

Cabral (2008) teve como objetivo investigar as concepções e práticas de alfabetização de duas professoras do 1º ano da rede municipal de Recife e analisar sua apropriação das inovações surgidas no campo da alfabetização, a partir dos anos 1980.

Especificamente, o interesse estava em identificar e analisar quais atividades as professoras investigadas utilizavam para que seus alunos se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)¹⁶ e avaliar os desempenhos das crianças quanto ao domínio da escrita e sua possível relação com o tipo de ensino recebido.

Foram utilizados, como procedimentos metodológicos, observação participante das aulas ministradas pelas professoras (23 observações em cada turma), no início, no meio e no final do ano letivo; entrevista semiestruturada, no início e no final do ano e aplicação de sondagens com os alunos, também no início, no meio e no final do ano letivo.

A pesquisadora constatou que as práticas das professoras refletiam a necessidade de criação de táticas para alfabetizar que eram construídas de acordo com as experiências vividas pelas docentes, no contexto em que sua escola ou sala de aula estavam inseridas e que nem sempre o que aparecia no discurso das professoras era colocado em prática na sala de aula.

¹⁶ O Sistema de Escrita Alfabético pressupõe um sistema de representação que possui regras ortográficas e relações biunívocas e não-biunívocas na notação da língua escrita.

Scheffer (2008), em sua dissertação, objetivou compreender as concepções de alfabetização construídas por professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de suas práticas discursivas. O estudo fundamentou-se teoricamente na concepção de linguagem como constituidora da consciência e espaço de inter-relações sociais, tendo como aportes teóricos principais os estudos de Mikhail Bakhtin, sobre a filosofia da linguagem e Lev Semionovich Vigotski, sobre a psicologia de base social.

A perspectiva histórico-cultural orientou o desenvolvimento da pesquisa e as análises sobre o material empírico produzido nas entrevistas coletivas. Os sujeitos foram seis professoras que atuavam em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora, onde já havia sido implantado o Ensino Fundamental de nove anos.

A partir das análises, foi constatada a influência do discurso pedagógico dominante no campo da alfabetização que privilegia a realização de práticas sociais de leitura e de escrita. Segundo Scheffer, embora tenha havido tentativas de realização de um trabalho pedagógico inovador, o que prevaleceu foi o desenvolvimento de um trabalho alfabetizador que visava, fundamentalmente, ao domínio do SEA.

Grossi (2008) teve como objeto as práticas de alfabetização desenvolvidas na perspectiva do letramento, ou seja, que se utilizam de diferentes gêneros textuais ou suportes de textos na sistematização do processo da aprendizagem da leitura e da escrita.

O estudo buscou mostrar que a utilização de gêneros textuais e de suportes de textos na sala de aula produz uma aprendizagem mais significativa e abre a porta da escola para a vida que acontece fora dela.

O artigo de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), publicado na Revista Brasileira de Educação, analisou como as práticas de alfabetização têm se caracterizado atualmente, tomando como eixo de investigação a “fabricação” do cotidiano escolar por professoras do 1º ano em uma escola municipal da cidade do Recife.

Para registrar como as professoras estavam fazendo a transposição didática relacionada à alfabetização para as suas práticas de ensino e como fabricavam suas práticas pedagógicas cotidianas, foi feita a observação de aulas como procedimento metodológico.

As práticas das professoras quanto ao ensino do SEA foram classificadas em dois tipos: sistemática e assistemática. Os dados analisados reforçaram o entendimento de que é na dinâmica da sala de aula que as professoras recriam as orientações oficiais e acadêmicas.

O artigo de Aguiar e Pelandre (2008) teve como principal finalidade identificar e analisar fatores que condicionam, impactam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras.

Dentre os principais resultados, as autoras destacaram que discutir formação de professores alfabetizadores na atualidade exige que se considerem a constituição multifacetada da profissionalidade docente, as formas de organização das instituições escolares, aspectos históricos do fenômeno alfabetização em suas variadas acepções e as políticas públicas para a educação demandadas por organismos internacionais com forte influência sobre a ação docente.

Concluíram enfatizando as particularidades da formação de professores, tanto no início quanto na formação continuada, evidenciando a complexidade desse campo e, ao mesmo tempo, o quanto ainda será necessário caminhar em direção a uma formação que destitua a condição de solidão dos professores, fazendo com que suas vozes sejam ouvidas, e assim se constitua uma profissionalidade que abra espaço para um processo coletivo de formação.

Becalli (2009) analisou os pressupostos teóricos que balizaram o modelo de ensino da leitura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)¹⁷, a concepção de alfabetização que orienta o programa de formação e, também, a concepção de leitura.

Dentre os principais resultados, mostrou que a concepção de leitura e de texto que respalda o PROFA prejudica a formação da criticidade e, em decorrência, não contribui efetivamente para a formação de leitores que se relacionem “responsivamente” com a linguagem escrita nas suas diferentes formas de existência na sociedade, oferecendo suas “contrapalavras” e imprimindo no produto da atividade interdiscursiva de produção e sentidos suas marcas e histórias de vida. (BECALLI, 2009).

O artigo de Viégas e Osório (2009) objetivou divulgar os resultados de uma pesquisa de mestrado a respeito da aprendizagem da linguagem escrita por meio da produção da reescrita de texto, desenvolvida com professoras alfabetizadoras que exerciam a docência com turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, no ano de 2006, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

A investigação se deu por meio de entrevista semiestruturada e observações em aulas, com o intuito de entender por que muitos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentavam dificuldade no processo de aprendizagem da linguagem escrita, em particular na produção de textos.

Os resultados da pesquisa mostraram que mudanças significativas nas práticas pedagógicas só ocorrerão a partir do entendimento das concepções de linguagem que

¹⁷ Inserimos esse artigo na categoria **Leitura e Escrita** porque está cadastrado no GT10 de Alfabetização, Leitura e Escrita da ANPED.

subsidiar as ações docentes, de modo que a linguagem se constitui num processo histórico-social e está em contínua transformação. Evidenciaram a compreensão de que a linguagem escrita não é um conjunto de signos e regras a serem seguidos; a aprendizagem da leitura e da língua escrita ocorre a partir do conhecimento de suas funções e usos nas práticas sociais.

Concluíram as autoras que pode haver a superação das dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem da linguagem escrita, principalmente na produção de textos.

Morais (2009) propôs-se a investigar as práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, no contexto da escola pública, no município de Caxias/MA.

Constatou, dentre outros aspectos, que a alfabetização desenvolvida no âmbito da escola investigada está pautada nos métodos tradicionais de aquisição do ler e do escrever, de modo específico no método silábico. Embora parecendo contraditório, apresenta marcas de práticas pedagógicas que visam ao letramento, suscitando as funções socioculturais da leitura e da escrita.

A pesquisa de Cavalcanti (2009) investigou os elementos teóricos que sustentam as múltiplas possibilidades, facetas, modelos explicativos e tendências que embasam a proposição do letramento como alternativa para as dificuldades do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

Estudou ainda quais estratégias os professores das séries/anos iniciais de escolaridade têm utilizado para se apropriar do aparato teórico-metodológico que compõe o letramento.

Revelou que o fenômeno do letramento constituiu-se e constitui-se numa perspectiva não linear, não de causa e efeito, mas sob condições de possibilidades múltiplas. Não obstante, percebeu que o entendimento de muitos professores sobre o letramento se dá no âmbito da militância, fazendo com que, pensando estarem refletindo a partir de um novo olhar, não consigam desvencilhar-se do lugar comum.

O objetivo do artigo de Almeida (2012) foi conhecer e analisar como os professores do primeiro ano do município de Tiradentes/MG se apropriaram da política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e quais concepções de alfabetização e letramento embasaram seus discursos e práticas.

Constatou que há um processo de “desaprendizagem” das verdadeiras funções da escrita que a escola impõe, sobretudo às crianças das camadas populares que, com o Ensino Fundamental de nove anos, têm chegado em maior número às escolas brasileiras. Simultaneamente, o processo de aprendizagem da escrita nega a funcionalidade dessa forma de interlocução quando privilegia práticas de memorização e a repetição. (ALMEIDA, 2012).

Souza e Cardoso (2012) procuraram evidenciar, por meio da experiência profissional de uma alfabetizadora que tem sua prática pedagógica considerada “bem sucedida” no município de Várzea Grande/MT, os saberes norteadores de sua prática de sala de aula no que diz respeito à alfabetização e letramento, interpretando-os à luz das pesquisas sobre o tema.

Concluíram que um dos motivos do êxito na alfabetização e letramento nas práticas da professora foi o fato de trabalhar as duas facetas da alfabetização, apresentando cotidianamente atividades voltadas tanto para o ensino do sistema alfabético de escrita quanto para as práticas sociais. Concluíram ainda que as práticas pedagógicas construídas pela professora têm dado certo porque têm razão de ser dentro de uma lógica e de uma visão de mundo, próprias de sua profissão e de sua vida.

Para as autoras, algumas atitudes foram decisivas para que seus alunos se sentissem confortáveis e confiantes durante a aprendizagem da leitura e da escrita, dentre elas: a ideia de que se aprende a ler e escrever escrevendo; o bom uso do tempo; o conhecimento dos níveis psicogenéticos e o uso de diagnósticos periódicos e agrupamentos produtivos; atividades diárias envolvendo leitura de textos para as crianças, com as crianças e pelas crianças; produções periódicas de textos coletivos de gêneros variados.

Outros dois elementos em particular, na opinião das pesquisadoras, desencadearam todo o processo de ensino-aprendizagem, dando um caráter significativo à prática dessa professora: o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos e a expectativa positiva em relação à sua aprendizagem.

Com o exposto, percebemos, por meio dos resultados de pesquisa da categoria **Leitura e Escrita**, que existe uma predominância de estudos voltados ao tema do letramento, o que indica concepções, discussões e práticas dominantes no campo da alfabetização.

Para a categoria **Pró-Letramento**, levantamos, nas bases digitais pesquisadas, o seguinte quantitativo de trabalhos:

Quadro 6 - Demonstrativo com o total de trabalhos da categoria **Pró-Letramento**

	Categoria: PRÓ-LETRAMENTO	
	CAPES	BDTD
Teses	1	0
Dissertações	5	2
Artigos	0	0
	6	2
	8	

Fonte: Pesquisa feita a partir dos sites <www.capes.gov.br>; <www.bdttd.ibict.br>; <www.scielo.br> e <www.anped.org.br>

O Quadro 6 mostra que são oito os trabalhos que trataram sobre o Programa Pró-Letramento, sendo uma tese e sete dissertações, o que comprova o reduzido número de pesquisas que tiveram o Programa como objeto de análise.

A pesquisa de Alferes (2009) foi realizada no município de Garuva/SC e teve como proposta investigar os principais aspectos relacionados à concepção e gestão do Programa Pró-Letramento e verificar em que medida e com quais perspectivas o Programa contribuiu para atender às demandas que impulsionaram a sua formulação.

A pesquisa chama a atenção, por envolver diversos procedimentos de coleta de dados como: análise de documentos oficiais e dos materiais didáticos do Programa, entrevista com uma coordenadora pedagógica do Programa, pesquisa de campo realizada em Garuva-SC (entrevista com tutoras, observações de encontros de estudo e aplicação de questionários para professores cursistas), observação de um seminário de avaliação do Programa e aplicação de questionários para professores cursistas de outros municípios.

Os dados revelaram que o Programa é necessário, é válido, porém, constitui-se em uma medida específica e pontual, que enfatiza a ação individual dos professores. Dessa forma, a autora considerou que o Programa não é suficiente, pois está descontextualizado de outros aspectos fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade.

Esse trabalho tem especial relevância porque, além de analisar aspectos relacionados à concepção e gestão do Pró-Letramento, mostrou que os tutores, coordenadores e professores cursistas envolvidos na pesquisa consideraram que os conhecimentos e práticas discutidos nos encontros de estudo, o conteúdo do material e o formato do Programa e das reuniões levaram a oportunidades de reflexão e de aperfeiçoamento das práticas na sala de aula dos professores cursistas.

Todavia, a autora ponderou que, embora uma opinião positiva e otimista tenha sido predominante nos dados coletados, é importante indicar que a incorporação dos princípios, teorias e práticas que circulam nos encontros e atividades do Programa certamente é variada. Explicou que não se trata de desqualificar as opiniões dos participantes da pesquisa, mas buscar confrontá-las com outras evidências.

Alferes (2009) ressaltou que a avaliação positiva apresentada tanto pelos professores cursistas quanto pelos tutores precisa ser confrontada com dados de outra natureza, tais como: investigações longitudinais sobre os avanços qualitativos na prática docente dos professores cursistas, melhorias observadas na aprendizagem dos alunos e nas taxas de aprovação, entre outros.

Isso se impõe como um imperativo necessário, principalmente quando se considera que as pesquisas sobre políticas educacionais devem interrogar, problematizar e analisar o seu impacto do contexto da prática, evitando a sua mera legitimação. Em face disso, fica evidenciada a necessidade de aprofundar as discussões sobre o Pró-Letramento e ampliar as análises sobre o processo de formação dos professores.

Rocha (2009) também se preocupou com questões referentes à concepção dos programas de formação continuada, tendo como objeto dois programas do MEC, o Pró-Letramento e o PRALER¹⁸. Todavia, seus achados de pesquisa diferem dos da pesquisa de Alferes (2009). Para Rocha, a concepção de formação continuada e desenvolvimento profissional dos programas fundamentam-se numa perspectiva de racionalidade prática¹⁹, buscando atender aos ditames do mercado.

Já segundo os resultados da tese de Martins (2010), ao contrário do que se esperava sobre a parceria entre o MEC, as universidades e os Centros de Pesquisa, estes contribuíram para a legitimação de políticas públicas de Formação de Professores que ainda se caracterizam pelo retorno ao tecnicismo.

Martins (2010) buscou identificar e analisar os princípios norteadores e conteúdos que orientam a proposta de formação continuada, mediante abordagem histórica, centrada em pesquisa documental e bibliográfica. Realizou também uma análise dos sete fascículos que compõem o conjunto de material didático da Coleção Pró-Letramento na área de alfabetização e linguagem.

Dentre os principais resultados, destacou a influência das concepções do **professor reflexivo** como princípio norteador da proposta de formação continuada de professores, que dá ao Programa um delineamento formativo que pretende atuar nos **fazer**es pedagógicos, imprimindo um tom pragmático ao curso.

¹⁸ O programa de Apoio à Leitura e Escrita-PRALER é uma iniciativa do Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental-SEIF, Departamento de Políticas Educacionais-DPE e Fundescola – em consonância com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização. Tem como objetivo oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais, complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. A finalidade do programa é dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. (BRASIL, 2007a, p. 5).

¹⁹ A racionalidade prática é um modelo de formação que tem como expoente principal Donald Schön. Objetiva superar a linearidade colocada pela racionalidade técnica entre conhecimento acadêmico e a prática escolar em que o professor, ao encontrar situações divergentes em sua prática, deve mobilizar o pensamento prático. Esse paradigma centra-se na ação e na prática docente, por entender que a prática produz conhecimento. Os casos são entendidos como heterogêneos e as situações como únicas, e, o professor deve buscar soluções para resolvê-las. O professor reflete sobre a sua prática e investiga-a, sendo, portanto, entendido como produtor de conhecimentos, reflexivo e pesquisador.

Já os modelos teóricos encontrados na pesquisa foram o construtivismo, o interacionismo e o letramento como fundamentos da proposta de ensino de leitura e escrita, o que demonstra, segundo Martins (2010), um ecletismo e um reducionismo teórico.

Lucio (2010) também tentou compreender os principais aspectos relacionados à concepção e à gestão do Pró-Letramento. Investigou as concepções teóricas e metodológicas que balizaram sua constituição e que foram considerados pelo MEC adequados para sustentar o trabalho dos professores alfabetizadores.

A pesquisa de Lucio (2010) se diferencia das demais citadas na categoria **Pró-Letramento**, principalmente por dois motivos. Primeiramente, o seu foco foi a formação do tutor; em segundo lugar, suas análises foram feitas por meio das contribuições da perspectiva bakhtiniana de linguagem, dialogando com os discursos sobre a constituição da REDE e do Programa Pró-Letramento, materializados nos documentos oficiais, fascículos e vídeos do Programa, a fim de compreender de que modo alguns dos princípios a ele subjacentes contribuíram para constituir traços de uma formação de tutores da área de alfabetização e linguagem.

Além de se basear em pesquisa bibliográfica e documental, o estudo foi realizado num encontro de formação de tutores no estado do Rio de Janeiro, no período de 2008 a 2009, por meio de questionários e entrevistas.

Concluiu que, apesar dos imperativos neoliberais que permeiam a política de formação a distância e dos inúmeros desafios que se impõem, formar, nessa modalidade, é um movimento que vem caminhando para a criação de um quadro de preparação de formadores nas redes estaduais e municipais de ensino, contribuindo para a constituição de uma rede de apoio local à formação permanente de professores alfabetizadores.

Ainda concluiu que o trabalho do tutor se reveste de grande complexidade, pois sobre ele recai a responsabilidade de articulação entre a teoria e a prática dos conhecimentos da área de alfabetização e linguagem, sem, entretanto, que tenha participado da construção de conteúdos e métodos pelos quais o Programa se desenvolve.

Esses dados são relevantes, pois ficou explicitado, na pesquisa de Lucio, por meio dos relatos dos próprios tutores, que a formação que recebem não os capacita a tirar as dúvidas dos professores. Em face dessa realidade, pensamos que o fato de o Pró-Letramento auxiliar no processo de constituir um quadro de formação de formadores, como Lucio defendeu, não significa dar a esses tutores uma formação que os instrumentalize com conhecimentos teóricos e práticos suficientes para auxiliar os professores no seu processo de formação em

serviço. Em nosso entendimento, esse pode ser um dos motivos pelos quais esses cursos têm gerado poucos impactos positivos.

Cabral (2010) desenvolveu uma pesquisa que visou a compreender quais relações as cursistas do Pró-Letramento estabeleciam com a leitura, tendo em vista suas trajetórias escolares, as práticas de letramento literário na família e na escola, procurando captar o espaço reservado à leitura no seu universo social; compreender e identificar em que ponto tais vivências e experiências influenciavam suas práticas de formação de leitores nas escolas onde atuavam; descrever o desenvolvimento do Programa no município pesquisado e traçar o perfil das cursistas participantes da pesquisa.

A coleta dos dados foi feita por meio da observação participante dos encontros presenciais, a análise dos trabalhos elaborados pelas cursistas no decorrer desses encontros, a consulta aos documentos oficiais de registro do curso e, por fim, o questionário aplicado ao final do curso.

Quanto à política de formação de professores, constatou que a implantação dos programas de formação continuada, embora, segundo a autora, com excelentes materiais de estudo, não tem atendido às reais necessidades dos sistemas de ensino.

Com relação às práticas de leitura de professores cursistas do Pró-Letramento, os resultados indicaram a importância da sua história de leitura, que se reflete em suas práticas de formação de leitores na escola.

Concluiu, defendendo a necessidade de um planejamento adequado das práticas de formação continuada de professores para que ultrapasse as ações pontuais, solitárias e desvinculadas das necessidades concretas dos docentes, permitindo-lhes uma apropriação crítica dos conhecimentos e saberes necessários para a melhoria de sua ação pedagógica.

Giardini (2011), em sua dissertação de mestrado, fez uma análise da qualidade da formação oferecida no Programa Pró-Letramento, por meio de uma pesquisa bibliográfica-documental. Objetivou especificamente apontar coerência e/ou incoerência interna no Programa, buscando perceber o cumprimento dos seus objetivos, sua natureza e os elementos da formação que contribuíssem para uma prática docente de qualidade.

Em termos de resultados, Giardini destacou o cumprimento parcial dos objetivos propostos pelo Programa, a incoerência interna e a natureza compensatória do Pró-Letramento.

No que se refere à qualidade do Programa, os documentos pesquisados apresentaram elementos indicativos que podem favorecer um bom desempenho dos professores e contribuir

para melhorias na prática pedagógica, ao mesmo tempo em que há a presença de aspectos problemáticos quando se pensa a qualidade da formação como um todo.

Enfatizou ainda, que a valorização e o incentivo ao processo de formação dos professores não são um argumento forte no discurso do Programa, por apresentar contradições em seus materiais que indicam tanto a desprofissionalização quanto a desintelectualização docente.

Para Giardini, o Pró-Letramento não se desenvolve sob uma perspectiva de atualização dos conhecimentos, como não tem potencial para promover efetivamente uma reflexão sobre a prática, conforme descrito na sua proposta. Com uma conclusão que se aproxima da de Alferes (2009), Giardini enfatizou que, no Pró-Letramento, o desenvolvimento individual docente é muito mais evidente do que as práticas de trabalho em colaboração.

Crozatto (2011) abordou o Programa Pró-Letramento no município de Ivaiporã/PR, com o objetivo de “[...] verificar as relações que os professores fazem com a proposta do curso e as práticas do cotidiano escolar [...]” (CROZATTO, 2011, p. 20).

Evidenciou, nas conclusões do trabalho, que os professores valorizam a formação que promove as referências do **ser**, **saber** e **fazer**, relacionadas à prática de sala de aula, promovendo a reflexão na ação e sobre a ação. Registrou que os professores destacam que o Pró-Letramento de que participaram incluiu a reflexão da ação pedagógica, instigando-os a buscarem novas práticas para os processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisadora salientou que os professores fazem referências a vários métodos e técnicas aprendidos na formação continuada e que aplicam em sala de aula, relatando, também, que, com o Programa, aprofundaram os conceitos de leitura e escrita, favorecendo um redimensionamento da prática a partir da ampliação dos conteúdos de linguagem. Tais resultados diferem, por exemplo, dos da pesquisa de Giardini (2011), o que nos faz questionar se foi pelo fato de terem se utilizado de referenciais teóricos diferentes.

São José (2012) buscou analisar, em sua dissertação de mestrado, os efeitos do Pró-Letramento para as práticas dos professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada, fundamentalmente, por meio do levantamento e análise de relatos obtidos em entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com a tutora responsável pelo curso de Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento e com dez professoras participantes do Programa de Formação, implementado entre outubro de 2008 e dezembro de 2010 em Conselheiro Lafaiete (MG).

Também considerou os materiais que implementam e orientam a execução do Pró-Letramento, tais como o Guia Geral, os Fascículos de orientação para os tutores e a Coleção didática da área de Linguagem destinada aos cursistas. Além disso, aplicou questionários, respondidos pelos sujeitos da pesquisa.

Com relação aos efeitos do Programa para as práticas docentes, a autora identificou três situações particulares que caracterizam os tipos de apropriações que as professoras realizaram a partir do curso de formação. A primeira se refere a mudanças produzidas no trabalho docente em decorrência da vivência de práticas sociais de leitura literária, organizadas nos encontros presenciais do curso de Alfabetização e Linguagem.

A segunda diz respeito a contribuições mais gerais, que não são explicitamente nomeadas pelas professoras, oferecidas pelo curso em decorrência das trocas de experiências e da interação vivenciada entre os sujeitos participantes da formação.

A terceira indica efeitos associados ao conteúdo de um dos fascículos da coleção didática do Pró-Letramento, já que as docentes ressaltaram, em seus depoimentos, a relevância do fascículo que trata da avaliação diagnóstica da alfabetização para sua formação. Apontaram o uso desse material em suas práticas avaliativas e explicitaram sua importância, relacionando-o ao contexto externo de realização de avaliações sistêmicas da alfabetização propostas pelos governos federal e estadual.

São José (2012) concluiu que a aquisição de conhecimentos que os docentes efetuam a partir de cursos de formação se concretiza em articulação com os saberes consolidados e validados por eles em suas práticas profissionais; que os conteúdos didáticos disponíveis nas ações de formação, ao serem incorporados pelos docentes, são por eles transformados e ressignificados, com vistas ao atendimento de demandas identificadas no cotidiano escolar; e que, de maneira geral, os resultados obtidos evidenciam que é a lógica pragmática que define e orienta as apropriações de conteúdos realizadas pelos professores.

De forma geral, por meio da leitura das pesquisas, observamos que a maioria dos trabalhos que tiveram como base o Pró-Letramento tendeu a discutir temas que se consolidam no campo dos estudos sobre as concepções e pressupostos do Programa e o estudo dos seus documentos, em que vemos revelada uma realidade que aponta uma valorização da epistemologia da prática.

Todavia, pensamos que as políticas de formação continuada sejam essenciais ao estabelecimento dos processos de formação para o exercício da docência, se tiverem em seus pressupostos ações contínuas para ir além do sentido de dar respostas aos problemas e

necessidades imediatas, contrariando, dessa forma, a ideia de que o professor é um mero executor das políticas educacionais.

Em face do exposto, acreditamos que nosso trabalho contribui com os estudos acerca do Programa Pró-Letramento, haja vista o propósito de conhecer e analisar a política de formação continuada instituída pelo Programa Pró-Letramento, como já anunciamos anteriormente, o que nós não encontramos quando da busca aos bancos digitais no período pesquisado. Diante disso, consideramos que nossa pesquisa poderá auxiliar a (re)pensar sobre as reais condições do conhecimento e da profissionalização que esse Programa oferece aos professores, se atende aos seus anseios, necessidades e dificuldades.

No próximo capítulo, faremos discussões teóricas a respeito de conceitos que servem de base para nossas reflexões. Dessa forma, o capítulo fundamenta nossas análises ao longo de todo o trabalho.

2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E AS CONCEPÇÕES ACERCA DO CONHECIMENTO E DO TRABALHO DOCENTE

Este capítulo tem como objetivo apresentar aspectos conceituais e relacionais sobre elementos importantes para o delineamento do nosso estudo, tais como: os determinantes históricos sobre as políticas de formação continuada no Brasil; o conhecimento como categoria fundamental do trabalho docente; e o papel da educação e da escola.

Discutimos sobre uma tendência que vem se firmando na contemporaneidade, relativa à desvalorização do conhecimento e à valorização da epistemologia da prática no âmbito da formação continuada de professores que, a partir dos anos 1990, começou a se configurar fortemente no cenário educacional brasileiro. Em alguns momentos deste tópico, trazemos dados empíricos coletados junto às professoras alfabetizadoras participantes da nossa investigação.

Consideramos este capítulo essencial e relevante para esclarecer nossos posicionamentos. Apesar de entendermos que a formação continuada de professores não é uma questão nova, pois tem sido recorrentemente discutida ao longo das duas últimas décadas, é imprescindível contextualizá-la e reconstituí-la por meio dos itens que se seguem, que dão corpo e consistência às nossas reflexões.

No primeiro tópico, fazemos uma abordagem histórica das políticas públicas para a educação, mais especificamente no concernente à formação continuada no contexto brasileiro da reforma e do atendimento aos acordos propostos pelas agências internacionais financiadoras da educação.

2.1 Breve retomada sobre as políticas de formação continuada no contexto brasileiro a partir de 1990

No recuo histórico acerca da definição das políticas públicas para a educação e como se constituíram as políticas de formação continuada no Brasil, não temos a pretensão de discutir o tema exaustivamente, pois trata-se de uma temática já bastante explorada nas diferentes pesquisas da área educacional. Apenas julgamos importante retomar alguns aspectos que ajudarão na compreensão do nosso trabalho como um todo.

Entendemos que as políticas de formação continuada no Brasil são uma construção social que se estruturam sobre as relações sociais e aos arranjos estruturais da sociedade. Partirmos dessa premissa porque, segundo Brandão (1987), a educação se faz num contexto

social, econômico e político, sendo, portanto, caracterizada por limites e possibilidades, delimitados pelos interesses da sociedade e/ou de grupos sociais.

Sob essa perspectiva, a mudança de paradigmas ocorrida no setor produtivo do sistema capitalista tem influenciando de modo significativo os processos educacionais. Em decorrência, a escola tem a incumbência de desenvolver o **novo** perfil de trabalhador demandado pelo mercado de trabalho, o que acarreta em ações voltadas para tornar o professor um profissional com características ajustadas a esse perfil cada vez mais flexível, eficiente e polivalente, para atender às inovações exigidas pela sociedade.

Os novos padrões exigidos dos trabalhadores demandam também, a aquisição de novas habilidades, o que explica, em parte, o fato de a educação ser o foco das atenções da sociedade contemporânea, em especial da classe que domina o poder econômico e político do país.

No entanto, a contradição se instaura, pois a necessidade de qualificar o trabalhador não deve ultrapassar os níveis de conhecimentos necessários à sua condição. Saviani (1997) faz a crítica a essa questão, ao ponderar que

[...] os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. (SAVIANI, 1997, p. 115-116).

Sendo assim, o processo de humanização dos indivíduos, por meio dos conhecimentos nas suas formas mais desenvolvidas, dá lugar a um processo que prioriza a aquisição de habilidades, impactando diretamente na forma como os professores têm atuado. Isso tem provocado a redução da sua autonomia no seu processo de trabalho, que se volta para a adequação à reestruturação produtiva e à crise econômica. (APPLE, 1995).

A vinculação educação e desenvolvimento instituiu o redimensionamento do papel da educação e da escola, associando competitividade e empregabilidade²⁰. A esse respeito, Dourado (2001) escreve que:

²⁰ O termo empregabilidade pode ser entendido em sentido amplo, como a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de o trabalhador agrupar um conjunto de competências que o torne capaz de competir com todos os outros indivíduos que lutam por um emprego. Dessa forma, os trabalhadores precisam se ajustar constantemente às modificações que vão ocorrendo no setor produtivo, adquirindo habilidades para ocupar um posto no mercado de trabalho. Assim, o conceito de empregabilidade surge como instrumento de relativização da crise do emprego, face à incapacidade do setor produtivo de incorporar ou manter, no seu interior, o mesmo número de trabalhadores. Surge como justificativa para o desemprego em massa, atribuindo à má qualificação dos trabalhadores a culpa por não atenderem às novas exigências do mercado de trabalho. Nesse cenário, o conceito de empregabilidade está relacionado

As agências educacionais passam a ser vislumbradas como um dos elos de socialização dos conhecimentos técnico-científicos historicamente produzidos pelo desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências sociais requeridas, predominantemente, em sintonia com o setor produtivo. (DOURADO, 2001, p.49).

