

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARCIA APARECIDA ALFERES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO
PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO**

**PONTA GROSSA
2009**

MARCIA APARECIDA ALFERES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO
PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

PONTA GROSSA
2009

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

Alferes, Marcia Aparecida

A386f Formação continuada de professores alfabetizadores : uma análise crítica do Programa Pró-Letramento . / Marcia Aparecida Alferes. Ponta Grossa, 2009. 158f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes

1. Política educacional. 2. Formação continuada.
3. Programa Pró- Letramento. I. Mainardes, Jefferson . II.T

CDD: 379.81

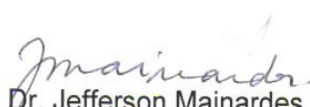
TERMO DE APROVAÇÃO

MARCIA APARECIDA ALFERES

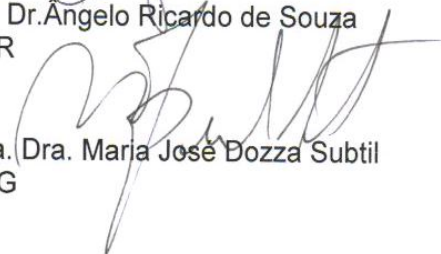
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA
ANÁLISE CRÍTICA DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof. Dr. Jefferson Mainardes
UEPG


Prof. Dr. Angelo Ricardo de Souza
UFPR


Profa. Dra. Maria José Dozza Subtil
UEPG

Ponta Grossa, 16 de março de 2009

Dedico este trabalho ao meu pai, com uma imensa saudade pelos nove anos de sua ausência física na minha vida, mas com a certeza de uma contribuição muito presente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que guiou meus passos, estando presente durante todos os momentos desta caminhada.

Ao meu orientador Prof. Dr. Jefferson Mainardes, por dividir comigo seus conhecimentos e pela competência em transformar os momentos de orientação em oportunidades de construção de novos saberes.

Aos sujeitos da pesquisa, meu especial agradecimento pela colaboração.

Ao CEFORTEC, pelo apoio e disponibilização de material para a pesquisa.

Aos professores Dr. Ângelo Ricardo de Souza, Dra. Maria José Subtil e Dr. Luis Fernando Cerri, pelas relevantes contribuições que ofereceram por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores do PPGE/UEPG, pelos seus conhecimentos, tão valiosos no processo de elaboração da dissertação.

À professora Ms. Roseline de Jesus Pedroso, pelo incentivo que foi decisivo para que eu ingressasse no mestrado.

Ao Sr. Luiz Carlos dos Santos, pelo incentivo e amizade.

À minha mãe, pelo seu exemplo de vida.

Ao meu esposo Claudinei, pelo apoio, compreensão e companheirismo durante a realização deste trabalho.

ALFERES, Marcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento.** 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2009.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise da concepção e gestão do Programa Pró-Letramento, implantado pelo Governo Federal a partir de 2005. O programa investigado destina-se à formação continuada de professores alfabetizadores nas áreas de Alfabetização e Letramento e de Matemática. O objetivo da pesquisa foi investigar, em uma perspectiva crítica, os principais aspectos relacionados à concepção e gestão do programa; as concepções nele subjacentes e ainda verificar em que medida e com quais perspectivas esse programa tem contribuído para atender as demandas que impulsionaram a sua formulação. Utilizou-se como referencial teórico a abordagem do ciclo de políticas (Bowe *et al*, 1992; Ball, 1994) e contribuições de autores que fundamentam concepções de alfabetização e letramento, bem como o papel da escola e do conhecimento em uma perspectiva crítica (Soares, 1998, 2002; Duarte, 2006; Frigotto, 1989; Libâneo, 2006). A pesquisa realizada envolveu as seguintes estratégias de coleta de dados: a) análise de documentos oficiais e dos materiais didáticos do programa investigado; b) entrevista com uma coordenadora pedagógica do Programa; c) pesquisa de campo realizada em Garuva – SC (entrevista com tutoras, observações de encontros de estudo e aplicação de questionários para professores cursistas); d) observação de um seminário de avaliação do Programa; e) aplicação de questionários para professores cursistas de outros municípios. As principais conclusões foram as seguintes: a) o Programa Pró-Letramento constitui-se em uma intervenção necessária para o contexto educacional brasileiro e apresenta estratégias de implementação e de parcerias bem delineadas; b) em geral, os tutores e professores cursistas consideraram o Programa Pró-Letramento bastante válido, pois oferece uma instrumentalização teórico-prática consistente e tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica nas classes de alfabetização; c) o programa investigado focaliza um aspecto específico e pontual (a formação continuada dos professores nas áreas de alfabetização e da matemática) e enfatiza o trabalho docente em uma perspectiva de ação individual. O trabalho defende que o Programa Pró-Letramento é uma medida necessária, mas não suficiente para uma promoção efetiva da qualidade da educação oferecida às classes trabalhadoras, que demanda o encaminhamento de uma série de outras ações que ultrapassam a formação continuada dos professores, tais como: a valorização dos profissionais da educação, a garantia de infra-estrutura adequada às escolas, estímulo para a construção de propostas curriculares com a participação dos professores, a existência de projetos pedagógicos consistentes nas redes de ensino e nas escolas, a utilização dos resultados obtidos por meio de avaliações para o planejamento de estratégias de intervenção com a participação do coletivo das escolas, entre outras medidas.

Palavras-chave: Política educacional. Formação continuada. Programa Pró-Letramento.

ALFERES, Marcia Aparecida. **In-service teacher training of primary school teachers: an analysis of the Pró-Letramento Program.** 2009. 158f. MPhil Dissertation. (Master in Education) - Universidade Estadual de Ponta Grossa [State University of Ponta Grossa – Brazil]. Ponta Grossa, 2009.

ABSTRACT

This Dissertation presents an analysis of the formulation and management of the Program "Pró-Letramento", implemented by the Brazilian Federal government in 2005. The investigated program is an in-service teacher training for primary school teachers in Literacy and Mathematics. The research aims at investigating, in a critical perspective, the main aspects related to the conception and management of this program; the conceptions underpinning its contents and verify to what extent and in which perspective this program has contributed to meeting the requirements that led to its formulation. The theoretical framework of the research is the policy cycle approach (Bowe et al, 1992; Ball, 1994) and also contributions from authors who discuss the literacy process as well as the role of the school and the school knowledge in a critical perspective (Soares, 1998, 2002; Duarte, 2006; Frigotto, 1989; Libâneo, 2006). The research involved the following strategies of data collection: a) analysis of official documents and writing texts used in the program; b) interview with a pedagogic coordinator of the Program; c) fieldwork carried out in Garuva Town, Santa Catarina State, Brazil consisted of interviews with tutors, sessions of observation of the study meetings and questionnaire administered to primary school teachers who attended the study meetings of the program; d) observation of an appraisal seminar; and e) questionnaire administered to primary schools teachers based on different Brazilian states. The main conclusions are the following: a) The Pró-Letramento is a necessary intervention to the Brazilian educational context and display well designed strategies of implementation and partnership; b) in general, the tutors and the primary school teachers who have attended the study meetings consider that the Program is suitable as it offers consistent theoretical and practical aspects of the literacy process and has contributed to the improvement of the pedagogical practice in literacy classes; c) the program investigated focuses on a specific aspect (in-service teacher training in literacy and mathematics) and emphasizes the teacher's work on an individual basis. It argues that the Pró-Letramento is a necessary initiative, but not enough to construct an effective promotion of the quality of education offered to the working class families, which requires the implementation of other policies more far reaching than in-service teacher training strategies such as: adequate infrastructure of the schools, satisfactory teachers working conditions, participative strategies of pedagogic projects, the use of evaluation data for planning necessary interventions, among others.

Keywords: Education policy. In-service teacher training. Pró-Letramento Program.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dados sobre a abrangência e certificação do Programa Pró-Letramento – 2008	68
TABELA 2 – Desempenho de alunos na 4ª série – 2001 e 2003 – SAEB	73
TABELA 3 – Caracterização das professoras entrevistadas	95
TABELA 4 – Questionários respondidos por tutores e professores cursistas.....	97
TABELA 5 – Taxa do IDEB – Ensino Fundamental Regular – Anos Iniciais	123
TABELA 6 – Taxa do IDEB – Ensino Fundamental Regular – Anos Iniciais	123

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SME	Secretaria Municipal de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
 CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....	 20
1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS	20
1.2 QUESTÕES E DILEMAS ATUAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	27
1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REVISITANDO A LITERATURA	30
1.3.1 A pesquisa sobre formação continuada a partir dos anos 90	31
 CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E AS CONCEPÇÕES CRÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	 44
2.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	44
2.2 ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA	48
2.3 CONCEITUAÇÃO DE LETRAMENTO	51
2.4 ALFABETIZAR LETRANDO.....	54
2.5 PRÁTICAS SISTEMÁTICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	56
2.6 O PAPEL DA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA	58
2.7 ESTADO, SOCIEDADE CAPITALISTA E PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	61
 CAPÍTULO 3 – PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: ASPECTOS DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	 67
3.1 PRINCIPAIS ASPECTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A CRIAÇÃO DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO	71
3.2 PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: UM PANORAMA DA SUA FORMULAÇÃO.....	75

CAPÍTULO 4 – ASPECTOS DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO	81
4.1 ANÁLISE DO GUIA GERAL	81
4.2 ANÁLISE DOS FASCÍCULOS	82
 CAPÍTULO 5 – PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	 94
5.1 ENTREVISTAS.....	94
5.2 OBSERVAÇÕES.....	96
5.3 QUESTIONÁRIOS.....	96
5.4 ANÁLISE DOS DADOS	97
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 120
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista - Coordenadora Pedagógica do Programa Pró- Letramento	135
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista - Professores Orientadores de Estudo (tutores) do Programa Pró-Letramento.....	137
APÊNDICE C – Roteiro de questionário – Professores Orientadores de Estudo do Programa Pró-Letramento (tutores)	139
APÊNDICE D – Roteiro de questionário – Professores Cursistas do Programa Pró- Letramento	142
APÊNDICE E – Fascículos que compõem o Programa Pró-Letramento	145
APÊNDICE F – Referências bibliográficas utilizadas pelos autores dos fascículos.....	148
APÊNDICE G – Tabulação de dados – questionários respondidos pelos professores orientadores de estudo (tutores).....	151
APÊNDICE H – Tabulação de dados – questionários respondidos pelos professores cursistas.....	155

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise da concepção e gestão do Programa Pró-Letramento, que vem sendo implementado pelo Ministério da Educação – MEC, em diversos estados brasileiros, desde 2005. Trata-se de um abrangente programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de alfabetização/linguagem e matemática.

O Programa Pró-Letramento foi gestado no início do Governo Lula (2003/2004), com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2003). Segundo documentos oficiais do MEC (BRASIL, 2005), a referida rede tem a finalidade de “contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes, por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo as universidades públicas e comunitárias”. (p. 7)

O Programa Pró-Letramento, por sua vez, tem por objetivos:

- a) oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- b) propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- c) desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- d) contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- e) desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2007a).

No contexto do presente trabalho, é importante destacar que a preocupação com a formação continuada de professores não é recente, visto que uma série de iniciativas

têm sido implementadas nas últimas décadas¹. Algumas dessas iniciativas foram mais abrangentes e outras mais localizadas. As iniciativas mais abrangentes são aquelas que atingiram o país como um todo por meio de propostas, tais como: o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), Parâmetros em Ação, programas de educação a distância (TV Escola, Formação pela escola, Mídias na Educação e Universidade Aberta do Brasil – UAB) implementados pelo MEC nos últimos anos². As iniciativas mais localizadas foram políticas desenvolvidas por governos estaduais e municipais, além de universidades e de iniciativas particulares³. Além dos programas citados, deve-se destacar as ações desenvolvidas por universidades e centros de pesquisas, tais como: CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da UFMG, CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) da UFPE, CEFORTEC (Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino) da UEPG, CFORM (Centro de Formação Continuada de Professores) da UnB, CEFIEL (Centro de Formação do Instituto de Estudos da Linguagem) da UNICAMP, entre outros. Esses centros vêm desenvolvendo materiais didáticos e propostas de formação continuada de professores na área de alfabetização e linguagem, por meio de cursos (presenciais, semipresenciais e a distância), oficinas, palestras, seminários, pesquisas e acompanhamento mais direto de práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. Dessa forma, há um esforço sendo empreendido por diferentes instituições e grupos para investir na formação continuada de professores alfabetizadores.

Diversas razões têm motivado a criação de programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente de programas governamentais. Entre tais razões destacam-se as seguintes: a) o nível de

¹Segundo SOARES (2008, p. 148), “o termo formação continuada refere-se aos processos de formação realizados na forma de aperfeiçoamento ou qualificação de professores que já têm uma determinada formação inicial (...). Geralmente a formação continuada é realizada por meio de cursos, palestras, eventos e outros programas ofertados pelas próprias escolas ou pelas mantenedoras, no caso da educação pública, pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação, bem como pelo Governo Federal. Vale lembrar que a formação continuada tem sido foco e fonte de verbas para as iniciativas de Educação a Distância como, por exemplo, os programas: TV Escola, Formação pela escola, Mídias na Educação e a Universidade Aberta do Brasil (UAB)”.

²Algumas dessas iniciativas mais abrangentes foram objeto de pesquisas acadêmicas (ver BAVARESCO, 2004; PAIVA, 2004; MEIRA, 2004; DANAGA, 2004; SAMBUGARI, 2005; MELIM, 2005; QUEIROZ, 2005; BISPO, 2006; CAMPOS, 2006; FRANÇA, 2006; PIATTI, 2006).

³Alguns desses programas foram analisados em pesquisas acadêmicas. Ver, por exemplo, Moraes (2002), Guedes (2003), Silveira (2004), Ribeiro (2005), Faria (2005), Verrone (2005), Cepera (2006), Lima (2006).

desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem sido detectado pelos sistemas nacionais de avaliação⁴ e b) a crença de que a formação continuada pode contribuir para solucionar ou amenizar problemas relacionados ao baixo desempenho dos alunos e à baixa qualidade da educação.

As estatísticas brasileiras evidenciam que os dados relativos à aquisição da leitura e da escrita, no Brasil, são preocupantes, sendo que as fontes de evidência mais relevantes sobre a capacidade de leitura e escrita dos alunos brasileiros são os dados do SAEB, publicados a cada dois anos pelo INEP. Nas avaliações de 2001 e 2003, respectivamente, 22,2% e 18,7% dos alunos da 4ª série obtiveram um desempenho “muito crítico”⁵, e apenas uma pequena parcela apresentou um desempenho adequado (4,9% em 2001 e 4,8% em 2003). Os dados revelam que no ano de 2001 a média de proficiência⁶ em Língua Portuguesa, na 4ª série do Ensino Fundamental, foi de 165,1 pontos. Em 2003 a média foi de 169,4 pontos, e em 2005 a média foi de 172,3 pontos. (BRASIL, 2007b). Isso demonstra uma diferença de 4,3 pontos de 2001 para 2003, e de 2,9 pontos de 2003 para 2005. Esses resultados indicam uma reversão da tendência de queda dos pontos demonstrada no período de 1995 a 2001 pela avaliação realizada através do SAEB. Mesmo assim, esses dados revelam que as habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos ainda são insuficientes.