Para o mesmo autor, essa compreensão de educação provoca o estabelecimento da relação com as transformações ocorridas na sociedade e, particularmente, na conjuntura educacional das últimas décadas do século XX. Além da reestruturação produtiva do capital, envolveram a revolução técnico-científica e as profundas mudanças nos meios de comunicação, como também as formas de relação e convivência das instituições.

Nessa mesma linha de pensamento, Falleiros (2005) chama a atenção para o fato de que

[...] a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política. (FALLEIROS, 2005, p. 211, grifo do autor).

Essas ações que visam a manter inalteradas as relações de poder dentro da sociedade capitalista e entrelaçam as transformações do mundo do trabalho com a educação, fazendo repercutir o debate ora sobre a educação como responsável pela socialização dos conhecimentos técnicos e científicos historicamente produzidos, ora pelo desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes requeridas pela vida social e produtiva e que precisa, para tal intento, de constante atualização pela necessidade de ampliar a sua empregabilidade.

Diante disso, especialmente a partir dos anos 1990, a fim de superar o contexto de crise e retomar o crescimento econômico, o Brasil e outros países em desenvolvimento se submeteram a um conjunto de reformas que se caracterizaram pela abertura da economia ao capital internacional, pela terceirização, pelas privatizações e pela redução dos gastos sociais, com sua regulação sendo feita pelo Estado em favor do mercado.

Um dos principais marcos a desencadear a Reforma do Estado Brasileiro foi a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, financiada por organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que

diretamente com as atividades de qualificação profissional e de valorização da educação básica. (BRASIL, 1995b).

promoveu propostas de equidade social entre os países mais pobres²¹ do mundo, por meio do desenvolvimento econômico no qual a educação exerce papel central.

Esses países comprometeram-se a propor políticas para melhorar a qualidade da educação. Essas orientações foram implementadas no Brasil no sistema público de educação básica, seguindo os princípios estabelecidos na Declaração de Jomtien²², que marca a consolidação das políticas neoliberais e intervenção dos organismos internacionais de financiamento.

Segundo Casassus (2001), as reformas educacionais, pautadas em documentos internacionais diversos, focalizam a necessidade de melhorar a qualidade do ensino da educação básica, proporcionando maior atenção aos processos de aprendizagem e recomendando aos países signatários a atuação no currículo, gestão e avaliação dos sistemas educacionais.

Dessa forma, os sistemas de ensino propõem ações para atender a essa demanda, fazendo reformas curriculares que afetam a necessidade de um novo paradigma na formação dos professores. A preocupação com a formação no contexto das reformas educacionais aparece associada a dois movimentos destacados por Gatti, a saber

[...] de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. (GATTI, 2008, p.62).

Diante dessas demandas e para o atendimento das orientações da Conferência Mundial, foi elaborado em 1993 o Plano Decenal de Educação, cujas metas principais foram: a ampliação progressiva do gasto público em educação com base no PIB, a fim de atingir o índice de 5,5%, e a remuneração do magistério por meio de planos de carreira. Todavia, é importante ressaltar que esse plano acabou não sendo implementado.

²¹ Destacamos os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, conhecidos como **E9**.

²² Segundo a Declaração de Jomtien, é necessário ampliar os meios e o raio de ação da educação básica já que: “A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica [...] Isto implica cuidados básicos e **educação inicial na infância**, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais [...] A **educação fundamental** deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças [...] **As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas** [...]”. (UNESCO, 1990, p. 5, grifo nosso).

Além disso, para tentar resolver os problemas da economia no Brasil, foi proposta a Reforma do Estado Brasileiro (1995). Foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que organizou a condução de todo esse processo.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (e o documento que resultou dela, a chamada **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**) é um dos marcos mais importantes do protagonismo dos organismos internacionais, na atual configuração das políticas educacionais no Brasil. A educação deve ser a base que fomenta o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento de competências para a atuação no mercado de trabalho, e deve estar focada nos resultados das avaliações externas baseadas em parâmetros de aprendizagem internacionais.

Com isso, foram se consolidando, no decorrer dos anos 1990, as propostas educacionais de mudança, com ações pautadas em indicadores de produtividade e competitividade voltadas à superação do fracasso escolar, diagnosticado pelos organismos internacionais. Teve relevância, nesse panorama, a criação e o desenvolvimento dos **Programas de Formação Continuada** no contexto educacional brasileiro.

Outro documento internacional importante também orienta um projeto de educação mundial: o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob o título: **Educação: um tesouro a descobrir** (UNESCO, 1996), conhecido como o Relatório Jacques Delors.

O Relatório reafirma e argumenta em prol do modelo de educação coerente com o consenso estabelecido nos eventos promovidos pelos organismos internacionais e faz algumas recomendações. Dentre elas, destacamos dois conceitos orientadores das reformas: a ideia de educação permanente e ao longo de toda a vida, com característica de flexibilidade e diversidade em relação ao tempo e ao espaço, resultando na valorização das trajetórias e possibilitando novas formas de certificação²³; e os quatro pilares da educação, que constituem a ideia do **aprender a aprender**: aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser. (UNESCO, 2010).

Além dos conceitos supracitados, do conjunto de propostas anunciadas para garantir a efetivação das reformas, há aquelas em que se descentraliza e aumenta a responsabilidade

²³Freitas (2003, p. 1116), ao se referir ao processo de certificação, comenta: “Reúnem um conjunto de habilidades/capacidades/competências, centradas nos conhecimentos/conteúdos que as crianças devem aprender e que o professor deve ensinar. Nesta perspectiva restrita, reduzem o processo educativo ao processo de ensino-aprendizagem, à instrução, limitando as enormes possibilidades de formação de nossa infância e nossa juventude para seu desenvolvimento pleno e a produção de uma nova vida”.

pela inovação dos processos de ensino de cada unidade escolar e a participação ativa dos professores.

Comumente, a primeira proposição associa-se aos pressupostos teóricos que aludem à **escola como locus de formação**, e aparece como recomendação nas políticas educacionais, orientadas pelos organismos internacionais. A tomada da escola como foco principal nas ações decorrentes das reformas e políticas educacionais nos países da América Latina, no dizer de Aguiar, constitui-se

[...] na configuração de um novo formato organizacional nos sistemas de ensino e nas escolas, contemplando estratégias de descentralização com vistas à melhoria da qualidade da educação. Os governos da região admitem, de modo geral, que o sucesso da condução dessas reformas depende, em parte, das formas de implementação da gestão em nível macro e nas unidades escolares. (AGUIAR, 2001, p.194).

No Artigo 12, incisos I a VI da LDBN nº. 9394/1996, estão estabelecidas as responsabilidades das escolas brasileiras pautadas nos pressupostos acima mencionados.

A escola, nesse contexto de reforma, evidencia-se como o locus para a efetivação dos programas de formação continuada, cujas atribuições estão detalhadas nos documentos de adesão acordados junto ao MEC. De acordo com essas premissas, alguns teóricos da área educacional defendem essas ideias, conforme mostraremos a seguir.

Para Veiga (1996, p. 50, grifo do autor), “[...] a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico [...]; o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera ‘repetidora’ de programas de ‘treinamento’, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais”.

Nóvoa (1997, p. 29) defende que as propostas de desenvolvimento profissional devem prever mudanças na organização e no funcionamento das escolas. Sustenta que “A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais”.

A escola como locus de formação aparece, também, nos estudos realizados por Candau (1996) e Brzezinski (2006), como uma tendência nas ações e programas de formação continuada. Na opinião de Candau (1996)

[...] não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo

formativo. Uma prática repetidora, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, [...] uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAUI, 1996, p. 144).

Dentre os teóricos que defendem a escola como locus de formação, os citados acima exemplificam o que nos parece ser o discurso hegemônico sobre o papel da escola no processo de formação docente. Esses pressupostos, em nosso entendimento, distanciam os professores de uma formação calcada na discussão sobre os conhecimentos teóricos e metodológicos, que deveria ser feita em parceria com as universidades. Voltam-se, ao contrário, para as discussões mais restritas e pertinentes ao cotidiano da sala de aula e do senso comum.

Alferes (2009) assevera que as proposições da LDBN nº. 9394/1996 e do discurso de alguns pesquisadores sobre a escola como locus de formação se distanciam, no que diz respeito às finalidades, das discussões e estudos entre os teóricos e associações de educadores dos anos 1980. Uma escola autônoma elabora e efetiva seu projeto político-pedagógico e é capaz de organizar, por exemplo, um plano de formação continuada para os profissionais da educação nela atuantes, solicitando, para tal tarefa, a colaboração das universidades, das secretarias de educação e dos profissionais da própria escola.

Outra questão a ser considerada é que, sendo o objetivo anunciado pelas reformas educacionais a melhoria da qualidade de ensino, os professores são primordiais para a consolidação das mudanças almejadas; a forma como irão contribuir deve estar prevista nos conteúdos e nas formas de aplicação dos programas de formação continuada governamentais.

Em consonância com essas afirmações, de acordo com Soares (2008), as políticas educacionais desenvolvidas a partir dos anos 1990 inserem o professor no centro do debate educacional. Todavia, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. Isso ocorre, segundo a pesquisadora, devido à associação da reflexão sobre a prática às competências. Ainda opina que

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade. (SOARES, 2008, p. 140).

Isso indica uma forte tendência na valorização de ações formativas pautadas na prática imediata, no cotidiano escolar, na troca de experiências, na resolução de problemas

manifestos no dia a dia da escola. Há, ao mesmo tempo, uma secundarização da discussão a respeito da necessidade de os docentes adquirirem uma sólida base teórica que os leve a compreender sua prática e intervir conscientemente na realidade além do campo empírico.

Apesar de as recomendações explicitadas pelos organismos internacionais orientadores das reformas educacionais convergirem para a necessidade de formação permanente, no interior das escolas, elas divergem dos propósitos defendidos pelo movimento dos professores na luta pela formação e pela profissionalização do magistério, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), associada à definição de uma política ampla que articule formação inicial, condições de trabalho, valorização salarial, plano de cargos e carreira e formação continuada²⁴.

Soares (2008) ainda pondera que as políticas de profissionalização docente são desenvolvidas de uma forma específica no campo da formação continuada dos professores, calcadas em uma compreensão determinada de trabalho docente, pragmática e praticista, provocando uma reduzida efetividade dos cursos ofertados, o que demanda uma maior abordagem pela pesquisa educacional.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN nº. 9.394/96, fica evidenciado de forma expressiva o conjunto de reformas educacionais brasileiras (DOURADO, 2001). Dentre os imperativos, distinguem-se os relacionados à implementação de reformas curriculares, à instituição de um sistema nacional de avaliação, à gestão da escola e às atribuições dos profissionais da educação, que ampliam a compreensão do trabalho docente não mais restrito à sala de aula, mas também à gestão da escola, elaboração de projetos, debates e decisões relativas ao currículo e à avaliação institucional.

No caso brasileiro, foram criados, além dos diversos programas, políticas educacionais e leis como, por exemplo, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), em 2003; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007; o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, promulgado pelo Decreto Lei

²⁴ Para exemplificar as divergências de projetos de educação, usamos as afirmações constantes no Capítulo 7 do Relatório Jaques Delors, de que a formação continuada é tanto ou mais determinante na qualidade de ensino do que a formação inicial, ou ainda que a formação inicial aconteça pelo menos para os professores do **secundário** em cursos superiores, nas universidades ou em contexto universitário. Essas características contrapõem-se às instituições citadas, principalmente porque, em primeiro lugar, a ênfase dada para a formação continuada subtrai das universidades parte da responsabilidade pela formação de base teórica e prática, uma vez que fica a cargo da formação continuada complementar a formação dos professores. Em segundo lugar, abre-se a possibilidade de os professores da educação básica não terem formação inicial superior, pois o foco das preocupações com esse tipo de formação se direciona para os professores do ensino secundário.

6.094/2007; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aprovado pelo mesmo decreto; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

Em conformidade com a Constituição Federal (1988) e com a LDBN nº 9.394/1996, as propostas das políticas educacionais implantadas para a educação básica são centralizadoras, no que se refere à elaboração e avaliação das políticas educacionais na esfera federal, mas promovem uma atuação estatal que se desresponsabiliza pela manutenção e desenvolvimento do ensino público, transferindo parte dessa responsabilidade para a sociedade e para o setor privado.

O processo avaliativo dessas políticas está centrado em instrumentos de avaliação, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os quais, sob a perspectiva dos organismos internacionais, têm considerado parâmetros curriculares únicos.

Dessa maneira, a formação continuada de professores, no contexto de adequação às reformas, resulta, de forma geral, do conjunto de relações e proposições oficiais que foram mencionadas neste tópico. Também é resultante das incumbências previstas na LDBN nº. 9.394/1996, direcionadas à reformulação do currículo de formação inicial de professores, em que se viabiliza a forma aligeirada, complementada pelo oferecimento de ações de formação continuada, considerada como mais rápida e menos dispendiosa, sob a coordenação da política do Ministério da Educação (MEC), em parceria com os sistemas de ensino municipal e estadual.

2.2 Inter-relações entre o conhecimento e o trabalho docente

A produção material da vida humana diz respeito à possibilidade, pelo trabalho, de os seres humanos agirem sobre a matéria, transformando-a para atender a alguma necessidade própria da sua existência. Dessa forma, o **trabalho material** refere-se a uma produção humana concreta. Todavia, “[...] o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional”. (SAVIANI, 2011b, p. 11).

Os seres humanos produzem não apenas a sua existência material, mas também conhecimentos. Salientamos, por isso, a referência ao **trabalho não-material**, que diz

respeito a um determinado processo de trabalho ou a uma determinada práxis, que tem por objeto não diretamente a matéria, mas conhecimentos, valores, ideias.

Para Saviani (2011b, p. 12), “[...] trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não-material”. Entendemos que a cultura acumula atividade humana, sendo que a **atividade** diz respeito a “[...] tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não-materiais [...]” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22).

No entanto, a produção não-material não é jamais desprovida de materialidade, mas refere-se às próprias características do produto do trabalho. Qualquer trabalho, como processo, exige e só se realiza por ter materialidade. Porém, os resultados desse agir humano podem ser materiais ou não-materiais. Então, afirmar a materialidade do trabalho docente não significa negar a natureza não-material desse mesmo trabalho. Nas palavras de Saviani (2011b, p. 106)

[...] quando nós distinguimos a produção material, de um lado, e a produção não-material, de outro, esta distinção está sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. Quando nós falamos que a educação é uma produção não-material, isto significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção.

O autor ressalta que a ação desenvolvida pela educação tem visibilidade. É, portanto, uma ação que só se exerce com base em um suporte material, que se realiza num contexto de materialidade. Ou seja, o exercício da atividade educativa sempre “[...] implica uma materialidade, e esta materialidade condiciona o seu desenvolvimento. A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais”. (SAVIANI, 2011b, p. 107).

Saviani (1996) considera, ainda, que o saber envolvido no processo educativo é determinado pela necessidade dos próprios seres humanos em assimilá-lo. A apropriação desse conhecimento²⁵ historicamente produzido é condição para a humanização; não

²⁵ Entendemos o conhecimento conforme Saviani (2011b, p. 7, grifo nosso): “[...] a produção não-material, isto é, a produção espiritual, não é outra coisa senão a forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras. Eis porque se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico [científico]. Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não

nascemos humanos, apenas o somos como espécie, mas tornamo-nos humanos pelo trabalho educativo. Dessa forma,

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem de tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 1996, p. 147).

Diz ainda o autor que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2011b, p. 22).

O excerto acima define o trabalho educativo, situando-o numa concepção historicizadora da cultura humana, tendo como referência o processo de humanização do gênero humano que alcança sua finalidade quando cada indivíduo se apropria dos elementos da cultura necessários à sua formação como ser humano.

A necessidade de discutirmos a relação entre trabalho e conhecimento relaciona-se à questão da materialidade que envolve a efetivação do trabalho docente. Como já mencionamos, é uma forma de produção não-material, que se articula ao âmbito do conhecimento e do saber produzido pelos seres humanos em sua produção e reprodução das condições materiais da sua existência.

Segundo Soares (2008, p. 54-55):

O problema do conhecimento se faz presente no processo de trabalho em geral de dupla forma: em primeiro lugar, como sustentação para que o próprio processo se desenvolva, ou seja, o conhecimento que o sujeito tem de ter para que suas ações se ponham em movimento para obter determinado fim: conhecimento da matéria sobre a qual age intencionalmente; conhecimento acerca daquilo que se deseja idealmente como resultado do processo de trabalho; conhecimento já embutido na própria construção e elaboração dos instrumentos de trabalho. Em segundo lugar, como conhecimento resultante desse processo de trabalho, posto que o ser humano, na medida em que transforma o meio, transforma também a si próprio podendo, em certas circunstâncias, a partir do processo de trabalho, alterar sua própria consciência sobre a realidade, gerar novos conhecimentos.

Com base nos estudos de Soares (2008), frisamos que a categoria **conhecimento** é fundamental para a compreensão adequada do que pressupõe o trabalho docente, pois o conhecimento é indispensável ao agir humano intencional. No processo de trabalho, quanto

nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”. Nesse sentido, estamos considerando como científicos aqueles conhecimentos necessários à humanização dos indivíduos e que foram produzidos pela atividade humana de trabalho não-material sendo, portanto uma produção coletiva, histórica e social.

mais conhecimentos o ser humano tem a respeito do seu objeto, mais se amplia a capacidade de visualização do campo de alternativas para a ação. Assim, o conhecimento amplia as formas de ação humana e propicia, por meio de sua concretização no trabalho, a ocorrência de novas objetividades.

Concordamos com Saviani quando se refere à educação e ao papel da escola

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011b, p. 13).

Para o primeiro aspecto, é necessário distinguir o que é principal e o que é secundário em termos de educação escolar, dando ênfase ao que é clássico²⁶ como primordial em termos de conhecimento. Quanto ao segundo aspecto, realça-se a importância da organização dos meios pelos quais cada indivíduo realiza seu processo de humanização.

A escola configura-se na dimensão pedagógica das práticas sociais, cujo papel consiste na socialização e elaboração do saber sistematizado, de forma a superar o conhecimento espontâneo. Existe para dar lugar à aquisição dos instrumentos que dão acesso ao saber elaborado e/ou aos seus rudimentos, para fazer a mediação entre o que o aluno já sabe pelo senso comum e os conhecimentos científicos; daí a importância da escola.

Saviani (2011b, p. 98) acentua que

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Contrariamente a essas ideias, sublinhamos a ênfase dada ao pragmatismo e o princípio da desvalorização da teoria, que se reflete no entendimento, ao que parece hegemônico na literatura especializada e nas práticas docentes no país, do trabalho docente calcado na lógica da adaptação ao cotidiano imediato, às demandas do dia a dia, ou nas palavras de Alves (2004, p. 245), “[...] à pedagogia do aprender fazendo”. É o trabalho docente reduzido ao âmbito prático e sua formação limitada às trocas de experiência entre os professores, secundarizando a necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos a respeito do seu saber-fazer.

²⁶ Para Saviani (2011b, p. 14), “[...] o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção de conteúdos do trabalho pedagógico”.

2.3 A desvalorização do conhecimento científico e a valorização da epistemologia da prática: algumas ponderações

A ampla divulgação da pedagogia do **aprender a aprender**, advinda do ideário construtivista, e que faz a crítica à educação tradicional, tem se constituído como modelo hegemônico de educação no Brasil. Essa teoria construtivista, já que baseada no pragmatismo, propõe que o cerne do conhecimento está na ação e não na percepção, isto é, dá ênfase aos procedimentos e à prática, em detrimento aos processos de abstração.

Dessa forma, não cabe ensinar ou transmitir os conteúdos produzidos historicamente, mas sim levar o indivíduo a desenvolver o raciocínio por meio da prática, envolvendo-o ativamente no processo pedagógico, para que haja um processo de construção do seu conhecimento.

O pesquisador suíço Piaget (1988, p. 61), criador da epistemologia genética ou teoria construtivista²⁷, concebe que:

O objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semiverdade: é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de despender tempo nisso e de passar todos os rodeios que uma atividade real pressupõe.

A partir dessas premissas, e principalmente a partir dos anos 1990, começaram a se delinear as bases pedagógicas dessas ideias. Entre outras implicações, fomentaram a perda da especificidade do trabalho do professor e do papel da escola, e orientaram as reformas e as práticas educativas que provocaram o que entendemos como a desvalorização do conhecimento e a valorização da epistemologia da prática.

Na visão de Soares (2008) há, na atualidade, uma mudança radical na forma de se compreender a ciência. Ao se fazer a crítica ao positivismo e à objetividade no campo científico e tentar fazer jus ao fenômeno da mudança de paradigmas, acabou-se por migrar para o campo da negação de um conhecimento objetivo acerca do mundo. Segue-se, desse raciocínio que, se não se pode conhecer o mundo como ele é, também não é possível

²⁷No Brasil, foi a partir do início dos anos 1980 que o modelo tecnicista de educação passou a ser sistematicamente questionado, em decorrência de novas demandas políticas e sociais que acompanharam propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola no concernente à alfabetização. Como proposta teórica na busca de soluções para esse problema, introduziu-se o pensamento construtivista, uma teoria sobre o desenvolvimento do psiquismo humano que entende a aprendizagem pela via biológica.

transformá-lo, bastando então nos adaptarmos às demandas cotidianas. Dessa forma, avalia a pesquisadora:

Na esteira do ceticismo epistemológico e da lida pragmática em vigor, descarta-se a necessidade humana de inquirir sobre questões relativas à natureza do objeto e do próprio conhecimento. Plasma-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico e do imediato. Circunscreve-se o conhecimento ao âmbito da prática imediata em detrimento da teoria. (SOARES, 2008, p. 102).

Sob essa mesma perspectiva, Moraes (2004a) ressalta que a produção científica acerca da formação docente, apesar de ser abundante e abranger diferentes aspectos, como as reformas e as políticas específicas da formação docente, não tem considerado as questões do conhecimento objetivo, sua produção, apropriação e sistematização.

Ainda para Moraes (2004a), é necessário considerar dois aspectos importantes: o enaltecimento da sociedade do conhecimento e da informação, e o fenômeno do ceticismo e do predomínio dos relativismos epistemológicos e suas repercussões na formação docente.

Com relação ao primeiro aspecto, testemunhamos uma valorização extrema do conhecimento e seus subprodutos tecnológicos (informática, mídias, educação a distância, entre outros). Tem-se a noção de um progresso crescente baseado na ciência e na tecnologia, fazendo com que os indivíduos que desejam ter empregabilidade busquem esses conhecimentos e informações, que estariam em constante transformação em tempos de mudanças cada vez mais aceleradas.

O segundo aspecto diz respeito ao ceticismo e ao relativismo epistemológico decorrentes da visão pragmática da vida social que traz influências consideráveis sobre esse movimento em que a teoria fica secundarizada

[...] a celebração do “fim da teoria” caminha *pari passu* com a promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo que se evidencia nos critérios que têm norteado a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, na elaboração de currículos, na organização escolar, em suma, em um projeto político que investe numa concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto do exercício do pensamento. (MORAES, 2004b, p.351-352, grifo do autor).

Instaurou-se, segundo Soares (2008, p. 102-103, grifo do autor),

[...] o ceticismo e o desencanto no terreno da epistemologia, expresso no advento das correntes intelectuais intituladas “pós”, “neos” e “anti”.... Nesta linha, passa-se a crer que os textos e as interpretações não podem mais se aproximar da realidade,

constituem-se “apenas” narrativas atreladas à prática imediata/cotidiana - expressões de diferentes pontos de vista e, por isso mesmo, sempre válidas.

A partir desse quadro, a sociedade mostra-se pretensamente esvaziada de conflitos, portanto, harmônica, positiva, pragmática, tolerante e plural. No campo educacional, essas premissas têm desencadeado um processo de desvalorização do conhecimento elaborado/científico, ao mesmo tempo em que se elege a prática imediata, cotidiana, como centro do processo de formação dos docentes e eixo basilar da sua prática. Essa perspectiva inclui a negação da cultura e do processo de desenvolvimento humano, que implicam a formação da concepção de mundo dos sujeitos. Para Saviani (2011a, p. 433-434, grifo do autor):

Tais práticas se manifestam com características *light*, espraçando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem ao gosto do clima pós-moderno.

Enfatizamos a relevância de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e seu papel na sociedade e de se superarem as pesquisas em educação que se centram no âmbito empírico ou da simples descrição dos fenômenos, a fim de que se pense no desenvolvimento de um projeto contra-hegemônico²⁸ de sociedade.

A ênfase na prática cotidiana sobre a qual se firma o pragmatismo e, por sua vez, a defesa de um professor prático-reflexivo, investigador, pesquisador, tem íntima relação com a atual desvalorização, na formação dos professores, do necessário domínio dos conhecimentos teóricos, científicos, acadêmicos. Nesse caso, a prática imediata é elevada ao estatuto de verdade, a respeito de quais elementos devem ser considerados na formação e no desenvolvimento do trabalho docente.

É com base nessa perspectiva que buscamos explicar um pouco mais a tendência da valorização da prática, que apresenta contornos específicos no trabalho e na formação dos docentes.

Duarte (2003) mostra que os escritos de Donald Schön, um dos autores que mais têm sido citados no Brasil nos estudos do campo da formação de professores, se pautam numa

²⁸ Utilizamos o termo contra-hegemonia ao longo deste trabalho conforme Soares (2008): se as ideias hegemônicas são ideias dominantes num determinado espaço-tempo, uma proposta contra-hegemônica de sociedade refere-se, de modo geral, à crítica à organização social capitalista e à construção ou fortalecimento de um projeto de sociedade fundado em bases efetivamente justas, humanas, igualitárias.

epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar

[...] os estudos realizados por Donald Schön, sobre os processos de formação do profissional reflexivo (Schön, 1987, 1997 e 2000), tornaram-se referência para muitas pesquisas e propostas no campo da formação de professores. No centro das proposições de Schön para a formação profissional encontra-se a distinção entre o conhecimento tácito, o qual Schön denomina também como “reflexão na ação”, e o conhecimento escolar. (DUARTE, 2003, p.602, grifo do autor).

Ao analisar criticamente as ideias de Schön acerca do conhecimento tácito e do conhecimento escolar, Duarte (2003) remete tal crítica aos pressupostos epistemológicos hegemônicos atuais no campo dos estudos sobre formação de professores. O autor mostra que a questão da desvalorização do saber teórico está presente em vários autores que se tornaram referência no campo dos estudos sobre a formação de professores. (TARDIF, 2000; PERRENOUD, 2002; LELIS, 2001; NÓVOA, 1997, POPKEWITZ, 1997, PÉREZ GÓMEZ, 1997; KINCHELOE, 1997). Não se trata, portanto, de um caso isolado, mas da tendência dominante nesse terreno dos estudos educacionais. (DUARTE, 2003).

Em sua tese de doutorado, ao fazer o levantamento e a análise dos trabalhos publicados na ANPEd no GT 08 (Formação de Professores) e no GT 09 (Trabalho e Educação) entre os anos de 1998 a 2007, Soares (2008) mencionou que:

A obra de Donald Schön é, sem dúvida, a base das discussões sobre o professor reflexivo no Brasil. É interessante levar em conta que em seus primeiros escritos Schön não se preocupou com a formação de professores, mas com a formação do profissional reflexivo (1998). Sua abordagem a respeito do conhecimento profissional teria decorrido de seu trabalho como consultor industrial, diretor técnico, urbanista, analista político e professor em uma escola profissionalizante. Devido a essas experiências ele teria se voltado para a questão da “relação entre os tipos de conhecimento respeitados academicamente e os tipos de competência valorizados na prática profissional”. (SHÖN, 1998, p. 09). No entanto, embora Schön tenha tratado inicialmente de profissões de modo geral, utilizando como exemplos o trabalho do médico, do engenheiro, do administrador, sua obra sobre o “profissional reflexivo” encontrou fértil terreno para ser apropriada e desenvolvida na área educacional gerando o professor reflexivo. (SOARES, 2008, p. 200, grifo do autor).

A pesquisa de Soares (2008) revelou a influência da obra de Shön nas pesquisas brasileiras. Na maior parte dos textos analisados, o tema sobre a constituição do trabalho do professor está ligado às ideias relativas à reflexão-ação-reflexão. O autor ficou entre os três mais citados nos GTs pesquisados.

A tese também trouxe dados comprovando que a compreensão de trabalho docente nos textos analisados se baseia na epistemologia da prática, na ideia de que a ação docente

competente é capaz de responder às demandas do imediato e do cotidiano e que, portanto, a concepção de formação de professores predominante é a do professor reflexivo.

Duarte (2003), critica essa epistemologia, porque Schön supervaloriza o conhecimento tácito, o conhecimento adquirido por meio das experiências, e secundariza o conhecimento escolar, tanto no que diz respeito ao processo ensino e de aprendizagem na relação professor aluno, quanto na própria formação dos docentes. Sob essa perspectiva, não se deveria considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e sim valorizar as formas de percepção e pensamento próprios da prática cotidiana:

Assim como Schön entende não haver progresso na passagem do saber cotidiano do aluno ao saber escolar, também não haveria progresso na passagem do saber prático do professor ao saber científico e filosófico sobre a educação. A formação de professores deveria, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor. (DUARTE, 2003, p. 618).

Contrariamente aos postulados de Schön, na concepção de Saviani,

[...] promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos da sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. E, para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valioso: a ciência. O educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob o risco de se tornar impotente diante da situação com que se confronta. (SAVIANI, 2007b, p.61).

Concordamos com Saviani e defendemos que é necessário passar aos estudos das bases científicas da educação, tanto na formação inicial quanto no âmbito da formação continuada. Conforme nos ensina Vigotsky (2009), a consciência reflexiva, que diz respeito às percepções mais desenvolvidas do pensamento humano, desenvolve-se por meio dos conhecimentos científicos, e estes conduzem a percepções generalizantes e à formação de conceitos que, por sua vez, são transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. Entendemos, com essas premissas, que os conhecimentos científicos constituem o meio no qual o ser humano passa a dominar suas atividades intelectuais e sua relação com o mundo cotidiano, agindo sobre ele.

Reafirmamos que o indivíduo só é capaz de intervir na história, para transformá-la, se tiver os instrumentos necessários para tal. Ao nos reportarmos à formação do professor, o que queremos dizer é que, sem que ele conheça o seu objeto de trabalho, que é a educação em suas múltiplas determinações, fica inviabilizada a sua função de ensinar ou transmitir os conhecimentos culturais a outros indivíduos, que também deveriam se apropriar desses

mesmos instrumentos necessários ao desenvolvimento do seu intelecto e suas possibilidades de intervenção no real.

Diante do exposto, consideramos que a obra de Schön é a base das abordagens na área educacional a respeito do professor-reflexivo e, assim, direcionamo-nos aos escritos do autor para melhor entender as bases da epistemologia da prática.

Vemos que, embora não tenha inicialmente se dedicado ao caso dos professores como profissionais reflexivos, como já mencionamos, Donald Schön trata do assunto em um texto com o título **Formar professores como profissionais reflexivos**, publicado no livro **Os professores e a sua formação**, organizado por Nóvoa (1997).

Nesse texto, Schön critica as reformas educacionais dos anos 1990, especificamente no que se refere à formação de professores, estabelecendo que, de modo geral, as reformas “[...] expressam uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada do governo central para uma periferia de instituições locais é reforçada através de um sistema de prêmios e punições”. (SCHÖN, 1997, p. 79).

Assim, a discussão a respeito do professor reflexivo fica permeada pela questão das competências e capacidades que os professores devem ter para desenvolver seu trabalho eficazmente e qual é a formação necessária para o desenvolvimento de tais capacidades.

Nos anos 1990, segundo Schön (1997), as reformas educativas tiveram uma oportunidade de rever essas questões, pois o que acontece na educação reflete o que acontece em outras áreas: “[...] uma crise de confiança no conhecimento profissional, que acarreta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, essa crise centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação* dos professores e alunos”. (SCHÖN, 1997, p. 80, grifo do autor).

O autor argumenta que a formação dos professores deve ocorrer segundo o modelo que ele chama de *practicum reflexivo*, em outras palavras, uma formação baseada no conhecimento advindo da reflexão na prática e sobre a prática. Ao mesmo tempo em que valoriza, na formação profissional, o conhecimento tácito, advindo da experiência cotidiana de trabalho, Schön desvaloriza o saber escolar, relacionando-o à perspectiva da racionalidade técnica

Existe, primeiro que tudo, a noção de *saber escolar*, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na seqüência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um

conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento. (SCHÖN, 1997, p.81, grifo do autor).

Dessa forma, nega o valor universal dos conhecimentos produzidos pela atividade humana, e desloca-se da crítica ao saber escolar à crítica ao próprio conhecimento científico, que, na opinião do autor, deveria ser substituído pelo saber tácito do cotidiano “[...] do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares”. (SCHÖN, 1997, p. 82).

Portanto, a partir da crítica ao saber escolar, o autor valoriza o saber tácito na formação e na prática docente, com base na ideia geral de um profissional reflexivo. A expressão **professor reflexivo** pressupõe um docente que fundamenta sua prática na **reflexão-na-ação** estabelecida em quatro momentos:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. (SCHÖN, 1997, p.83).

Na opinião de Soares (2008), a reflexão-na-ação nada mais é do que a proposição de que o professor preste atenção aos fatos que ocorrem em sua aula, ao comportamento dos alunos, fatos estes que impulsionam o professor a uma resposta imediata. A reflexão-na-ação limita-se à intervenção no campo empírico, da experiência sensível; deve ser rápida e eficaz, dar conta de resolver o problema imediatamente. A partir da reflexão-na-ação, Schön distingue a **reflexão sobre a reflexão-na-ação**, em que “[...] após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”. (SCHÖN, 1997, p.83).

As ideias de Schön a respeito do professor reflexivo, além de desvalorizarem o saber escolar, contribuem para estimular formações docentes baseadas na observação da prática cotidiana, na troca de experiências, nos relatos e narrativas sobre suas práticas, como mostra um excerto que retiramos do Fascículo 5: **O lúdico na sala de aula: projetos e jogos**, do

Programa Pró-Letramento, que traz como proposta desencadeadora a narração da prática de uma professora alfabetizadora. Esse processo de fomento à reflexão sobre a prática é constante em praticamente todos os fascículos

[...] apresentei aos alunos a proposta do projeto, ou seja, a construção do almanaque que fosse elaborado por eles próprios, constando de tudo aquilo que uma criança gostaria de ver em um livro. Questionei se era do interesse deles participarem da proposta de construção de um almanaque. Para isso, apresentei alguns almanaques e mostrei que, diferente de um livro, o almanaque apresenta, também, além de textos, algumas atividades atrativas, do tipo: caça-palavras, palavras-cruzadas, jogo dos sete erros, ligue-pontos, etc. [...] O interesse em participar foi geral. Logo alguns alunos começaram a perguntar se, além de atividades, o almanaque podia também conter textos diferentes do tipo: músicas, poesias, jogos, mágicas, receitas, histórias em quadrinhos, etc. (BRASIL, 2008, p. 8).

Entendemos que o foco da atenção na aprendizagem dos alunos, sobre como eles aprendem, se estende também à aprendizagem do professor, ou seja, passam a ser valorizados estudos sobre como aprendem os professores em sua prática, como fica evidenciado no excerto acima. Para Soares (2008), o problema central na obra de Schön é que o autor toma uma das dimensões da atividade humana, que é o conhecimento tácito, como se fosse a dimensão constituinte e explicativa da atividade humana em sua totalidade. Dessa forma, toma o conhecimento tácito, o saber advindo da experiência cotidiana de trabalho, como sendo o todo.

Com o exposto, notamos que a obra de Schön desvaloriza o conhecimento científico, buscando dar legitimidade aos conhecimentos da prática que, segundo o autor, sofreram uma desvalorização ao longo da história. Schön desvaloriza, assim, também o saber escolar, o papel da escola e a essência do trabalho docente, que é sempre intencional (SOARES, 2008). Ele não apenas desvaloriza o conhecimento científico, mas desenvolve sua argumentação para fortalecer outro tipo de conhecimento, uma epistemologia da prática.

Sob essa perspectiva, há, no trabalho e na formação de professores, uma ideia exacerbada de reflexão baseada no senso comum, no dia a dia, uma forma de reflexão que muito se distancia do que Saviani explicitou como **reflexão em sentido filosófico**. De acordo com o autor:

A palavra vem do verbo latino “reflectere” que significa “voltar atrás”. É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Poder-se-ia, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão. Este é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de avaliar-se, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados

disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado [...] (SAVIANI, 2007b, p.20, grifo do autor).

Portanto, não é qualquer tipo de reflexão, mas, antes, deve ser radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2007b): a radicalidade, no sentido de ir à raiz das questões, aos seus fundamentos, uma reflexão em profundidade; a rigorosidade refere-se à sistematização metodológica; e a visão de conjunto, à relação do aspecto em questão com os demais aspectos do contexto.

Outro aspecto importante quanto às discussões acerca do professor reflexivo é abordado por Facci (2003), que defende que a bibliografia divulgada a respeito da formação de professores, que tem como princípio a teoria do professor reflexivo, tem suas bases teóricas nos pressupostos da pedagogia escolanovista²⁹. Tal relação acarretaria, nos processos de formação de professores, uma supervalorização da subjetividade do trabalho docente, enfatizando a individualidade do professor em detrimento dos aspectos objetivos e coletivos.

A autora também analisa que a ênfase na reflexão sobre a prática é permeada pelas ideias de **aprender a aprender** e **aprender fazendo**, tanto em relação ao aprendizado dos alunos, como também aos cursos de formação de professores, que visam a formar um professor que aprenda refletindo sobre sua própria prática, a partir dos problemas postos pelo cotidiano escolar. (FACCI, 2003).

Isso fica explícito no caso do objeto de nosso estudo, o Pró-Letramento. No Programa, são defendidos os pressupostos do **professor-reflexivo e das trocas de experiências**, como base da proposta de formação, utilizando uma **estratégia de regulação do trabalho do professor por modelos didáticos**, como demonstrado nas narrativas de algumas das professoras cursistas:

[...] montamos histórias, figuras, e aí montamos aventais de historinhas, fizemos o bauzinho de leitura de curiosidade [...] Ir na biblioteca direto, né, que antes a gente nem ia quase [...] (Entrevista Professora A).

[...] nós fazíamos, muitas vezes as propostas, os jogos, as danças, as músicas, os teatros [...] daí, eu achava tão interessante que eu trazia pra sala, já queria aplicar no outro dia e eu fazia mesmo, assim. E foi incorporando. Hoje essas coisas estão

²⁹ O movimento da Escola Nova começou a se delinear no Brasil a partir de 1930. Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse movimento atingiu seu auge em 1960. Jorge Nagle, ao analisar os anos 1920, faz referência a duas categorias, que ele chama de **entusiasmo pela educação** e **otimismo pedagógico**. Na fase do entusiasmo pela educação, via-se a escola como um instrumento de participação política. Com a Escola Nova, se iniciou uma fase de otimismo pedagógico, em que se acreditava que os problemas da sociedade poderiam ser resolvidos no plano interno das técnicas pedagógicas. (NAGLE, 2001).

incorporadas já na minha prática, e eu faço questão de usá-las sempre. (Entrevista Professora C).

Então, mas melhorou bastante, assim, sabe, eu aprendi bastante. Aquilo que eu tinha dúvida assim sabe, como eu trabalhar, eu me senti mais segura, de acordo com o curso, né, que a gente foi aprendendo mais, no diálogo com as colegas, também né, no convívio lá, né. Então a gente melhora bastante assim, a prática. (Entrevista Professora D).

Como vemos, nesse modelo formativo, pautado na vivência e nas trocas de experiências, não são priorizados os conhecimentos científicos, mas investe-se primordialmente em ações do dia a dia. Dessa forma, queremos ressaltar que, quando nos posicionamos criticamente em relação à epistemologia da prática, não estamos de modo algum depreciando os conhecimentos de que o professor é detentor, adquiridos em sua prática cotidiana. O que pretendemos é alertar para a fragmentação e a superficialidade que a formação continuada dos professores vem assumindo, pautadas no que o pensamento pós-moderno proclama: que há uma crise da ciência, dos paradigmas e da razão que impede, segundo Duarte (2006), qualquer captação do sentido da totalidade do real e da história, abrindo espaço para se romper com o cientificismo, que nessa ideologia é considerado ultrapassado.

Duarte (2006, p. 79) exemplifica essa realidade, dizendo que se mostra na

[...] importância cada vez maior que vem sendo dada à chamada troca de experiências em encontros da área educacional: em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado.

Sendo assim, em relação à teoria do professor reflexivo e à epistemologia da prática, estamos entendendo esses dois conceitos “[...] fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno³⁰”. (DUARTE, 2003, p. 611). Ao assegurar a importância da teoria para o processo de desenvolvimento humano, não estamos defendendo um modelo de formação que primeiro apresente a teoria para posterior aplicação, como é o caso da racionalidade técnica.

Em verdade, entendemos a relação teoria e prática sob o ponto de vista da perspectiva da teoria dialética do conhecimento, compreendendo que tanto a descoberta de novos conhecimentos como a sua transmissão incluem um “[...] movimento que vai da síncrese (“a

³⁰ Os termos **neoliberal** e **pós-moderno** são aqui entendidos conforme Duarte (2003, p. 612): “[...] o espírito anticientífico e subjetivista da epistemologia pós-moderna e [...] o espírito pragmático típico da ideologia neoliberal, isto é, a ideologia do capitalismo contemporâneo [...]”

visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) [...]”. (SAVIANI, 2008, p. 74, grifo do autor).

O processo de conhecimento parte da prática social, que não é apenas o vivido e o sentido pelos sujeitos, mas sim a expressão da prática social geral. Teoriza-se sobre essa prática (além das aparências imediatas, buscando a essência dos fenômenos) e retorna à prática social para transformá-la (GASPARIN, 2013), revelando-se assim a noção de práxis como unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e da realidade histórica.

Contrariamente a essas premissas, notamos que o Pró-Letramento se volta aos conhecimentos tácitos, advindos da experiência cotidiana de trabalho, numa perspectiva de que o desenvolvimento do raciocínio se dá por meio da prática. Isso mostra que o Programa retoma as ideias deweyanas de que o conhecimento está na ação, promovendo uma formação baseada no pragmatismo e no dia a dia.

A seguir, temos indícios de qual foi a **noção de teoria** no Pró-Letramento, por meio das narrativas das professoras:

Elas [tutoras] mostraram tanto a teoria como fazer, na prática, de uma forma diferenciada e o resultado. Então, isso deu segurança pra gente [...] ao refletir sobre aquele ano de curso em Alfabetização e Linguagem, ao folhear o material guardado para consulta, percebi que aprendizagens teóricas também aconteceram. Talvez não de uma forma que nos desse segurança para criar estratégias, mas pelo menos, para entendê-las [...] (Narrativa Professora C).

[no Programa] tinha teoria, a gente fazia também, praticava também, aplicava em sala de aula o que a gente aprendia lá. A gente aplicava em sala de aula muita leitura, contação de histórias [...] (Entrevista Professora D).

E o Pró-Letramento serviu pra isso, pra trazer citações, apostilas pra trabalhar essa teoria, pra gente entender um pouco também o que acontece na prática. E outra coisa que contribuiu, também, foi na questão da rotina [...] Eu achei que foram os dois [teoria e prática], caminharam juntos, porque teve um momento que nós ficamos muito na teoria, foi até o primeiro ano do curso, foi bastante em cima do livro, da questão de trazer apostilas, de leituras que eles [tutores] compartilharam com a gente, então, assim, eu acho que foi bem os dois. Caminharam bem junto. Quando eles traziam uma prática, eles traziam respaldo primeiro daquela leitura e mostravam como seria na prática aquilo ali, até mesmo não impondo, mas colocando como sugestões de leituras, colocando o que tal autor pensava, pra gente poder caminhar mesmo e ir entendendo, também a prática né, não ficar uma prática solta, mas ter uma base aquilo ali. (Entrevista Professora E).

Entendemos, por meio das narrativas acima, que o Programa buscou discutir a prática pedagógica, trazendo **explicações acerca das atividades abordadas nos fascículos**. No

entanto, a **ideia de teoria** não foi além dessa explicação sobre as atividades propostas, pois não encontramos, nas narrativas das professoras, elementos teóricos apreendidos ou questões mais amplas no concernente à aprendizagem ou ao ensino.

O que demonstraram as respostas das professoras é que o Programa investiu num trabalho com vistas à aquisição de competências para o trabalho prático, que se desenvolveu por meio da explicitação e reflexão de modelos a serem aplicados em sala de aula. No entanto, observamos que, no dizer da Professora C, apenas essa exploração sobre a prática talvez não tenha sido suficiente para dar subsídios intelectuais que promovessem autonomia para o trabalho docente.

Dessa forma, ao invés do ensino voltado para os conhecimentos e a ciência, o Programa acabou por priorizar a aquisição de habilidades, deixando de conduzir o processo educacional às suas máximas potencialidades, por meio dos conhecimentos científicos, que são a via de acesso ao domínio pleno das atividades intelectuais, como afirma Vigotsky (2009, p. 270): “[...] entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos conceitos científicos existem mais relações complexas que entre a aprendizagem e a formação de habilidades [...]”. O autor deixa explícito que o desenvolvimento das funções psíquicas mais desenvolvidas não se dá por meio da aquisição de habilidades, e sim por meio dos conceitos. Assim, quando indagadas sobre os **conceitos** aprendidos no Programa, as professoras narram:

Não digo que eu tive, assim, muita contribuição teórica, mas prática, porque apesar de eu ter a teoria, de retomar a teoria, eu não conseguia aplicar na prática. Não conseguia melhorar a prática [...] No Pró [Letramento] era diferente, sempre havia novidades, toda aula era uma surpresa, uma coisa nova e nós conseguimos fazer relação direta sempre, com a nossa prática, com situações e mudar e melhorar e comentar [...] Sempre tinha essa relação clara da teoria, pra justificar o porquê daquela atividade, o porquê daquela prática, né. (Entrevista Professora C).

Isso foi muito importante, o Pró-Letramento chamar a atenção desse conceito para nós, de nós sermos leitores primeiro, para depois nos tornarmos formadores de leitores [...] Uma coisa que eu achei muito importante no Pró-Letramento, que contribuiu pra mim, foi a questão de Produção de Texto, tá, porque eu tinha um conceito de produção de texto [...] Era assim, eu olhava todos os erros dos alunos [...] E eu aprendi no Pró-Letramento que não, nós temos que ver através da capacidade da criança, né, o que é possível ela fazer [...] A [contribuição] teórica nem tanto, porque a teórica a gente corre atrás, mas na prática [...] O que dá certo, o que não dá certo, o que é bom, o que é ruim. (Entrevista Professora F).

[Foram abordados conhecimentos] práticos, porque os teóricos foi assim, foi meio, é, passado às pressas, porque a gente tinha que fazer os trabalhos práticos, pra aprender, pra levar pra sala de aula. Então, o que foi mais gravado, que eu aprendi mais, foi o prático na sala. (Entrevista Professora B).

Nenhuma das professoras mencionou os conceitos aprendidos. Destacaram ter sanado dúvidas sobre aspectos procedimentais da atuação cotidiana em sala de aula. Apesar disso, quando questionadas sobre suas dúvidas ao aplicar os conhecimentos adquiridos, percebemos que algumas ainda permaneceram com essas dúvidas no âmbito da própria prática. A seguir, mostramos dois exemplos:

Eu tenho várias dúvidas sim [...] meu Deus, que tipo de livro que é esse, né? [...] que tipo de gênero? (Entrevista Professora A).

Tenho muita dúvida, muita mesmo. Inclusive assim, os eixos da Linguagem, né, que é a leitura e a escrita, aí tem a linguística. Então, na hora que eu vou fazer o meu planejamento, eu fico em dúvida: Será que essa atividade é de leitura? Ou é de escrita? Entendeu? Esta aqui, só é de linguagem oral? Mas se é de linguagem oral, o aluno leu o texto, ele está recontando, mas eu não posso também analisar se ele vai contar a história porque ele fez a leitura... Entendeu? Então, eu tenho ainda muita dúvida, eu acho que precisa [...] ter mais formação em cima disso, dos eixos pra alfabetização [...] (Entrevista Professora B).

Isso tudo nos faz entender que, mesmo que o Programa tenha buscado priorizar questões do dia a dia para serem refletidas, isso não foi suficiente para auxiliar os professores no que diz respeito à sua autonomia intelectual.

Queremos comentar, ainda, algumas implicações relativas à pedagogia do **aprender a aprender**. Como está relacionada ao âmbito da epistemologia da prática, uma análise mais detalhada desse pressuposto pode nos auxiliar a melhor compreender a concepção de educação, aprendizagem, ser humano e de sociedade que lhe é intrínseca. A atualidade do tema acerca do **aprender a aprender** é ressaltada devido à grande veiculação que a ideia teve no meio educacional brasileiro nas últimas décadas.

Para Duarte (2006), a defesa do **aprender a aprender** vem associada à desvalorização da transmissão do saber objetivo, eximindo a escola de sua função social na transmissão desse saber e contribuindo para a descaracterização do papel do professor como o responsável pelo ato de ensinar.

O autor ainda narra que, ao se contrapor ao autoritarismo da pedagogia tradicional, o **aprender a aprender** surgiu no centro de uma concepção escolanovista de educação, com a aparência de algo inovador. Contudo

[...] o lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2006, p. 08, grifo do autor).

O **aprender a aprender** tem papel central no pensamento pedagógico atual, o que se constata no documento da UNESCO conhecido como Relatório Delors³¹. Tal perspectiva também está presente na base dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) implementados no Brasil em 1996, projeto que teve como assessor na sua elaboração o pesquisador espanhol César Coll, que apresentou o **aprender a aprender** sob uma perspectiva construtivista.

Encontramos em Duarte (2006) quatro posicionamentos valorativos contidos no **aprender a aprender**, que nos ajudam na sua compreensão: é mais desejável que o indivíduo aprenda por si mesmo do que com a transmissão de outrem; é mais importante que o aluno desenvolva um método de aquisição do que aprender os conhecimentos que foram descobertos por outras pessoas; a atividade educativa deve ser direcionada pelos interesses da própria criança; a educação deve preparar o indivíduo para uma sociedade em constante mudança.

O primeiro posicionamento valorativo, que dá a ideia de que aprender sozinho é mais válido do que aprender a partir da mediação de outras pessoas, esvazia o papel mediador do professor e acaba por negar a função da escola de ensinar ou de transferir/transmitir atividade humana acumulada aos indivíduos. Acreditamos que não existe essa transferência sem a mediação de outro indivíduo mais experiente.

Ao enfatizar o método em detrimento do conhecimento ou da transmissão das sínteses da atividade humana acumulada, dicotomiza a relação indissociável conteúdo/forma, priorizando como aprender, em detrimento do que aprender e por que aprender. (SOARES, 2008).

Ao defender que os interesses do aluno são mais importantes, corremos o risco de confinar a prática pedagógica aos limites do cotidiano imediato dos alunos, restringindo a ocorrência de elevação cultural e a universalização dos conhecimentos em suas formas mais ricas e desenvolvidas.

Deixamos de provocar nos alunos necessidades que eles ainda não têm. Os conhecimentos escolares deveriam produzir nos indivíduos mudanças na sua visão de mundo, a fim de alcançarem níveis de compreensão da realidade dos quais não possam retroceder. Todavia, sem o processo de mediação, isso se inviabiliza.

³¹ O relatório ressalta a exigência da educação ao longo de toda a vida, sendo que “[...] é desejável que a escola venha a incrementar, cada vez mais, o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual” (UNESCO, 2010, p. 12), isso para responder ao desafio de um mundo em rápida transformação.

Ao relacionar a educação à ideia de uma sociedade em constante transformação, alunos e professores precisam estar em constante processo de adaptação e, nesse caso, o **aprender a aprender** veicula a ideia de se ajustar e de se conformar.

Nesse processo de adaptação, o professor deve captar as novas formas de compreensão sobre o trabalho docente, inclusive quando há influências teóricas que concebem o seu papel de ensinar como negativo ou, como no caso do Pró-Letramento, o papel do professor passa a se subordinar à ideia de que deve assumir o papel de **formador**.

Isso se confirma nas palavras da Professora F: para se tornar uma “[...] formadora de leitores, primeiro eu tenho que me formar [...]”. (Entrevista Professora F). Esse mesmo direcionamento é dado ao longo dos fascículos que abordam, principalmente, o eixo da leitura que “[...] para formar leitores, é preciso que você se interesse por livros de tipos variados e que compartilhe suas descobertas [...]”. (BRASIL, 2008, p. 26, Unidade II).

É necessário mencionar a questão do Professor e do Formador, pois percebemos que essa inversão afeta diretamente a forma como o professor assume seu papel no âmbito do ensino. Perrenoud (2002, p. 186-187) descreve as características que distinguem o **professor do formador**

[...] o professor dá prioridade aos conhecimentos, já o formador dá prioridade às competências; o professor concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, já o formador concebe a aprendizagem como transformação da pessoa; o professor adota uma postura de sábio que compartilha seu saber, já o formador adota uma postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação; o professor parte de um programa, ao passo que o formador parte das necessidades, práticas e problemas encontrados.

Observamos que as características do formador também coadunam com os quatro posicionamentos valorativos contidos na pedagogia do **aprender a aprender**, e que essa mudança de enfoque dentro do contexto educacional provoca o distanciamento da educação respaldada pelos saberes elaborados e científicos e se aproxima da ideia da construção do conhecimento realizada pelo professor, claramente embasados na epistemologia da prática e do professor reflexivo.

Contrariamente a esses postulados, nosso pensamento segue a mesma linha de Duarte (2006, p. 147), quando expõe:

A educação enriquece o indivíduo fazendo com que ele se aproprie de determinados conhecimentos fazendo com que essa apropriação, por sua vez, gere a necessidade de novos conhecimentos que ultrapassem, cada vez mais, o pragmatismo imediatista da vida cotidiana e aproximem o indivíduo das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano. A produção dessas necessidades não se realiza sem que o

processo educativo conduza o indivíduo para o interior do universo de determinado conhecimento que se pretenda transmitir.

Sob essa perspectiva, o **aprender a aprender** não significa, como poderia parecer à primeira vista, a defesa de uma educação escolar que prima pela criatividade e a autonomia intelectual, em oposição a uma educação pautada na reprodução mecânica de conteúdos. Na verdade, contém uma atitude fundamentalmente negativa em relação à educação escolar, o que fica caracterizado nos quatro posicionamentos valorativos (DUARTE, 2006), que atribuem valor negativo, também, em relação ao que Saviani (2011b) caracterizou como **clássico** na educação escolar.

Com o exposto, deduzimos que a adesão à pedagogia do **aprender a aprender** pressupõe um distanciamento de um projeto de escola preocupada com a transformação social. Para Saviani (2011a, p. 432, grifo do autor), “[...] na situação atual, o “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”. Segundo essa forma de pensar, o trabalhador em geral, e também os professores, precisam desenvolver suas capacidades cognitivas para atender a essas demandas.

Para Freitas (2003), essa lógica promove a individualização do trabalho docente e tem suas raízes nos princípios da **competência**, que deve ser analisada da seguinte forma:

A lógica das competências individuais passa a conformar as subjetividades, via formação de professores, e a educação das novas gerações, a fim de inseri-las desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade.

É este processo de **regulação** do trabalho, de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, que vem orientando as diferentes ações no campo da formação. (FREITAS, 2003, p. 1109, grifo do autor).

Assim, as políticas de formação de professores implementam mudanças com vistas à construção de um professor com habilidades e competências que o capacitem a transmitir as novas formas de laboralidade demandadas pelo capitalismo atual.

Küenzer (2003, p. 22) denuncia:

No campo da formação dos profissionais da educação, estamos vivenciando o que poderíamos configurar como o retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, agora em um patamar mais avançado, deslocando o referencial da qualificação do emprego – qualificação profissional – para a qualificação do indivíduo.

A autora acredita, ainda, que a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais. Basta analisar as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, onde se veem materializadas essas concepções do ponto de vista institucional e da estrutura curricular.

Campos e Shiroma (2002) analisam a questão das competências, estabelecendo um paralelo entre as propostas da Escola Nova e as reformas atuais, que se assemelham, por atribuir à escola uma função socializadora. Sendo assim, pautada nessa concepção de educação, constrói-se a ideia de que a escola deve colaborar para a construção de competências pautadas em situações práticas, como por exemplo, a pedagogia dos projetos ou o método de resolução de problemas, procedimentos metodológicos muito valorizados pela pedagogia escolanovista e que estão sendo revitalizados nas propostas educativas e programas atuais.

Lembram, porém, que, na contemporaneidade, as reformas educacionais dos anos 1990 sofreram uma atualização em relação aos postulados escolanovistas, num contexto em que o Estado se exime da responsabilidade pelas questões sociais, marcadas pelas novas formas de acumulação capitalista que tendem a aumentar a exclusão social, provocando a individualização e a competição entre os sujeitos da sociedade.

Sob essa perspectiva, o termo competência torna-se uma tendência bastante presente no ideário pedagógico atual. Busca-se substituir o conceito de qualificação pelo de competência, cujo objetivo, segundo Saviani (2011a, p. 438), “[...] é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida em sociedade”.

É sob essa visão que a **pedagogia das competências** se mostra como outra face da **pedagogia do aprender a aprender**, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, para que se adequem às condições impostas pela sociedade, em que as próprias necessidades de sobrevivência não são garantidas. Tais necessidades, deixando de ser um compromisso coletivo, ficam sob a responsabilidade dos próprios sujeitos. (SAVIANI, 2011a).

Nesse contexto, entram em cena os cursos de atualização, que focam em aspectos fragmentários do trabalho docente, sempre aludindo a questões da prática cotidiana. Dessa forma, ressaltam a conveniência de um professor com capacidade de se ajustar, flexível, adaptável, que, a partir de uma formação inicial aligeirada, irá prosseguir sua qualificação por meio da reflexão sobre sua própria prática, com a ajuda dos eventuais cursos ou oficinas para

adquirir as habilidades e competências imprescindíveis ao seu processo de trabalho. É nesse sentido que entendemos que ocorre a desvalorização do saber científico e se procura uma solução calcada na epistemologia da prática.

Ao finalizar esse capítulo, reforçamos que nossa ideia foi trazer nossas concepções teóricas por meio da revisão bibliográfica, entrelaçando a elas alguns dados empíricos. Por meio desse processo, compreendemos o conhecimento como uma categoria fundamental do trabalho docente. Pensamos, ainda, que tal dimensão acabou por constituir a noção que temos dos demais elementos que trouxemos para esta discussão, uma vez que as políticas de formação continuada e o enaltecimento da epistemologia da prática em detrimento da teoria se subordinam ao papel que se atribui ao conhecimento.