⁴ Destaca-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990, e seu componente, a Prova Brasil, criado em 2005. O SAEB é realizado por amostragem das Redes de Ensino em cada Unidade da Federação e tem como principal objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira, enquanto que o Prova Brasil é mais específico, pois foca cada unidade escolar, avaliando município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas.

⁵ Segundo dados do MEC (BRASIL, 2003b) fazem parte do estágio muito crítico os alunos que não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização, não foram alfabetizados adequadamente e não conseguem responder aos itens da prova, enquanto que os alunos em estágio crítico são os que não são leitores competentes, leem de forma ainda pouco condizente com a série e construíram o entendimento de frases simples. No estágio intermediário encontram-se os alunos que estão começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série. Os leitores com nível de compreensão de textos adequados à 4ª série estão no estágio adequado. E, por último, o estágio avançado, que corresponde aos leitores com habilidades consolidadas. Vale destacar que o estágio avançado foi eliminado das avaliações a partir do ano de 2003.

⁶ Os resultados do SAEB (1995-2005) e da Prova Brasil (2005-2007) são apresentados por níveis, de acordo com a proficiência apresentada nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. As escalas de proficiência em Língua Portuguesa correspondem do nível de 125 a 375 pontos (para alunos de 4ª séries) e do nível de 125 a 375 ou mais (para alunos de 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª séries do Ensino Médio). Segundo dados dos INEP (BRASIL, 2007c) a elaboração dos itens dos testes do SAEB e da Prova Brasil na área de Língua Portuguesa tem como base as seguintes matrizes de referência: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística.

Soares (2004) utiliza-se dos dados do SAEB de 2001 para descrever o desempenho cognitivo alcançado pelos alunos brasileiros da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio. Seu estudo mostra primeiramente que a grande maioria dos alunos tem desempenho menor do que o esperado para a sua série. Consta também grandes diferenças de desempenho entre alunos de diferentes regiões do país, de diferentes cores de pele e de diferentes posições sociais. Segundo o autor, através dos dados do SAEB ficam caracterizados os problemas de qualidade e de equidade da escola básica brasileira, e com estes dados, usando-se metodologia apropriada para análise de dados educacionais, identificam-se variáveis com capacidade de modificação do nível do desempenho dos alunos. No entanto, não se encontram variáveis que possam diminuir as diferenças de desempenho observadas nos grupos definidos por cor e nível socioeconômico. As poucas variáveis com impacto na equidade agem no sentido de aumentá-la. O artigo termina mostrando que o problema da qualidade deve ser enfrentado juntamente com o problema da equidade, para o quê esta dimensão deve ser explicitada na ação da escola, das famílias da comunidade e dos governos.

É interessante destacar que uma das razões que motivou a criação do Programa Pró-Letramento foi justamente o percentual de alunos com desempenho crítico e muito crítico que, de certo modo, revela que as dificuldades na área da alfabetização ainda não foram resolvidas, apesar dos inúmeros programas já desenvolvidos. Sendo assim, cabe questionar: em que medida o Programa Pró-Letramento tem se constituído em uma política capaz de resolver os problemas que motivaram a sua criação, ou seja, os baixos índices de desempenho dos alunos? Em que o Programa Pró-Letramento se diferencia dos demais programas já desenvolvidos? Quais as concepções de Estado, de educação e de política educacional, subjacentes à formulação e gestão do referido Programa?

Na tentativa de responder a tais questões, a presente pesquisa tem por objetivos:

- Analisar, em uma perspectiva crítica, os principais aspectos relacionados à concepção e gestão do Programa Pró-Letramento;
- Identificar as concepções de educação, alfabetização, letramento e formação continuada subjacentes ao Programa Pró-Letramento; e
- Investigar em que medida e com quais perspectivas o Programa Pró-Letramento tem contribuído para atender as demandas que impulsionaram a sua formulação.

O interesse pela realização desse estudo relaciona-se ao fato de que a pesquisadora já atuou como professora alfabetizadora (2000-2004) e atualmente atua na formação inicial de professores, no Curso de Pedagogia.

O referencial teórico baseia-se na abordagem do ciclo de políticas (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994), que oferece uma estrutura conceitual para a análise dos contextos da formulação do programa investigado, da produção dos textos do programa e do contexto da prática. Baseia-se também nas contribuições de autores que fundamentam concepções críticas de alfabetização e letramento (SOARES, 1985, 1994, 1995, 1996, 1998, 2002, 2004, 2007), bem como do papel da escola em uma perspectiva transformadora (DUARTE, 2006; FRIGOTTO, 1989, 1999; KLEIN, 2003; PARO, 2001b, 2001c, 2002; LIBÂNEO, 2006).

Para abordar o contexto de influência foram analisados os seguintes documentos: o Programa do Governo Lula para a educação, denominado “Uma escola do tamanho do Brasil” (2002); o documento “Toda criança aprendendo” (2003); os resultados do SAEB descritos no documento “Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental” (2003); o documento “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais” (2005). O contexto da produção do texto foi analisado pelo exame dos documentos oficiais sobre o Programa Pró-Letramento: “Pró-Letramento: Guia Geral” (2007) e “Pró-Letramento: alfabetização e linguagem” (2007).

Os textos mencionados são resultantes das intenções políticas e, na presente pesquisa, buscou-se compreendê-los em sua articulação e confrontados com outros textos, mesmo porque “[...] os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo”. (SHIROMA, *et al.*, 2005, p. 431). Isso significa que, na análise discursiva, a desconstrução dos textos visando a compreensão de seu processo de produção foi importante, pois permitiu localizar as inconsistências dos textos, bem como suas contradições. Além disso, os textos das políticas são, ao mesmo tempo, produto e produtores. Dessa forma não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, “[...] dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação”. (*ibid.*, p. 433).

A análise do contexto da prática envolveu uma série de procedimentos metodológicos:

- 1 - Entrevista semi-estruturada com uma Coordenadora Pedagógica da

UEPG, responsável pelo Programa Pró-Letramento nos estados de Alagoas, Bahia, Paraná⁷, Rondônia e Santa Catarina (APÊNDICE A). A entrevistada solicitou que a transcrição fosse enviada via e-mail para que ela pudesse realizar uma leitura do conteúdo. Em atendimento a sua solicitação, após a transcrição, a entrevista foi encaminhada para a entrevistada, sendo que esta realizou uma leitura minuciosa e a enviou novamente para a entrevistadora, com algumas correções que julgou serem necessárias.

2 - Pesquisa de campo no município de Garuva - SC, onde foram realizadas as seguintes atividades de pesquisa:

a) Entrevistas com duas professoras orientadoras de estudo (tutoras) (APÊNDICE B). Uma das entrevistadas atuava também como coordenadora geral. As entrevistas com as professoras orientadoras de estudo foram agendadas via e-mail, sendo que antes do início das entrevistas foi informado às entrevistadas que seria garantido o anonimato do conteúdo das respostas, solicitando-lhes a autorização para que as entrevistas fossem gravadas.

b) Observações não-participantes de encontros de estudos realizados nos dias 21 e 28/02/08 no município de Garuva - SC⁸. A escolha pelo município de Garuva aconteceu devido a dois motivos: primeiro, por ser um dos primeiros municípios a aderir ao Programa Pró-Letramento no Estado de Santa Catarina e, segundo, porque vem dando continuidade ao programa, sendo que vários municípios – não só no estado de Santa Catarina, mas em outros estados – já encerraram as atividades do Programa.

As anotações feitas nas observações dos encontros foram registradas no diário de campo. Segundo Vianna (2003), os registros devem refletir os elementos observados e aquilo que o observador compreende dos eventos estudados. Nesse contexto, o indivíduo estudado não pode ser visto isoladamente, mas em interação com o grupo ao qual pertence.

3 – Participação de um seminário de avaliação realizado nos dias 14 e 15/04/08, na cidade de Balneário Camboriú - SC, na qualidade de observadora. Participaram do evento aproximadamente 50 tutores, além de coordenadores locais e secretários municipais de educação de diferentes municípios catarinenses, envolvidos no Programa.

⁷ O estado do Paraná iniciou sua participação no Programa Pró-Letramento em outubro de 2008.

⁸ Segundo Vianna (2003), na observação não-participante o observador não se envolve nas atividades do grupo sob observação e não procura ser membro desse grupo.

4 - Questionários: com a finalidade de se obter a opinião de professores cursistas e tutores, foram elaborados questionários (APÊNDICES C e D) destinados à coleta de dados junto a tutores e professores cursistas. A partir da lista de e-mails dos tutores dos estados de Alagoas, Bahia, Rondônia e Santa Catarina, fornecida pela Coordenação Pedagógica do Programa Pró-Letramento da UEPG, a pesquisadora solicitou que os tutores colaborassem informando o endereço para o envio de questionários. Apenas 15 tutores atenderam esse pedido. Foram enviados 300 questionários, sendo que 93 retornaram. No caso do município de Garuva, os questionários (18) foram aplicados pela própria pesquisadora.

Por meio das estratégias de pesquisa e da coleta de dados mencionadas acima, buscou-se reunir o maior número possível de dados que permitissem uma análise contextualizada do Programa Pró-Letramento. Entende-se que a pesquisa no campo das políticas educacionais precisa levar em consideração aspectos tanto do contexto mais amplo quanto do contexto micro. Esses dois contextos estão inter-relacionados. Paro (2001a) explica que:

Não há dúvida de que, sem a compreensão de categorias referentes às determinações mais amplas da vida em sociedade, não é possível entender o que se passa em qualquer recorte específico da realidade humano-social. Porém, quando se trata de oferecer suporte teórico para a compreensão de uma realidade específica, no caso da educação escolar, o que não se pode é permitir que a legítima preocupação com elementos e generalizações de ordem sociológica, econômica, política e cultural mais abrangentes, leve a uma negligência precisamente da realidade concreta que se quer elucidar. (p. 31)

Dessa forma, na presente dissertação, buscou-se relacionar o processo de formulação e implementação do Programa investigado com o contexto político e social no qual ele foi formulado, bem como buscou-se analisar aspectos do contexto da prática, com a finalidade de verificar como o programa foi recebido e realizado no nível local. Além das relações entre macro e micro, a análise de políticas educacionais exige que se leve em consideração uma série de outros aspectos, tais como: abordar o tema investigado em uma perspectiva de totalidade (pelo menos relativa ao objeto investigado), a identificação das contradições e das mediações envolvidas no processo de formulação e implementação da política (PARO, 2001a; SILVA JÚNIOR, 2007; VIÉGAS *et al.*, 2006). Para Viégas *et al.* (2006), o aspecto central em uma perspectiva crítica é a consideração de que os fenômenos não podem ser compreendidos em sua imediatez, em sua aparência, pois a tarefa do pensamento crítico “é justamente elaborar os dados da contemplação e da representação na

forma de conceitos, é revelar o movimento, a essência do fenômeno por meio do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto” (p. 13). Acredita-se que a consideração de tais elementos na análise de políticas pode impulsionar a consolidação de avanços qualitativos e significativos em direção a uma compreensão da política investigada.

A presente dissertação foi estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta os aspectos históricos da formação continuada de professores no Brasil, bem como um panorama das pesquisas sobre formação continuada. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico da pesquisa. O terceiro capítulo apresenta uma análise da concepção, formulação e gestão do Programa Pró-Letramento. Esse capítulo apresenta os principais fatores que influenciaram o surgimento do programa, através da análise de aspectos pertinentes ao contexto de influência. O quarto capítulo explora o contexto de produção do texto, a partir da análise dos documentos de criação do Programa Pró-Letramento, bem como o conteúdo do material do programa, que foi produzido por docentes e pesquisadores de universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. O quinto capítulo apresenta o contexto da prática com a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo: a) entrevistas com uma Coordenadora Pedagógica do Programa Pró-Letramento (CEFORTEC/UEPG), com duas professoras orientadoras de estudo (tutoras) pertencentes ao município de Garuva, Estado de Santa Catarina; b) questionários para professores cursistas do Programa Pró-Letramento dos estados de Santa Catarina, Alagoas e Bahia; c) observações de encontros de estudo do Programa Pró-Letramento no município de Garuva - SC; d) participação em um seminário de avaliação do Programa Pró-Letramento no Estado de Santa Catarina.

CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os principais aspectos históricos e conceituais da formação continuada, bem como um panorama das pesquisas mais recentes sobre a formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil. Essa contextualização histórica emerge como um aspecto essencial uma vez que, na presente dissertação, toma-se como pressuposto o fato de que a questão da formação continuada de professores em geral e, mais especificamente, a formação de professores alfabetizadores, não é uma questão nova. Ao contrário, a formação continuada tem sido recorrentemente conduzida ao longo das décadas.

1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

No âmbito da presente dissertação, é relevante destacar que a formação continuada é uma preocupação antiga (GATTI *et al.*, 1972; ANDALÓ, 1995; CANDAU, 1997). Segundo Andaló (1995), as experiências mais antigas de que se tem notícia datam do início dos anos 60. Foi nessa época que o INEP promoveu, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente, realizando questionamentos junto aos professores, com o objetivo de verificar o que pensavam dos cursos. Verificou-se que os docentes consideravam os cursos de aperfeiçoamento pouco satisfatórios, visto que não atendiam às necessidades da escola. Os resultados da pesquisa demonstraram que 80% dos docentes propunham uma reforma no sentido de se tratar de assuntos práticos de interesse do professor primário; 69% sugeriram que as aulas deveriam partir de problemas reais do cotidiano escolar; 42% opinaram que tais aperfeiçoamentos deveriam ser planejados levando em consideração as sugestões dos docentes; 43% recomendaram mais ênfase nas questões práticas.

De acordo com Silva e Frade (1997), no Brasil, nas últimas três décadas, podem ser evidenciados três momentos políticos: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Segundo as autoras, esses momentos políticos influenciaram os processos de formação continuada de professores. Na década de 70, como consequência do fechamento das

instituições democráticas nas propostas de formação docente, observou-se a “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução”. (p. 33). Assim, na década de 70, a formação continuada no Brasil teve uma significativa expansão devido ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época (PEDROSO, 1998). No regime militar, um dos fatos relevantes foram os acordos MEC-USAID. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1990), entre junho de 1964 e janeiro de 1968, foram firmados doze acordos MEC-USAID, o que segundo o autor, comprometeu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos.

Ferreira (2007) considera que, no início dos anos 80, com a abertura política, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram. Da mesma forma, Pedroso (1998) afirma que nessa década, com a conquista dos direitos políticos, iniciou-se uma etapa na história da educação brasileira marcada por uma participação mais efetiva dos professores nas questões da educação. Com isso, as análises realizadas não se restringiam apenas às questões técnicas, mas passaram a abordar o contexto sócio-histórico onde a formação do professor estava inserida. Naquele contexto, entendia-se a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997).

Apesar de algumas mudanças positivas, Ribas (2000) indica que, desde a década de 80, as pesquisas demonstram que a formação continuada oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública quase não tem surtido efeito, pois falta uma política séria de capacitação, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores.