Dessa forma, acreditamos que os tópicos apresentados nesse capítulo são aspectos interdependentes e fazem parte de uma totalidade, que é a educação em sentido amplo, mas também nos ajudam a pensar o Programa objeto de nosso estudo, o Pró-Letramento.

3 O PRÓ-LETRAMENTO: ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DO CONTEXTO DE CRIAÇÃO, DO GUIA GERAL E DOS FASCÍCULOS DO PROGRAMA

Com vistas a conhecer e analisar as concepções, orientações e diretrizes do Pró-Letramento, mostraremos e analisaremos neste capítulo algumas das facetas do Programa, a fim de apreender os aspectos políticos, econômicos e sociais que envolveram sua criação e implantação como uma política nacional para formação de professores da educação básica.

Apresentaremos o contexto de criação do Pró-Letramento e algumas das normatizações que o caracterizam. Posteriormente, trataremos também da sua estrutura e organização por meio do Guia Geral, um dos documentos norteadores do Programa.

Faremos, também, uma abordagem sobre as concepções subjacentes aos Fascículos do Pró-Letramento, utilizando algumas pesquisas acadêmicas que tiveram seu enfoque na análise desse material, buscando inter-relacionar com os dados empíricos advindos das entrevistas e das narrativas das professoras alfabetizadoras que participaram do Programa no município de Campo Grande/MS.

Para introduzir o capítulo, apresentaremos, de maneira breve, um panorama da alfabetização no Brasil, considerando principalmente alguns aspectos, tais como: a compreensão sobre a importância estratégica da alfabetização no atendimento das demandas econômicas, sociais e culturais e dos acordos com os organismos internacionais; a consideração dos diferentes paradigmas que se explicitaram por meio dos diferentes métodos para alfabetizar; e a sua relevância no concernente à implementação das políticas de formação continuada de professores. Isso tudo, ancorados no fato de o Pró-Letramento ser um programa cujo conteúdo está delineado pela temática da alfabetização.

3.1 A alfabetização como foco das políticas educacionais e da proposta do Programa

Pró-Letramento: um panorama da sua constituição histórica

Desde o estabelecimento do regime republicano no Brasil, a partir de meados do século XIX, que influenciou na organização de um sistema educacional público para incorporar o ideário dessa nova ordem política e social, foram sendo criadas estratégias para que todos os indivíduos tivessem acesso à cultura letrada num mesmo espaço e tempo.

A escola, que nessa nova constituição política passou a ser obrigatória, gratuita e laica, consolidou-se como o lócus que deveria preparar as novas gerações por meio do ensino

sistemático da leitura e da escrita, constituindo, dessa forma, a alfabetização³² como objeto de ensino e de aprendizagem escolarizável, ou dizendo de outra forma, tecnicamente ensinável para suprir as demandas de preparação de profissionais especializados, nesse momento histórico.

A alfabetização, não só se tornou o principal indicador de eficiência da educação escolar, como também representava a complexa relação entre a educação e o progresso, devido ao seu papel estratégico na constituição da sociedade moderna.

Observamos que, tanto no âmbito nacional como internacional, houve uma tendência em entrelaçar a alfabetização com o desenvolvimento social, cultural, econômico e político que, no século XX, acarretou em atitudes de discriminação e marginalização em relação aos analfabetos, considerados incapazes.

Já nos primeiros censos populacionais³³, havia a finalidade de conhecer o número de pessoas que estavam ou não alfabetizadas, em razão das mudanças nas condições culturais, sociais e políticas do país, que modificaram as definições de alfabetização e também os critérios para se considerar um indivíduo alfabetizado:

De um modo geral, nos censos populacionais realizados até 1940, esse critério se baseava na declaração das pessoas a respeito da sua capacidade de ler e escrever (o próprio nome); a partir do censo de 1950, o critério passou a se basear em uma definição mais ampliada de alfabetizado: pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse; aquela que soubesse apenas assinar seu nome não era, portanto, considerada alfabetizada. No censo de 2000, “considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assinava o próprio nome foram consideradas analfabetas”. (MORTATTI, 2004, p. 19, grifo do autor).

Desde a criação da UNESCO, há mais de meio século, essas definições vêm sendo revisadas no tocante aos critérios para se medir a alfabetização e o analfabetismo, a fim de fazer a comparação entre os diferentes países. Também foram estabelecidas correlações entre o analfabetismo e outros indicadores de caráter econômico, social, demográfico e educacional. Emergiram outras estratégias de medição do analfabetismo e alfabetismo, como as pesquisas por amostragem em domicílio, as avaliações do sistema educativo e das competências dos estudantes, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de

³² É importante lembrar que o termo **alfabetização** começou a ser utilizado no final dos anos 1910 para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000).

³³ Os censos no Brasil começaram a ser realizados em 1872.

Estudantes (PISA)³⁴, e no Brasil, do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF) a partir de 2000, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do **Provão** para o ensino superior, e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir dos anos 1990, portanto, já se falando do Brasil no contexto das reformas educacionais.

Todavia, os dados dos censos brasileiros, que historicamente evidenciam o problema do analfabetismo,³⁵ mostram também que há um processo de desaceleração desse fenômeno no país neste século XXI, influenciado pela ampliação do atendimento escolar. A escolaridade média da população brasileira na faixa dos 7 aos 14 anos aumentou expressivamente, para em torno de 96%.

No entanto, alguns indicativos mostram que há um déficit qualitativo em relação ao ensino fundamental, como é o caso dos dados levantados pela UNESCO, de que o Brasil é o primeiro lugar em repetência escolar, em torno de 24% (entre 1998 e 1999); os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2001 revelam que 35% dos analfabetos já frequentaram a escola; os dados recentes de pesquisa realizada pela UNESCO e OCDE localizaram o Brasil no ano de 2013 no 58º lugar dos 65 países comparados no PISA, no que se refere às competências de jovens de 15 anos de idade para leitura, matemática e ciências.

Em 2003, a UNESCO já orientava que o Brasil se engajasse na **Década das Nações Unidas para a Alfabetização**, lançada em Nova York em fevereiro do mesmo ano, que visava a reduzir, em âmbito internacional, o analfabetismo, por meio do slogan **Alfabetização como Liberdade**.

Sob essa perspectiva, e com base na ideia de que a alfabetização é uma ferramenta do desenvolvimento, que liberta os indivíduos da ignorância, incapacidade e exclusão e promove ação e participação efetiva da vida social, foi lançado no Brasil, em setembro de 2003, o **Programa Brasil Alfabetizado**, cuja meta era alfabetizar 20 milhões³⁶ de pessoas até 2005, mediante convênios com governos estaduais e municipais, organizações não governamentais,

³⁴ O PISA é um exame internacional que vem sendo aplicado a estudantes de 15 anos de idade, em média a cada três anos, com o objetivo de produzir indicadores dos países envolvidos, referentes às áreas de conhecimento da leitura, matemática e ciências, tidas como parâmetro de desempenho exigido pela sociedade globalizada, coordenado internacionalmente pela (OCDE), um organismo internacional.

³⁵ Para maiores detalhamentos, ler Mortatti (2004), onde é possível encontrar um apanhado dos censos brasileiros desde 1872 até o ano 2000.

³⁶ Os dados do IBGE no ano 2000 apontavam que havia 16.294.889 de indivíduos analfabetos no Brasil. No entanto, no ano de 2003, Cristovam Buarque, ao assumir o Ministério da Educação durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, escreveu um artigo dizendo que o Brasil ainda possuía 20 milhões de analfabetos. (MORTATTI, 2004). Vale ressaltar que Cristovam Buarque foi Ministro da Educação de 2003 a 2004.

empresas e entidades civis. As aproximações entre a alfabetização e o desenvolvimento foram ficando mais claras, e isso se deu

[...] tanto no sentido propositivo de universalizar a alfabetização por meio da universalização da educação escolar, quanto no sentido de “denunciar” a forte correlação entre a persistência do analfabetismo, a persistência do “fracasso escolar” e os problemas de desenvolvimento da nação. (MORTATTI, 2004, p. 28, grifo do autor).

A mais recente definição de alfabetização, advinda do relatório de uma reunião de especialistas sobre Avaliação e Alfabetização, foi publicada pela UNESCO em 2005, com ênfase no contexto e na utilização:

A alfabetização é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. A alfabetização envolve um *continuum* de aprendizagem que permite que os indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos em potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral. (UNESCO, 2009, p. 17).

Este conceito, ampliado, segundo o próprio documento, evoluiu em função das mudanças dos padrões de comunicação e das demandas do trabalho que, ao invés de assumir uma divisão entre alfabetizado e analfabeto, propõe um *continuum*, com diferentes graus e usos da leitura e da escrita, de acordo com o contexto.

Sob essa concepção, não há uma noção única da alfabetização como uma habilidade que as pessoas têm ou não, mas sim múltiplos níveis de leitura e escrita. Institui-se o conceito de **Alfabetização Situada**, que se volta para o modo como o contexto social, cultural e político molda as formas de as pessoas se alfabetizarem e utilizarem a leitura e a escrita.

No contexto brasileiro, os problemas do analfabetismo e do fracasso escolar em função do desenvolvimento do país, principalmente a partir dos anos 1990, foram e continuam sendo objeto de diferentes explicações, iniciativas e tentativas de solução, seja por meio de políticas públicas da União ou das esferas estaduais e municipais, que ora focam o problema, em relação aos métodos de ensino para leitura e escrita, ora a formação dos professores, ora os processos cognitivos dos alunos, ora a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino.

Trata-se de um problema que acompanha a história do país e que ganhou visibilidade, principalmente, a partir da escola republicana, já que é a partir dela que houve a busca da disseminação da instrução elementar. No entanto, passou a ser o foco das **políticas públicas no âmbito dos programas de formação continuada** principalmente a partir dos anos 1990, haja vista os acordos firmados junto aos organismos internacionais, financiadores da

educação, que têm evidenciado, nas avaliações em larga escala, o fracasso da escola pública brasileira em cumprir com essa tarefa histórica de alfabetizar.

No século XXI, essa problemática é ainda amplamente discutida e tem sido reputada como uma das demandas mais urgentes a mobilizar administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores, tornando não somente acirradas como também contraditórias as discussões sobre a temática da alfabetização.

Paralelamente, existem os debates que não envolvem os problemas estruturais que o Brasil sofre e que certamente implicam o problema do analfabetismo no país, mas que se encaminham para outra face do problema: as disputas históricas sobre os métodos de alfabetização que se exibem como promotores de soluções revolucionárias, porque baseados nos estudos mais recentes, para substituir o que é considerado antigo e ultrapassado. Para Mortatti (2008, p. 94, grifo do autor):

Em cada momento histórico, a mudança exigiu (e continua exigindo), dos sujeitos promotores dessa querela, operações de diferenciação qualitativa, mediante reconstituição sintética do passado (e, em particular, do passado recente, sentido como presente, porque operante no nível das concretizações), a fim de homogeneizá-lo e esvaziá-lo de qualidades e diferenças, identificando-o como portador do antigo — indesejável, decadente e obstáculo ao progresso —, buscando definir o novo — melhor e mais desejável — ora *contra*, ora *independente* em relação ao antigo, mas sempre e inevitavelmente *a partir dele*.

Para a autora, a consequência mais visível dessas disputas é que se funda a cada momento histórico uma **nova tradição**, que se torna hegemônica, já que oficial, mas nem por isso única ou homogênea, nem tampouco isenta de resistências, mediadas em especial pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras, por meio principalmente da utilização de cartilhas, instrumento privilegiado de concretização dos métodos de alfabetização.

Nos anos 1970, durante o regime militar iniciado em 1964, a forte tendência em considerar a educação como peça chave para o desenvolvimento econômico do país se consolidou por meio da teoria do capital humano de Theodore Schultz, que difundiu princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com o mínimo de gastos possível, com predominância, portanto, de uma visão produtivista de educação (SAVIANI, 2011a), trazendo para a alfabetização um modelo de prática embasado nas ideias da racionalidade técnica.

Essa tendência buscou padronizar os indivíduos, por meio de práticas disciplinadoras que objetivaram e simplificaram o trabalho do professor, que passou a restringir sua ação a

executar funções técnicas, aos moldes do trabalho fabril, perdendo, dessa forma as especificidades da educação. (SAVIANI, 2011a).

Em termos metodológicos, Mortatti (2008) esclarece que, até o final dos anos 1970, tornou-se hegemônica a utilização do método misto³⁷. O êxito ou o fracasso do processo de alfabetização eram explicados pelo fato de a criança estar ou não madura, sob o ponto de vista psicológico.

Assim, a atividade de ensino dependia do desenvolvimento psicológico espontâneo que precederia a aprendizagem da leitura e da escrita. Isso significa que, embora fossem empregados métodos de alfabetização, isto é, métodos de ensino, já se verificava a desvalorização da atividade de ensinar, que seria levada às suas últimas consequências pelo construtivismo.

A partir do início dos anos 1980, essa tradição (MORTATTI, 2000) passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência do fracasso da escola no concernente à alfabetização. Surgiu, então, um número considerável de propostas teóricas para a educação, a fim de solucionar esse problema.

Uma das propostas introduzidas no Brasil foi o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, conduzidas pela estudiosa argentina Emilia Ferreiro e colaboradores, que tiveram como base a obra de Jean Piaget.

Essa teoria desloca as discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, em que o construtivismo se mostra não como um método novo, mas como uma revolução conceitual, demandando, dentre outros aspectos, que sejam abandonadas as teorias e práticas tradicionais e também os métodos no processo de alfabetização, questionando, ainda, a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2000).

³⁷ Na categoria de **métodos tradicionais**, Mortatti (2000) engloba o método sintético, o analítico e o misto. O método misto se originou no interior da pedagogia nova, permanecendo até a pedagogia tecnicista. Todos esses métodos foram utilizados, respectivamente, nessa ordem – sintético, analítico e misto – durante décadas, para ensinar as crianças a ler e escrever, sendo que um caía no descrédito quando outro se firmava entre os educadores e isso acontecia a cada nova ideia e concepção teórica. A seguir, uma breve descrição desses métodos: **Método sintético**: utilizava a soletração e a silabação para o ensino da leitura. Começava pelo ensino das letras do alfabeto, para depois ensinar a formação das sílabas. Todo esse processo era conduzido em voz alta e cantado, até que o aluno decorasse. Permaneceu nas escolas brasileiras até o final do século XIX, sendo substituído pelo método analítico. **Método analítico**: esse método vigorou entre 1890 e 1920. O ensino da leitura ocorria por meio da cartilha analítica, que era organizada em palavras, sentenças e historietas, modelo este considerado cientificamente verdadeiro. **Método misto ou analítico-sintético**: perdurou mais fortemente entre 1920 e 1970. Consiste na ideia de que não se deve descartar a validade do método analítico nem o progresso que representa no ensino da leitura, além de se utilizarem também as vantagens de outros métodos e processos. Esse método ganhou adeptos rapidamente e se estende até os dias atuais. (MORTATTI, 2000).

O fracasso escolar é atribuído aos métodos tradicionais considerados mecânicos e técnicos, portanto, responsáveis pela não aprendizagem das crianças. Para as pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a produção do conhecimento depende de cada indivíduo

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma **criança que constrói por si mesmo a linguagem**, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24, grifo nosso).

Sendo assim, a teoria construtivista concebe que o processo de alfabetização é uma construção psíquica individual, em que a criança é o centro do processo educativo e a aprendizagem é resultante de um desenvolvimento psicológico espontâneo. Com isso, a atividade educativa da escola fica subordinada a esses processos psicológicos espontâneos.

Esse momento histórico é chamado por Mortatti (2000, p. 251) de “desmetodização da alfabetização”, decorrente da ênfase em **quem aprende e o como aprende** a língua escrita, gerando certo consenso de que a aprendizagem independe do ensino. Estabeleceu-se uma disputa entre os partidários do construtivismo e os ainda defensores dos métodos tradicionais, gerando um tipo de ecletismo em alfabetização. Quanto aos métodos para alfabetizar, foram produzidas cartilhas construtivistas ou sócio-construtivistas ou construtivistas-interacionistas. (MORTATTI, 2006).

Ainda nos anos 1980, houve a emergência do pensamento que ficou conhecido como interacionista, que se baseia na ideia de que o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-o como conteúdo de ensino que conduz a um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever.

Geraldi (1981), apesar de não tratar especificamente sobre alfabetização, faz uma abordagem questionadora das bases teóricas que tradicionalmente vinham sendo discutidas para o ensino da língua no Brasil. Propõe o deslocamento do eixo das discussões de **como** para **por que** e **para que** se ensina e se aprende a língua portuguesa, a necessidade de conciliar pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos, ressaltando a posição política do professor. (MORTATTI, 2000).

Dentro dessa concepção interacionista, Smolka (1988) propôs uma abordagem que confrontava com os resultados de Emilia Ferreiro, trazendo a alfabetização como um processo discursivo, enfatizando como fundamentais as relações de ensino como produção de sentido³⁸.

Essa tendência foi ganhando destaque e gerando certa disputa entre seus defensores e os do construtivismo. Todavia, essa **nova** disputa foi ficando enfraquecida, à medida que se tentou aproximar as duas teorias³⁹.

Outra proposta que se propagou no Brasil nos anos 1980 diz respeito aos estudos que abordam partes do extenso conjunto de trabalhos elaborados pela corrente da psicologia soviética, autodenominada Histórico-Cultural, cuja referência principal é a obra de Lev Vigotski⁴⁰.

As pesquisas de Vigotski e colaboradores comprovaram, contrariamente ao que o construtivismo defende, que é indispensável, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS), um ensino escolar que se organize de maneira a promover esse desenvolvimento. Ou seja, é necessário atuar não naquilo que a criança já é capaz de fazer, mas no que ela **pode vir a fazer** com a ajuda de um parceiro mais experiente, porque, segundo Vigotski,

[...] o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece mas também pelo que ela pode aprender. O simples fato de que a criança pode facilmente aprender álgebra é importante para o desenvolvimento mental. O estudo pedológico não só determina o nível de desenvolvimento atual da criança, ou seja, o nível das funções amadurecidas, mas também sonda as funções que ainda não concluíram o seu desenvolvimento e se encontra na zona do desenvolvimento imediato [próximo], ou seja, em maturação. (VIGOTSKY, 2004, 537, grifo nosso).

³⁸ Segundo Mortatti (2000), fundamentada na relação entre pensamento e linguagem e pautada nas teorias de Vigotski, Bakhtin e Pêcheux: “A abordagem proposta por Smolka contribui, mediante sua disseminação a partir do final da década de 1980, para o delineamento de uma tendência verificada nas tematizações, normatizações e concretizações relativas à alfabetização: o gradativo deslocamento para o “discurso interacionista”, decorrente de certo esgotamento e questionamento do “discurso construtivista” – sem, no entanto, que se o desconsidere e sem que se abandone a abordagem psicolinguística -, processo do qual acaba por resultar um outro tipo de ecletismo, sintetizado nas expressões “socioconstrutivismo” ou “construtivismo-interacionista””. (MORTATTI, 2000, p. 276, grifo do autor). Ressaltamos, ainda, uma interpretação de Duarte (2006), de que podem ser consideradas apropriações pós-modernas da teoria vigotskiana aquelas que procuram o autor para uma defesa da centralidade das interações discursivas (a linguagem) na constituição do ser social, por oposição à concepção marxista, para a qual o **trabalho** é o princípio fundante do ser social.

³⁹ É de suma importância registrar que o **interacionismo** “[...] é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social [...]”. (DUARTE, 2007, p. 84). Dessa forma, o interacionismo é calcado em bases biológicas de cunho positivista, que não se aproximam das bases histórico-culturais da escola de Vigotski, que é uma abordagem histórico-social do psiquismo humano de base marxista.

⁴⁰ A referência principal é a obra de Vigotski, mas fazem parte da mesma escola nomes como Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davíдов, Zaporózhets, entre outros. Também, esclarecemos que “[...] o nome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vigotski, Vygotzky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotzki, Vigotsky. Optamos por empregar VIGOTSKI, mas preservamos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas”. (DUARTE, 2007, p. 75).

Para Vigotski, a aprendizagem dos conceitos, isto é, “[...] a aprendizagem de conhecimentos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os **conceitos científicos** ampliam o círculo da ideia na criança [...]”. (VIGOTSKY, 2004, p. 544, grifo nosso). De acordo com a perspectiva histórico-cultural, “[...] a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos”. (VIGOTSKY, 2009, p, 262). Assim, depreendemos que uma das premissas principais da teoria histórico-cultural é a de que o conhecimento impulsiona o desenvolvimento intelectual da criança. Os conteúdos escolares (conhecimentos) e a mediação do professor são primordiais, pois:

O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se produz nas condições do processo de ensino, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança. Durante o desenvolvimento desta cooperação amadurecem as funções psíquicas superiores da criança com a ajuda e a participação do adulto. Na esfera que nos interessa, isto encontra sua expressão na crescente *relatividade* do pensamento causal e no fato de que o pensamento científico da criança avança até alcançar um determinado nível de *voluntariedade*, nível que é produto das condições do ensino. A singular cooperação entre a criança e o adulto é o aspecto crucial do processo de ensino, junto com os conhecimentos que são transmitidos à criança segundo um determinado sistema. (VYGOTSKI, 2001, p. 183, grifo do autor).

Essa nova configuração teórica muda radicalmente a visão sobre o desenvolvimento da linguagem escrita da criança nos primeiros anos da escolaridade e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas, haja vista a defesa de que o desenvolvimento intelectual na idade escolar, para Vigotski, não se dá pelo desenvolvimento natural e espontâneo da criança, mas pelo desenvolvimento das suas funções psíquicas, levando em consideração o caráter essencialmente social do processo de formação das funções psicológicas superiores. A relação entre os conceitos espontâneos e científicos não se dá de forma espontânea nem tampouco uniforme para todas as situações, por isso é vital a mediação do professor. Dessa forma, passam a ser valorizadas

[...] a apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive [...] os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem. (DUARTE, 2007, p. 91).

A relevância de trazer essa abordagem é justificada, não porque tenha se configurado em um novo método, mas porque, além de alterar a forma como se entende a aprendizagem,

retoma o papel e a função da escola como instituição responsável pela disseminação do conhecimento historicamente acumulado e também reestrutura o papel do professor, como parceiro principal na transmissão desses conhecimentos.

Durante os anos 1980, o Brasil passou pela abertura democrática, o que criou um espaço no campo educacional brasileiro para a inserção das pedagogias contra-hegemônicas que não postulavam, necessariamente, propostas específicas para a alfabetização, mas a envolveram.

Saviani (2011a) diz que essas pedagogias podem ser agrupadas em duas modalidades: uma centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, que preconizava uma educação autônoma e à margem da estrutura escolar, e outra que era pautada pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

Citamos, como exemplos, a Pedagogia da Educação Popular, a Pedagogia da Prática, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica, esta última fundamentada no materialismo histórico dialético, “[...] tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski [...]”. (SAVIANI, 2011a, p. 421).

Além, das tendências já citadas, foi no final dos anos 1990 que o termo Letramento começou a ser utilizado por especialistas da área de Educação e da Linguística. No entanto, uma das primeiras ocorrências do registro do termo é encontrada em 1986, no livro de Mary Kato, intitulado **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**, cujo objetivo é ressaltar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem.

Outros pesquisadores, como Leda V. Tfouni (1988), Ângela Kleiman (1995) e Magda Soares (1995), Vera Masagão Ribeiro (1999) e Marlene Carvalho (2005), só para citar autores nacionais, desenvolveram diferentes estudos acerca do letramento, mas ainda não há um consenso sobre sua definição de forma definitiva no discurso acadêmico. Na atualidade, a ideia mais divulgada sobre o termo é proposta por Magda Soares “[...] o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito [...]”. (SOARES, 2004, p.15, grifo do autor).

O trabalho pedagógico na perspectiva do letramento se volta para as práticas sociais da leitura e da escrita, direcionando o trabalho docente para as funções da escrita da realidade social do aluno.

Para Soares (2004), a alfabetização diz respeito à aquisição da tecnologia da leitura e da escrita. Letramento e alfabetização são processos interdependentes e indissociáveis

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...] (SOARES, 2004, p.14, grifo do autor).

No Brasil, após a entrada do fenômeno do letramento no discurso pedagógico, houve certo desprezo às práticas sistematizadas de alfabetização⁴¹, já que se passou a entender que, ao lançar mão das práticas de letramento e ao se colocar os alunos em contato com material escrito, seria suficiente para alfabetizá-los, uma vez que se estaria partindo de práticas sociais pertencentes ao universo desses indivíduos.

No entanto, em 2004, A Revista Brasileira de Educação trouxe um artigo de Magda Soares, intitulado: **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, em que a autora busca recuperar a evolução dos conceitos de alfabetização e letramento, informando que, no cenário nacional, há um movimento de invenção da palavra letramento e desinvenção da palavra alfabetização.

Para a autora, a alfabetização perdeu suas especificidades, o que teve como consequência o precário domínio da língua escrita em ciclos e séries iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, considera fundamental a recuperação da especificidade da alfabetização em suas múltiplas facetas, e sua integração com o processo de letramento, ou seja, deve-se **alfabetizar letrando** (SOARES, 2004), sendo que é essa a proposta que norteia todo o trabalho do Programa Pró-Letramento.

Mesmo diante de todo esse arcabouço teórico e metodológico, no início do século XXI, os percalços relativos à alfabetização permanecem. Os dados das avaliações de instituições e organismos nacionais e internacionais que verificam o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio têm apontado resultados insatisfatórios, o que faz com que os pesquisadores busquem novas explicações e propostas para a **nova** crise da educação brasileira.

Diante disso, algumas propostas têm sido elencadas, como, por exemplo, o livro *Alfabetização: método fônico* de Alessandra e Fernando Capovilla⁴². Para Mortatti (2008):

⁴¹ Esse fenômeno da não sistematização do ensino começou a se delinear a partir do construtivismo.

⁴² Esse livro já teve quatro edições, sendo a primeira delas em 2002.

Embora os autores a anunciem como uma “boa-nova”, não se trata de uma proposta nem “nova”, nem “pioneira”, nem “solução científica efetiva”, com “demonstrada eficácia, cientificidade e atualidade”.

Como já informei, o método fônico é um método de alfabetização caracterizado por marcha sintética conhecido no Brasil desde pelo menos o século XIX. (MORTATTI, 2008, 102-103, grifo do autor).

Para a autora, a ausência de uma didática construtivista é que vem abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar **novas** propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos. (MORTATTI, 2006).

De qualquer modo, temos, hoje, a institucionalização, em âmbito nacional, do construtivismo em alfabetização, pelo menos no que diz respeito aos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1997).

Em face do exposto, no movimento histórico apresentado, não compreendemos a alfabetização no Brasil sob uma perspectiva neutra, a-histórica ou desvinculada das questões políticas, econômicas e sociais. As disputas entre os diferentes paradigmas e também entre os diferentes métodos para alfabetizar são apenas uma das facetas desse complexo tema que é a alfabetização. Além disso, em termos de abordagem teórica e prática, as diferentes mudanças passaram por referências tradicionais e, por vezes, demonstraram sua continuidade.

Contudo, a alfabetização foi em todos os períodos e continua sendo uma área estratégica para a objetivação de projetos políticos decorrentes das demandas econômicas, sociais e culturais, o que evidencia ainda mais sua complexidade, na medida em que é tomada como fator primordial para o desenvolvimento do país.

Assim, à luz das orientações dos organismos internacionais, no que diz respeito às políticas públicas da União, para que o Brasil saia da condição de um dos países com pior desempenho nas avaliações internacionais, é que emerge fortemente a proposta que prima por investir em ações de formação do professorado, dotando-o das competências essenciais para que seja melhorada a qualidade da educação brasileira, demonstrada especialmente por meio dessas avaliações.

Para atender a essa demanda, o governo instituiu uma das políticas públicas mais expressivas para a educação, que foram as Políticas de Formação Continuada de Professores, implementadas por meio dos Programas, em especial para aqueles (professores) que têm a tarefa de **alfabetizar** e preparar as novas gerações para um “[...] mercado em constante mudança”. (UNESCO, 2009, p. 22).

Tais políticas se explicitam, mediante um modelo ideológico de formação atrelado aos preceitos e determinações advindas dos organismos multilaterais, nos conteúdos que serão objetivo das avaliações externas, utilizando-se de parâmetros internacionais como indicadores de aprendizagem, nos métodos de ensino para alfabetização e no desenvolvimento de competências.

Além disso, há um processo de aligeiramento da formação inicial, já que prescinde de maiores investimentos econômicos, e um enaltecimento da formação continuada, mais barata, pragmática, que pode ser oferecida basicamente na modalidade a distância.

Ao concluir este tópico, queremos lembrar que, no caso do Programa Pró-Letramento, como já abordamos no Estado do Conhecimento da presente pesquisa, Martins (2010), concluiu que os modelos teóricos encontrados na análise sobre o Programa são o construtivismo, o interacionismo e o letramento como abordagens epistemológicas para o ensino da leitura e da escrita.

Diante disso, fica como indicativo que o Programa Pró-Letramento possui uma proposta de alfabetização pautada, predominantemente, em pressupostos de base biológica do desenvolvimento humano, se distanciando, portanto, de uma alfabetização de base histórica e social do psiquismo humano. Esta última prima pela apropriação desse instrumento cultural, a linguagem escrita, por meio da ação mediadora do professor e das formas mais desenvolvidas de conhecimento que foram produzidas pelo homem.

No espaço deste texto, não temos a intenção de aprofundar as discussões acerca das teorias do desenvolvimento humano. Não obstante, queremos ressaltar nossa defesa à superação das tendências biologizantes que estão oficializadas pelas políticas públicas brasileiras. Compreendemos que se deva assumir o princípio da historicidade, especialmente no que se refere ao desenvolvimento cultural e social das relações entre pensamento e linguagem, que fazem parte dos estudos da Escola de Vigotski, para pensar em propostas para alfabetização coerentes com essa base histórica e cultural do desenvolvimento.

3.2 Fatores que contribuíram para a criação do Programa Pró-Letramento

O objeto de nosso estudo, o Pró-Letramento, é um dos programas oficiais do MEC cujo conteúdo está delineado pela alfabetização. Institui uma política de formação continuada de professores no Brasil a partir da implementação de um conjunto de ações governamentais e leis que emergiram no movimento dos consensos criados pelos acordos com os organismos

internacionais, que se iniciaram no final dos anos 1990 e se estendem até o presente momento histórico.

Os principais fatores para a definição dessas políticas foram: os resultados insatisfatórios do SAEB nas avaliações de 2001 e 2003, respectivamente, quando 22,2% e 18,7% dos alunos da 4ª série obtiveram um desempenho **muito crítico** e apenas uma pequena parcela apresentou um desempenho adequado⁴³, resultados pautados em parâmetros internacionais de avaliação educacional; a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), em 2003, e o lançamento do PDE, em 2007.

Convém lembrar que a criação do Pró-Letramento também está relacionada aos baixos resultados de estudantes brasileiros apresentados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), como já frisado anteriormente, que colocou o Brasil, desde a sua primeira participação no ano de 2000, entre os últimos lugares no *ranking* dos países avaliados. Isso implicou intervenções da União nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em especial na alfabetização, para tentar melhorar os resultados nessa avaliação internacional.

O PISA é coordenado no Brasil desde o ano 2000 pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e se baseia na amostra do Censo Escolar sobre o rendimento e evasão escolar dos alunos do ensino fundamental e médio, juntamente com outras avaliações, como por exemplo, a Prova Brasil, utilizadas para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Inferimos que foi para atender às demandas e exigências dos organismos internacionais que o governo brasileiro investiu em ações para aprimorar o desempenho dos alunos no Ensino Fundamental, a fim de melhorar os índices do Brasil nessas avaliações.

Foi sob essa perspectiva que a União, levando em consideração esses parâmetros internacionais de educação para a política educacional do país, voltou-se para ações que elevassem os resultados de aprendizagem nas áreas de Alfabetização e Linguagem e também Matemática.

Assim, o Pró-Letramento faz parte da política governamental influenciada pelos organismos internacionais, que se instituiu por meio de processos mais amplos de avaliação, diante de um cenário educacional de baixos resultados nas avaliações externas. Insere-se no contexto brasileiro como uma política do governo, configurada num programa que propõe uma ação emergencial para minimizar os problemas referentes às áreas de

⁴³ Dados disponíveis em <<http://www.inep.gov.br/saeb>>.

alfabetização/letramento e matemática, envolvendo, para o desencadeamento de tal proposta, as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada (REDE).

Na criação do Programa Pró-Letramento, é significativo considerar, ainda, que durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁴⁴ foi criado, em 2001, o Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores (PROFA), para dar ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Pré-escola e da Educação de Jovens e Adultos um acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização. (BRASIL, 2001). O Programa se organizava sob uma abordagem construtivista e era desenvolvido pelo MEC, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades.

Entretanto, pelos estudos de Alferes (2009) em relação ao Programa Pró-Letramento, o processo de decisão e formulação foi influenciado por um conjunto de fatores inter-relacionados. O primeiro se refere ao início, no ano de 2003, de uma nova gestão do governo federal em que a vitória do Partido dos Trabalhadores (PT)⁴⁵ nas eleições de 2002 fomentou o desenvolvimento de novas políticas.

Na área de educação, é um ponto relevante o documento do programa de governo do PT, denominado “Uma escola do tamanho do Brasil” (PT, 2002)⁴⁶, que reconhece a educação como um direito inalienável da população e assume um compromisso com uma escola pública de qualidade social⁴⁷, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado.

Para alcançar tal objetivo, o documento indica como prioridade a expansão do sistema educacional e a elevação de seus níveis de qualidade. Para o atendimento dessa dimensão social, é preciso ampliar os “[...] programas de renda mínima e outras ações destinadas à geração de emprego e renda [...] para que as famílias tenham condições de manter as crianças na escola, e jovens e adultos, condições de nela permanecer”. (PT, 2002, p. 7). Tudo isso,

⁴⁴ Fernando Henrique Cardoso foi presidente por dois mandatos consecutivos (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002) pelo PSDB.

⁴⁵ Luís Inácio Lula da Silva assumiu a Presidência da República e ficou por dois mandatos, de 2003 a 2011.

⁴⁶ O documento é a proposta do Partido dos Trabalhadores para a educação. Foi elaborado e apresentado nas eleições de 2002 para a Presidência da República.

⁴⁷ A qualidade social da educação, explicitada na proposta do PT, “[...] pressupõe uma organização curricular baseada na interdisciplinaridade, participação e competência técnico-política. A prática social e a experiência de vida dos alunos devem ser incluídas, como elementos fundamentais, na organização do conhecimento e da cultura”. (PT, 2002, p. 9). Segundo Camini (2001), uma educação pública de qualidade social compromete-se com: a democratização do acesso; a democratização do conhecimento; a democratização da gestão; o financiamento e regime de colaboração; a valorização dos trabalhadores em educação. Para Belloni (2003), a educação de qualidade social como direito de cidadania inclui três dimensões específicas e complementares: o acesso à educação, a permanência no sistema ou em atividades educativas e sucesso no aprendizado. A educação de qualidade social é comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo “[...] a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia”. (BELLONI, 2003, p. 232).

como medida de combate à exclusão social; programas de formação profissional e de educação de jovens e adultos, dada a precária situação de escolaridade dos trabalhadores brasileiros; o investimento em pesquisa e desenvolvimento; a universalização da educação básica e a ampliação significativa da educação superior. (PT, 2002).

No início do governo do PT, em junho de 2003, na gestão do Ministro Cristovam Buarque, o MEC procedeu à distribuição do documento “Toda criança aprendendo” (BRASIL, 2003a), relevante para o entendimento de como o Programa Pró-Letramento foi originado. Nesse documento, ficaram evidentes as políticas determinadas pelo MEC que seriam desenvolvidas em parceria com as esferas Municipais e Estaduais de Educação. Foram estabelecidas quatro políticas básicas:

- 1) a implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a começar, em 2003, com o incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; 2) a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental; 3) o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública, também focalizando, em 2003, o alunado dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental. 4) a implementação de programas de apoio ao letramento da população infantil. (BRASIL, 2003a, p. 197-198).

No entanto, Saviani (2011a), ao analisar as políticas implementadas pelo governo do PT, esclarece que

[...] os primeiros movimentos do novo governo, logo após a posse em 1º de janeiro de 2003, foram deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito da política econômica como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas. Nessas circunstâncias, obviamente as medidas tomadas pelo Governo Lula, **ainda que contenham alguma inovação, seguem no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas da reforma educativa desencadeadas sob a administração de Paulo Renato Costa Souza**, ministro da Educação nos dois mandatos presidenciais de FHC. (SAVIANI, 2011a, p. 451, grifo nosso).

Essa nova configuração política estabelecida no documento **Toda criança aprendendo** ressaltava a importância da formação de professores e incluía ações como piso salarial e carreira, Exame Nacional de Certificação de Professores e Bolsa Federal de incentivo à formação continuada.

Mencionava, ainda, a criação da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (REDE), em que se apoiaria a pesquisa na área educacional para a produção de material didático e de cursos a distância de formação inicial e continuada de professores. As áreas de pesquisa aplicada que seriam apoiadas eram alfabetização e letramento, educação

matemática e científica, ensino das ciências humanas, artes e educação física, tecnologias de gestão e avaliação em educação. (BRASIL, 2003a).

Ainda diante do resultado insatisfatório do SAEB em 2001, citado no próprio documento **Toda criança aprendendo**, as duas gestões do PT que se seguiram no Ministério da Educação, Tarso Genro⁴⁸ e Fernando Haddad⁴⁹, foram marcadas pela criação de um conjunto de políticas⁵⁰. Uma das ações iniciadas na gestão de Cristovam Buarque que se encontra em execução é a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (REDE), à qual o Programa Pró-Letramento está ligado. (ALFERES, 2009).

3.3 Contexto em que o Pró-Letramento foi criado e suas normatizações

A implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), por meio da Portaria Ministerial 1.403/2003 que instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, foi fundamental para a criação do Programa Pró-Letramento. No mesmo ano, o Edital n.º 01/2003/SEIF-MEC criou os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Segundo o Edital, as ações dos Centros são:

- a) desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de Educação Infantil e Fundamental, a distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos e softwares);
- b) desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada;

⁴⁸ Tarso Genro foi Ministro da Educação em 2004.

⁴⁹ Fernando Haddad foi Ministro da Educação entre os anos de 2005 e 2012, este último já no governo de Dilma Rousseff.

⁵⁰ Como política nacional de valorização e formação do professor, distingue-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (REDE). No que se refere às políticas de formação inicial e continuada de professores, os programas são: Pró-Letramento, Pró-Licenciatura, Pró-Infantil, Programa Ética e Cidadania e Programa de Incentivo à Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio. Em relação à formação dos funcionários das escolas, o Pró-Funcionário e a Política de Valorização dos Funcionários. Quanto à ampliação do atendimento escolar, o Ensino Fundamental de nove anos. Como política de avaliação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o Provinha Brasil. No fortalecimento institucional e da gestão educacional, o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação - Pró-Conselho; Programa de apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - Pradime; Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Acompanhamento e Avaliação do Plano Nacional de Educação e Correspondentes; Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semi-Árido - Proforti; Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica; Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; PDE Escola; Programa de Apoio aos Movimentos Estudantis. Em relação à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda para cursarem o Ensino Superior, o ProUni; na Construção de Escolas Infantis, o Pró-Infância.

- c) desenvolvimento de tecnologia educacional para o Ensino Fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública;
- d) associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino. (BRASIL, 2003b, p. 3).

Ao mesmo tempo em que o objetivo do edital foi normatizar os critérios de funcionamento dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, esse texto também incorporou que as ações de formação continuada e desenvolvimento de tecnologia educacional executadas pelos centros digam respeito, exclusivamente, à educação infantil e fundamental. Isso demonstra que houve, inicialmente, uma limitação no atendimento dos níveis de ensino, do qual se excluiu o Ensino Médio e a Educação Superior. (ALFERES, 2009).

A proposta da REDE visa a articular os gestores educacionais com a finalidade da qualidade na educação. É formada pelo MEC, pelos sistemas de ensino e pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Os objetivos da REDE são:

- a) institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada;
- b) desenvolver uma concepção de sistema em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus limites na articulação e na interação;
- c) contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- d) contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes;
- e) desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;
- f) subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento, e subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares e a realidade sócio histórica;
- g) institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005a, p. 22).

Fica explícito o caráter normativo da política nacional de formação de professores, pois o documento de orientação sobre a REDE traz um conjunto de fins e objetivos a serem atingidos, focalizando a formação continuada como uma exigência da atividade profissional docente, que deve ter como referência a prática pedagógica e o conhecimento teórico.

Algumas considerações de Alferes (2009), obtidas por meio da sua pesquisa, demonstram que a REDE indica a primordialidade de uma política de formação e valorização dos professores da Educação Básica que inclua, de forma articulada e prioritária, a formação inicial e a formação continuada. Porém, não associa a formação a outros fatores, como condições de trabalho, salário e carreira.

No caso da formação inicial, o MEC apoia programas desenvolvidos pelas secretarias municipais e estaduais para a qualificação de professores leigos. Para promover essa formação, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação implementaram programas como o PRÓ-INFANTIL (nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil), o PRÓ-FORMAÇÃO (nível médio, com habilitação ao magistério) e o PRÓ-LICENCIATURA (oferecido aos profissionais que exercem a função docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sem habilitação específica na área de atuação (licenciatura)).

A criação de tais programas evidencia que, apesar de o Edital 01/2003 prever que as ações a serem executadas pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação sejam exclusivamente para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Superior também tiveram ações de formação inicial.

Segundo dados do MEC, a REDE está organizada em cinco áreas. Cada uma delas é formada por Centros de Formação Continuada de diferentes universidades:

1. Alfabetização e Linguagem: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Campinas.
2. Educação Matemática e Científica: Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Estadual Paulista e Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
3. Ensino de Ciências Humanas e Sociais: Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Ceará e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
4. Artes e Educação Física: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
5. Gestão e Avaliação da Educação: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal do Paraná. (BRASIL, 2005a, p. 28).

O MEC, além de ser o financiador da REDE, tem o papel de induzir a formulação e a institucionalização de uma política nacional de formação continuada, em que os sistemas de ensino estaduais e municipais, juntamente com os Centros de Pesquisa, são os executores. Estes últimos, além da implementação da formação, ainda elaboram os materiais que depois são adquiridos pelos sistemas de ensino.

Com abrangência nacional, a REDE é responsável por grande parte do desenvolvimento e da oferta de programas de formação permanente e pela implantação de novas tecnologias de ensino e de gestão em unidades escolares e sistemas municipais e estaduais. Santos (2008) opina que a criação da REDE foi uma tentativa de superar a descontinuidade das atividades de formação continuada de professores, com o desafio de institucionalizar o atendimento à demanda desse tipo de formação no país.

Elenca, em suas análises, a questão da construção de parcerias entre universidades e secretarias de educação. Segundo a pesquisadora, essa parceria “[...] é utilizada como uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades”. (SANTOS, 2008, p. 144). Contudo, acrescenta que, ao se considerar que tal prática está carregada de funções decisivas na implementação de políticas oficiais em educação, “[...] é possível constatar que sua realização por si só não garante a profissionalização dos professores” (SANTOS, 2008, p. 144), visto que muitas vezes a formação é realizada para responder às necessidades dos órgãos públicos de fazer reformas mais imediatas.

Foi a partir da REDE, em parceria com as universidades que a integram que, em 2005, o MEC criou o Programa Pró-Letramento. Como já mencionado, o MEC coordena os programas que fazem parte da REDE, elaborando diretrizes e critérios para a organização dos cursos e a proposta de implementação. Além disso, garante os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais e a formação dos professores orientadores de estudo ou tutores.

A busca pela qualidade do ensino é evidenciada nos documentos do Programa Pró-Letramento. Também é explícito o entrelaçamento dos conteúdos a serem estudados no Programa com os PCN e as Matrizes de Referência⁵¹. Entendemos que o Programa se utiliza desse entrelaçamento como uma estratégia para trabalhar, com os professores, os conteúdos que serão cobrados nas avaliações externas.

Com relação ao papel das universidades que integram a REDE nas áreas de Alfabetização, Linguagem e Matemática, são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários, pela certificação dos professores cursistas e pela avaliação do Programa. (BRASIL, 2012).

A estrutura organizacional do Programa Pró-Letramento é de colaboração entre as instâncias de governo federal, estadual e municipal. Segundo Alferes (2009), o princípio de participação é comum na gestão do Programa, pois se refere a uma gestão voltada para a construção de espaços de aproximação entre a pesquisa realizada pelas universidades e a realidade vivida pelos professores.

Todavia, ressaltamos que a proposta da REDE apenas menciona a importância de se realizar uma consulta aos professores sobre as dificuldades vivenciadas na sala de aula.

⁵¹ A Matriz de Referência pressupõe um referencial curricular mínimo para avaliar (nas avaliações em larga escala) cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Acreditamos que essas informações seriam relevantes para o estabelecimento de uma articulação teórica e prática no plano de formação continuada proposto pelo Pró-Letramento, assim como dos materiais a serem estudados pelos professores cursistas do Programa. No entanto, as universidades reúnem especialistas que elaboram o material sem a participação dos professores⁵².

3.4 Caracterização do Pró-Letramento, sua estrutura e organização: análise do Guia

Geral

Algumas pesquisas recentes (ALFERES, 2009; MARTINS, 2010; GIARDINI, 2011) analisaram documentos do Programa Pró-Letramento, como o Guia Geral e os Fascículos. Traremos, neste tópico, informações que consideramos relevantes, com base nas contribuições das pesquisas, a fim de ampliar nossa perspectiva de análise.

O documento em que estão descritos os princípios e as orientações gerais do Pró-Letramento intitula-se **Guia Geral**⁵³. Trata-se de um caderno sucinto, com oito páginas, em que estão contidas as informações de ordem organizacional do Programa.

O documento determina que, para que se atinjam as metas, o Programa Pró-Letramento se estruturará de forma integrada e em parceria entre o MEC, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada (REDE) e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Porém, o documento não aborda quais seriam as atribuições de cada instância (federal, estadual e municipal) e a forma de trabalho integrado a ser realizado para a concretização dos objetivos do Programa.

Define cinco profissionais que serão responsáveis pela execução das ações nos Estados:

Coordenador Geral do Programa: profissional vinculado à universidade parceira, responsável pela implementação do Programa.

⁵²Para Martins (2010), “[...] a forma de organização e desenvolvimento do programa *Pró-Letramento* vem confirmar o que Mortatti (2010) apresenta como “novas formas de parcerias entre Estado e subsectores públicos”, por meio de convênio entre o MEC e as Universidades e Centros de Pesquisa e Formação de Professores, o que tem contribuído para legitimar políticas públicas de formação de professores que ainda se caracterizam pela “racionalidade técnica” e retorno ao “tecnicismo”, cujo discurso acadêmico encontra-se subsumido no discurso oficial por meio dos materiais didáticos (fascículos), em contradição ao que a universidade deve representar como instituição autônoma de produção de conhecimento, responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores em suas múltiplas dimensões, e como espaço de reflexão crítica e de pluralidade de idéias”. (MARTINS, 2010, p. 118, grifo do autor). Para saber mais, consultar MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Rev. Bras. Educ.** [on line], v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2012.

⁵³ Para esta dissertação, utilizamos a versão de 2012.

Formador: preferencialmente vinculado à universidade formadora e responsável pela formação dos orientadores de estudos.

Coordenador Administrativo do Programa: profissional da Secretaria de Educação, responsável pela organização do Programa no município e pela articulação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a Secretaria de Educação.

Orientador de Estudos: professor efetivo do município, que deverá ser indicado pela Secretaria de Educação, de acordo com a sua experiência profissional e formação acadêmica.

Professor Cursista: professor das séries/anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), que esteja atuando em sala de aula.

De forma geral, o documento explicita que o Pró-Letramento foi criado para atender a uma demanda de formação de professores que estão no exercício da atividade docente, nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. As concepções que embasam a proposta do Programa, no entanto, são comentadas de forma bastante resumida.

O documento ainda traz descritas as diretrizes do Pró-Letramento, quais sejam:

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido no início da formação se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado. A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia a dia. É importante que não se perca de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional e o aprimoramento das competências dos professores. (BRASIL, 2012, p. 1).

A proposta do Pró-Letramento prevê que o Programa deve se constituir em um dos elementos que contribuem para a efetivação das orientações previstas nos relatórios internacionais para a educação, que versam sobre a profissionalização docente, para valorizar os saberes de que o professor é detentor, visando à sua capacitação por meio das trocas entre seus pares, com o compromisso de intervir nas diversas situações do cotidiano, isso tudo embasado na ideia do professor como sujeito que investiga e reflete a sua própria prática.

Shiroma e Evangelista (2004) entendem a discussão sobre a profissionalização docente⁵⁴ de forma crítica. Na visão das autoras:

Na esteira do Relatório Delors (1996) uma seqüência de documentos foi insistente em afirmar os riscos e a vulnerabilidade a que estaríamos expostos no século XXI. Contraditoriamente, diante da ampliação da miséria, a escola criticada era recomendada como panacéia para retirar os chamados “grupos de risco” da situação de exclusão social, promovendo a inclusão e a coesão social. Atribuiu-se ao professor o papel de responsável pelo êxito escolar, induzindo o raciocínio segundo o qual dirimindo-se as desigualdades educacionais estar-se-ia coibindo as desigualdades sociais e, mesmo, as econômicas.

Nesse plano, a profissionalização docente vem sendo apresentada como imperativa para a construção de um novo perfil de professor: competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos. Recondicionar o professor é operação necessária para adequá-lo à “sociedade do conhecimento”; após um *up grading* poder-se-ia denominá-lo professor-profissional. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 528-529, grifo dos autores).

Para nós, o excerto acima deixa claro o tom otimista sobre a profissionalização docente que orienta os professores a se adequarem a um perfil de profissional que precisa formar as novas gerações para suprirem as necessidades do mundo contemporâneo. Dessa forma, legitimam-se as mudanças propostas para a educação, e o professor é tido como o protagonista da reforma.

Convém ressaltar, ainda, no tocante à ideia da reflexão, contida no Guia Geral, que não encontramos referências que teorizassem sobre como ela é concebida no Programa. Dizemos isso pois já nos posicionamos sobre esse conceito ao longo do capítulo anterior, quando trouxemos para a discussão a ideia do professor reflexivo.

Os objetivos do Programa constam do Guia Geral:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino. (BRASIL, 2012, p. 1).

⁵⁴ Shiroma e Evangelista (2004) têm discutido os efeitos do discurso da profissionalização a partir do contexto da reforma educacional como um processo de proletarização e desintelectualização docente. A proletarização pode ser entendida como a redução da autonomia do professor, processos de intensificação do trabalho, condições inadequadas para exercê-lo, baixa valorização profissional que efetivam o controle sobre suas práticas; já a desintelectualização, refere-se à formação de professores como técnicos e despolitizados.

A partir desses objetivos, o Pró-Letramento estrutura-se em cursos oferecidos aos tutores e aos cursistas (professores), desenvolvidos na **modalidade semipresencial**, portanto, com atividades presenciais e a distância, tendo uma etapa inicial e outra de revezamento⁵⁵.

Entendemos que a tendência das políticas educacionais no Brasil de adotar a modalidade a distância contribui para criar um imobilismo no processo de profissionalização docente, já que claramente implantada para aumentar o contingente de professores certificados. Acreditamos que a certificação massiva que se materializa pela via dos cursos a distância se dê prioritariamente com o propósito de ampliar o acesso da população à educação, para atender às demandas econômicas do mercado.

Em outras palavras, como é preciso capacitar recursos humanos com um mínimo de gastos, uma das estratégias viáveis é a educação a distância, que resolve até mesmo os problemas derivados da extensão territorial do Brasil. Para Freitas (2003), um agravante a respeito desse assunto é que

[...] imprime uma concepção de desenvolvimento profissional a esses professores – das séries iniciais do ensino fundamental –, para os quais bastariam cursos a distância, orientação de tutores e acesso a material didático. A proposta de novos “meios de formação”, formação de tutores para programas de formação continuada, a distância e semipresencial, e produção de material didático, reduz a perspectiva de aprimoramento e superação profissional aos cursos e o monitoramento do trabalho dos professores, pelos tutores, objetivando alcançar a meta de elevação do percentual de certificação dos profissionais de educação (inciso iii, p. 6, Edital nº 01/2003) [...] (FREITAS, 2003, p. 1115, grifo do autor).

Em se tratando do Pró-Letramento, percebemos que faz parte das políticas de formação que se enquadram nas características acima mencionadas por Freitas (2003), devido à proposta de deixar a cargo dos tutores e do material didático a formação docente. Isso, em nosso entendimento, caracteriza um processo de desarticulação e fragmentação do conhecimento, já que pretere uma formação sólida no que diz respeito aos aspectos teóricos e metodológicos numa área historicamente estratégica, que é a alfabetização.

Contrariamente a esse processo, Freitas (2003) defende que precisamos avançar para formas de desenvolvimento da formação de professores fundado num projeto emancipador centrado na concepção “[...] omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana: *cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética*”. (FREITAS, 2003, p. 1119, grifo do autor). Prossegue a autora:

⁵⁵ “**Revezamento:** após a realização da etapa anterior haverá um revezamento de áreas entre os professores cursistas. A partir da estrutura montada, os professores cursistas que fizeram o curso de Matemática participarão também do curso de Alfabetização e Linguagem e vice-versa. Isso contribuirá para que se desenvolva nas escolas a cultura de formação continuada, que é um dos objetivos do Pró-Letramento”. (BRASIL, 2012, p. 4).

Além de não avançar na formação e profissionalização do magistério em nosso país, a idéia de *certificação* dos professores pode vir a ser, no que diz respeito à avaliação do trabalho docente, profundamente danosa no processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores-educadores, reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes. (FREITAS, 2003, p. 1114, grifo do autor).

Acreditamos que uma das implicações relacionadas ao excerto acima é que essa ênfase no processo de certificação acaba por desmobilizar os professores e afastá-los das suas organizações sindicais pela busca de melhores condições de trabalho e de carreira.

Constatamos que, no caso do município de Campo Grande, a certificação dos professores cursistas foi feita pelas universidades parceiras da prefeitura no desenvolvimento do Programa. Entre os anos de 2008 e 2013 foram as seguintes: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Brasília (UnB).

O debate sobre a certificação tem trazido à tona a perspectiva **produtivista** de educação, segundo a qual é desejável que os professores participem do maior número possível de cursos, sob o risco de seus conhecimentos ficarem anacrônicos. Apesar de vermos como de fundamental valor o processo de **atualização profissional**, haja vista o acesso a novos conceitos e a possibilidade de ressignificação da prática pedagógica, não concordamos com essa visão produtivista de formação dos professores. O que temos percebido é que as discussões não têm se encaminhado segundo a perspectiva da atualização profissional, mas estão limitadas às ideias da produtividade e da competência. É nesse sentido que a certificação contribui para a transferência da responsabilidade aos professores pelo fracasso ou sucesso dos alunos, adequando a formação às exigências dos sistemas de avaliação. Sobre isso, Freitas (2003) menciona que:

No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com **habilidades e competências** capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. (FREITAS, 2003, p. 1097, grifo nosso).

Essa mesma linha de pensamento é defendida por Küenzer (2003), que denuncia o processo de formação dos profissionais da educação dentro da concepção neoliberal de competência, que deixa a cargo do próprio sujeito seu processo de adaptação e de flexibilização às demandas de formação exigidas pelo mercado.

Nessa lógica do desenvolvimento de competências individuais, o professor é diuturnamente cobrado em relação aos resultados educacionais, mesmo que imerso em históricas condições inadequadas de trabalho, extensa jornada, salários defasados e uma formação inicial e continuada que caminha cada vez mais para o aligeiramento. O professor está, como dizem Evangelista e Shiroma (2005, p. 9):

Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à ideia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica.

Dessa maneira, percebemos que a proposta de certificação pela via da modalidade a distância, no âmbito do Pró-Letramento, está inserida na perspectiva da produtividade. Esse pressuposto já é um processo que parece estar naturalizado nas concepções das professoras participantes da nossa pesquisa. Nenhuma delas, quando indagadas sobre suas condições profissionais e de trabalho, questionou o atual modelo de formação e de certificação, o que nos dá margem para inferir que os professores têm assumido o papel de meros receptores das políticas educacionais.

Ao retomar as etapas do Programa, constatamos que as atividades presenciais do revezamento, desde que o município tenha interesse de participar, são obrigatórias para os orientadores de estudos. Assim, caso tenha disponibilidade para desenvolver as tarefas solicitadas, o professor orientador de estudos de Matemática poderá participar como cursista no curso de Alfabetização e Linguagem e vice-versa, na fase do revezamento.

No Guia Geral do Programa (BRASIL, 2012) encontramos descritas cinco etapas para a adesão dos Sistemas de Ensino ao Pró-Letramento:

I- Apresentação do Programa: momento em que os Secretários de Educação e Coordenadores do Programa entram em contato com a dinâmica do Programa.

II- Seleção dos Orientadores de Estudos: devem ser escolhidos mediante seleção pública que considere o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos. O orientador de estudos também deve ter reconhecimento por parte do grupo de professores do município. O processo de seleção leva em conta, ainda, o conhecimento do orientador de estudos acerca do material do Pró-Letramento e do Guia Geral do Programa. O município

deve indicar o mesmo número de orientadores de estudos para a área de Alfabetização e Linguagem e para a área de Matemática.

Para participar do Programa como Orientador de Estudos, o professor deve atender aos seguintes requisitos: ter formação em licenciatura na área específica em que for atuar (Letras ou Matemática) ou ter nível superior em Pedagogia; ser professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino na data da adesão do estado, Distrito Federal ou município ao Programa e manter-se como tal durante a realização do curso; ter experiência mínima de cinco anos no magistério do serviço público na data da adesão do estado, Distrito Federal ou município ao Programa; ter o seu currículo cadastrado na Plataforma Freire.

III- Adesão: período em que o Secretário de Educação adere ao Programa pelo PDE Interativo e assume os compromissos indicados na Resolução do Programa.

IV- Formação dos orientadores de estudos: o curso tem a duração de 180 horas, distribuídas da seguinte forma:

Formação Inicial: Seminário Inicial do Programa, no qual os orientadores de estudos têm participação obrigatória. A partir desse seminário, estão aptos a iniciar a formação dos cursistas em seu município. A carga horária da formação inicial é de 40 horas, realizadas em cinco dias de encontro. A não participação do orientador de estudos nesse encontro, segundo determinações do Programa, inviabiliza a formação das turmas de cursistas a ele vinculadas no município ou no estado. A Universidade pode realizar uma segunda chamada para a formação inicial quando o número de orientadores faltosos exceder 30%. Cada orientador de estudos trabalha com até 25 cursistas.

Seminários de Acompanhamento: após a formação inicial, os orientadores de estudos retornam para seus municípios e iniciam a formação dos cursistas. São realizados dois seminários de acompanhamento junto à Universidade Formadora.