Segundo Silva e Frade (1997), a década de 90 vem trazer questões como a globalização da cultura e da economia, assim como o desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores respostas e posicionamentos, o que demanda novos procedimentos de estudo e trabalho por parte dos docentes. Nesse contexto, vale destacar a influência de associações

acadêmicas e profissionais⁹ e dos professores das universidades brasileiras, que reivindicaram que a formação inicial e continuada dos professores acontecesse na universidade. Apesar da importância da Universidade na formação de professores, Silva e Frade (1997) alertam que, muitas vezes, as práticas de formação acontecem desvinculadas de uma reflexão continuada sobre os problemas enfrentados nas escolas e até mesmo nas Secretarias de Educação. E acrescentam que nem sempre o que a Universidade julga relevante oferecer constitui uma necessidade sentida pelas escolas no processo de formação e reflexão.

Ainda no final da década de 80 e início da década de 90, enfatizou-se bastante a formação do professor em serviço (KRAMER, 1989; MEDIANO, 1992, 1998; SILVA E FRADE, 1997), argumentando-se que os “pacotes de treinamento” ou “encontros” dos quais os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino, sendo necessário que os professores participassem de forma ativa da construção coletiva do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática.

Para Soares (2008), as políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 90 perceberam o professor como destaque, ou seja, se por um lado este profissional é inserido no centro do debate educacional, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. Isso ocorre, segundo a autora, devido à associação da reflexão sobre a prática às competências, visando a formação de um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado. E por fim, a autora destaca 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-hegemonico de sociedade (ibid., p. 140)

O processo histórico brevemente indicado acima mostra que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país. Percebe-se,

⁹ Deve-se destacar o papel da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) na luta pela formação unitária do pedagogo e pela constituição de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação.

por exemplo, que a concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo.

Na medida em que a concepção e finalidades se modificavam, novos termos foram empregados. Andaló (1995) destaca que em um artigo de 1972, Gatti, Mello e Bernardes apontavam os termos “treinamento” e “reciclagem” para designar a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Enquanto a palavra “treinamento” era mais voltada à idéia de formação para a aquisição de habilidades específicas, o termo “reciclagem” referia-se à preparação num sentido mais amplo para o exercício de uma nova função. (ANDALÓ, 1995). Segundo as autoras (GATTI, *et al.*, 1972), qualquer um dos termos apresentados envolvia a promoção de mudanças nos conhecimentos e nas atividades dos profissionais. Além disso, apontavam que, em geral, os docentes esperavam soluções claras e definitivas para as dificuldades encontradas no contexto escolar.

Andaló (*ibid.*) destaca também um artigo de Gatti, Mello e Rovai, de 1973, no qual as autoras avaliaram um treinamento oferecido pela Secretaria de São Paulo a docentes da primeira série do 1º grau. O artigo evidenciou que um programa que naquela época tivesse a pretensão de reciclar professores deveria, antes de mais nada, levar em consideração que esses profissionais apresentam um conjunto de atitudes e expectativas que nem sempre são as mais adequadas para acelerar um real processo de mudanças. Porém, segundo Andaló (1995), as autoras não explicam como deveria acontecer um processo que conduzisse a prática do professor alfabetizador.

Marin (1995) fez uma análise de termos e concepções utilizados na temática da educação continuada de profissionais da educação. A autora identificou o uso dos seguintes termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua, educação continuada. Enquanto “reciclagem” referia-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos, “treinamento” tinha o foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento. O termo “aperfeiçoamento” significava tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto “capacitação” tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar. A educação permanente, a formação contínua e a educação continuada foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que elas tratavam de

colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir.

É interessante destacar que esses termos foram sendo substituídos por outros de significados mais abrangentes na medida em que a concepção de formação continuada foi adquirindo funções e papéis diferenciados. A partir dos anos 90, por exemplo, a formação continuada de professores foi bastante influenciada pelas discussões sobre desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1991), professor reflexivo (SCHÖN, 1987, 1992, 1995), professor-pesquisador (ZEICHNER, 1998). Dessa forma, a formação continuada é uma questão complexa e multifacetada, e um intenso debate tem sido travado em torno das concepções existentes.

De acordo com Ribas (2000), as diferentes formas de concepção de formação continuada podem acarretar diversas tendências. Uma das tendências descritas pela autora é de que os sistemas de ensino adotam uma formação elaborada pelos órgãos públicos, sem diagnosticar interesses do professor e sim de acordo com as políticas governamentais vigentes e com o que as equipes técnicas julgam ser a necessidade de professores e escolas. Esta concepção centralizadora, não dá condições de reflexão e discussão sobre questões pertinentes aos problemas enfrentados nas escolas.

O desvio torna-se evidente diante da falta de uma política de formação de professores e de práticas não ajustadas à preparação necessária nos vários momentos em que ela ocorre. Tais práticas refletem um desconhecimento da situação do trabalho docente e uma interferência orientada para fins outros que não os definidos pelas necessidades dos profissionais e/ou do ensino. (ibid., p. 40)

Ainda segundo Ribas (2000), as orientações assumidas na formação de professores, ao longo da história, resultam das concepções de mundo, de homem, de educação, de escola e de ensino presentes nos currículos dominantes em cada época, e a tendência da aplicação da racionalidade técnica na formação do professor, na década de 70, eliminou a complexidade do real, da vida dos sujeitos em determinado contexto, dos processos culturais e da consciência, transformando-se em uma teoria espontaneísta e empirista. Ao defender a formação do professor em uma abordagem do ensino reflexivo, a autora se opõe à racionalidade técnica, que enfatizava a aprendizagem de técnicas, concepção esta que, segundo Facci (2004), evidencia que a atividade do professor é apenas instrumental,

com a finalidade de solucionar os problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Duarte (2003) demonstra que a desvalorização do saber teórico está presente nas idéias de diversos autores que se tornaram referência no campo dos estudos sobre a formação de professores (por exemplo, Schön, Tardif, Perrenoud, Nóvoa, Popkewitz, entre outros)¹⁰. O autor indica que Schön supervaloriza o conhecimento tácito, o conhecimento adquirido por meio das experiências e secundariza o conhecimento escolar, tanto no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, quanto na formação de professores. Soares (2008) considera que a reflexão na ação - proposta por Schön, nas suas formulações sobre o professor-reflexivo nada mais é do que a proposta de que o professor preste atenção aos fatos que ocorrem em sua aula, ao comportamento dos alunos, fatos esses que impulsionam o professor a uma resposta imediata.

Facci (2004) destaca que uma faceta importante a ser considerada no debate sobre a noção de professor-reflexivo é a supervalorização da subjetividade no trabalho docente. A autora defende que a ampla bibliografia sobre essa temática teria suas bases teórico-epistemológicas baseadas na pedagogia escolanovista. Segundo ela, embora os estudos sobre professor reflexivo tenham sido importantes por se contraporem à racionalidade técnica, apresentam algumas limitações, tais como:

a) não fica claro, nos estudos sobre o tema, em que momento, na formação dos professores, estes se apropriam dos conhecimentos teóricos e quais seriam esses conhecimentos que nortearão a sua prática;

b) não é suficiente dar “vozes aos professores”, é preciso que eles reflitam em que condições econômicas, políticas e sociais desenvolvem a profissão e que necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura;

c) as teorias que ressaltaram o trabalho do professor no processo educativo, valorizando suas experiências e a reflexão sobre a prática, correm o risco de apenas analisar a subjetividade do professor como se esta fosse produzida na particularidade, desconectada da realidade social.

¹⁰ Duarte (2003) faz referência a trabalhos desses autores publicados (no Brasil ou em Portugal) e que foram bastante utilizados como referência no Brasil, como por exemplo, o texto de Popkewitz (1997). No entanto, é fundamental indicar que os autores citados por Duarte podem trazer contribuições relevantes para outros aspectos, tais como reforma educacional, sociologia das reformas e das políticas, etc. A crítica de Duarte refere-se particularmente à questão da valorização do saber teórico, em uma perspectiva marxista. Além disso, é possível que, a partir de outros pontos de vista, os autores citados por Duarte, valorizem o saber teórico.

Outro conceito que merece algumas considerações é a questão do professor-pesquisador. Na compreensão de Soares (2008), os termos professor-reflexivo e professor-pesquisador são diferentes, porém explicitam a mesma coisa, ou seja, “a idéia de que a formação e o trabalho docente devem basear-se nas elucubrações sobre sua própria prática”. (p. 163). De acordo com a autora, a pesquisa realizada a respeito do denominado “professor-pesquisador” é uma pesquisa esvaziada de conteúdo teórico-científico-acadêmico. Constitui-se em uma pesquisa baseada nos saberes tácitos que, contraditoriamente, furtam-se à sistematização, servindo apenas para dar conta de demandas cotidianas. Sendo assim, segundo a autora, os professores são vistos como profissionais capazes de refletir (professor reflexivo) e, sobretudo, capazes de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho (professor-pesquisador).

A perspectiva do professor-pesquisador não deixa de ser uma idéia promissora, desde que não fique condicionada apenas à análise da própria prática pedagógica, visto que é fundamental que os professores tenham uma visão mais ampla da ação educativa e oportunidades de ampliação do domínio do saber teórico e, desde que, os professores desejem pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que sua prática se insere (DICKEL, 1998).

Em síntese, as idéias de professor reflexivo e professor pesquisador supervalorizam a subjetividade no trabalho docente, enfatizando a individualidade do professor e sua prática, em detrimento dos aspectos objetivos e coletivos. A partir destas discussões, é necessário conceber uma concepção de formação continuada que valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, assim como a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Embora os estudos e debates sobre o tema “formação continuada” não sejam recentes, acredita-se que ainda existem lacunas a serem preenchidas, principalmente pelo motivo de que diferentes estratégias de formação continuada, de forma recorrente, têm sido foco de políticas governamentais nas diferentes esferas, bem como fonte de verbas tanto para programas presenciais quanto a distância.

1.2 QUESTÕES E DILEMAS ATUAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Gatti (2008), ao questionar os motivos que têm provocado o surgimento de tantos projetos de formação continuada de professores, considera que tal ocorrência tem base histórica em condições que emergem na sociedade, como os desafios colocados aos currículos e ao ensino, ou nos desafios postos aos sistemas de ensino através da universalização¹¹, ou pelas inúmeras dificuldades enfrentadas por gestores e professores no cotidiano escolar. Porém, a insistência em relação à questão da formação continuada deve-se ao fato de que a qualidade do ensino, bem como a eliminação do fracasso escolar¹², ainda não foram alcançadas, apesar de toda a luta persistente dos educadores e das políticas e programas educacionais implementados.

Soares (2008) demonstra que a formação continuada tem sido bastante considerada na pesquisa educacional e levanta a hipótese de 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.

Ferreira (2007) e Gatti (2008) apontam que o motivo pelo qual as ações de formação continuada não têm atingido os resultados esperados, estaria na definição do conceito de formação continuada, sendo esta uma tarefa complexa, se forem consideradas as várias possibilidades existentes.

Em uma perspectiva de totalidade, pode-se afirmar que a formação continuada, isoladamente, dificilmente poderia levar a mudanças significativas. A construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente depende de uma série de outras medidas e ações, tais como: a explicitação de uma concepção de educação, homem e sociedade; uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola; a criação de políticas de democratização do sistema educacional (MAINARDES, 2008b); a melhoria das condições de trabalho, de salário e de jornada dos professores; entre

¹¹ Por universalização entende-se o acolhimento cada vez maior de crianças e jovens na escola.

¹² Ao analisar fatores que levam ao fracasso escolar e constatar que a escola produz não leitores, Kramer (2004) observa que um dos motivos foi que a escola perdeu ao longo do tempo seu sentido cultural, sua função social e seu papel humano.

outras. Dessa forma, pode-se considerar que a formação continuada de professores é uma questão necessária, mas não suficiente para a construção da qualidade da educação¹³.

De acordo com Polimeno (2001), as dificuldades encontradas na formação continuada são as seguintes:

- a) cada nova política, projeto ou programa parte da estaca zero, desconsiderando a experiência e o conhecimento acumulados;
- b) a formação é tomada isoladamente, sem se considerar outras dimensões do exercício profissional (condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário);
- c) privilegia os aspectos individuais da formação;
- d) não integra um sistema de formação permanente.

Para a autora (ibid.), a formação, enquanto entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, exige que o professor esteja disponível para continuar aprendendo. Ao mesmo tempo, deve permitir que ele aprenda a refletir sobre suas próprias ações.

Moreira (2002) alerta para o fato de que a formação continuada pode tornar-se um “negócio lucrativo”, principalmente quando são propostos cursos superiores aligeirados, que melhoram estatísticas com pouco investimento, satisfazendo exigências que não têm nenhum fundamento em teorias pedagógicas e parecem reduzir o profissional da educação a um “produtivo ensinador”, ou melhor, “são verdadeiros pacotes comerciais, idealizados por improvisados formadores que se encontram distantes da realidade escolar e estão mais interessados na Formação Continuada como um *negócio lucrativo*”. (p.19 - grifo do autor).

Para Eraut (apud Ferreira, 2007), a formação continuada possui quatro paradigmas: da deficiência, do crescimento, da mudança e da solução de problemas.

Primeiramente, no paradigma *da deficiência*, a formação se faz necessária para ocupar espaços deixados pela formação inicial. “Desatualizado”, o professor é indicado pela administração central para realizar cursos que corrigirão, seguindo a lógica da administração, a defasagem no domínio de certas áreas consideradas prioritárias. Desta forma, os órgãos públicos, a cada mudança de governo, ficam ‘renovando’ o conhecimento

¹³ Autores como Kramer (1989), Andaló (1995) e Ribas (2000) consideram a formação continuada um requisito imprescindível para que a qualidade aconteça.

dos professores e, por conseguinte, desconsiderando a construção e o saber da experiência que possuem. Esse aspecto tem sido colocado em destaque, abrindo um mercado de formação tanto nas universidades públicas quanto nas demais instituições de ensino privadas que percebem a possibilidade de aumentar ou angariar recursos públicos e privados.

No *paradigma do crescimento*, a formação é uma trajetória delineada pelo próprio professor, numa lógica de experiência pessoal e uma finalidade de desenvolvimento profissional. Muitos desses profissionais acabam adotando um perfil ativo na continuidade de sua formação, por conta do não investimento do poder público em propostas de formação consolidadas e que despertem algum interesse do professor. Tais propostas deveriam estar acompanhadas de maiores investimentos no âmbito educacional, como em infra-estrutura, materiais e remuneração condizente com a atribuição docente.

O *paradigma da mudança* caracteriza-se pelo propósito de implantar múltiplas inovações aos professores, reorientando os seus saberes e competências em função do espaço escolar no qual está inserido. De alguma forma, os programas de formação continuada têm seguido esta orientação.

O *paradigma da solução de problemas* diz respeito ao processo de formação que é essencial. A formação baseada na solução de problemas visa o aperfeiçoamento do professor e melhoria educativa na escola, mas por meio de uma ação ativa do professor que identifica no cotidiano escolar constantemente problemas que serão solucionados de maneira aprimorada tão logo os identifique.

Por meio da análise dos paradigmas da formação continuada apresentados por Eraut, pode-se perceber que a formação continuada é uma via privilegiada - mesmo que não seja a única - para a transformação de práticas, seja por uma imposição do sistema de ensino ou por uma necessidade própria do professor.

Sendo assim, é necessário que se estabeleçam programas de formação continuada de professores, como meio de fomentar a produção de intelectuais críticos, de aprimorar seus conhecimentos teóricos e estimular sua reflexão crítica a partir de seu contexto da prática.

Para isso, a formação continuada precisaria valorizar o saber teórico, bem como instrumentalizar os professores para implementarem práticas pedagógicas que pudessem garantir a apropriação do conhecimento por todos os alunos. A formação de professores para o emprego de práticas sistemáticas, pedagogias diferenciadas e

avaliação formativa são alguns exemplos que poderiam ser indicados como necessários no contexto atual.

Segundo Ferreira (2008), no campo da formação continuada espera-se que os professores aprimorem seus referenciais e práticas pedagógicas, visto a necessidade de se ter uma formação aprimorada, alicerçada em uma concepção crítica, para o alcance de melhores resultados em sua ação, além do reconhecimento de sua profissionalidade. O autor descreve que, em uma perspectiva crítica, a formação continuada deve ocorrer em um ambiente de comprometimento com o desenvolvimento da profissionalidade docente, de forma a articular as questões políticas e sociais à prática pedagógica e atuação junto aos alunos.

Em virtude da complexidade do tema, é pertinente verificar quais direcionamentos têm sido dados aos programas de formação continuada de professores, e quais podem ser destacados como experiências relevantes na área da alfabetização. Para isso, a revisão da literatura apresentada a seguir tem o objetivo de apontar as principais discussões e conclusões das pesquisas sobre formação continuada em geral e, mais especificamente, sobre programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REVISITANDO A LITERATURA

Andaló (1995) explica que o tema ‘aperfeiçoamento docente’ ou formação continuada é uma preocupação antiga. Apesar disso, até o final dos anos 1980, foi um tema pouco explorado no Brasil (RIBAS, 1989). A maioria dos trabalhos publicados referia-se a análises de projetos de formação continuada realizados nas décadas de 1970 (chamados de aperfeiçoamento e reciclagem) e 1980 (capacitação docente, treinamento ou aperfeiçoamento).

Ribas (1989), ao referir-se à década de 1980, aponta as críticas ao treinamento de professores (ou desenvolvimento de recursos humanos). Em primeiro lugar, os professores consideravam o treinamento uma prática formal e burocrática, sendo imposta muitas vezes pelos órgãos centrais. Ao desconsiderarem as necessidades da escola, os treinamentos normalmente pressupõem falhas nos professores e predeterminam um conjunto de conhecimentos, competências e métodos adequados que precisam ser trabalhados. Segundo a autora, os treinamentos eram executados sob a forma de cursos descontínuos,

episódicos e descontextualizados. Dessa forma, os cursos ofertados eram rejeitados pelo pessoal de ensino.

Nos anos 80 também foram publicados trabalhos importantes que discutiam as possibilidades de desenvolvimento de programas de formação em serviço. Kramer (1989) destaca que os sistemas de ensino criaram “pacotes de treinamento” ou “encontros de vivência” como estratégias no sentido de superar as dificuldades originárias da inadequada preparação inicial dos professores. A autora aponta que a principal característica dos treinamentos (o efeito multiplicador ou efeito de repasse) ocorreu devido à necessidade de rapidamente se introduzir certas inovações educacionais e de se formar mais professores em menos tempo. O resultado disso, segundo a autora, é de que não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática e não se transforma o trabalho pedagógico. Com relação aos encontros, Kramer (ibid.) destaca que ao contrário dos treinamentos que se centram em conteúdos e técnicas, os encontros preocupam-se com os aspectos sócioafetivos, utilizando as seguintes estratégias de ação: laboratórios de sensibilidade, análise de casos, oficinas de artes plásticas, música, entre outros. Na opinião da autora, dois sérios problemas estão presentes na estratégia dos encontros. Primeiramente, sua visão dicotomizada sobre a prática pedagógica, como se fosse possível atuar a nível dos métodos sem trabalhar os conteúdos envolvidos. E segundo, que os encontros constituem-se de eventos desarticulados do trabalho concreto dos professores e das condições necessárias para a mudança.

Para se propor alternativas de formação dos professores em serviço, Kramer (1989) aponta que a teoria não pode ser vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica. Nesse sentido, “uma política de formação dos professores em serviço efetivamente engajada na melhoria da qualidade do ensino deverá, então, garantir as condições e viabilizar um trabalho dessa natureza, vendo a escola e a própria formação com práticas sociais que são.” (p. 92)

1.3.1 A pesquisa sobre formação continuada a partir dos anos 90

Na presente revisão de literatura, em um primeiro momento, optou-se por apresentar as conclusões de pesquisas do tipo “estado da arte” ou revisão de literatura sobre o tema formação de professores (ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI, 2006; ANDRADE, 2006; SOARES, 2008), com o objetivo de sintetizar como a questão da formação continuada tem

sido tematizada a partir dos anos 90.

O estudo coordenado por André (2002), a respeito da formação docente, faz parte de um amplo projeto denominado “O Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil”, coordenado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que consistiu no mapeamento da produção científica nas áreas de Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Superior e Formação de Professores. A pesquisa é composta pela análise de dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação do país, no período de 1990 a 1996, de artigos publicados em dez periódicos da área no período de 1990 a 1997 e de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 1992 a 1998.

A análise realizada pela autora sobre as dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1996 mostrou que a produção discente na Pós-Graduação em Educação quase dobrou, passando de 460, em 1990, para 834, em 1996. Porém, segundo André (2002), a quantidade de trabalhos sobre formação de professores não acompanhou esse crescimento; embora tenha aumentado de 28 para 60, manteve uma proporção estável de 5% a 7% sobre o total da produção discente.

Dos 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema identidade e profissionalização docente.

Os estudos sobre formação continuada analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, de adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, TV, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação.

André (2002) resume os conteúdos dos textos sobre Formação Continuada em torno de três aspectos: a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. O conceito predominante de formação continuada, nos periódicos analisados pela autora, é o do

processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. As propostas, segundo a autora, em sua maioria são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. Nos artigos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática.

O discurso analisado nos textos sobre formação continuada evidenciou a importância do professor como centro do processo de formação continuada, atuando como sujeito individual e coletivo do saber docente.

Em síntese, a pesquisa realizada por André (2002) permitiu:

a) identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental;

b) evidenciar o silêncio quase total com relação à formação do professor para o ensino superior e para atuar na educação de jovens e adultos, nos ensinos técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco.

c) verificar que são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação; mais raros ainda são os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural.

d) mostrar que há muitos trabalhos sobre formação docente, mas uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

Dando continuidade à pesquisa “Estado do Conhecimento sobre a Formação de Profissionais da Educação”, Brzezinski (2006) realizou um mapeamento da produção científica discente incluindo teses e dissertações defendidas no período de 1997-2002. Para a autora, o campo da investigação sobre formação dos profissionais da educação no Brasil, no período compreendido de 1997-2002, se alarga, tanto quantitativa quanto qualitativamente, quando comparado ao período anterior (1990-1996). A própria denominação formação de profissionais da educação é mais abrangente do que formação de professores.

O levantamento realizado pela pesquisa identificou, no período 1997-2002, um total de 8.085 dissertações e teses, defendidas nos 50 Programas de Pós-Graduação de Educação credenciados pela Capes. Desse total, 1.769, ou seja, 21,88%, tratavam do tema formação de profissionais da educação.

Comparando os resultados obtidos no período 1997-2002 com os registrados

de 1990 a 1996, constatou-se um aumento no número absoluto da produção discente, passando de 4.492 dissertações e teses produzidas no primeiro período para 8.085 no segundo. Assim, em um período de seis anos houve um acréscimo da ordem de 90% no número de trabalhos. Esse crescimento foi reflexo do momento histórico marcado, notadamente, pelo aumento de programas de Pós-Graduação na área da educação, decorrência da grande demanda do sistema educacional brasileiro em expansão: em 1990, existiam apenas 16 programas com dissertações concluídas; em 1994 as instituições somavam 24 e, no período 1997-2002, havia 50 programas.

Do total de 1.769 títulos sobre o tema formação de profissionais da educação, encontrados nos 50 programas, foram selecionadas como amostra 742 pesquisas, das quais 558 eram dissertações de mestrado, e 184 teses de doutorado.

A categoria trabalho docente foi a mais investigada, sendo produzidos 268 (36%) trabalhos, seguida por formação inicial, com 165 (22%), depois pela formação continuada, com 115 (15%), identidade e profissionalização docente, com 70 (9,5%), políticas e propostas de formação de professores, com 64 (8,5%), concepções de docência e de formação de professores, com 47 (6,5%) e revisão de literatura, com 13 (2%).

Na categoria de formação continuada foram classificadas 115 teses e dissertações, indicando um crescimento significativo comparado com o período compreendido entre 1990 e 1996 (42 trabalhos). Esses 115 trabalhos foram classificados em 7 subcategorias: pesquisa colaborativa entre pesquisadores e professores da Escola Básica; parcerias institucionais entre Centros Formadores e Secretarias de Educação; avaliação do curso e dos professores pelos cursistas; avaliação de impacto de projetos e programas (Secretarias Estadual e Municipal de Educação); avaliação de impacto de projetos e programas de novas tecnologias e EaD; formação de formadores graduação (Engenharia/Biologia); formação de formadores (pós-graduação).

Segundo Brzezinski, o período de 1997-2002 foi marcado pelo investimento das políticas educacionais em programas de formação continuada, envolvendo grande número de professores da escola básica. Esses programas foram desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, por Sindicatos ou por meio de parcerias entre Centros de Formação e Secretarias de Educação.

A autora destaca a mudança de paradigma que fundamentou os programas de formação continuada nos anos finais da década de 1990. Enquanto na primeira pesquisa

sobre o Estado do Conhecimento (1990-1996) dominou o paradigma da racionalidade técnica, operacionalizado por meio de programas de curta duração, em forma de “treinamento” ou cursos de atualização, na segunda pesquisa (Estado do Conhecimento/1997-2002) registrou-se o predomínio do paradigma da complexa relação entre educação, universidade, sociedade do conhecimento e mundo do trabalho, caminhando pela lógica da reflexão, como fundamento para a grande maioria dos programas em que os centros formadores, em particular, e as Universidades atuaram como parceiros ou colaboradores.

Outra mudança indicada é o fato de que, no passado, considerava-se que os professores precisavam se afastar do local de trabalho para dar continuidade à sua profissionalização em cursos de capacitação e aperfeiçoamento (entendida como alternativa relevante para conhecer novas propostas de ensino e melhorar sua prática). Mais recentemente, emerge na literatura e nas práticas pedagógicas o conceito de professor reflexivo e, por analogia, de escola reflexiva, que estimula a formação continuada no próprio ambiente de trabalho.

Em resumo, a pesquisa realizada por Brzezinski (2006) permitiu:

a) constatar que houve uma quebra do silêncio em relação aos trabalhos acerca da aplicação de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e das inovações pedagógicas.

b) observar a emergência de avaliações das modalidades de formação de professores a distância, semipresenciais, com boa participação dos cursistas na utilização dos recursos de mídia e meios eletrônicos.

c) a averiguação de que houve uma quebra do silêncio em relação à formação de profissionais da educação infantil, o que não ocorreu no que tange à formação pedagógica do professor do ensino superior.

d) a constatação do silêncio quase que total dos trabalhos em relação à violência na escola e ao preparo do profissional da educação para lidar com situações de risco que invadem o espaço escolar.

Andrade (2006) analisou as dissertações e teses sobre formação de professores defendidas entre os anos de 1999 e 2003 nos programas de Pós-Graduação em Educação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras e chegou à conclusão de que nos anos 90, apenas 6% do total de dissertações e teses da área da educação trataram do tema formação de professores. Já nos anos 2000, essa proporção passou a 14% do total, e a maior

concentração de programas de Pós-Graduação e linhas de pesquisa sobre formação de professores continua concentrada na Região Sudeste, com especial destaque ao Estado de São Paulo, onde se localiza 47% da produção nacional.

A comparação dos temas e subtemas tratados nas dissertações e teses das décadas de 1990 e 2000 mostra uma grande mudança. Se nos anos 90 a grande maioria das pesquisas procurou analisar os cursos de formação inicial, nos anos 2000, a maior parte investiga questões relacionadas à identidade e profissionalização docentes. Os tipos de estudo também mudaram: nos anos 90 eram mais frequentes os micro-estudos, nos anos 2000 destacam-se as análises de depoimentos. O que se manteve constante nas pesquisas dos anos 90 e 2000 foram alguns temas silenciados, como a dimensão política na formação do professor; a preparação do professor para atuar em movimentos sociais, na educação rural, na educação indígena e em ONGs; as associações profissionais, questões salariais e de carreira (ibid.).

Soares (2008) faz uma análise teórico-metodológica dos textos referentes aos trabalhos e pôsteres apresentados nas reuniões anuais da ANPED, no período de 1998 a 2007, nos grupos de trabalho Formação de Professores (GT 08) e Trabalho e Educação (GT 09). A escolha pelo período de 1998-2007 deve-se ao fato de ser a segunda gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso e a primeira gestão do atual Presidente Luiz Inácio da Silva (Lula), por ser um período “em que as políticas educacionais implementadas e desenvolvidas a partir dos anos de 1990, sob a égide do neoliberalismo fortalecido internacionalmente, tomam corpo e concretizam-se em nosso país”. (SOARES, 2008, p. 142). A autora analisou 183 trabalhos, sendo que o eixo de formação continuada agregou um maior número de textos (71), ou seja, 38,8%¹⁴. A autora descreve que em geral os autores do eixo de formação continuada criticam os cursos por sua falta de relação com os contextos práticos, com o cotidiano escolar, e propõem um modelo de formação que valorize a prática docente. Há em decorrência disso um enaltecimento de estratégias que valorizam o contato dos professores com seus colegas de trabalho, além da troca de experiências, a resolução de problemas, os estudos de caso, as narrativas e histórias de vida dos professores, e com isso pouco se discute a questão do conhecimento científico.

¹⁴ Os demais temas identificados foram os seguintes: a) desenvolvimento profissional, trajetórias de vida e narrativas (55 textos); b) professor reflexivo (45 textos); c) formação inicial (38 textos); d) professor pesquisador (29 textos); e) Identidade profissional (24 textos); f) Políticas educacionais (20 textos); g) competências (16 textos); h) representações sociais e imaginário docente (15 textos); i) práxis (7 textos); j) *habitus* profissional (6 textos); k) multiculturalismo (5 textos); l) educação a distância (5 textos); m) novas tecnologias (5 textos); n) produções acadêmicas (5 textos); o) proletarianização docente (4 textos); p) professor intelectual transformador (3 textos); professor interdisciplinar (3 textos). (SOARES, 2008, p. 146-147)

Soares também aponta que é possível perceber que, por vezes, a formação continuada é vista como responsabilidade individual dos professores, que devem investir no seu desenvolvimento profissional, estendendo-se desta forma aos docentes a lógica atual do mercado de trabalho capitalista que exige dos trabalhadores, em geral, investimentos e aperfeiçoamento de modo a garantir sua empregabilidade.