Esses encontros têm por finalidade o acompanhamento do trabalho realizado pelos orientadores pelas universidades, esclarecimentos de dúvidas quanto aos cursos ministrados e continuação da formação iniciada nos encontros anteriores. A carga horária de cada seminário de acompanhamento é em média de 28 horas, divididas em três dias e meio de encontro.

Seminário de Avaliação Final do Programa: destinado às apresentações dos trabalhos realizados e à entrega dos relatórios finais, com carga horária de 24 horas, distribuídas por três dias de encontros.

V- Formação dos Cursistas: a formação dos cursistas é dividida em 84 horas presenciais e 36 horas a distância, totalizando 120 horas. O cursista participa de uma área de

formação por vez, frequentando a outra área na etapa do revezamento. Deve ter no mínimo 75% de frequência nos encontros presenciais com o orientador de estudos.

Os cursos de Alfabetização e Linguagem e de Matemática são desenvolvidos paralelamente, num período de até 12 meses para a fase inicial e até 10 meses para a fase do revezamento.

Vale observar que, para serem incluídas como parceiras no Pró-Letramento, as universidades participam de um processo de seleção, por meio de edital publicado pelo MEC e Secretaria de Educação Básica (SEB). No entanto, segundo Martins (2010), as universidades conveniadas não participam da elaboração da proposta de formação continuada, no que se refere à sua concepção e estruturação. Fica especificamente às universidades a responsabilidade pela elaboração dos materiais didáticos, a formação e a orientação de tutores, e a avaliação e o acompanhamento dos cursos oferecidos entre os formadores de tutores e os tutores. A participação das universidades fica limitada à execução do Programa previamente formulado e planejado na esfera do MEC.

O Guia Geral traz indicações técnicas sobre o pagamento das bolsas para os orientadores de estudos e a substituição desses profissionais em caso de necessidade; aborda a avaliação dos professores cursistas e menciona os modelos de relatórios que devem ser enviados ao MEC pelas universidades conveniadas à Rede.

Notamos que o Guia Geral tem uma configuração resumida, que busca citar os passos para a implementação do Programa Pró-Letramento. Na avaliação de Alferes (2009, p. 82) “[...] por ser bem sucinto [...] não possui a clareza necessária para que seja entendido completamente, por apresentar frases curtas e algumas vezes sem ligação com o restante do parágrafo”.

Na verdade, esse Guia Geral tem características parecidas as de um manual: não traz um aprofundamento teórico e metodológico para **guiar** o desenvolvimento do Programa. Nem mesmo as concepções de homem, de escola e de educação são encontradas no documento, questões que, para nós, são a base para a compreensão do Programa como um todo.

3.5 Uma abordagem crítica acerca dos fascículos do Programa Pró-Letramento e das narrativas de professores

Outro documento importante para análise do Programa Pró-Letramento na área de Alfabetização e Linguagem são os fascículos que estão reunidos num único caderno. Os temas abordados e as universidades responsáveis pela escrita estão no quadro a seguir:

Quadro 7 - Demonstrativo dos temas dos fascículos do Pró-Letramento de Alfabetização e Linguagem e as universidades responsáveis pela escrita desses fascículos

FASCÍCULOS	TEMAS	UNIVERSIDADES/ CENTROS DE PESQUISA
FASCÍCULO 1	Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento	UFMG/CEALE
FASCÍCULO 2	Alfabetização e Letramento: questões de avaliação	UFMG/CEALE
FASCÍCULO 3	A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino	UNICAMP/CEFIEL
FASCÍCULO 4	Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura	UNICAMP/CEFIEL
FASCÍCULO 5	O lúdico na sala de aula: projetos e jogos	UFPE/CEEL
FASCÍCULO 6	O livro didático em sala de aula: algumas reflexões	UFPE/CEEL; UFMG/CEALE
FASCÍCULO 7	Modos de falar/Modos de Escrever	UnB/CFORM
FASCÍCULO COMPLEMENTAR	Alfabetização e linguagem: Fascículo complementar [Relatos docentes] SAEB – Prova Brasil: Matriz de referência: 4ª série do ensino fundamental: Língua portuguesa	UEPG/CEFORTEC INEP/SAEB

Fonte: BRASIL, 2008.

Esse material é distribuído a cada um dos professores cursistas, e aos orientadores de estudos, que recebem também DVDs para complementar os momentos presenciais.

Como já mencionamos quando da análise do Guia Geral, uma abordagem detalhada desses fascículos já foi feita em trabalhos como de Alferes (2009), de Martins (2010) e Giardini (2011). Por isso, faremos ponderações acerca dos fascículos que abordam mais diretamente a temática da alfabetização (1, 2 e 5), além do fascículo complementar, no tópico que trata da Prova Brasil, buscando entrelaçar, complementar ou até mesmo confrontar os resultados obtidos nessas pesquisas. Utilizaremos, para tal intento, o nosso referencial teórico e as narrativas das professoras participantes da nossa pesquisa.

Submetendo os fascículos de Alfabetização e Linguagem a uma análise, constatamos que, em relação aos fundamentos e concepções sobre os temas **Alfabetização e Letramento**, encontrados no fascículo 1, inicialmente é feito um apanhado histórico dos termos e, em seguida, é feita a distinção entre eles

[...] entende-se **alfabetização** como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se **letramento** como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis. Assim, não se trata de escolher alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. (BRASIL, 2008, p. 12-13, grifo do autor).

O grupo de autores do CEALE, que produziu esse fascículo, defende, portanto, que alfabetização e letramento são processos diferentes, que têm suas peculiaridades, mas que devem ser conciliados. Propõem, como desafio para os primeiros anos do ensino fundamental, o fomento de práticas que conduzam tanto à aquisição do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) quanto ao uso da língua escrita e da leitura nas práticas sociais, como no seguinte excerto:

Nossa vida social se organiza em torno da escrita. No dia a dia dos cidadãos, as práticas de leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, a todo momento, cumprindo diferentes funções.

Há escritas públicas, que funcionam como documentos (a carteira de identidade, o cheque, as contas a pagar), outras que servem como formas de divulgação de informações (o letreiro dos ônibus, os rótulos dos produtos, os avisos, as bulas de remédio, os manuais de instrução) e outras que permitem o registro de compromissos assumidos entre as pessoas (os contratos, os cadernos de fiado) [...] (BRASIL, 2008, p. 20, grifo do autor).

Dessa forma, enfatiza-se “[...] que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento” (BRASIL, 2008, p. 13), ficando explícito que o referido grupo se pauta essencialmente nas ideias da pesquisadora Magda Soares, que já expusemos brevemente no tópico 2.1.

O princípio do **alfabetizar letrando** é um elemento recorrente não apenas nos fascículos, como também nas narrativas das professoras. Quando lhes perguntamos sobre suas concepções de **alfabetização**, obtivemos respostas que não estão no âmbito conceitual propriamente dito, mas fundamentadas em inferências sobre o estado que o indivíduo deve apresentar para ser considerado alfabetizado, trazendo explicações que se aproximam, na maioria das vezes, das concepções do alfabetizar letrando:

Compreendi, com o curso Pró-Letramento, que alfabetização, para mim, é um processo lento, onde a criança vai compreender pelos passos certos que eles são sujeitos capazes de expor, argumentar, escutar, opinar. (Narrativa Professora **A**).

Alfabetização é colocar o aluno, é... na frente de um texto, e ele saber já, ler as palavras e entender o que ele está lendo. Conhecer as letrinhas, o alfabeto, saber juntar sílabas e saber formar as palavrinhas. (Entrevista Professora **B**).

Pra mim, alfabetização é... Quando a pessoa está alfabetizada, ela já consegue compreender o uso da escrita, porque é que escrevemos, né, assim como o uso da leitura, porque eles passam por uma fase de saber ler, saber decodificar ou codificar, eu me confundo, mas não sabem para que que serve aquilo, não sabe porquê: Eu sei ler pra quê? Não sabem fazer uso da leitura. Então, quando eles começam a ter essa propriedade de buscar, através da leitura, uma resposta e, da mesma forma, utilizar a escrita pra se comunicar. Então, saber fazer uso. Isso pra mim é alfabetização. É quando eles estão alfabetizados, né... Estou me confundindo [risos]. (Entrevista Professora **C**).

Eu acredito que alfabetizar é ensinar a criança a ler e a escrever, né. É alfabetizar para que ela possa fazer o uso dessa escrita, porque não adianta ela só ler, né, ela tem que saber utilizar essa leitura, né, a leitura para a vida, para o dia a dia dela. Porque tem criança que lê, mas aí você fala pra ela escrever um texto, escrever um bilhete, uma carta, ela não consegue escrever, né. Então, ela tem que estar preparada para os dois casos né, para ler, escrever e saber utilizar essa escrita na vida, a leitura e escrita juntas, né. (Entrevista Professora **D**).

[...] pude compreender que a alfabetização vai muito além de aprender a ler e escrever, mas fazer o uso competente e frequente da leitura e da escrita para atingir diferentes objetivos. (Narrativa Professora **D**).

[...] a discussão sobre a alfabetização, que permitiu consolidar os conceitos já formados, como por exemplo, a alfabetização não termina apenas na capacidade de codificar sinais gráficos e sons da fala, mas também fazer o uso social da leitura e escrita, ou seja, alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. (Narrativa Professora **E**).

Eu entendo que é ensinar o código né, da leitura e da escrita para os alunos e eles entenderem eu estar passando esse código para eles. (Entrevista Professora **F**).

Ao serem questionadas sobre o que concebem por **leitura**, também não se voltam para os aspectos conceituais da temática. Demostram uma preocupação com as questões que envolvem a **compreensão** sobre o que se lê, deixando explícito que não se trata de um processo de decodificação apenas:

Ler [pausa], ler é conseguir decifrar, é conseguir entender, né, aquilo que está escrito, né, hoje uma atividade de uma aluna que não... ela é... [pausa] ia falar pré-silábica, ela está assim, está entrando na silabação! Só que ela entendeu os códigos de escrita [...] (Entrevista Professora **A**).

[...] é interpretar a escrita, o que está escrito por trás das palavras, tem que saber o significado daquela palavra, o que tem por trás daquilo, o que que está querendo dizer aquela palavra. (Entrevista Professora **B**).

Ler é... [pausa longa] Bom..., o que é ler? É difícil, porque a gente lê tanta teoria, mas eu sempre tento relacionar com prática. Eu acabo não armazenando esse tipo de conceito, assim, porque eu prefiro a compreensão do que guardar o conceito. Mas ler, ler é você compreender um texto, é poder buscar uma informação através da leitura. Ir até o mercado e descobrir uma promoção, isso tudo se faz através de leitura, né? (Entrevista Professora C).

Ler, o que que é ler... ah... É saber decodificar, é saber interpretar, é saber explicar aquilo que foi falado. Ela leu, ela vai comentar, eu li isso, explicar. (Entrevista Professora D).

Ler [pausa] é você compreender, compreender o que está escrito, compreender a mensagem, a finalidade daquela leitura, daquele texto que você propôs ao aluno [...] O uso da própria leitura é ele compreender a utilidade no dia a dia daquele texto. Nos textos, o que está ao seu redor, e não simplesmente ele decodificar e não saber nem mesmo pra que que serve aquela leitura ou aquele texto que ele fez, né. Porque leitura, de repente, não precisa ser apenas um texto grande, mas uma mensagem que ele consiga absorver e compreender o uso dele no dia a dia. (Entrevista Professora E).

Ler é compreender o que está sendo lido. Eu falo para os meus alunos assim... eles falam assim: Ah, Professora, eu já li. Aí eu pergunto: Você entendeu o que você leu? Não! Eu falo: Então você não leu. Retorna e leia outra vez. Então, ler é entender, decifrar aquilo que ele está lendo. (Entrevista Professora F).

A preocupação com o alfabetizar letrando é ressaltada pelas professoras durante a descrição da sua prática pedagógica em relação ao ensino da linguagem escrita que se desenvolve por meio da utilização de textos. Isso fica claro especialmente em relação à leitura, que parece ser utilizada com frequência no desenvolvimento do trabalho cotidiano

[...] a gente lê a historinha pra eles [...] aí tem os personagens, né, qual a ação, qual o objetivo, por exemplo, da história que eu li [...] aí depois eu vou escrevendo, fazendo uma lista de palavras, aí dentro daquela palavra a gente vai criando outras [...] Aí tem a silabação todinha [...] o V com A, o C com A, da VACA [...] do texto, a interpretação também, eu [...] ponho lacunas, aí a gente lê juntos, aí eles vão lembrando da história e eu vou colocando no cartaz também [...] (Entrevista Professora A).

Os cartazes expostos na sala, eu gosto de fazer a leitura diariamente, porque os alunos vão relembrar o que foi colocado, um combinado que nós fizemos juntos, as parênteses, então. Ali eles vão se direcionando às palavras e vão tendo mais relação com aquelas palavras, tentando até ler textos memorizados. Porque eles vão saber onde começa a frase que tem a palavra que ele conhece e a palavra que termina na frase ele também conhece, então eles já vão se familiarizando com aquilo dali. É outra coisa também que eu gosto é de fazer leitura com as crianças. É a preguiçinha, porque no momento que eu vou tirando a tira com a palavra, alguns já sabem e outros tentam adivinhar, porque eles já lembram do final que termina aquela palavra ali, o começo dela e já vão lembrar o final que já está lá do outro lado [...] Eu gosto muito de fazer o ditado na sala, eu leio e eles escrevem. Então, eu procuro usar um campo semântico e quando eu vou fazer a preguiçinha, eu uso as palavras que eu já trabalhei, tá. Por exemplo, essa semana agora na sala de aula, o que que eu estou trabalhando? As palavrinhas da história em quadrinhos, porque eu trabalhei Maurício de Souza e seus personagens, então o que que eu peguei, eu peguei a preguiçinha com essas palavras que eles já tiveram um relacionamento com elas nos

gibis, tá. Nos desenhos, na história em quadrinhos que nós estamos confeccionando [...] e leitura mesmo que eles, é... ler para ter o gosto da leitura que eu tenho a caixinha, a bibliotequinha ambulante. Eu coloco na sala e eles leem, e, eles vêm me trazer: Professora, aqui está escrito isso? Professora... Então eu procuro atender a cada um, olhando, vendo se está lendo, falo: Olha, com qual letrinha começa? Será que está escrito isso mesmo? Será que não? O que seria essa palavra aqui se fosse com outra letra? Às vezes a troca de letras forma outras palavras, e já uso isso. (Entrevista Professora **B**).

[...] antes usava o livro didático com leituras rápidas e interpretações sem levantar questionamentos [...] Hoje, antes de leitura de um texto, primeiro vejo se o assunto vai favorecer melhorias no aprendizado do aluno. (Narrativa Professora **B**).

Eu gosto muito de fazer roda de leitura com eles. Eu faço roda cantada, porque dá, mais, assim, uma motivação pra eles, porque, só entregar um livro e falar: Vamos ler, nem que seja leitura deleite, eles são crianças, são pequenos, e nem sempre eles estão com vontade, ainda mais quando eles estão em processo de aprendizagem da leitura. Daí pra eles aquilo é difícil, às vezes não é prazeroso, ainda né, então eu faço muita roda cantada [...] Eu coloco num potinho enfeitado, geralmente, perguntas. Às vezes assim eles vão à biblioteca e retiram livros, daí eu uso perguntas do tipo: Qual é o título do livro que você leu? Quais são as personagens do seu livro? Coisas relacionadas, assim, então eles têm que fazer a leitura da frase, né, buscar lá. Ou de adivinhas, por exemplo, essa época, né, estamos estudando folclore, eles têm que ler as adivinhas. É... faço leitura de cartazes, poemas, assim, que eles gostam, assim, esses poemas que têm muitas rimas, que soam bem pra entonação[...] Eu faço geralmente assim, junto com eles e leio sozinha pra destacar a entonação, mais quando é pra trabalhar a entonação. Ou então, eu aproveito já, e faço tipo um jogo, e dou uma régua, né, pra eles e falo: Acha tal palavra pra mim, acha tal palavra pra mim... de um por um, ou uma frase, ou a rima, conforme o nível, né, da leitura que eles estão, né. E agora mais assim, essa época do ano já está mais assim, na interpretação do texto né, então, a leitura tem que estar bem mais avançada. Daí a gente faz aquele tipo de leitura: entrega o texto, manda ler sozinho primeiro pra trabalhar essa questão da autonomia da leitura, daí lê junto, daí faço leitura compartilhada, aquela leitura com acompanhamento, eu falo: ó, dedinho no texto [...] (Entrevista Professora **C**).

[...] leitura a gente faz todos os dias, né, diariamente a gente faz leitura. Como que a gente trabalha: eu leio para os alunos, né, algumas crianças também leem, na medida que elas vão escrevendo e produzindo um texto, uma lista, elas vão lá na frente, elas leem também. Elas leem também, assim, através da imagem. Tem criança que ainda não lê, mas ela vê uma figura, uma imagem assim, ela relata de acordo com a imagem. Então, a leitura é diária, todos os dias a gente faz a leitura, e eu também, todos os dias eu leio para o meu aluno. Eles também, não só eu, mas eles também fazem leitura [...] Tem, por exemplo, um texto, por exemplo, eles vão fazer a leitura, né. Eu faço um texto, eu dou para eles, eles fazem a leitura e depois a gente comenta a leitura com os outros alunos. (Entrevista Professora **D**).

O trabalho partindo do texto já utilizava [...] a leitura era uma prática constante na sala de aula, porém não percebia o interesse dos alunos por ela. Eles gostavam de ouvir histórias, mas não tinham interesse pela leitura [...] Mas agora sofreram algumas intervenções e sempre a partir dele [texto] desenvolvo as atividades de escrita [...] Passei a levar os alunos à biblioteca com muito mais frequência, deixando-os à vontade com relação às suas escolhas de leitura. Em outros momentos, essa leitura era dirigida de acordo com o gênero em estudo e os objetivos do texto. (Narrativa Professora **D**).

Nós fazemos rodas de leitura, que é a leitura deleite, né... Que é o início da aula, ou mesmo, às vezes se o início está meio tumultuado devido a ter hino, oração, a gente

propõe no final da aula essa leitura deleite. Nós proporcionamos também a leitura na qual eles levam uma pasta de leitura que muitos falam que têm a caixa mágica ou a sacola viajante, na qual eles levam esse texto pra casa. Eles podem escolher dentre os diversos tipos de texto, eles podem escolher um da sua preferência, para depois eles trazerem na sala de aula para compartilhar com os alunos. Alguns alunos às vezes preferem ler, outros colocar o que entenderam daquele texto, né. A leitura compartilhada: antes de iniciar uma atividade, distribuir o texto que será trabalhado naquela aula e depois proporcionar a leitura compartilhada, na qual cada um lê um pedaço. Ou então, fazemos a leitura todos juntos, ao mesmo tempo, ou então, eu inicio e eles terminam aquela leitura, né. Outra atividade de leitura que nós fazemos também é ler os textos já trabalhados na sala. Tem cartazes, então, para treinar, trabalhar também a fluência da leitura daqueles que já sabem ler. Então, eles fazem a leitura daqueles textos que já foram trabalhados, só pra gente lembrar também e não ficar perdidas aquelas leituras que já foram trabalhadas em sala, né. (Entrevista Professora E).

Olha, nós fazemos leitura de textos, né, poemas, poesias... Agora nós estamos entrando no folclore, então as lendas, fábulas, então nós estamos nessa etapa com eles. E desenvolvemos as leituras que nós temos nos livros também, livros de histórias, gibis. Eu já deixo assim, na minha sala, no canto da sala, quando eles terminam a atividade, eles vão lá e escolhem um livrinho, um gibi pra eles lerem enquanto os amiguinhos estão continuando as atividades deles [...] Quando nós trabalhamos na Língua Portuguesa, geralmente nós temos um texto pra nós lermos juntos. Fazemos leituras individuais, fazemos leitura coletiva, eu leio pra eles e eles ficam atentos ouvindo, né, isso aí sempre a gente faz, também, todos os dias nós temos que estar fazendo. (Entrevista Professora F).

Essa preocupação em utilizar o **texto como unidade principal** para o ensino da leitura e da escrita, com o intuito de contextualizar as aulas, bem como de colocar os alunos em contato com diferentes gêneros textuais, é norteadada pelo entendimento de que a aquisição da linguagem escrita deva se dar por meio do texto, devido às questões relacionadas principalmente aos seus usos e funções. Isso é algo que está presente no material do Pró-Letramento:

Trabalhar conhecimentos, capacidades e atitudes envolvidas na compreensão dos usos e funções sociais da escrita implica, em primeiro lugar, trazer para a sala de aula e disponibilizar, para observação e manuseio pelos alunos, muitos textos, pertencentes a gêneros diversificados, presentes em diferentes suportes [...] (BRASIL, 2008, p. 20).

E também é recorrentemente citado pelas professoras, como uma das mudanças provocadas pelo Pró-Letramento nas suas práticas pedagógicas

[...] antes do curso, não realizava atividades com variações de textos, a partir do mesmo achava difícil, não tinha ideia das situações didáticas adequadas. (Narrativa Professora A).

[...] eu terminava não trabalhando palavras dentro do texto, frases dentro do texto, que eu podia estar usando, número de sílabas, número de letras, entendeu? (Entrevista Professora B).

[...] uma das situações da minha prática pedagógica para desenvolver a leitura e a escrita é planejar e organizar uma rotina na sala para proporcionar momentos de ouvir e ler diferentes gêneros textuais, realizar estudos de texto, reescrever histórias contadas e relatar experiências. (Narrativa Professora E).

Conforme já abordamos no item 2.1, essa primazia do texto (linguagem) como unidade de ensino da leitura e escrita faz parte do modelo interacionista de aprendizagem que, por sua vez, tem base nos pressupostos construtivistas. Marsiglia (2011), ao fazer a crítica a estes últimos, traz duas importantes ponderações que queremos citar. A primeira diz respeito ao que Davíдов⁵⁶ defende sobre o ensino da língua, pressupondo que se dá a partir da fonética, pois o princípio está ligado à regularidade da língua:

Para este autor, a análise sonora da palavra é o primeiro passo a ser dado porque a forma fonêmica não é reconhecida pela criança. Para tanto, deve-se desmembrar a palavra, diferenciando seus fonemas. Com isso, o aluno pronunciará a palavra separando seus sons e a fixará por meio do expediente gráfico. Juntamente com a análise sonora, o aluno deve ser apresentado ao nome das letras, fazendo sua correspondência. Em um primeiro momento, conforme explica Davíдов (1988) o aluno deve examinar as palavras recorrendo a objetos e figuras que lhe auxiliem a reconhecer seu significado nominativo. Podemos concluir então, que para este autor, as ações pedagógicas de alfabetização devem se iniciar pela escrita de substantivos concretos. (MARSIGLIA, 2011, p. 45).

A segunda reflexão de Marsiglia refere-se a uma análise feita por Sforini e Galuch⁵⁷, que nos dá parâmetros sobre as implicações negativas do entendimento do texto como unidade de ensino em relação ao processo de alfabetização:

Sforini e Galuch (2006) explicam que com as práticas alfabetizadoras construtivistas passou-se a valorizar sobremaneira a produção de textos tendo os aspectos gramaticais e ortográficos da língua como derivados desse tipo de ação. No entanto, alertam as autoras que esse tipo de abordagem impede que sejam organizadas etapas voltadas ao ensino de aspectos notacionais. Quando as diferentes formas de grafar uma palavra não são mais consideradas erros e sim hipóteses (superadas, segundo o construtivismo, por meio do contato do aluno com a leitura) e o domínio da leitura e da escrita extrapola o 1º ano, o aluno é empurrado para o agravamento da não-aprendizagem. Os resultados, são, como já indicamos, que os índices de proficiência vão se mostrando cada vez mais insuficientes, isto é, à medida que aumentam os anos de escolarização, ao invés de diminuir as dificuldades, elas ficam cada vez maiores, porque se acumulam as inadequações de apropriação da leitura e da escrita. (MARSIGLIA, 2011, p. 86).

⁵⁶ DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

⁵⁷ Para mais detalhamentos, consultar: SFORINI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. In: **Reunião anual da ANPEd**, 29, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-1862--Int.pdf>>.

Concordamos com as ideias expostas. Acrescentamos que a apropriação feita do modelo construtivista, ao colocar o texto como forma principal do ensino, corre o risco de desviar a atenção dos alunos dos aspectos que precisam ser sistematizados e ensinados de **forma direta**, como é o caso da Linguagem Escrita. Assim, recorreremos novamente a Marsiglia (2011). Em seu exemplo, a autora trata do ensino de ortografia, mas acreditamos que seja bastante elucidativo para ressaltar os problemas que o **ensino indireto na alfabetização** pode ocasionar

[...] podemos concordar com Sforni e Galuch (2006) quando as autoras questionam a eficiência de ações de ensino que **pretendam ensinar** ortografia **de forma indireta**, pois a consciência do indivíduo não estará voltada aos aspectos notacionais se a tarefa colocada foi, por exemplo, ler uma receita de bolo e executá-la a partir do texto culinário. Neste caso, o aprendiz está voltado a fazer com que as orientações da receita lhe assegurem o resultado de um bolo e não está atento para a grafia das palavras, como é necessário para que se proceda o domínio da ortografia. (MARSIGLIA, 2011, p. 87, grifo nosso).

Por isso, entendemos que aquisição da escrita simbólica pelo aluno se efetiva pela sistematização, intervenção e mediação direta e rigorosa do professor, pela via do ensino de todos os aspectos que envolvem a língua escrita. Refutamos as teorias e práticas que elegem o texto como unidade principal no trabalho com a alfabetização, porque acreditamos que o texto seja apenas **uma** das unidades a serem trabalhadas. Dessa forma, defendemos que as sílabas e os fonemas também devem ser tomados como unidades importantes e primordiais quando do ensino da língua escrita.

Concordamos com Marsiglia (2011) em termos de que tomar o texto como base para as propostas de alfabetização tem contribuído para um processo de inadequação na apropriação da leitura e da escrita, porque desvia a atenção das crianças dos aspectos próprios do código alfabético, como os aspectos notacionais, gramaticais e ortográficos. Isso tem levado os alunos para as séries seguintes carregando essas inadequações e sem as intervenções necessárias à sua superação já que, no caso do construtivismo, não se trata de erros, e sim de hipóteses.

Outra questão interessante diz respeito aos resultados encontrados por Alferes (2009), de que existem incoerências nas matrizes epistemológicas do Programa Pró-Letramento. Ficou evidenciada, na opinião da pesquisadora, uma tentativa de **aproximar o construtivismo do letramento**. No dizer de Alferes (2009), as teorias: “[...] encontram-se justapostas (como é o caso dos fascículos 1, 2 e 5), pois os autores dos fascículos se baseiam na Psicogênese da Língua Escrita (Emilia Ferreiro e Ana Teberosky) e, ao mesmo tempo,

defendem a sistematização do processo de alfabetização”. (ALFERES, 2009, p. 9, grifo do autor).

Já uma análise contrária à de Alferes (2009) sobre a questão do construtivismo e do letramento é encontrada em Francioli (2012), que faz um estudo acerca das propostas de alfabetização no contexto brasileiro atual. Ao avaliar as ideias do alfabetizar letrando, constatou que **os princípios do letramento têm suas raízes no construtivismo**:

É possível observar que os princípios dessa abordagem [alfabetizar letrando] estão apoiados nos pilares do método fônico, no que diz respeito à alfabetização, e nos **princípios do construtivismo no que diz respeito ao letramento**. Por que fizemos essa constatação? [...] Embora a proposta de alfabetização e letramento se apresente como inovadora o que encontramos, na unificação dessas duas facetas, a nosso ver, nada mais é do que a associação do método fônico e do método construtivista. Enquanto o método fônico é denominado como alfabetização, **o método construtivista é denominado de letramento**, ou seja, para se alfabetizar é preciso apropriar-se do código alfabético e ortográfico e para letrar-se é preciso dominar o uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais, como ler e produzir fluentemente os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, além de saber fazer uso adequado da linguagem oral. (FRANCIOLI, 2012, p. 54, grifo nosso).

Diz ainda a pesquisadora que

[...] os resultados insatisfatórios da alfabetização brasileira, direcionaram um movimento em prol de mudanças tanto na perspectiva teórica quanto na prática pedagógica que resultaram num curso de formação de professores, organizado pelo Ministério da Educação (MEC) [...], denominado de Pró-letramento. (FRANCIOLI, 2012, p. 54).

Assim, por meio das análises de Francioli (2012), chegamos a duas conclusões sobre a proposta do Programa Pró-Letramento nos fascículos que tratam da alfabetização: primeiramente, compreendemos que o Programa **não tenta justapor os princípios do letramento aos do construtivismo** já que, como defende a pesquisadora, a teoria do letramento tem a mesma raiz da epistemologia construtivista. Portanto, discordamos do posicionamento de Alferes (2009) sobre esse aspecto.

Entretanto, percebemos, como segundo aspecto, que a justaposição teórica estabelecida no Programa Pró-Letramento existe quando, por meio dos princípios do alfabetizar letrando, busca-se **articular o método fônico com as ideias construtivistas**. Aí, sim, existe uma justaposição.

Outra questão significativa é que, ao buscarmos os autores que fazem parte das referências do Programa⁵⁸, percebemos que a abordagem teórica se altera, dependendo do

⁵⁸ Ângela Kleiman (1989, 1993), Artur Gomes de Morais (1999, 2000), Magda Soares (2001, 2003), Marisa Lajolo (1986), Maria da Graça Costa Val (2003), Mary Kato (1985, 1986), Antonio Augusto Gomes Batista

grupo de pesquisadores, universidades e centros de pesquisa que escreveram a proposta para leitura e escrita.