Entre os 71 textos analisados sobre formação continuada, diferenciam-se 7 textos que ressaltam a necessidade de a formação enfatizar os aspectos conceituais da matéria a ser ensinada e buscar a compreensão da fundamentação teórica a respeito de seu trabalho. De acordo com Soares (op. cit.), é possível perceber nesses textos uma preocupação em considerar a dimensão política da atuação docente, porém, pouco se aprofunda a discussão sobre a base estrutural da sociedade capitalista em que o trabalho docente se insere.

Em relação ao conjunto global dos textos analisados (71), Soares destaca 5 textos que tratam sobre a formação em serviço, os quais enfatizam a importância em se conhecer as trajetórias de vida e trajetórias profissionais vivenciadas pelos alunos/professores.

Concluindo a análise do eixo sobre formação continuada, Soares (op. cit.) indica que os textos apontam uma forte tendência em valorizar ações formativas pautadas na prática imediata, no cotidiano escolar, na troca de experiências, na resolução de problemas manifestos no dia-a-dia da escola, havendo, ao mesmo tempo, uma secundarização da discussão a respeito da necessidade de os docentes adquirirem uma sólida base teórica que lhes permita compreender sua prática e intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico. Para a autora,

Pragmatismo e instrumentalismo aparecem articulados no campo da formação continuada dos docentes que devem preocupar-se em aprender e produzir conhecimentos úteis para a prática, além de serem capazes de mobilizar tais conhecimentos para gerenciar o existente na estreita lógica de adaptação às demandas do dia-a-dia. (SOARES, 2008, p. 153)

Com relação aos programas atuais de formação continuada de professores, como o Programa Pró-Letramento, objeto da presente pesquisa, em virtude de ser um programa recente, a bibliografia existente ainda é bastante reduzida (FERREIRA, 2007; SANTOS, 2008; BARBOSA, 2008). Em decorrência disso, na presente revisão de literatura foram incluídos trabalhos mais recentes sobre programas nacionais e estaduais de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No contexto do aumento do interesse pela pesquisa sobre formação continuada, diversos programas e projetos foram implementados e alguns deles foram objeto de pesquisas. O PROFA foi um programa oficial formulado pela Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) no ano de 2001, em parceria com estados e municípios, em razão dos índices de alfabetização, entendendo que a formação continuada dos professores alfabetizadores representava a possibilidade de melhoria na qualidade do ensino. A maioria dos trabalhos analisados na presente revisão de literatura, fazem uma investigação sobre o PROFA (BAVARESCO, 2004; MEIRA, 2004; SILVEIRA, 2004; PAIVA, 2004; DANAGA, 2004; MELIM, 2005; SAMBUGARI, 2005; BISPO, 2006; CAMPOS, 2006; FRANÇA, 2006; PIATTI, 2006). Além do PROFA, destaca-se em nível mais abrangente, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação.

Bavaresco (2004) destaca no PROFA sua implantação e a capacitação do formador do professor alfabetizador. Entre as conclusões da autora, podem ser destacadas as seguintes:

a) que o programa apontava indícios de uma filosofia pragmatista com base na racionalidade técnica, que valoriza a prática mais do que a teoria, ressaltando a importância das consequências e efeitos da ação, mais do que seus princípios e pressupostos.

b) o PROFA inseria-se nos preceitos neoliberais ao oferecer ao formador, e consequentemente ao professor, um status de técnico da aprendizagem, um profissional reflexivo que deve limitar-se a refletir somente sobre sua prática.

Nas suas considerações finais, Bavaresco (2004) diz que “no confronto das faces – do escrito, da dinâmica de formação e do perfil do formador, desvelam-se as interfaces de um programa oficial de formação, que ao se unirem, possibilitam ver de que forma cada uma sofre a influência da outra, porque estão intimamente ligadas entre si”. (p. 144)

Por um lado a face do programa que corresponde ao escrito, fundamentado na Epistemologia Genética quanto ao conceito de desenvolvimento e aprendizagem da criança, por outro, a execução do programa que, na sua proposta teórico-metodológica, caracteriza-se pela formação individualizada para os professores alfabetizadores, atribuindo somente a eles a responsabilidade pelo sucesso dos alunos, ao apresentar como lema o direito de aprender a ensinar, para garantir ao aluno o direito de aprender. Nessa lógica, excluem-se os co-responsáveis do processo, dentre eles os gestores das escolas e as universidades.

Meira (2004) faz uma análise sobre o que dizem os professores que participaram do PROFA, bem como a importância que esses professores atribuem aos conhecimentos recebidos para sua formação profissional e prática docente, investigando os resultados alcançados pelo programa, verificando a sua versão combinada de educação a distância e educação presencial.

A expectativa da autora foi oportunizar um pensar e agir sobre a formação de professores em programas que segundo ela certamente continuarão a ser criados.

Para Meira (2004)

É preocupante o rumo que vem sendo adotado nos cursos, treinamentos, capacitações e programas que estão sendo estruturados para atender à demanda de preparo adequado de professores alfabetizadores no Brasil. Neste sentido, todos esses esforços de educação continuada parecem estar ainda desvinculados da percepção que o professor alfabetizador possui do seu trabalho nos aspectos teóricos e práticos. (p. 2)

A autora verificou que a pesquisa na área de avaliação de programas ainda é muito restrita. Assim como as demais autoras, Meira (2004) buscou identificar a problemática da alfabetização no Brasil e mostrou que o PROFA foi eficaz ao realizar uma prática de reflexão sobre a prática docente. Dessa forma, a autora constatou que a prática de avaliação de programas é tão necessária para a formação continuada dos professores quanto à própria existência dos mesmos. Entende-se que a prática de avaliação de programas possa se configurar de maneira a manter em ação os programas que forem realmente de qualidade, que tenham, além de uma boa fundamentação teórica, o reconhecimento de sua legitimidade e de sua necessidade para a sociedade.

Os resultados obtidos pelas pesquisas sobre o PROFA demonstraram que o Programa contribuiu para o desenvolvimento de uma postura reflexiva do professor sobre sua prática (DANAGA, 2004; BISPO, 2006), além da reconceptualização do conceito de alfabetização (BISPO, 2006; PIATTI, 2006). No entanto, França (2006) concluiu que o programa não levou ao rompimento do modelo convencional de alfabetização.

Outras pesquisas apontam a falta de continuidade das políticas públicas e a necessidade de um debate mais aprofundado sobre as ações de formação docente (BISPO, 2006), bem como as mudanças que aconteceram de forma pontual e não substitutiva na prática dos professores (FRANÇA, 2006). Algumas pesquisas ainda revelam um

descompasso entre o discurso e a prática da política (SILVEIRA, 2004; PIATTI, 2006). Apenas uma das pesquisas sobre o PROFA (PAIVA, 2004) investigou a formação e atuação do formador de professores (tutor).

Ainda em nível mais abrangente, implementou-se o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação. As pesquisas de FREIRE (2002), QUEIROZ (2003), SAMBUGARI (2005) apontaram o caráter autoritário presente nesta política, evidenciado pelo fato de ter um conteúdo homogeneizador e um modelo de tomada de decisões centralizador.

De acordo com Freire (2002), a política de formação continuada investigada apontou a secundarização da aquisição das elaborações teóricas que permitem aos professores a compreensão de grandes questões que permeiam a profissão docente. Além disso, a perspectiva do desenvolvimento profissional do professor, estreitamente vinculado à construção de competências, evidencia uma concepção de desenvolvimento profissional apenas vinculado à formação e não às condições concretas de trabalho.

Sambugari (2005) apontou a necessidade de se levar em conta os diferentes contextos vivenciados pelos participantes dos cursos e com isso contribuir com novas perspectivas para a formação continuada, pautada na realidade do educador, nas características da escola, na valorização da experiência e na compreensão da coletividade.

Em nível estadual, destaca-se o Programa de Capacitação de Professores – PROCAP, implementado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais de 1998 a 2001, que foi objeto de investigação de Herneck (2002), Moraes (2002), Guedes (2003) e Duarte (2004). O PROCAP tinha como pretensão capacitar uma grande quantidade de professores através do ensino a distância, com os professores na própria escola e com horário previsto no calendário escolar. A proposta era centralizada e tinha unidade curricular.

Herneck (2002) concluiu que o PROCAP representou um momento de formação em serviço, mas que ainda é preciso uma política de formação continuada que atenda as reais expectativas dos professores.

Outro programa de abrangência mais localizada foi o Programa de Educação Continuada – PEC, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1996-1998) e investigado por Faria (2005), Verrone (2005) e Cepera (2006). O PEC foi descentralizado regionalmente, ofertando formação a dirigentes regionais e técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental, atingindo mais

de noventa mil profissionais, através do sistema presencial.

Os estudos realizados sobre o PEC apontam para três eixos de sustentação da política: racionalização educacional, mudanças nos padrões de gestão e a melhoria da qualidade de ensino.

As pesquisas sobre programas de formação continuada de professores - seja em nível federal ou estadual - demonstram que tais programas fundamentam-se na idéia da necessidade da atualização constante (principalmente em função das mudanças nos conhecimentos) e como uma resposta aos problemas identificados na área da educação. Algumas pesquisas indicam que há pouco envolvimento dos professores na elaboração e implementação da política educacional, reafirmando a verticalidade que caracteriza a formulação de políticas. Outros programas, por sua vez, mostram a tentativa de atendimento de necessidades reais dos professores, além da inserção do professor como sujeito ativo no processo de formação e a contemplação de metodologias que propiciam a reflexão e a mudança da prática pedagógica.

Verifica-se, nos programas e iniciativas de formação continuada, a prevalência dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos, pois geralmente há uma preocupação com o número de professores atendidos nos programas, sem levar em consideração se houve realmente uma melhoria da qualidade do ensino. Além disso, é possível argumentar que, muitas vezes, os programas de formação continuada não estão efetivamente comprometidos em instaurar mudanças efetivas ou, como diz Mészáros (2005), mudanças essenciais. Um dos aspectos que evidencia isso é a implementação de programas de formação continuada sem que outros aspectos do sistema de ensino sejam considerados, tais como: reestruturação curricular, definição de princípios pedagógicos que norteariam o processo educativo, melhoria de infra-estrutura e condições de trabalho, entre outros aspectos.

As pesquisas também apontam o problema da descontinuidade dos programas de formação continuada e a implantação de programas sem que se tenha como referência um projeto de educação mais amplo. De modo geral, observou-se que as pesquisas e publicações sobre o tema formação continuada, tendem a estabelecer poucas relações com o contexto sócio-econômico, político e cultural mais amplo, enfocando experiências muito singulares. Algumas vezes, o papel da formação continuada na construção da qualidade do ensino e da melhoria das práticas pedagógicas parece ser supervalorizado, sem que as outras ações que se fazem igualmente necessárias (por exemplo, as condições materiais objetivas da

escola e da sala de aula, o projeto educacional das redes de ensino, as propostas curriculares) sejam suficientemente exploradas e articuladas à formação continuada. Ferreira (2007), Santos (2008) e Barbosa (2008) discutem aspectos relacionados ao Programa Pró-Letramento. Em uma análise sobre a Universidade e a formação continuada de professores, Ferreira (2007) faz uma descrição sucinta sobre o Pró-Letramento, apontando que o programa tem sido uma tentativa de efetivar novas possibilidades de atuação para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que na prática, segundo o autor, foi pouco difundida na sua concepção original. O autor diz que, apesar disso, a Rede Nacional e os programas nela desenvolvidos prometem muitas possibilidades no campo da pesquisa sobre formação de professores.

Santos (2008) considera que, dadas as condições de oferta e contrapartida exigida pelo Programa Pró-Letramento para a adesão dos municípios, este programa representou, sem dúvida, a possibilidade mais concreta da intensificação das parcerias entre governo, universidades e Secretarias Municipais e Estaduais de educação. Porém, segundo a autora, o Pró-Letramento se propõe a estabelecer uma formação continuada atrelada a uma atitude investigativa e reflexiva, objetivo que ainda não conseguiu atingir os resultados esperados, devido à realidade encontrada em muitos sistemas de ensino, que é de uma formação considerada “superficial”, restrita ao domínio e à apropriação de um conjunto de técnicas com poucos aportes teórico-conceituais.

De acordo com Santos (ibid.), na implementação de programas como o Pró-Letramento ainda permanece a lógica de uma formação que sempre se refaz, que começa do zero e parte do princípio de que os problemas que os professores enfrentam são únicos e merecem respostas únicas. Afinal, muitos dos projetos de formação continuada podem atender de forma adequada a um determinado tipo de docente e, ao mesmo tempo, ser considerado pouco aprofundado por outro. A adoção de um modelo único de formação, segundo a autora, parte do princípio que os professores não são suficientemente aptos para escolher as propostas que mais incorporam suas necessidades. A escolha sobre o modelo de caracterização da proposta de formação, seja ela mais aplicacionista ou sociointeracionista, deve ser disponibilizada para que os docentes, reconhecidos pela sua heterogeneidade, escolham e consolidem percursos formativos para o seu desenvolvimento e valorização profissional.

Barbosa (2008) conclui que a reflexão de professores orientadores de estudo (tutores), motivada pelo estudo dos fascículos do Programa Pró-Letramento, evidencia

mudanças nas suas práticas pedagógicas no que se refere ao ensino de Matemática. Para o autor, os tutores também “operam mudanças com relação às suas concepções sobre: a postura do professor, que não raro passou a ser visto como orientador de estudo; sobre o próprio processo de estudo, com a possibilidade de se pensar em um contrato didático para viabilizar comunidades de estudo em que o aluno em potencial é sujeito ativo deste processo; de reconhecer que a matemática trabalhada na escola deve, antes de tudo, ser significativa para os alunos” (p. 117).

Para Barbosa (ibid.), os tutores qualificam o Pró-Letramento como um Programa inovador por dar ênfase aos objetos de estudo da matemática, no entanto entendem que um Programa de Formação Continuada de professores deve privilegiar não só os saberes específicos de cada disciplina, mas também tratar de questões inerentes à profissão docente, que pressupõe um domínio de saberes disciplinares articulados com saberes didáticos que podem permitir o trabalho de criação, adoção e, até mesmo, de (re)construção de praxeologias.

Em virtude de tratar-se de um programa recente e ainda em andamento, considera-se relevante analisar aspectos relacionados à concepção e gestão do Programa Pró-Letramento, com o objetivo de ampliar a discussão sobre o referido programa, sem perder de vista a idéia de que não se trata de iniciativa singular e totalmente nova, uma vez que inúmeras outras já foram experimentadas no campo da formação continuada de professores alfabetizadores.

No Capítulo 2, é apresentado o referencial teórico que fundamentou a presente pesquisa.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E AS CONCEPÇÕES CRÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico que fundamentou a presente pesquisa. O referencial teórico é constituído pela abordagem do ciclo de políticas formulado por Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994), pelas contribuições de autores que fundamentam concepções críticas de alfabetização e letramento, bem como do papel da escola em uma perspectiva transformadora.

2.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A “abordagem do ciclo de políticas” (*policy cycle approach*) foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e por colaboradores e vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para análise de políticas educacionais e curriculares¹⁵. De acordo com Mainardes (2006a), essa abordagem constitui-se em um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais, uma vez que permite a análise crítica da trajetória de tais programas e políticas desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus resultados/efeitos. A abordagem do ciclo de políticas destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2007).

Segundo Mainardes (2007), Ball e Bowe, a princípio, tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta seria referente à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e seus

¹⁵ Há diversos autores brasileiros que buscam utilizar as contribuições da abordagem do ciclo de políticas. Ver, por exemplo, ABREU (2008); BORBOREMA (2008); DESTRO (2004); DIAS e ABREU (2006); DIAS e LOPES (2003); DIAS e LOPEZ (2006); FRANGELLA (2006); FULGRAFF (2007); LIMA (2006); LOPES (2002, 2004, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b); MACEDO (2006a, 2006b, 2006c); MACEDO e LOPES (2006); MAINARDES (2006a, 2006b, 2007); MELLO (2002); MELLO e LOPES (2004); MORGADO (2003); NOGUEIRA (1998); OLIVEIRA (2006) OLIVEIRA e (2006); SANTOS (2004); SANTOS e VIEIRA (2006); SHIROMA *et al.* (2005); SILVA (2006) ZIBAS *et al.* (2006).

assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também de intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” seria constituída pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. A “política em uso” que diz respeito aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. Logo em seguida, porém, Ball e Bowe romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas, além das três facetas ou arenas apresentarem-se como conceitos restritos.

Em 1992, Ball e Bowe apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas, constituída por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Segundo Bowe *et al* (*apud* MAINARDES, 2006, p. 28), esses contextos “estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates”. Esse é um aspecto importante da abordagem do ciclo de políticas, uma vez que esses contextos podem ser abordados como separados ou desconectados, o que não era a intenção original dos seus formuladores.

O primeiro contexto, o de influência, é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas, os discursos políticos são construídos e os conceitos adquirem legitimidade, formando um discurso de base para a política (BOWE, *et al.*, 1992). Para Macedo (2006), o contexto de influência, em um nível mais amplo, é aquele no qual são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas em meio a lutas de poder. Atuam nesse contexto os partidos políticos, as esferas de governo, os agentes internacionais.

O segundo contexto, o de produção de texto, é onde os textos políticos representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, coerentes e claros, podendo também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de um modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo, e seus textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico da sua produção. Os textos políticos são os resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE *et al.*, 1992).

Os textos têm consequências reais, vivenciadas dentro do terceiro contexto: o contexto da prática, que na perspectiva de Ball e Bowe (1992) é onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Para Mainardes (2007) essa abordagem assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam tem implicações no processo de implementação das políticas. Nesse sentido, para Borborema (2008), o ciclo de políticas rompe com a antiga visão de passividade do profissional que atua no contexto da prática, devolvendo a autonomia que lhe compete para interpretar, reinterpretar e recriar políticas educacionais. A abordagem do ciclo de políticas reconhece e reforça a compreensão de que o profissional do contexto da prática também possui autoria sobre as políticas educacionais.

Em 1994, Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos: o contexto de resultados/efeitos e o contexto da estratégia política (BALL, 1994). O contexto dos resultados ou efeitos demanda uma análise do impacto das políticas em termos de justiça, igualdade e liberdade individual. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes. Isso significa que a análise de uma política pode envolver o exame: (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização); e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas (MAINARDES, 2006). Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. Ball (1994) explica que há efeitos de primeira e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura que podem ser mais evidentes no sistema como um todo ou em lugares específicos. Os efeitos de segunda ordem referem-se a mudanças nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social.

O quinto contexto do ciclo de políticas - o contexto da estratégia política - envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados. Segundo Mainardes (2006, p. 60), a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a “reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são

criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática”. É interessante destacar que, mais recentemente, Ball tem afirmado que não é útil separar esses dois últimos contextos, pois eles deviam ser incluídos no contexto da prática e de influência, respectivamente. Segundo ele, “em grande parte, os resultados são extensão da prática” e “a ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo, do processo pelo qual as políticas são mudadas ou podem ser mudadas” (BALL, apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 4).

Para Mainardes (2006), o “ciclo de políticas” é um referencial teórico-analítico não estático, mas dinâmico e flexível. O autor explica que Ball e Bowe indicam que o foco da análise de políticas deveria ser sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.

O ciclo de políticas formulado tem gerado um intenso debate. Esse debate envolve críticas, respostas positivas e respostas de Ball às críticas¹⁶. As principais críticas são:

a) ausência de uma teoria de Estado mais sofisticada. Ball (1994) reconhece a importância da análise do Estado afirmando que qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado. Porém, “qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal” (p. 10);

b) ausência de alguma teorização sobre desigualdades de gênero (crítica de perspectivas feministas) e raça (que foi contemplada, de certa forma, com a inclusão do contexto de resultados/ efeitos e estratégia política);

c) a relevância dada à pesquisa do micro contexto é considerada desnecessária na concepção de alguns teóricos, principalmente algumas vertentes do marxismo.

Lingard (2004) argumenta que o ciclo de políticas precisa de uma teoria de Estado mais sofisticada. Para ele, os três primeiros contextos do ciclo de políticas têm paridade de forças, reconceitualizando o que a literatura tradicional considera como uma relação linear de cima para baixo entre a produção e a implementação de políticas. Contudo,

¹⁶ Uma síntese sobre as críticas ao ciclo de políticas pode ser encontrada em Mainardes (2007). Ver também Silva Junior e Ferretti (2004).

ele propõe que o modelo do ciclo de políticas deve ser globalizado “porque sua formulação inicial baseava-se no espaço limitado da nação.” (ibid., p. 73-74). Para Lingard, a globalização, em todas as suas formas, mas certamente a globalização mediada pelo novo consenso em torno das políticas educacionais globais, afeta esses três contextos políticos e suas inter-relações (ibid.).

Embora a abordagem do ciclo de políticas ofereça instrumentos analíticos para a análise da trajetória de políticas, há necessidade de referenciais teóricos mais específicos. No caso da presente pesquisa, optou-se por buscar um referencial a respeito da alfabetização em uma perspectiva crítica. Para isso, serão utilizados autores que oferecem elementos para se compreender os conceitos de alfabetização e letramento (SOARES, 1985, 1994, 1995, 1996, 1998, 2002, 2004, 2007), bem como autores que discutem a importância da apropriação do conhecimento em uma perspectiva crítica (DUARTE, 2006; FRIGOTTO, 1989, 1999; KLEIN, 2003; PARO, 2001b, 2001c, 2002; LIBÂNEO, 2006).

2.2 ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

A alfabetização é uma atividade educativa de conscientização, uma atividade de conteúdo e natureza política, portanto deve ser reconhecida como atividade criadora, de crítica, reflexão e recriação da realidade, que deve ser desenvolvida em situações reais de uso da linguagem, ou, como apresenta Amaral (2002), em situações comunicativas de fato, em que a interlocução é condição fundamental para que ocorram tais situações. No entanto, essa importância atribuída à alfabetização não pode designar ao seu conceito um significado demasiado abrangente, ou como diz Soares (1985), que considere a alfabetização um processo permanente, que se estenderia por toda a vida e que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Soares (1985), não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o processo de seu *desenvolvimento*. Sendo assim, a autora toma o conceito de alfabetização em seu sentido básico e pleno. Para ela, a alfabetização, em seu sentido básico, corresponde ao processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita, ou seja, “[...] a alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico [...]” (SOARES, 2004, p. 16)

O processo de alfabetização, em seu sentido pleno, segundo Soares (1985), deve propiciar a aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito (sentido básico ou restrito), e deste para aquele, mas à autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Segundo Soares (2002), a aprendizagem da escrita e leitura, em seu sentido básico ou restrito, não alteraria o estado ou a condição do indivíduo no que diz respeito a aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do mesmo modo, não alteraria determinados grupos sociais, em relação a efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística, que a aprendizagem da leitura e da escrita em seu sentido pleno lhes poderia possibilitar.

Conclui a autora que alfabetização não é uma habilidade, mas um conjunto de habilidades que exige uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas. Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo. (SOARES, 1985)

Soares (1994) afirma que, sem dúvida, a promoção do domínio da alfabetização – leitura e escrita – é o grande desafio do mundo todo. As respostas a este desafio dependem fundamentalmente do conceito que se atribui ao domínio da leitura e da escrita. O entendimento do que vem a ser leitura e escrita é complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais e funções. Para a autora (ibid.), o conceito do domínio da leitura e da escrita em escolas que servem às camadas favorecidas é muito diferente do conceito de domínio da leitura e da escrita em escolas que servem às camadas populares. Isto, segundo a autora, faz com que os alunos das camadas populares sejam sub-escolarizados e sub-alfabetizados, contribuindo de certa forma para manter desigualdades e discriminações.

Além disso, para Soares (1985) o fracasso escolar em alfabetização não se explica apenas pela complexidade da natureza do seu processo, pois é evidente que se devem considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam, na escola, a aprendizagem da leitura e da escrita. Para a autora (2007, p. 58) “[...] enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão”.

Como discute Soares (1994, 1995, 1996, 1998), o domínio da leitura e da escrita é um processo que se desenvolve a partir de duas dimensões: a individual e a social. A dimensão individual apresenta como questionamento o fato de que o domínio da leitura é fundamentalmente diferente do domínio da escrita, ou seja, que as habilidades e os conhecimentos que constituem ambos são radicalmente distintos.

De acordo com Soares (1994), ler, na perspectiva de sua dimensão individual, “é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (p. 8), enquanto escrever é um “processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e *é também* um processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob forma escrita”. (1995, p. 9 – grifo da autora)

Sob o ponto de vista social, para Soares (1994), o domínio da leitura e da escrita não é apenas nem essencialmente uma condição pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social, ou seja, é o que as pessoas fazem com a leitura e a escrita, em determinado contexto, e a relação que se estabelece entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais.

Nesse sentido, é fundamental considerar o papel e o impacto da alfabetização na vida das pessoas. Para Britto (2007), a pessoa que se encontra na condição de quem simplesmente usa e reconhece minimamente a escrita e faz cálculos básicos de soma e subtração encontra-se bastante limitada em suas possibilidades de participação na sociedade, porque terá dificuldades, tais como: compreender textos de ampla circulação pública relativos à vida cotidiana, administrar suas contas e cuidar de sua vida.

Segundo Gimeno Sacristán (2001), a fonte mais potente, desenvolvida e acessível da cultura reside no “mundo escrito”, sendo a leitura a tarefa pedagógica fundamental para se penetrar nesse mundo codificado. Para o autor (ibid.) democratizar o acesso à capacidade de leitura é “um dos recursos mais eficazes para avançar no caminho da justiça cultural, porque situa os seres humanos em condições de apoderar-se de tudo o que foi pensado e dito por outros como argumentos e perspectivas para igualar-se no diálogo e no intercâmbio social com os demais.” (p. 112) Em outras palavras, para Preto-Bay (2007), a leitura e a escrita têm um papel essencial como catalisadores de participação e acesso a fontes do conhecimento e, conseqüentemente, de poder. Isto significa que o acesso social é mediado pelo uso efetivo da leitura e da escrita, não só na sua vertente cognitiva, mas também na

social e cultural.

Segundo Apple (1997, p. 71):

Processos como escrever, falar e ouvir não deveriam ser vistos, apenas, por sua função de acesso à “cultura refinada” ou a “habilidades vitais”, necessárias ao desempenho nos postos que nos são designados no mercado de trabalho, remunerado ou não, mas como meios cruciais para obter poder e controle sobre nossas vidas inteiras.

Para Bourdieu (2007), a língua faz parte de um sistema simbólico e, como tal, exerce um poder estruturante porque é um sistema estruturado.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) [...]

Na atualidade tem havido mudanças no paradigma da alfabetização que indicam que não basta a pessoa dominar a *tecnologia de ler e escrever* (Soares, 1998), pois espera-se que ela seja um leitor atento, eficaz, curioso, capaz de interpretar e se transformar através da leitura e da escrita. Nesse sentido, o processo escolar de alfabetização, para Amaral (2002), deveria ter como objetivo principal colaborar no desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, a fim de permitir-lhes o distanciamento do objeto cognoscível (palavra/realidade) para sobre ele pensar criticamente e assim, construir o conhecimento que torne possível a ação humana transformadora sobre a realidade social.

2.3 CONCEITUAÇÃO DE LETRAMENTO

Segundo Soares (2002), no Brasil, o termo letramento tem sido empregado desde os anos 90¹⁷, tendo surgido no discurso de especialistas nas áreas de Educação e Ciências Linguísticas a partir da década de 70¹⁸. É uma palavra que tem origem na tradução,

¹⁷ Segundo Soares (2002), uma das principais ocorrências do termo letramento no Brasil está no livro de Mary Kato, de 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática).

¹⁸ Segundo Meira (2004), desde a década de 80, as políticas públicas de alfabetização no Brasil têm sofrido também a influência das bases conceituais de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (teoria construtivista).

para a Língua Portuguesa, do termo *literacy*. O termo *literacy* aparece na língua inglesa no final do século XIX. Para Soares (1995), o surgimento do termo *literacy*, nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais, ou seja, novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las.

A palavra “letra” vem do latim *littera*, e o *cy* denota qualidade, condição ou estado. Portanto, *literacy* é a condição de ser letrado (SOARES, 1998). Implícita a esta definição está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras, de acordo com Soares (1996, p. 85):

[...] do ponto de vista individual o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social a introdução da escrita em grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística.

O aparecimento do termo letramento ao lado de alfabetização ocorreu devido à mudança na maneira de se considerar insuficiente a aquisição da leitura e da escrita para se viver em sociedade. Soares (1995) explica que dos indivíduos já se requer não apenas o domínio da tecnologia do ler e escrever, mas também “que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia” (p. 7). Assim, o conceito de letramento indica uma visão mais ampla e completa do que seja um sujeito capaz de utilizar a linguagem escrita. Este conceito traz muitas implicações para a prática escolar e para as políticas educacionais, uma vez que demanda o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas, voltadas ao uso amplo e real da linguagem escrita.

O conceito de alfabetismo (SOARES, 1995) ou letramento (SOARES, 1996) está ainda em construção e são inúmeras as perspectivas teóricas e metodológicas com as quais se pode analisar esse fenômeno, ora privilegiando sua dimensão social, ora sua dimensão individual, ora uma faceta, ora outra.