Isso se evidencia, por exemplo, no fascículo 1: **Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento**, escrito pelo grupo do CEALE. Há aí um detalhamento das **capacidades, conhecimentos e atitudes** a serem desenvolvidas pelos alunos das classes de alfabetização em que são privilegiadas as questões do letramento e da inserção dos alunos nas práticas sociais da leitura e da escrita por meio de um trabalho que envolva a valorização da cultura escrita, da leitura e produção de textos, etc.

Já no CEEL, cujo grupo de autores elaborou o fascículo 5: **O lúdico na sala de aula: projetos e jogos**, existe uma defesa mais explícita ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), principalmente na unidade que explora o trabalho com jogos em sala de aula, criados especialmente para levar à compreensão e ao domínio das convenções do SEA, como por exemplo os jogos: a corrida das palavras e o jogo das vogais.

Vemos, portanto, um **ecletismo teórico** específico dentro das concepções intrínsecas ao Pró-Letramento, em relação às ideias do **alfabetizar letrando**, como já mencionamos, com base em Francioli (2012), que são concernentes à articulação entre o método fônico e o construtivismo.

Martins (2010) faz outro diagnóstico referente ao ecletismo teórico no Pró-Letramento. Para a pesquisadora, isso se sustenta na tentativa de entrelaçar três modelos teóricos para fundamentar os estudos sobre o ensino da leitura e escrita, denominados modelos explicativos: o construtivismo, o interacionismo e o letramento:

Constata-se, portanto, um “pluralismo teórico” que fundamenta a proposta de formação continuada de professores do programa *Pró-Letramento*, em que os autores dos fascículos, na área de alfabetização e linguagem, apresentam esses diferentes modelos teóricos, como referenciais semelhantes, sem os devidos esclarecimentos nos textos dos fascículos, o que poderá resultar em possíveis equívocos de interpretação por parte dos professores envolvidos no processo de formação continuada, numa perspectiva de homogeneizar idéias e concepções teóricas diferentes que explicam as complexas questões e problemas que comportam as áreas da alfabetização e letramento, e, conseqüentemente, distorções de ordem teórica e metodológica que comprometem o processo de compreensão do ensino de leitura e escrita na escola. (MARTINS, 2010, p. 98, grifo do autor).

Martins (2010) conclui que, ao adotar os três modelos teóricos, “[...] o programa *Pró-Letramento* apresenta uma “proposta conciliatória” para o ensino de leitura e escrita, cujos

referenciais, embora pouco explicitados nos textos dos fascículos, tendem a um certo “ecletismo e reducionismo teórico [...]” (MARTINS, 2010, p. 119, grifo do autor).

Contrariamente à abordagem de Martins (2010), devemos ressaltar que os três modelos epistemológicos em questão fazem parte da mesma abordagem do psiquismo humano, que compreende a ocorrência da aprendizagem pela via biológica. Já discutimos e nos posicionamos sobre as relações entre o construtivismo e o letramento, com base nos estudos de Francioli (2012). Julgamos que ambos fazem parte da mesma abordagem epistemológica. Agora acrescentamos, com base nos estudos de Duarte (2006):

A teoria de Piaget já é interacionista e, mais do que isso, o interacionismo é o modelo biologizante do ser humano com base no qual trabalha Piaget, modelo esse construído a partir de conceitos como os de adaptação, equilíbrio, assimilação, acomodação e, é claro, interação entre organismo e meio, sujeito e objeto, sujeito e sujeito, ação e inteligência. (DUARTE, 2006. p. 112-113).

Sendo assim, não há discordância epistemológica entre o construtivismo, o interacionismo e o letramento, como defendido por Martins (2010). O Pró-Letramento, ao se embasar nessas três abordagens, traz um claro delineamento teórico que, como já explicitamos, está voltado aos pressupostos de base biológica de aprendizagem.

Avançando para o fascículo 2, encontramos a temática da **Avaliação**. São apresentadas duas propostas, que os autores do material (CEALE) consideram hegemônicas no meio educacional: a primeira refere-se à dimensão técnica e burocrática e suas funções no âmbito escolar; a segunda, formativa, como parte de um sistema mais aberto, que não está a serviço apenas do registro burocrático dos resultados.

O Pró-Letramento defende um processo avaliativo que se volta para a dimensão formativa: “Na **concepção de avaliação** que estamos enfatizando **como reguladora e orientadora do processo de aprendizagem**, duas funções ou ações avaliativas são inseparáveis: o diagnóstico e o monitoramento”. (BRASIL, 2008, p. 9, grifo do autor).

Desse modo, pressupõe que monitorar o processo de alfabetização corresponde ao ato de acompanhar e intervir na aprendizagem, para reorientar o ensino para o sucesso de todos os alunos. (BRASIL, 2008).

Propõe um conjunto de instrumentos de coleta de dados para diagnosticar e avaliar as aprendizagens, sistematizando o processo de monitoramento. Alferes (2009), ao apreciar a proposta de avaliação do Pró-Letramento, posiciona-se:

Outro aspecto relevante do fascículo 2 é a sugestão de que os instrumentos avaliativos na escola devem surgir das propostas compartilhadas no coletivo da escola, para que os professores possam utilizar melhor os procedimentos escolhidos. A partir desse apontamento é possível verificar, no texto, uma valorização da dimensão de trabalho coletivo e da gestão democrática da escola, na qual todos os profissionais da educação são estimulados a construir coletivamente a forma pela qual a escola avaliará a aprendizagem dos alunos, tendo-se como objetivo principal a intervenção na aprendizagem, a fim de reorientar o ensino e conquistar o sucesso escolar. (ALFERES, 2009, p. 85).

Martins (2010), sobre a dimensão da avaliação do Programa Pró-Letramento, pondera que, no processo de avaliação das aprendizagens na alfabetização, os pressupostos do Programa deixam a entender que

[...] comporta não somente as aprendizagens dos alunos, mas também um conjunto de componentes que caracterizam a educação escolar como um todo, ou seja, a avaliação do processo de ensino – dentre eles os métodos de alfabetização e os materiais didáticos que instrumentalizam o ensino de leitura e escrita –, das condições de trabalho dos profissionais da alfabetização, das metas de planejamento, programas e projetos estabelecidos pela escola e o monitoramento das ações desenvolvidas pelo sistema de ensino. (MARTINS, 2010, p. 93).

Entendemos, portanto, no que se refere ao quesito avaliação, que o Programa Pró-Letramento propõe uma visão ampla sobre o tema, na qual busca retomar a perspectiva coletiva do processo educacional, ampliando a participação dos professores na sistematização da avaliação das ações pedagógicas. Tais fatos, contraditoriamente, não foram mencionados por nenhuma das professoras participantes da nossa pesquisa.

Numa visão geral, que abrange o conjunto dos fascículos do Pró-Letramento, Alferes (2009) diz que, apesar da diversidade dos temas e abordagens, são identificados pontos comuns ao longo de todo o material:

- a) a compreensão de que a sistematização do processo de alfabetização e sua articulação com práticas sociais de uso da leitura e da escrita (letramento) são fundamentais para se garantir a apropriação do SEA;
- b) a indicação de encaminhamentos práticos (como fazer), na maioria das vezes baseado na proposição de reflexões para o professor cursista;
- c) a valorização da experiência que os professores cursistas já possuem e a utilização de relatos e experiências de outros professores com práticas pedagógicas bem sucedidas;
- d) a reflexão sobre os conteúdos trabalhados e a devida articulação entre a teoria e a prática, proporcionando subsídios para o trabalho pedagógico do professor no sentido de sistematizar atividades que efetivamente possam proporcionar aos alunos a apropriação do SEA;
- e) a preocupação em garantir a apropriação do SEA a todos os alunos, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos. (ALFERES, 2009, p. 91, grifo do autor).

Também no entendimento de Martins (2010), embora cada fascículo trate de um tema específico, alguns aspectos são recorrentes nos sete fascículos, considerados conteúdos necessários e concepções relevantes para a formação continuada de professores na área de alfabetização e linguagem:

- alfabetização e letramento são processos diferentes, mas interdependentes e complementares, que direcionam para a proposta de “alfabetizar letrando”;
- leitura e escrita são concebidas como práticas sociais e culturais, portanto, uma atividade compartilhada e dialogada;
- valorização das capacidades linguísticas dos alunos, na perspectiva de integração entre fala e escrita, respeitando-se suas variedades linguísticas;
- o professor é mediador do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, que possibilita ao aluno o acesso aos diversos gêneros textuais e participação em diferentes estratégias de leitura;
- o professor dos anos iniciais do ensino fundamental é responsável pela formação de leitores, portanto, precisa ser um leitor e desenvolver suas capacidades investigativa e reflexiva, buscando atualizar-se permanentemente;
- a importância da sistematização das atividades de leitura pelo professor por meio do planejamento e avaliação constantes, numa perspectiva coletiva e dialógica, envolvendo toda a comunidade escolar;
- o livro didático é um importante material de leitura, mas não deve ser o único na escola para o ensino de leitura e escrita;
- a biblioteca escolar é um espaço dinâmico de circulação da cultura, de acesso à leitura, à escrita, à pesquisa e ao entretenimento, por meio dos diferentes gêneros e suportes textuais. (MARTINS, 2010, p. 84, grifo do autor).

Queremos ressaltar, ainda, que ficou explícito, durante a análise dos fascículos, que a proposta de intervenção do Pró-Letramento está centrada nos fazeres docentes, principalmente no que diz respeito às práticas de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As abordagens feitas nesse documento partem sempre de situações reais da prática pedagógica, propondo uma reflexão para a ação, que se fundamenta nos relatos dos professores ou nas perguntas que remetem aos aspectos procedimentais da ação do professor em prol dos alunos

[...] pretende-se propiciar aos alunos o desenvolvimento de capacidades cognitivas e procedimentais necessárias ao uso adequado desses objetos.

Algumas perguntas podem sugerir exemplos de atividades e possibilidades de exploração sistemática, em sala de aula, das especificidades dos suportes e instrumentos de escrita usuais na escola:

- nos livros e nos cadernos, como se faz a sequenciação do texto nas páginas (frente e verso, página da esquerda e página da direita, numeração)?
- como se dispõe o escrito na página (margens, parágrafos, espaçamentos entre as partes, títulos, cabeçalhos)?
- como se relacionam o escrito e as ilustrações?
- como se sabe o nome de um livro e quem o escreveu? Qual a sua editora e sua data de publicação?

- Como se faz para localizar, no livro didático ou no livro de histórias, uma informação desejada? Como se consulta o índice, o sumário? [...] (BRASIL, 2008, p. 21).

Assim, os professores obtêm, por meio dos fascículos do Pró-Letramento,

- [...] material para estudo e aprofundamento de conhecimentos sobre concepções e capacidades essenciais ao processo de alfabetização;
- instrumento de trabalho para organização do processo de ensino-aprendizado, orientando a distribuição de capacidades ao longo do tempo escolar e a seleção de procedimentos para seu desenvolvimento. (BRASIL, 2008, p. 8).

Essa organização do Programa e do conjunto de fascículos centrados nos fazeres da sala de aula evidencia-se nas narrativas de algumas professoras:

O material [...] continuará auxiliando-me no meu fazer pedagógico em sala de aula. (Entrevista Professora **D**).

[...] o Pró-Letramento deixou um livro [fascículos], que é um excelente instrumento pra você tirar suas dúvidas, de você recorrer a ele [...] Então [...] a gente tem a fonte pra poder recorrer e tirar a dúvida ou ter a sugestão do trabalho que a gente precisa [...] (Entrevista Professora **E**).

Em nossas análises, constatamos que, ao longo de todos os fascículos, prioritariamente são trazidos procedimentos didáticos, reflexões sobre a prática e propostas de troca de experiências, em detrimento de discussões teóricas mais amplas. Essa inferência coaduna com os resultados encontrados por Martins (2010, p. 100-101):

De acordo com a análise da configuração textual dos sete fascículos, na área de alfabetização e linguagem, identifiquei que há um predomínio de atividades didáticas dirigidas aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e pouca fundamentação teórica que, portanto, não possibilita ao professor uma visão mais crítica e problematizadora a respeito das questões específicas que envolvem o ensino de leitura e da escrita na escola e sua relação com o contexto sócio-histórico-social-político que determina as condições de desenvolvimento desse ensino.

Sob essa perspectiva, o Pró-Letramento propõe, primordialmente, instrumentalizar os professores de diversas atividades práticas que devem ser aplicadas em sala de aula, para serem testadas. Após, os resultados da aplicação das atividades, são retomados nos encontros com os tutores, que fazem uma avaliação das práticas dos professores, buscando os efeitos produzidos pelas atividades. Assim, a preocupação central do Programa está no **como fazer** numa dimensão técnica, tudo isso abrindo mão ou com pouca consideração da dimensão teórica.

Dessa forma, vemos que o **modelo de formação** do Pró-Letramento **não** assume uma abordagem que privilegia o aprofundamento das questões teóricas e epistemológicas concernentes à alfabetização. Antes, investe em um processo formativo que prima pelas trocas de experiências entre pares, pelas tematizações de situações reais do cotidiano, pelo incentivo ao registro e pelas discussões reflexivas das práticas.

Isso se expressa não apenas nos Fascículos, objeto de análise deste item, como também no Guia Geral, o que nos faz afirmar que o programa Pró-Letramento se pauta nas pedagogias do **aprender a aprender**, com forte influência da **teoria do professor reflexivo**⁵⁹. Isso, em nosso entendimento, desvia a formação das questões que envolvem o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas.

Cabe fazermos a afirmação acima, pois compreendemos que o Programa fomenta, por meio dos seus princípios, a ideia de que o professor deva ser o **sujeito da ação pedagógica** pela via da discussão sobre suas experiências profissionais, na expectativa de que se torne um **investigador**, isto é, um sujeito que seja capaz de encontrar soluções para os problemas cotidianos em sala de aula. Isso indica que o Pró-Letramento faz parte das políticas que acabam por responsabilizar de forma pontual e individualizada o professor pelo processo educacional, não levando em conta os problemas estruturais que envolvem a sociedade contemporânea.

Para um melhor detalhamento sobre essa concepção pragmática de formação instituída pelo Pró-Letramento, recorreremos à teoria onde estão as raízes e referências dessa epistemologia, que se embasa nos estudos do filósofo americano John Dewey. O autor fundamenta sua teoria pragmática de educação à crítica ao que ele chama de filosofia tradicional⁶⁰.

Para Dewey, o caminho da estabilização social e o centro para diminuir as distorções sociais seria a escola⁶¹. Mas não se tratava de romper com o modelo de sociedade existente (sociedade capitalista). Ao contrário, entendia que deveria ser mantida a que já existia,

⁵⁹ Duarte (2006) elenca, nas pedagogias do **aprender a aprender**, a pedagogia das competências, cunhada pela teoria de Philippe Perrenoud, a **pedagogia do professor reflexivo de Donald Schon**, a pedagogia dos projetos de William Heard Kilpatrick e a pedagogia do multiculturalismo, utilizada por diferentes correntes pedagógicas, além da pedagogia construtivista.

⁶⁰ Dewey se opunha ao dualismo na educação, cujas origens são pautadas na filosofia grega, que diferencia o ensino das classes abastadas das classes trabalhadoras. Este último, voltado para o saber fazer, sem a necessidade de reflexão, em que o conhecimento se relaciona com as coisas práticas. O outro, já que destinado aos dirigentes da sociedade, voltado à reflexão e aos conhecimentos da razão. Sua teoria orienta para a superação desse dualismo, em nome da democracia.

⁶¹ Queremos registrar que não acreditamos que a educação, a escola ou a própria formação, tenha estrutura para, sozinha, igualar os indivíduos, principalmente em sentido econômico. Temos clareza de que não é a escola que determina o processo de transformação da sociedade, ela é apenas parte disso. Portanto, discordamos das teorias de cunho positivista, que apreçoam a escola como determinada para mudar a sociedade.

defendendo uma sociedade democrática,⁶² em que os desiguais (ricos e pobres) tivessem interesses comuns. Portanto, configurando-se nas ideias liberais, em que as necessidades independem da classe social, nem de ricos nem de pobres, em que o indivíduo se veja representado e se reconheça nesse interesse comum, colocando o **trabalho intelectual e manual como parte do mesmo contexto**, dando ênfase ao **como fazer**.

Um dos princípios da proposta de Dewey que acreditamos estar fortemente inserido nas propostas de formação em serviço do século XXI como a do Pró-Letramento, é a visão da escola como um laboratório do **aprender fazendo**, pois para Dewey não há nada além da experiência⁶³:

Quando um grupo social se torna mais complexo, enriquecido de maior número de habilidades ou aprendizados adquiridos que dependem, quer de fato, quer porque assim o creiam, de ideias e padrões provenientes da experiência passada, **o conteúdo da vida social** vai-se formulando mais definidamente **para intuítos de ensino**. (DEWEY, 1959, p. 200, grifo nosso).

Assim se justifica o pensamento reflexivo, em que o ponto de partida e de chegada é a **experiência**, incluindo os interesses e motivações do aluno. O professor é o guia dessa experiência e o fim é a aplicabilidade desses conhecimentos na vida, na prática.

Entendemos que, nesse pressuposto, a noção de conhecimento fique secundarizada, pois o que importa é **como** fazer e nem tanto **o que**, “[...] ou para dizer a mesma coisa de modo um tanto diferente: o professor não se preocupa propriamente com a matéria e, sim, com a interação da mesma com as necessidades e aptidões atuais do aluno”. (DEWEY, 1959, p. 202).

O processo (o como fazer) fica claro, mas o conteúdo (o conhecimento) fica em segundo plano. O que nos parece é que o processo não tem por objetivo o conhecimento, e sim o **saber fazer**, como se a experiência fosse a única forma de se obter a aprendizagem.

Dewey aborda a importância do conhecimento, mas esta não é a questão principal. A experiência, para ele, é o mais importante, **como** chegar ao conhecimento é que é

⁶² Com relação à ideia de democracia preconizada por Dewey, é oportuno frisar que ela representa a sociedade cooperativa, que partilha objetivos e interesses comuns. Portanto, é uma construção coletiva, sendo a experiência a base dessa democracia. Assim, na ideia do filósofo, se todos têm a mesma experiência ou as mesmas oportunidades, isso se torna democrático. A educação é a grande redentora, que ajuda no estabelecimento da democracia, que no pensamento liberal significa igualdade de direitos do cidadão, não se pensando numa igualdade econômica. É uma reforma moral, em que se modela o homem para a sociedade, e isso, do ponto de vista de Dewey, ajuda a democratizá-la. A escola, sob essa perspectiva, é expressão, numa escala menor, da vida social: “As matérias dos estudos traduzem sob forma concreta e detalhada as significações da presente vida social cuja transmissão seja desejável”. (DEWEY, 1959, p. 201).

⁶³ E foi a partir dessa base filosófica que houve a consolidação do **aprender a aprender** no Brasil, principalmente a partir da Escola Nova.

fundamental. Portanto, no pragmatismo, a experiência é que faz a mediação entre o homem e o conhecimento.

Asseveramos que, quando é dada primazia à experiência, sem a mediação dos conhecimentos científicos, perde-se de vista o que vai ser ensinado, enaltecendo e privilegiando o senso comum. Entendemos que esta é a via pela qual o Pró-Letramento se firma como programa de formação continuada de professores, calcado num modelo pragmático, cujo objetivo principal não pressupõe a disseminação dos conhecimentos científicos, mas o já citado senso comum da experiência cotidiana, por meio da reflexão sobre a prática. Chegamos às nossas inferências também pelas narrativas das professoras cursistas

[...] elas [as tutoras] traziam experiências próprias delas, relatos. Era mais na forma de relatos. É, elas trouxeram [...] redações de alunos da escola, produções de texto, então, assim, era bem ligado à prática, bem ligado à realidade [...] (Entrevista Professora C).

[...] a gente foi aprendendo mais, no diálogo com as colegas, também né, no convívio lá, né [...] Tinha aquela troca de experiências entre os professores, sabe, porque eu acho que a gente cresce muito nessas trocas, porque a gente não pode ficar isolada, sozinha. É muito ruim você planejar alguma coisa só, e às vezes uma dúvida que eu tenho, a colega também tem a mesma dúvida [...] Refletir sobre a prática, mesmo, trabalhada, né, como que está minha prática, como estou fazendo [...] (Entrevista Professora D).

[...] o contato com os professores, experiências de outros professores, né, o relato das práticas pedagógicas de outros professores, o que dá certo o que não dá certo, o que é bom o que é ruim, então, esse contato, né, essa troca de experiências é que contribui pra nós também [...] Nós vamos ouvir os relatos, vamos ver as experiências de outros professores e isso enriquece o nosso crescimento, o nosso conhecimento pedagógico, né. (Entrevista Professora F).

Essa formação pautada nas trocas e nas experiências move-nos a deduzir que, no Programa Pró-Letramento, a humanização plena dos indivíduos, por meio dos conhecimentos historicamente acumulados, fica relegada a segundo plano. As preocupações voltam-se para as discussões sobre o desenvolvimento de habilidades que o indivíduo precisa adquirir para atender ao setor produtivo. Para que esse setor prospere, é preciso que a grande parcela da população saia da condição do analfabetismo e obtenha as competências entendidas como necessárias ao crescimento econômico.

Sob essa lógica, é importante haver um controle de quanto, para quem e como o conhecimento será transmitido, como ressalta Duarte (2006, p. 7), “[...] de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao

processo de sua adaptação à vida social”. E também evitando de forma contundente que o domínio do conhecimento se torne instrumento que questione a ordem social vigente.

Uma das estratégias utilizadas é justamente manter a população em níveis intelectuais que favoreçam o controle de suas necessidades e aspirações. Por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela da população uma educação mais elevada, para a efetiva reprodução da força de trabalho, além da formação altamente qualificada para a elite intelectual que gerencia o processo econômico e político do atual contexto do capitalismo; tudo isso com grande impacto na educação escolar. (DUARTE, 2006).

É sob essa perspectiva que reafirmamos e consideramos pertinentes as críticas às pedagogias que vêm remontando ao movimento da pedagogia nova, isto é, as pedagogias do **aprender a aprender**. (DUARTE, 2006; FACCI, 2003). Esse é o modelo formativo que embasa o Pró-Letramento, que tem se firmado hegemonicamente, mesmo que sob diferentes discursos: construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos, teoria do professor reflexivo etc. Todos, como já mencionamos, são variantes de uma mesma concepção que, a nosso ver, tem ocultado seus reais vínculos ideológicos por detrás de um discurso progressista. Além de transferir para os professores o insucesso da escola, desqualifica-se a formação dos alunos e contribui-se ainda mais para as desigualdades. (MARSIGLIA, 2011).

Diante dessa realidade, ao mesmo tempo em que se caracteriza a importância do papel da educação, também se limitam as expectativas dos trabalhadores em termos de aquisição de conhecimentos a serem transmitidos pela escola, propagando a ideia de que o mais importante não é o conhecimento a ser adquirido, mas sim a capacidade de aprender e de se adaptar a um mundo em acelerado processo de transformação.

Não pretendemos, com nossas inferências, depreciar a importância do Programa Pró-Letramento, como parte de uma política de formação de professores. Não obstante, constatamos que não há, nos documentos analisados, a inclusão de discussões mais amplas relacionadas à educação, ao papel da escola e às dimensões políticas do ato de alfabetizar. Além disso, percebemos que o Programa pressupõe que a ação docente seja individualizada, em detrimento de processos coletivos, salvo no tocante à avaliação.

Outro fascículo que queremos destacar é o Fascículo Complementar, cujo conteúdo foi produzido pelo INEP. Já na introdução, vê-se explicitada a justificativa para a criação das avaliações externas:

A necessidade de obter informações mais gerais sobre a educação no País leva à adoção da avaliação de sistema. Essa avaliação utiliza procedimentos metodológicos de pesquisa, formais e científicos, que garantem sua confiabilidade, para coletar dados sobre o desempenho do aluno e as condições internas e externas que nele interferem.

A análise dos resultados do desempenho do aluno, nesse tipo de avaliação, permite verificar, por extensão, o desempenho da escola e dos sistemas de ensino, para fornecer informações que permitam a adoção de programas e projetos voltados à melhoria da qualidade educacional, uma vez que é função primordial da avaliação de sistema fornecer elementos para subsidiar políticas educacionais adequadas à realidade, em âmbito local, nacional e mesmo internacional. (BRASIL, 2008, p.3).

Fica, assim, a compreensão de que é por meio dos resultados dessas avaliações que a União obtém o panorama geral da educação no país. É o meio pelo qual se adotam medidas que se configuram em políticas públicas que, no caso brasileiro, são hegemonicamente instituídas pelos **Programas**, com o fim último de elevar a qualidade da educação. Em nosso entendimento, a qualidade da educação é determinada pelos resultados alcançados nessas avaliações de sistema.

O mesmo fascículo traz, ainda, explicações gerais sobre as Matrizes de Referência do SAEB e Prova Brasil:

A realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. As matrizes descrevem o objeto da avaliação, são um referencial curricular mínimo a avaliar em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. (BRASIL, 2008, p. 5).

As matrizes de referência não abrangem todo o currículo escolar, mas configuram-se num compêndio do que será avaliado. Também não representam orientações para o ensino e desenvolvimento do trabalho em sala de aula. São, antes, referências para a elaboração dos itens dos testes, baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. (BRASIL, 2008).

Além desse Fascículo Complementar, utilizamos os resultados da pesquisa feita por Giardini (2011), que se propôs a compreender a **qualidade da formação continuada** oferecida pelo Pró-Letramento. Essas fontes nos auxiliaram nas análises das relações existentes entre o Programa, as avaliações em larga escala e o que se compreende por qualidade nesse contexto.

Para Giardini (2011), o desafio que se impõe na educação é a qualidade e as avaliações externas são os meios pelos quais se conhece a realidade para intervir nela. Diante disso, por

um lado, o professor é visto como o principal ator desse processo, tendo como foco a sua formação e os resultados dos alunos. Por outro lado, segundo a pesquisadora, mantém-se a sua formação precária, já que o modelo de sua formação se embasa na reflexão sobre a prática, responsabilizando os professores pelos problemas que, na verdade, são estruturais da sociedade. (GIARDINI, 2011).

Um dado relevante nos resultados dessa pesquisa indica que há uma estreita relação entre os conteúdos abordados nos PCN, nas Matrizes de Referência e nos Fascículos do Pró-Letramento:

Nesse caso, podemos entender os Parâmetros indicando os conteúdos a serem trabalhados, as avaliações externas cobrando os conhecimentos advindos destes conteúdos e o programa de formação como instrumento para promover o estudo dos conteúdos, objetivando melhor aproveitamento dos alunos nas avaliações externas. (GIARDINI, 2011, p. 81).

Concordamos com a pesquisadora. Em nossa opinião, o Programa Pró-Letramento se constitui nesse instrumento de discussão dos conteúdos a serem avaliados nas provas externas, por meio dos fascículos e apostilas trazidas pelos tutores, material que busca explicar as habilidades e competências a serem adquiridas pelos alunos para o desempenho nas avaliações de sistema, por meio do estudo dos **descritores**⁶⁴ e de atividades. Isso se mostra, especialmente, na entrevista com a Professora **E**

[as tutoras] viam a necessidade de acrescentar [apostilas], até mesmo pra, vamos dizer, pra ilustrar, né, igual **elas trouxeram planejamentos de aulas pra gente discutir dentro dos descritores**: “Olha, **essa atividade** a gente vai desenvolver [tal habilidade]” [...] Então, no grupo, a gente podia estar compartilhando, então às vezes trazia no livro do programa, mas ela [tutora] acrescentava ainda mais, com **outras atividades**, com as apostilas, pra poder direcionar mais, acrescentar mais no trabalho também, né. (Entrevista Professora **E**).

O modelo de formação do Pró-letramento fomentou o estudo de **diversas atividades** e, portanto, desenvolveu-se dentro de uma perspectiva de racionalidade prática, para o atendimento das determinações dos organismos internacionais, com vistas a um trabalho

⁶⁴ Segundo o INEP, os descritores servem de base para a construção dos itens das provas externas. Os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e ainda, para cada disciplina, são subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir. Essas unidades são denominadas **descritores**. Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de testes de diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos. Informações disponíveis em: < <http://provabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em 16 de abril de 2014.

voltado para as avaliações. A ênfase não é dada ao conhecimento, mas aos modos de fazer o professor aprender refletindo sobre a prática, tendo nos fascículos do Programa um instrumento de orientações didáticas que serve também de base para as reflexões sobre os descritores que são cobrados nessas avaliações em larga escala. Sendo assim, acreditamos não haver neutralidade na inserção da Matriz de Referência ao final do caderno dos fascículos do Pró-Letramento.

Notamos esse pressuposto da racionalidade prática explicitado em toda a ação interventiva do Programa. O fomento à criação de **estratégias didáticas** parece se firmar pela via da resolução de problemas pontuais no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, por meio da instrumentalização dos professores, com **propostas de vivências e de atividades aplicáveis em sala de aula**. Como dizem as professoras:

Estes cursos me levaram a repensar a minha prática pedagógica. A formação de linguagens orientou-me a criar estratégias para trabalhar com leitura e escrita [...] (Narrativa Professora **B**).

Durante o Pró-Letramento, discutíamos sobre estratégias de aprendizagem [...] De fato, a grande contribuição do curso foi na leitura, escrita e produção textual. Através das leituras, discussões e relação com possíveis atividades, fizeram com que ampliasse os limites da minha prática de sala de aula, principalmente no que diz respeito à produção textual. (Narrativa Professora **C**).

Os estudos do Pró-Letramento trouxeram mais orientações didáticas relacionadas à alfabetização [...] Com o Programa Pró-Letramento, adquiri conhecimentos para aprimorar a minha prática em relação ao eixo da prática de leitura [...] O Pró-Letramento ajudou-me a mudar a minha prática pedagógica, organizar melhor minha rotina de sala de aula, bem como a importância de propor atividades significativas. (Narrativa Professora **D**).