De acordo com Soares (1995), essas perspectivas são: históricas, antropológicas, sociológicas, psicológicas e psicolinguísticas, sociolinguísticas, linguísticas, discursivas, textuais, literárias, educacionais ou pedagógicas e políticas:

a) a perspectiva histórica investiga, entre outras, a história dos sistemas de escrita, dos suportes da escrita e seus objetos, dos processos de acumulação, difusão, circulação e distribuição da escrita ao longo do tempo e em diferentes momentos históricos.

b) a perspectiva que estuda os processos de introdução da escrita em culturas de oralidade primária ou em grupos sociais predominantemente orais denomina-se antropológica.

c) a perspectiva sociológica toma a leitura e a escrita como práticas sociais, buscando determinar o que e como leem as pessoas, as suas motivações para a leitura e a escrita, além do valor simbólico da escrita em diferentes contextos sociais.

d) a perspectiva psicológica e psicolinguística investiga as diferenças entre estruturas de pensamento de indivíduos ágrafos ou analfabetos comparadas às de indivíduos alfabetizados.

e) no que se refere à pesquisa entre as relações entre língua oral e língua escrita é a perspectiva sociolinguística que investiga os efeitos sobre a aprendizagem da língua escrita em contextos sociais e linguísticos em que ocorrem as atividades orais e escritas.

f) a perspectiva propriamente linguística se volta para o confronto entre o sistema fonológico e ortográfico da língua, para as consequências do alfabetismo sobre a linguagem de indivíduos ou de grupos sociais.

g) a perspectiva discursiva tem como referência a teoria do discurso que confronta e busca as diferenças entre o discurso oral e discurso escrito, além das diferenças nas maneiras de ler e escrever.

h) no quadro da linguística textual, a perspectiva textual investiga as diferenças entre o texto oral e o texto escrito, os recursos de coerência, coesão, entre outros.

i) a perspectiva literária, entre outras atribuições, analisa as características da oralidade em textos da literatura clássica e medieval.

j) a perspectiva educacional ou pedagógica investiga as condições institucionais e programáticas de promoção do alfabetismo, os métodos e didática de

introdução de crianças e adultos no mundo da escrita, as relações entre o grau de alfabetismo de diferentes contextos familiares e o sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua escrita.

k) E por fim a perspectiva política que analisa as condições de possibilidade de programas de promoção do alfabetismo, que determinam objetivos e metas do alfabetismo, que analisam ideologias subjacentes a programas e campanhas de alfabetização.

Segundo Amaral (2002), as atividades de leitura e escrita que são utilizadas na escola exercem um papel significativo sobre a constituição do nível de letramento dos alunos. Soares (1998) afirma que certas práticas escolares reduzem e limitam o conceito de letramento, ao selecionar apenas algumas habilidades e práticas de leitura e escrita em detrimento de outras. Em consequência, como afirma, “[...] por meio da escolarização, as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com usos cotidianos de leitura e escrita em contextos não escolares - em casa, no trabalho e no seu contexto social” (p. 100).

2.4 ALFABETIZAR LETRANDO

Segundo Soares (1998) “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não são separáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”. (p. 47 – grifo da autora)

Goulart (2006) enfatiza que a discussão sobre a noção de letramento perpassa a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, no intuito de projetar um processo crítico de aprendizagem da leitura e da escrita que vá além do conhecimento da escrita e da leitura de frases e textos simples. A busca pela integração entre alfabetização e letramento sem, contudo, perder a especificidade de cada um desses processos, implica, segundo Soares (2004), reconhecer as muitas facetas de um e de outro, e a variedade de métodos e procedimentos para o ensino de ambos, uma vez que:

[...] no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. (p. 15)

Sendo assim, é importante reconhecer que tanto a natureza da alfabetização, como do letramento, demandam metodologias diferentes, de modo que, de acordo com Soares (ibidem), a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – a alfabetização; outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças. Isso significa que as atividades mais dirigidas são importantes, mas é preciso levar em conta também, as iniciativas da criança.

Para Soares (ibidem), a dissociação entre alfabetização e letramento é um equívoco porque no mundo da escrita ambos os processos ocorrem simultaneamente, seja pela aquisição do sistema convencional de escrita (a alfabetização), seja pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (o letramento). Com isso, entende-se que é preciso ir além da simples aquisição do código escrito, ou seja, da alfabetização. É preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano. É preciso alfabetizar letrando, pois alfabetização e letramento são inter-relacionados.

Para que o sujeito adquira a condição de letrado é necessária a democratização do acesso ao mundo letrado, o que significa, segundo Moraes e Albuquerque (2004), que o aprendiz possa vivenciar, no cotidiano escolar, situações em que os textos são lidos e escritos porque atendem a um determinado objetivo. Para que isso ocorra, a formação do professor alfabetizador no Brasil, na perspectiva de Soares (1985, p. 24):

[...] exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturas, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas [...] e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuídos à alfabetização.

Para Soares (2004), faz-se necessário “[...] rever e reformular a formação de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras” (p. 16). Embora a formação inicial e continuada se constitua em ações relevantes para o sucesso escolar, o enfrentamento do fracasso depende de uma série de fatores que vão muito além de mudanças na formação inicial de professores e na criação de programas de formação continuada (como por exemplo, a definição um projeto de sociedade,

de políticas mais amplas e de estratégias que permitam a concretização de mudanças necessárias para a construção de uma sociedade igualitária).

2.5 PRÁTICAS SISTEMÁTICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Atualmente, pesquisadores de correntes distintas têm indicado a importância da sistematização da ação docente no processo de alfabetização. De um lado, há aqueles que defendem o uso de materiais estruturados para a alfabetização (pois a estrutura e sequência do ensino são importantes) e o emprego do método fônico. Em termos genéricos, defendem que alfabetizar é capacitar o aluno para decodificar com fluência (e.g. OLIVEIRA, 2004). De outro lado, estão aqueles que defendem a alfabetização em uma perspectiva de letramento (e.g. KLEIN, 2000; LEAL, 2004; SOARES, 2004; OLIVEIRA, 2004; ALBUQUERQUE *et al.*, 2005; PRETO-BAY, 2007; CRUZ, 2008; SANTOS *et. al.*, 2008). O próprio material do Programa Pró-Letramento, nos fascículos 1 e 2, também defende essa perspectiva (BRASIL, 2007c). A preocupação desses últimos autores citados tem sido a de identificar, principalmente por meio de pesquisas empíricas, as práticas que poderiam ser mais adequadas para se garantir aos alunos a apropriação do sistema de escrita alfabético, da forma mais ampla e no menor tempo possível, para que os alunos da escola pública “possam usufruir o mais cedo possível das possibilidades que lhes são oferecidas pelo domínio do conhecimento mais amplo” (KLEIN, 2000, p. 17). Com base nas conclusões de pesquisas, esses pesquisadores têm indicado que, nas salas de aula onde as práticas são mais sistemáticas, a apropriação do sistema de escrita alfabético tem sido melhor sucedida do que em práticas assistemáticas (MAINARDES, 2008b).

De acordo com Preto-Bay (2007), o desenvolvimento pessoal e social dos alunos somente acontece se o ensino for cuidadosamente planejado, desenvolvido e executado de forma intencional. Para Cruz (2008), uma maior sistematização do ensino da escrita alfabética poderia contribuir para uma diminuição dos mecanismos de exclusão que ocorrem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal sistematização precisaria estar aliada a: a) uma imersão na cultura escrita e uma maior vivência em atividades sistemáticas de reflexão sobre as palavras; b) uma maior oferta de escolarização já aos seis anos de idade e sua garantia durante todo o ciclo de alfabetização; c) uma definição de metas a cada ano do ciclo; d) uma maior sistematização do ensino da escrita alfabética; e d) uma formação continuada competente somada à garantia de melhores condições de trabalho dos professores.

A sistematização é importante, pois, segundo Albuquerque (2005), apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do sistema de escrita. Nesse sentido, para essa autora, um trabalho sistemático de reflexão sobre o sistema de escrita alfabético não pode ser feito apenas através da leitura e da produção de textos, mas com o desenvolvimento de um ensino no nível da palavra, que leve o aluno a perceber que o que a escrita representa é sua pauta sonora, e não o seu significado e que o faz através da relação fonema/grafema. Segundo a autora, é preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do sistema de escrita alfabético. Isso implica levar o aluno a pensar sobre essas características, através de atividades diversificadas¹⁹.

Na pesquisa de Albuquerque *et al.* (2005), considerou-se como práticas sistemáticas aquelas nas quais havia um trabalho sistemático de apropriação do sistema de escrita alfabética, contemplando, permanentemente, atividades relacionadas a esse eixo²⁰. Pesquisas dessa natureza parecem indicar elementos importantes para a obtenção de melhores resultados nas práticas de alfabetização, pois é fundamental que se garanta o acesso à educação básica de qualidade, a fim de que, além de permanecerem na escola, os alunos

¹⁹ Leal (2004) indica nove tipos de atividades predominantes de reflexão sobre a escrita alfabética:

- Atividades que buscam familiarização com as letras;
- Atividades que objetivam a construção de palavras estáveis;
- Atividades que destacam a análise fonológica;
- Atividades de composição e decomposição de palavras;
- Atividades de comparação entre palavras quanto ao número de letras ou às letras utilizadas;
- Atividades de “tentativas de reconhecimento de palavras”, através do desenvolvimento de estratégias de uso de pistas para decodificação (leitura);
- Atividades de escrita de palavras e textos (que sabem de memória ou ditados pelos professores), utilizando-se os conhecimentos disponíveis sobre o sistema;
- Atividades de sistematização das correspondências grafofônicas;
- Atividades de reflexão durante a produção e leitura de textos.

²⁰ A pesquisa de Albuquerque *et al.* (2005), identificou um conjunto de atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético – SEA que eram utilizadas em práticas sistemáticas de alfabetização:

- Leitura de letras, sílabas, palavras ou frases com ou sem auxílio do professor;
- Escrita de letras, sílabas, palavras e frases com e sem auxílio do professor;
- Cópia de letras, sílabas, palavras e frases;
- Contagem de letras em sílabas, de letras e sílabas em palavras e de palavras em frases;
- Partição de palavras em sílabas e letras e de frases em palavras;
- Identificação de letras e sílabas em palavras;
- Identificação, exploração e produção de rimas e aliterações;
- Comparação de: sílabas e palavras quanto ao número de letras; palavras quanto ao número de sílabas, palavras quanto à presença de letras iguais / diferentes;
- Formação de palavras a partir de letras ou sílabas dadas;
- Exploração: de diferentes tipos de letra, da ordem alfabética, da segmentação das palavras e das relações som/grafia.

tenham o direito de participarem de um processo educacional que os instrumentalize para a aquisição e uso da leitura e escrita da forma mais ampla e bem sucedida possível. Para Freitas (2007), a defesa de uma educação de qualidade não deve constituir-se apenas como uma manifestação de vontade individual ou coletiva, mas como um ideal concreto a ser realizado no cotidiano das instituições escolares. Para isso, a escola tem que atender seu objetivo primordial que, na perspectiva de Libâneo (2006), é promover a aprendizagem dos alunos, sendo que isso se realiza pela atividade dos professores e pelas condições oferecidas pelas práticas de organização e de gestão.

Nesse contexto, a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser considerada uma das condições para se alcançar a qualidade da educação, porém, é preciso destacar que não é qualquer formação que será capaz de contribuir para isso. A formação continuada de professores alfabetizadores deveria oportunizar a formação de base teórica sólida, bem como a instrumentalização para a ação docente. A formação de uma base teórica sólida deveria incluir discussões e reflexões mais amplas sobre a educação e o papel da escola na sociedade atual. Desse modo, entende-se que a formação continuada de professores não pode restringir-se à instrumentalização para a ação docente.

2.6 O PAPEL DA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Duarte (2006) ressalta a importância orgânica que deveria existir entre a produção de conhecimento nos programas de pós-graduação em educação e a universalização do conhecimento por meio do sistema educacional.

O autor aborda algumas características do intelectual crítico, que segundo seu pensamento:

a) deve adotar e desenvolver teorias educacionais que definam o trabalho do educador e do pesquisador em educação como sendo o de elevação do nível cultural da população em geral (universalização da pesquisa);

b) não pode perder de vista que seu trabalho, assim como qualquer atividade na sociedade capitalista, traz a marca da contradição entre humanização e alienação;

c) deve assumir uma atitude contrária à seletividade no processo de distribuição social do conhecimento pelo sistema escolar e contrapor a essa seletividade a

defesa de um currículo escolar que promova a apropriação por todos os indivíduos, sem distinções de nenhuma natureza, dos patrimônios científico, artístico e filosófico que a humanidade construiu até o presente momento.

Sendo assim, a formação do intelectual crítico não dispensa o auxílio de uma teoria crítica, em que a principal referência para a formação desse intelectual seja a cultura universalizada, e ainda, a contribuição de três tipos de pesquisa para essa formação, que na perspectiva de Duarte (ibidem) são:

a) aquelas pesquisas voltadas para a construção de um discurso pedagógico afirmativo sobre a transmissão de conhecimentos na escola;

b) aquelas voltadas para a elaboração de análises críticas das pedagogias compreendidas em um universo ideológico neoliberal e pós-moderno; e

c) aquelas voltadas para o desenvolvimento de análises críticas da realidade educacional na sociedade contemporânea.

Com base nas discussões apresentadas por Duarte, consideramos fundamental indicar o papel da escola e do conhecimento com base em autores vinculados a concepções críticas e transformadoras.

De acordo com Klein (2003), as políticas públicas devem proporcionar à população o direito fundamental à apropriação do saber sistematizado, de forma mais ampla, mais exitosa e no menor tempo possível. Segundo essa autora:

Interessa, à classe trabalhadora, o domínio do conhecimento científico histórica e criticamente acumulado e sistematizado. Se isto é o que interessa para a classe trabalhadora, então o papel fundamental da escola é o acesso ao conhecimento. Não, entretanto, qualquer conhecimento, mas o conhecimento teórico-prático voltado para o desenvolvimento da sociedade, vale dizer, para sua transformação. (2003, p. 49)

É fundamental que essa aquisição se realize na idade mais tenra, para que os cidadãos possam usufruir o mais cedo possível das possibilidades que lhes são oferecidas pelo domínio do conhecimento mais amplo.

Libâneo (2006) concorda com a perspectiva de que a escola deve estar comprometida com a aprendizagem dos saberes produzidos historicamente. Acrescenta que a escola é lugar também de construção e de fortalecimento da subjetividade, ou seja, ao lado da formação de conceitos e desenvolvimento das competências do pensar, é preciso dar atenção

aos aspectos afetivos e comportamentais do desenvolvimento individual. E por fim a escola é lugar de desenvolvimento de práticas de cidadania para o exercício da democracia social e política.

Segundo Freitas (2007), apesar de não ser a única instância responsável pela educação:

[...] a escola, ao desenvolver uma prática educativa planejada e sistemática, durante um período contínuo e extenso na vida das pessoas, contribui diretamente na criação de condições para que todos possam aprender os conteúdos necessários para aquisição dos instrumentos de compreensão da realidade e participar nas relações sociais, políticas e culturais.

Para Rodrigues (1991), o papel da educação, numa perspectiva crítica, é que ela possibilite o conhecimento e também intensifique a consciência de cada um e de todos com o objetivo de transformação social²¹.

A autora ainda expõe que o compromisso da educação é o homem em sua totalidade, sendo, portanto, esse compromisso tacitamente político, histórico e transformador.

Para Duarte (2006), o papel da escola, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, é efetivamente universalizar a apropriação das formas mais elevadas, desenvolvidas e ricas do conhecimento humano.