[...] essa leitura deleite [...] o professor trazendo essa leitura sem aquele compromisso, sem aquela obrigação de ter que falar depois sobre aquele texto ou trabalhar, faz com que eles apreciem. Então, essa questão da leitura deleite ficou muito forte da questão do Pró-Letramento e trouxe contribuição pra gente [...] Contribuí bastante nas correções das produções de texto [...] A questão da ortografia, que o terceiro ano precisa priorizar [...] O Pró-Letramento trouxe a questão das sugestões de jogos dentro da sala de aula [...] Outras sugestões da gente trabalhar leitura em sala de aula, com brincadeiras com eles, a questão de fazer joguinhos, do trenzinho da leitura, fazer o dado, o dado mágico onde tenha as questões dos livros que eles leram. Então, tudo isso foram sugestões para a prática. (Entrevista Professora **E**).

Mais uma vez, não observamos, nas narrativas das professoras nem nos fascículos, um aprofundamento dos conhecimentos científicos necessários para fundamentar a prática pedagógica ou de uma formação mais ampla que vá além da habilitação para o trabalho com habilidades. De fato, o que fica explicitado é a ênfase em torno da prática, do como fazer produção de texto, como corrigir atividades, como trabalhar a leitura e formar leitores, etc.

Somos contrários a esse tipo de perspectiva formativa que se firma basicamente no pragmatismo. Assim sendo, defendemos a necessidade de o professor ter acesso à formação que o leve a dominar um referencial teórico e metodológico que supere a atividade pedagógica em termos da aparência. É imprescindível encaminhar um conteúdo e um método que deem conta do real, a fim de superar a condição sincrética e imediata do mundo para as sínteses mais elaboradas do pensamento humano e que vá à essência dos fenômenos em suas múltiplas determinações. Defendemos que isso só virá por meio da mediação educacional historicizada (AFONSO, 1996), que vá além do empírico e da percepção imediata.

Entendemos que a formação baseada na reflexão sobre a prática fomenta a ideia de que basta ao professor aprender e aplicar procedimentos técnicos para resolver os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita, independentemente dos problemas que envolvem as profundas desigualdades sociais, econômicas e políticas pelas quais passa o nosso país.

Julgamos que isso, além da responsabilização individualizada, leva os professores à competitividade e ao isolamento na busca dos tão almejados resultados que, se forem bons, se deram por conta da sua competência mas, se forem ruins, se deram pela sua incompetência.

No caso do processo de alfabetização, percebemos que todo o esforço do Programa está relacionado ao domínio, pelos alunos, das **habilidades** advindas das chamadas **capacidades** para a aquisição da Língua Escrita: compreensão textual, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de texto e desenvolvimento da oralidade (BRASIL, 2008), que são exploradas por meio da reflexão sobre a prática junto aos professores.

Dessa forma, o professor é instrumentalizado, por essas propostas práticas, a explorar essas capacidades, de forma que os alunos consolidem a aquisição das habilidades a elas intrínsecas até o final do 3º ano do ensino fundamental. Essas capacidades e habilidades são verificadas nas avaliações do SAEB.

Na perspectiva do Pró-Letramento, portanto, o professor é o protagonista no desempenho nas avaliações externas. Na visão do governo brasileiro, **Políticas para Educação** são basicamente os **Programas**. Não se pensa em políticas estruturais mais amplas para a nossa educação.

O próprio investimento em programas apresenta-se de forma fragmentada. Não há uma continuidade, isto é, basta mudar o governo para que se insira outro programa, com novos pressupostos e metodologias. Comentam as professoras, em relação ao Pró-Letramento

[...] eu achei, assim, que poderia ter sido mais tempo de curso. Esse tempo foi um ano, um ano e uns meses, acho. Poderia ser mais tempo ainda. (Entrevista Professora C).

Deveria continuar, deveria continuar uma outra etapa, né, e eu acho assim, que deveria também ter uma volta pra gente poder dizer o que mudou, né, juntar o grupo novamente: O que que você conseguiu colocar em prática, o que que contribuiu, o que não está dando certo pra você [...] então eu acho que falta essa volta. (Entrevista Professora F).

Na percepção das professoras, fica clara a indispensabilidade de prosseguimento das atividades do Programa, como uma intervenção posterior ao curso em sua prática pedagógica. No entanto, queremos chamar a atenção para a **descontinuidade das ações das políticas de formação continuada**, fato amplamente discutido por Dourado (2010, p. 681):

Na tradição histórica brasileira, as análises indicam que as políticas educacionais têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado.

Segundo o autor, há no Brasil uma forte tendência em se prevalecerem as bases constitutivas das políticas em curso pelo governo do período, isto é, há uma hegemonia que traduz a lógica das políticas governamentais em curso, em que o governo tem adotado uma “[...] centralidade nas políticas educacionais, sobretudo as ações e os programas sem uma efetiva articulação com políticas mais amplas, que contem com a participação da sociedade”. (DOURADO, 2010, p. 688).

Contrariamente a isso, pensamos que não deve haver, no que se refere à formação docente, ações pontuais que mudam de governo para governo. É essencial implementar uma política ampla, que abranja os interesses da nação brasileira, em detrimento dos estritos interesses que se situam nas políticas governamentais.

Um exemplo ilustrativo sobre a descontinuidade dessas políticas é a análise feita por Dourado (2011). Durante o governo Lula, houve a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um programa do governo, desviando o foco do Plano Nacional de Educação (PNE), uma discussão no âmbito das políticas de Estado. Para o autor, “[...] foi mantida a lógica histórica do planejamento e da proposição de políticas governamentais, em detrimento de políticas de Estado”. (DOURADO, 2011, p. 51).

Diante desses fatos, que revelam a descontinuidade das políticas públicas no desenvolvimento dos programas e o foco voltado ao atendimento às demandas das avaliações externas, a questão da **qualidade da formação continuada oferecida no caso do Pró-Letramento** é considerada por Giardini (2011) da seguinte forma

[...] a qualidade pode assumir diversos significados de acordo com as intenções que a subjazem, se relaciona ao contexto histórico, social e político e engloba em sua composição diversas dimensões. Nesse sentido, podemos afirmar que a melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (objetivo do Programa) é entendida como melhoria dos resultados mensuráveis. Por essa perspectiva, a qualidade do processo é medida pelos indicadores de desempenho - como, por exemplo, o Ideb - e as avaliações externas têm um importante papel a exercer. Pudemos perceber ao longo do trabalho a relação entre os conteúdos do Pró-Letramento e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) bem como a forte intenção de transmitir aos professores os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática que têm sido foco das atividades propostas. Nesse sentido, não se reconhece a qualidade como um processo de construção contínua que envolve diversos elementos além do desempenho escolar. (GIARDINI, 2011, p. 86, grifo do autor).

Já que a ênfase está nos resultados obtidos nessas avaliações e no cumprimento das metas e determinações dos organismos internacionais, financiadores da educação brasileira, encerramos o presente capítulo, inferindo que o Pró-Letramento centraliza seus esforços na melhoria dos índices de aproveitamento dos alunos. Por isso, não prioriza, em suas ações formativas, a transmissão dos conhecimentos necessários a uma formação humana plena. Antes, fomenta a aquisição de habilidades e de competências que fazem dos indivíduos sujeitos ativos para a empregabilidade na atual constituição do modo de produção capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir nosso estudo, é indispensável retomar os objetivos do trabalho. Em termos de objetivo geral, foi conhecer e analisar a política de formação continuada instituída pelo Programa Pró-Letramento. Em termos específicos: conhecer e analisar as concepções, orientações e diretrizes do Programa Pró-Letramento como uma política pública para educação; identificar e analisar as concepções teórico-metodológicas de leitura e escrita dos professores alfabetizadores que participaram do Pró-Letramento no município de Campo Grande/MS, na área de Alfabetização e Linguagem, no período entre 2008 e 2010; identificar como os professores alfabetizadores que participaram do Pró-Letramento percebem o Programa.

Nesse intento, foi relevante iniciar este texto com o levantamento das pesquisas científicas que mostramos no **Estado do Conhecimento**. Esse processo nos auxiliou a ter um primeiro panorama sobre o Pró-Letramento, analisado sob diferentes enfoques e perspectivas teóricas. Os estudos demonstraram, de forma geral, que o Programa atende às demandas de problemas pontuais de sala de aula, por meio da valorização da epistemologia da prática.

Fizemos a investigação do contexto das políticas públicas educacionais, em especial das políticas de formação continuada de professores, sobretudo a partir dos anos 1990, em que verificamos a significativa influência dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais brasileiras, constituída nos parâmetros adotados pelas avaliações externas, na primazia dada à formação continuada em detrimento a formação inicial. Isso tudo justificado pela busca da qualidade na educação, com o fim último de preparar as novas gerações para a economia mundial contemporânea.

Dentre os efeitos dessas políticas, evidenciamos uma mudança na concepção do papel da escola e do professor, dentro de um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo em sua formação, devido ao enaltecimento das epistemologias da prática e do desenvolvimento de competências que formam um professor de perfil técnico e despolitizado.

Constatamos, intrínseca ao Programa Pró-Letramento, uma compreensão do trabalho docente que se firma pelo pragmatismo e pelo produtivismo, o que incorre em pouca efetividade do curso, no que diz respeito à ampliação dos conhecimentos e ao desenvolvimento profissional dos professores. Acreditamos, portanto, que o Programa não atende às necessidades de aprofundamento teórico dos professores para a tarefa de alfabetizar. A proposta gira em torno, primordialmente, da reflexão sobre a prática à luz dos pressupostos

epistemológicos de Shön, o que provoca, em nosso entendimento, a desqualificação do processo de formação, pela via da desvalorização da teoria e do investimento em ações formativas voltadas ao cotidiano.

Com a investigação observamos, também, que o Programa Pró-Letramento possui uma proposta de alfabetização pautada em pressupostos de base biológica do desenvolvimento humano, constituída principalmente pelos princípios do alfabetizar letrando, muito presente em todo material do curso, bem como nas narrativas das professoras. Isso distancia o Programa do princípio da historicidade, especialmente no que se refere ao desenvolvimento cultural e social das relações entre pensamento e linguagem.

O modelo formativo do Pró-Letramento é baseado nas ideias do **aprender a aprender** e, portanto, tem forte inter-relação com as concepções escolanovistas de educação e com os ideários construtivistas, principalmente no que se refere à ideia do **professor reflexivo**. Ao se desvalorizarem os conhecimentos teóricos, acaba-se por elevar os conhecimentos tácitos à condição de verdade e, dessa forma, a formação oferecida pelo Programa se mostrou reduzida ao âmbito prático e limitada à troca de experiências.

Nesse modelo de formação do Pró-Letramento, o desenvolvimento do raciocínio funda-se na experiência cotidiana, gerando o falso entendimento de que apenas refletir sobre os problemas enfrentados no dia a dia da sala de aula tenha o potencial de formar um professor intelectualmente autônomo.

Ao traçar o perfil do Programa e percorrer o seu contexto de criação e implantação, constatamos que o governo brasileiro, levando em consideração os baixos resultados nas avaliações externas, pautadas em parâmetros internacionais de educação, com destaque para o PISA, investiu na criação do Programa Pró-Letramento como parte da política governamental influenciada pelos organismos internacionais, cuja ação é de caráter emergencial e visa a minimizar os problemas referentes às áreas de alfabetização/letramento e matemática mediante essas avaliações.

Dessa forma, o Programa Pró-Letramento, como parte de uma política pública, prescreve como sendo um ensino de qualidade aquele que se volta para a aquisição de habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos. Como busca resolver os problemas de proficiência apresentados nas avaliações de sistema, o centro das atenções de todo o processo de formação de alfabetização e linguagem está calcado nas atividades práticas para desenvolver as habilidades imprescindíveis para melhorar a colocação do Brasil no *ranking* nas avaliações internacionais.

A função política assumida pelo Pró-Letramento é de interferir nos **resultados dessas avaliações**, entendidas como **parâmetros de qualidade da educação**. Assim sendo, o Programa prioriza o desenvolvimento de competências dos docentes pautadas em ações individualizadas, em detrimento de processos coletivos.

De forma geral, observamos que, como os investimentos das políticas públicas para a formação de professores a partir dos anos 1990, em especial no âmbito da formação continuada, estão focados prioritariamente na prática de sala de aula, isso influenciou para que os professores lidassem com os conhecimentos práticos como um fim em si mesmo, ou como se a dimensão teórica do conhecimento envolvesse apenas a explicação da prática. Isso justifica, em nosso entendimento, o fato de que, em alguns momentos, as professoras mencionam que o Pró-Letramento atendeu às suas expectativas e necessidades profissionais.

Dizemos isso porque, por meio dessas políticas, foi disseminado um princípio formativo calcado na epistemologia da prática, em que os professores lidam com os conhecimentos de forma pragmática, e por isso não mencionam ter necessidades teóricas. Vivenciam o processo de ensino e não o conhecimento em suas formas mais ricas e desenvolvidas.

O Pró-Letramento, como parte das políticas públicas, não provoca necessidades de obtenção de conhecimentos científicos nos professores, não vai além do aprender a aprender. Isso ocasiona que o professor por ter acesso aos conhecimentos sobre a educação, mas não sobre suas múltiplas determinações, tem dificuldade de intervir na realidade.

Constatamos que a atividade desenvolvida no Pró-Letramento, por adotar uma perspectiva a-histórica, detém-se na superficialidade do cotidiano. Assim, não é possível, por meio do Programa, produzir necessidades teóricas mais complexas. O Programa claramente forma para a competência e se foca em aspectos fragmentários do trabalho docente.

Com relação à falta de continuidade dos programas de formação de professores, a análise das entrevistas mostrou que as professoras percebem essa questão como um aspecto negativo no caso do Pró-Letramento. O fato de os programas serem descontínuos acaba provocando uma sensação de inconclusão e de insegurança quanto a dar continuidade ao que foi aprendido.

Com a pesquisa entendemos, também, que a modalidade a distância é um dos elementos que contribui para o processo de certificação massivo. O Pró-Letramento, como um curso semipresencial, está pautado nesse modelo.

Percebemos que o Programa trouxe a certificação dos professores da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS sem nada agregar no que diz respeito à carreira e

renda. Observamos, também, que não houve nenhum tipo de apoio financeiro de nenhuma das esferas governamentais para que os professores participassem do Programa. Isso, para nós, indica uma visão de formação como obrigação, e reafirma o que já expusemos durante este trabalho, que o professor é um **consumidor** de cursos e que o importante é tê-los em abundância. Não se pensa em alternativas que realmente venham acompanhadas de mudanças em termos da profissionalização docente. Dessa forma, o Pró-Letramento não trouxe nenhuma contribuição quanto à profissionalização dos professores.

Ao finalizar este estudo, queremos enfatizar e defender que o desenvolvimento do conhecimento é um processo complexo. Por isso, não é qualquer ensino ou qualquer curso de formação aligeirado que promove um conhecimento mais elaborado, entendido especificamente como o **conhecimento científico** ou **os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade**, que exigem do professor pesquisa, fundamentação teórica e metodológica, com práticas pedagógicas que ultrapassem o verbalismo.

Opinamos que, no processo do trabalho educativo, quanto mais conhecimentos o professor tem a respeito do seu objeto, mais se alargam as suas possibilidades para a ação. Compreendemos que, se o trabalho educativo ficar reduzido apenas à reprodução da cotidianidade, esse processo de trabalho realizado pelo professor não fará a mediação entre o cotidiano do aluno e a sua atuação no âmbito que vá além do próprio cotidiano. Sendo assim, a atividade educativa desempenhada pelo professor, ao ficar no âmbito do imediato, fomenta uma relação de reprodução e naturalização das práticas sociais vigentes.

Cursos de capacitação nos moldes do Programa Pró-Letramento, que naturalizam o conhecimento e subtraem a ciência que dá conta da realidade, que é a ciência historicizadora dos fenômenos, não colabora efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino e de sua democratização. Nesse caso, na falta de uma compreensão da totalidade, a consciência individual se dedica a reflexões sobre particularismos e vivências imediatas, portanto, sem relações universais.

Essas afirmações conduzem à consideração de que, sendo a educação uma prática social que se estrutura sobre base histórica e está indiscutivelmente referenciada às relações sociais e aos arranjos estruturais da sociedade, são imprescindíveis, na formação do professor, estudos e práticas que o levem a se apropriar das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade, que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia. Ampliam-se, assim, as oportunidades de elaboração de sínteses que favorecem não apenas a sua compreensão, mas principalmente a intervenção na realidade.

Dessa forma, manifestamo-nos, nesta pesquisa, pela urgência de os investimentos na formação dos professores serem balizados pela pesquisa e pela instrumentalização desses trabalhadores, mediante o desenvolvimento do pensamento histórico e crítico da realidade. Isso propiciará uma leitura do mundo mais real, mais questionadora, fazendo com que eles próprios, e os indivíduos formados por eles, não sejam apenas sujeitos que simplesmente reproduzem a ideologia hegemônica.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Cleiza Quadros. **Fica sem resposta o que os livros dizem:** a mediação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da Educação e a Formação do Profissional da Educação. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 3. Ed. SP: Cortez, 2001.
- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de.; PELANDRE, Nilcea Lemos. **As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos.** Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4671--Int.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013.
- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos.** Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT08-4048--Int.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.38, p. 252-264, ago 2008.
- ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores.** Dissertação (Mestrado em Educação), Ponta Grossa, UEPG, 2009.
- ALMEIDA, Ana Caroline de. **Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no ensino fundamental.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos.** Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2245_int.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em Educação. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** Belo Horizonte, 1992.
- _____. **Documento Final do VII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** Niterói, 1994.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2000.

BANCO MUNDIAL (BM). **Priorities and strategies for education: a World Bank review**, Washington, D. C., 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e Vida**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, USP, 2011.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **As concepções de alfabetização e de leitura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5367--Int.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços**. Reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995a.

BRASIL. Ministério do Trabalho/Sefor. **Educação profissional: Um projeto para o desenvolvimento sustentado**. Brasília, 1995b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Programa de Desenvolvimento profissional continuado: Alfabetização (Parâmetros em Ação)**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 2002.

_____. Toda criança aprendendo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, jan./dez. 2003a.

_____. **Edital n.º 01/2003**. Brasília: SEIF/MEC, 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação . **Toda Criança Aprendendo**. Encarte. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2003c.

_____. **Rede Nacional de Formação de Professores. Orientações Gerais**. Brasília, 2005a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. **Projeto básico: Mobilização pela qualidade da educação: Pró-Letramento**. Brasília: MEC, SEB, 2005b.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica: manual**. Brasília: MEC, SEB, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manual%20_2.1.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2013.

_____. **Programa de Apoio a Leitura e a Escrita - PRALER (Guia Geral)**. Brasília, 2007a.

_____. **Plano de Desenvolvimento da educação**. Brasília, 2007b.

_____. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem: Pró-Letramento (Fascículos)** – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.

_____. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró Letramento (Guia Geral)**. Brasília, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **Formação de profissionais da educação (1997–2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

CABRAL, Ana Catarina Pereira dos Santos. **O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que seus alunos aprendem?** Dissertação (Mestrado em Educação), Recife, CE, UFP, 2008.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. **Programa de formação continuada de professores: Pró-Letramento em Ação**. Dissertação (Mestrado em Educação), Petrópolis, RJ, UCP, 2010.

CAMINI, L. **Educação pública de qualidade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores. In: REALI, Maria A. & MIZUKAMI, Maria da. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. São Paulo: **Caderno de Pesquisa**, n.114, 2001.

CAVALCANTI, Robson Barbosa. **Surgimento e apropriações do letramento em discussão: o que, para que, como.** Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro, UERJ, 2009.

CEPAL. UNESCO. **Educación y conocimiento:** ejes de la transformación productiva con equidad. Santiago, 1992.

CROZATTO, Rosa Venice Curti. **Formação Continuada Pró-Letramento:** alfabetização e linguagem e a prática do professor – um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação), Londrina, PR, UEL, 2011.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Avaliação do Plano Nacional de Educação (2001-2009): questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Jul. set. 2010, vol. 31, n.º. 112, p. 677-705. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de ago. de 2013.

_____. (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Ago 2003, vol. 24, n.º. 83, 2003. p. 601-625.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Professor: obstáculo à reforma do Estado. In: **XXV Congreso de la Asociación Latino Americana de Sociología.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 22 a 26 de agosto de 2005. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/Professor1.pdf>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2014.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana: Araraquara. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, 2003.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FERNANDES, Ana Gabriela Nunes; ARAUJO, Cristina Cardoso de; TEIXEIRA, Cristiane de Souza Moura. **A narrativa no contexto da investigação sobre identidade profissional: método e/ou técnica?!** In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org.). *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

FERREIRA, Diana Lemes. **A relação entre OCDE e a política de formação docente brasileira**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2190_int.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

FERREIRA, Fábila Rodrigues da Fonseca. **Programa de formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): iniciativas derivadas do PROFA em dois municípios do estado do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação), Petrópolis, RJ, UCP, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação), Araraquara, SP, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A política brasileira de educação e a problemática da gestão educacional. In: _____. **A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal**. Campo Grande: UFMS, PPGEduc (Dissertação de Mestrado), 1997. p. 23-84.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, dez., vol. 20, nº. 69, 1999. p. 17-44.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, dez., vol. 24, nº. 85, 2003. p. 1095-1124.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da Dialética Materialista Histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v.11).

GARRRIDO, Elza; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 89-112.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

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

GIARDINI, Bárbara Lima. **Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação), Viçosa, MG, UFV, 2011.

GROSSI, Maria Elisa De Araujo. **A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais: o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro, UFMG, 2008.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. **Formação de professores alfabetizadores: efeitos do Programa Letra e Vida em escolas da região de Assis**. Tese (Doutorado em Educação), Marília, UNESP, 2008.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KÜENZER, Acácia Zeneida . Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan/abr, 2003.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede: o Programa Pró-Letramento e a tutoria da formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação), Rio de Janeiro, UFRJ, 2010.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na Rede Estadual de Ensino Paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. Tese (Doutorado em Educação), Araraquara, UNESP, 2011.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento: 2005/2009**. Tese (Doutorado em Educação), Marília, UNESP, 2010.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F. et alli (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a, p.139-157.

MORAES, Maria Célia Marcondes. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, 2004b. p. 337-357, maio/ago.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. **Alfabetização na Perspectiva do Letramento: um estudo etnográfico**. Dissertação (Mestrado em Educação), Teresina, UFPI, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo 1876-1994. São Paulo: UNESP/INEP, 2000.

_____. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. In: Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília: 27/04/2006.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAPlp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2008. Acesso em: 11 de novembro de 2013.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1997. (Coleção temas da educação). Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, n. 89, 2004.

PEREIRA, Talita Vidal. **Novos sentidos da formação docente**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5325--Int.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2013.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1997. (Coleção temas da educação). Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PETITAT, André. **Produção da Escola Produção da Sociedade: análise histórica de alguns momentos decisivos da revolução escolar do ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 10. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1988.

PIRES, Marília Freitas de Campos O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface**, v. 1, n. 1, 1997. p. 83-92.

PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL. **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje**: una visión para el decênio de 1990. (documento de referência), Nova Iorque, Conferência Mundial sobre Educação para Todos. 1990.

PT, Partido dos Trabalhadores. **Uma escola do tamanho do Brasil**. In: Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo. São Paulo, 2002. <Disponível em <http://www.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1997. (Coleção temas da educação). Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação), Dourados, UFGD, 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 173-182, dez. 2000.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-Letramento e os modos de “formar” os professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 143-148, jul./dez. 2008.

SÃO JOSÉ, Lucimara de. **Os efeitos do Pró-Letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete**. Dissertação (Mestrado em Educação), Belo Horizonte, UFMG, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. **A Nova LDB Lei da Educação**: Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas: Autores Associados. 1997.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007a.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados. 2007b.

_____. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHEFFER, Ana Maria Moraes. **Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: as práticas discursivas como eixo de reflexão. Dissertação (Mestrado em Educação), Juiz de Fora, MG, UFJF, 2008.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1997. (Coleção temas da educação). Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.02, 2004. p. 525-545.

SILVA NETA, Orgides Maria da. **O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo, SP, PUCSP, 2008.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca (Org.). **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2000. 173 p. (Série: Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653; n. 1).

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 27 setembro de 2012.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOUZA, Ivânia Pereira Midon; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1637_int.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

TARDIF, Maurice. e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, dez., vol.21, no.73, 2000. p.209-244.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 de abril de 2014.

_____. **O desafio da alfabetização global**: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012. Brasília, Brasil, 2009. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/onu_perfil_decada_educacao_alfabetizacao_global.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2014.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, Brasil, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

UNICEF. **UNICEF y la educación básica**. Nova Iorque: Sección Educación, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p. 19-22.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: políticas e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação), Porto Alegre, RS, PUCRS, 2010.

VIÉGAS, Lilian Mara Dela Cruz; OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. **Uma possibilidade para superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita: o texto e sua reescrita**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: < <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5925--Int.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar Letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente**. Tese (Doutorado em Educação), Natal, RN, UFRN, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escolhidas**. Tomo II. Madri, Espanha: A. Machado Libros, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Professor (a)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem a finalidade de analisar o processo de formação dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS que participaram do Pró-Letramento na área de Alfabetização e Linguagem no período compreendido entre 2008 e 2010, identificando as contribuições teóricas e práticas do programa especificamente no que se refere ao ensino da leitura e da escrita. Participarão desse estudo professores (as) da REME, que ministram aulas nas classes de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). O levantamento das informações será por meio da entrevista individual e de narrativas sobre antes e após terem cursado o Pró-Letramento. Os dados obtidos serão gravados, e, depois de transcritos, retornarão aos professores (a) participantes da investigação para leitura e análise dos registros.

O registro das informações, o nome e identidade dos professores (as) participantes da pesquisa, serão mantidos em sigilo, sendo garantida a confidencialidade e privacidade às informações coletadas quando da publicação do relatório final da pesquisa. Ao término do trabalho, cada participante será informado dos resultados obtidos sobre o assunto abordado.

Sua participação no estudo é voluntária, você pode optar em participar do mesmo ou não. Entretanto, sua colaboração é muito importante para que eu realize este trabalho.

Ao decidir fazer parte deste estudo você receberá uma via deste Termo de Consentimento.

Campo Grande, MS, _____ de _____ de 2013

Alessandra Carla Baccin

Para esclarecer dúvidas na UFMS (67) 3345 7187.
Pesquisadora: (67) 8179 9993.

APÊNDICE B**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaro que li o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** relativo à pesquisa “AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REME DE CAMPO GRANDE/MS”. Declaro, também, que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que participo deste estudo voluntariamente.

Local: _____ Data ____ / ____ / ____

Nome completo do (a) voluntário(a) _____

Assinatura do (a) voluntário(a) _____

Local e telefone de contato _____

Assinatura da pesquisadora _____

Nome completo da Pesquisadora: Alessandra Carla Baccin

Telefones para contato:

Programa de Pós-Graduação em Educação – Cursos de Mestrado e

Mestrado/CCHS/UFMS: (67) 3345 7616

Pesquisadora: (67) 8179 9993

Para esclarecer dúvidas UFMS (67) 3345 7187.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA

A entrevista será realizada com professores alfabetizadores que trabalham nas classes de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS que participaram do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Pró-Letramento em Alfabetização e Linguagem entre os anos de 2008 e 2010.

- I. Dados de Identificação dos Entrevistados: 15 min
 1. Qual o seu nome?
 2. Você é formada em que curso de graduação? Qual a instituição em que você se formou?
 3. Há quanto tempo está formada?
 4. Tem pós-graduação? Onde cursou? Qual o nome do Curso? Em que ano concluiu?
 5. Há quanto tempo você é professor (a)?
 6. Há quanto tempo você é alfabetizador (a)?
 7. Em que ano (s) você leciona neste ano de 2013? Em que ano (s) você lecionou antes de assumir turmas de alfabetização?
 8. Quantos períodos você trabalha?
 9. Quantos alunos você tem em cada uma das turmas em que trabalha?
 10. Em que ano você cursou o Pró-Letramento?
 11. Em que ano você atuava quando fez o Pró-Letramento?
 12. Você cursou o Pró-Letramento a convite ou por convocação?
 13. Você cursou o Pró-Letramento em horário de planejamento ou no noturno?

- II. Dados sobre as concepções do professor acerca da alfabetização e do programa Pró-Letramento: 1h15min
 1. O que você entende por alfabetização?
 2. Em que momento do processo de ensino e de aprendizagem você considera que seu aluno(a) está alfabetizado(a)?
 3. O que é ler para você?
 4. Quais são atividades de leitura que você desenvolve com seus alunos? Cite pelo menos cinco.
 5. Quais são as atividades de escrita que você desenvolve com seus alunos? Cite pelo menos cinco.
 6. Quais os conceitos que você relembrou, ressignificou ou aprendeu, no Pró-Letramento sobre leitura e escrita?
 7. Quais foram as contribuições do programa Pró-Letramento para sua prática pedagógica?
 8. Suas condições de trabalho permitem que você coloque em prática os conhecimentos construídos por meio do Programa Pró-Letramento?
 9. Você tem dúvidas de ordem teórica ou de ordem metodológica ao colocar em prática os conhecimentos construídos no Pró-Letramento? Justifique.
 10. Você considera que sua prática pedagógica em relação às atividades de leitura e escrita hoje, é diferente da prática anterior ao momento em que você cursou o Pró-Letramento? Justifique.

11. Você deseja acrescentar alguma informação que considera importante sobre o Pró-Letramento?