Para Frigotto (1989), a escola, numa perspectiva crítica, deve posicionar a dimensão política da ação pedagógica na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, buscando viabilizar uma escola que se organiza para o acesso efetivo do saber que lhe é negado e expropriado pela classe dominante. “O resgate efetivo de uma escola de qualidade que alfabetize de fato condiciona, grandemente, a possibilidade de se fazer da escola um espaço que reforça e amplia os interesses da classe trabalhadora”. (ibidem, p. 185)

Esse resgate demanda organização, disciplina, direção, política e uma gestão democrática, que no entender de Ferreira (2004), é a gestão enquanto construção coletiva da organização da educação, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana, enquanto organização e realização do projeto político pedagógico.

Segundo Asbahr e Sanches (2006, p. 70)

²¹ Segundo Britto (2007, p. 34) “Toda a educação e tudo em educação é política. A questão, então, é saber de que lado se põe a voz que enuncia este ou aquele fato: do lado de um modelo de educação para a adequação ou do lado de uma educação para a transformação”.

É como instância superestrutural que devemos analisar as possibilidades da escola como um dos instrumentos da classe trabalhadora para a superação da sociedade dividida em classes, isto é, as contribuições da educação escolar na transformação social, na medida em que esta pode proporcionar aos grupos dominados a apropriação do saber historicamente acumulado, o que inclui o desenvolvimento de atitudes e valores de justiça social e de igualdade.

Como instituição da superestrutura, a escola é um dos lugares que a classe trabalhadora pode transformar em espaço de expressão de seus interesses, como nos apresenta Paro (2001b; 2001c; 2002), a escola é das instâncias nas quais se pode realizar a transformação social, e seu papel é possibilitar aos trabalhadores a apropriação do saber historicamente acumulado, o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que vivem e a capacidade de participar democraticamente da vida pública.

Na perspectiva de Asbahr e Sanches (ibidem), a escola é contraditória na medida em que contribui para a adesão da população aos interesses da classe burguesa, e ao mesmo tempo proporciona à sociedade os instrumentos intelectuais imprescindíveis à luta pela superação dessa sociedade.

Para Frigotto (1999), independente ou não da escola, os seres humanos acumulam conhecimento, sendo a realidade na sua dimensão social, cultural, estética, valorativa e historicamente situada, o espaço onde os sujeitos humanos produzem seu conhecimento. Assim, para que a escola seja democrática, deve construir, a partir dessa realidade, a universalização do conhecimento.

Portanto, a realização de um projeto político no qual a escola possa garantir a todos os indivíduos o domínio do conhecimento produzido histórica e socialmente, necessita ainda de intelectuais críticos que reúnam, ao mesmo tempo, na produção de pesquisa na Pós-graduação em Educação, a capacidade técnica e a opção política na direção dos interesses da classe trabalhadora.

2.7 ESTADO, SOCIEDADE CAPITALISTA E PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Tendo em vista que a presente pesquisa situa-se no campo da análise de

políticas públicas²² e educacionais, há necessidade de indicar aspectos relacionados ao Estado e à formulação de políticas. Para Mendes (2006, p. 157), toda política pública “está baseada em uma concepção de Estado, de homem, de sociedade, de mundo”. Assim, sua configuração pode ser determinante nas ações desenvolvidas nas unidades escolares porque “seu caráter excludente ou inclusivo, centralizador ou participativo, pode ser decisivo nas atividades executadas nas escolas, na medida em que contribui ou não para a formação de sujeitos”. Em uma mesma direção, Viégas *et al.* (2006) consideram que:

Seja qual for o projeto educacional implantado, ele sempre estará absolutamente comprometido com uma visão específica em relação à realidade que se quer mudar. Desvelar suas raízes históricas, políticas e conceituais é tarefa de quem pretende compreender os impactos desses projetos no processo de escolarização. (p. 15)

Sendo assim, na análise de políticas, faz-se necessário identificar as concepções de Estado e de política educacional subjacentes às políticas e programas educacionais. No entanto, é preciso considerar que tal análise é complexa, pois nem sempre é possível identificar tais concepções, uma vez que estas podem ser contraditórias e ainda modificarem-se de acordo com o contexto político.

Segundo Azevedo e Aguiar (2001), há uma ação do Estado em relação à política educacional, e segundo as autoras “é esta ação que se encarrega, em última instância, de fazer emergir os múltiplos objetos em que se transmuda a sua temática e dos quais vão se ocupar os pesquisadores que para ele convergem”. (p. 51). No entender das autoras, a política educacional compreendida como a expressão da ação ou não do Estado, é tratada como componente do conjunto das políticas públicas de corte social. Sendo assim a política da educação é uma política pública social. Souza (2003) considera que a análise de políticas públicas é, por definição, “estudar o governo em ação”. (p. 18). Para Arretche (2003, p. 8), a análise do Estado em ação tem como “objeto específico o estudo de programas governamentais, particularmente suas condições de emergência, seus mecanismos de operação e seus prováveis impactos sobre a ordem social e econômica”.

De acordo com Vieira e Albuquerque (2002), de uma maneira geral, pode-se dizer que há duas grandes vertentes de pensamento em torno do papel do Estado, sendo uma de base liberal e uma de suporte marxista. Segundo as autoras, na vertente de base liberal, o

²² Segundo Belloni (*et al.*, 2003, p. 44), “Política pública é a ação intencional do Estado junto à sociedade”. Para Ball (1994), os significados atribuídos ao conceito de política afetam o como a pesquisa é realizada. Para ele, políticas são, ao mesmo tempo, processos e resultados.

Estado tem uma dimensão de maior neutralidade na organização da vida social, “servindo como elemento aglutinador dos diferentes interesses que circulam na sociedade, fornecendo as condições para o Estado de direito”. (p. 21). Nesse caso, a função do Estado é zelar pela promoção de alguns bens, dentre os quais a defesa, a aplicação das leis e alguns serviços sociais básicos, como a saúde e educação. Ao contrário, na vertente de base marxista, o Estado está longe de ser uma instância neutra, pois está a serviço de todas as classes sociais e se configura como uma forma de organização que serve às camadas dominantes da sociedade, às chamadas classes hegemônicas, isto é, aquelas que detêm o poder político, econômico e social.

Mendes (2006) explica que a concepção que historicamente tem orientado as políticas educacionais está baseada nos princípios da submissão e da exclusão. Assim, a falta de compromisso do Estado na geração dos serviços públicos, na área educacional, pode ser explicada pelo fato de que oferecer educação de qualidade não interessa à burguesia. Isso não significa que governos de diferentes perspectivas ideológicas não possam implementar políticas emancipatórias ou inclusivas. A questão é que tais iniciativas ou reformas, muitas vezes, são pontuais e isoladas e, desse modo, não levam a uma mudança mais amplas.

Segundo Sorj (2000), como o Brasil é uma sociedade capitalista²³, o acesso diferenciado a bens e serviços coletivos, geralmente assegurados pelo Estado, é um elemento central na composição da desigualdade social no Brasil. Para ele, “a especificidade brasileira está na permanência de enormes lacunas, inclusive no que diz respeito aos serviços de infraestrutura básica, nível de violência nos bairros mais pobres e desnível educacional”. (p. 21)

Assim, a educação brasileira pode tornar-se um complemento ideológico de dominação de uma classe sobre a outra. Esta educação acaba justificando a desigualdade social e contribui para a reprodução do sistema de opressão da classe trabalhadora²⁴. Entretanto, há, segundo Carnoy (1987a, 1987b), resistência por parte da classe trabalhadora frente à dominação e imposição do poder pela classe dominante. Isto faz com que a classe capitalista tenha a necessidade de estar constantemente organizando instituições para a reprodução de seus interesses.

²³ De acordo com o autor, em uma sociedade capitalista “o mercado, a propriedade privada e as relações contratuais (inclusive de compra e venda da força de trabalho, por tempo ou serviço) são os principais responsáveis pela organização do sistema de produção e distribuição de bens e das relações socioeconômicas” (p. 19).

²⁴ De acordo com Carnoy (1987a), a classe capitalista, por meio de seu poder político, é capaz de explorar a classe trabalhadora e criar um modo de vida que serve aos interesses capitalistas e torna os trabalhadores alienados e oprimidos.

Neste contexto, as políticas educacionais são marcadas por contradições, visto que podem servir tanto para a reprodução da exclusão e da dominação como para a emancipação e transformação social. Se de um lado a escola produz uma classe que aceita os valores da classe dominante, de outro, fornece o acesso ao conhecimento historicamente produzido, que pode instrumentalizar a classe trabalhadora para a resistência e tentativa de superação dos valores impostos pela classe dominante. Sendo assim, Carnoy (1987a) mostra que não adianta apontar que a escola apenas reproduz a desigualdade, mas que existem formas de mudança, sendo necessário que se explicita o papel que a escola pode desempenhar na superação do capitalismo, para que a classe trabalhadora detenha o poder político e econômico, a fim de reorganizar a produção e desenvolver um modo de vida mais humano.

Uma das formas de diminuir as desigualdades sociais seria a proposição, pelos governos, de ações e políticas que estivessem voltadas à redistribuição de renda e da riqueza. Essa tarefa tem sido enfrentada com maior intensidade por partidos mais comprometidos com a classe trabalhadora. Entretanto, uma economia capitalista tem sua racionalidade própria, ou seja, suas leis de funcionamento, às quais os governos geralmente se submetem, mesmo quando partidos políticos considerados mais progressistas ou de esquerda assumem o poder. Isso ajuda a elucidar os motivos pelos quais a história política recente do Brasil tem sido permeada por continuidades, descontinuidades e rupturas decorrentes da mudança de governo. Em virtude dessas continuidades e rupturas, uma série de críticas tem sido feitas ao governo Lula, principalmente pelo fato de não ter implementado uma reforma do Estado que reorientasse os projetos em curso (PAULA, 2003; MENDONÇA, 2005; ANTUNES, 2005, 2006; LOPES, 2006; LOPES E MACEDO, 2006; GEMAQUE E LIMA, 2006; FERREIRA, 2007). Por outro lado, é importante identificar os avanços que têm sido obtidos, principalmente nas políticas sociais e de distribuição de renda e riqueza. Um aspecto relevante que deve ser considerado é o elevado índice de aprovação do Governo Lula (70% da população avaliam positivamente o governo²⁵). O Estado é marcado pela contradição, pois em seu âmago ocorre uma luta, o que faz com que as instituições educacionais não sejam apenas

²⁵ Segundo pesquisa da Datafolha, divulgada em novembro de 2008, o Governo Lula teve a melhor avaliação histórica desde que a pesquisa teve início, em 1990, e bateu seu próprio recorde que era de 64% de aprovação em setembro de 2008 (Fonte: Datafolha, 05 de dezembro de 2008, disponível em www.datafolha.uol.com.br)

reprodutoras das concepções da classe dominante sobre a qualidade e quantidade de educação a ser oferecida, pois as escolas públicas refletem também as demandas sociais²⁶.

Segundo Nogueira (2004, p. 61):

[...] há que aceitar que o Estado é um aparato de dominação, condensa as relações sociais e age em conformidade com as classes que dominam a economia e que sustentam um projeto de hegemonia. Mas é também, essencialmente, um campo de disputas, no qual a correlação de forças, a movimentação social e a organização política dos interesses têm papel decisivo.

Dessa forma, segundo Nogueira (2004), tratar o Estado como “algo neutro”, em cujo interior se compartilham responsabilidades e se “resolvem” as diferenças, é tão insuficiente e problemático quanto tratá-lo como “encarnação viva do mal, mero “comitê de negócios” destinado a oprimir as massas” (p. 61). Por mais que esteja debilitado e cerceado pela globalização capitalista, o Estado “continua a ser peça-chave na vida concreta (territorial) dos povos do mundo”. (p. 61). Por tudo isso, “o Estado precisa ser assimilado tanto como estrutura de dominação quanto como parâmetro ético de convivência e *locus* para o encontro de soluções positivas para os problemas sociais”. (ibid., p. 61)

No caso da sociedade brasileira, não há uniformidade, sendo que as representações sociais de direitos essenciais, como por exemplo, a educação, não coincidem com os significados e expectativas apresentados pela classe trabalhadora. Isto significa que em relação à demanda da escolarização, pessoas e grupos muito diversos têm na educação expectativas diferentes, sendo que alguns esperam a solução para seus problemas sociais, outros veem a educação como único meio de ascensão social, e outros como modo de participação social.

Para Gimeno Sacristán (2001), diferentes demandas para as diversas classes transformam inevitavelmente a educação em um território para as confrontações políticas, religiosas, entre culturas e subculturas e entre grupos sociais. Uma das necessidades apresentadas pela sociedade brasileira sempre foi a questão da aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que muitas políticas educacionais foram e estão sendo implementadas na tentativa de garantir o acesso das pessoas ao mundo letrado. O

²⁶ A escola pública, na perspectiva de Gimeno Sacristán (2001), “é uma aposta histórica a favor da igualdade, porque possibilita o acesso à educação àqueles que não têm recursos próprios, e o é, além disso, porque nela deve ter guarida toda a diversidade dos estudantes, pois é um modelo historicamente mais integrador das diferenças”. (p. 95)

papel do Estado, neste caso, seria o de formulador e executor de políticas educacionais que garantissem de fato o direito à alfabetização de todas as crianças. Na tentativa de interferir nesse aspecto específico, o Governo Lula iniciou, em 2005, a implantação do Programa Pró-Letramento. Vale lembrar que a implementação desse Programa não é uma iniciativa isolada, mas que está associada à tentativa de compor uma política educacional mais ampla de avaliação do desempenho de alunos (por meio da Provinha Brasil)²⁷, definição de metas a serem atingidas (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB)²⁸ e de disseminação de determinadas concepções de alfabetização e letramento, de ensino de matemática e, de forma mais ampla, de concepções de educação, homem, mundo e sociedade.

Os Capítulos seguintes apresentam uma análise dos três contextos primários do ciclo de políticas: contexto de influência (Capítulo 3), contexto da produção do texto (Capítulo 4) e contexto da prática (Capítulo 5). Tal divisão em capítulos torna-se necessária para a organização e exposição dos resultados da pesquisa. No processo de realização da pesquisa, bem como no contexto da sua implementação prática, esses contextos estão inter-relacionados e interagem o tempo todo.

²⁷ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que tem por objetivo avaliar a capacidade de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental após o primeiro ano de escolaridade. Tem sido aplicada às crianças do 2º ano de escolarização, no início de cada ano.

²⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) com informações sobre rendimento escolar (aprovação). Os dados do IDEB podem ser consultados no *site* do INEP.

CAPÍTULO 3 - PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: ASPECTOS DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Este capítulo destina-se a analisar os principais fatores que impulsionaram a criação do Programa Pró-Letramento, bem como os textos oficiais referentes à sua formulação.

Antes de explorar os contextos de influência e de produção de texto, há necessidade de caracterizar o Programa Pró-Letramento em seus aspectos essenciais. Conforme indicado na introdução, o Pró-Letramento é um programa abrangente de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, focalizando as áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática. A implementação desse Programa acontece em três fases: 1ª) etapa de adesão dos municípios e estados, 2ª) etapa de revezamento e 3ª) etapa de retorno.

Na primeira etapa, o MEC, juntamente com as Universidades, realizam a divulgação do Programa junto aos estados e municípios, fazem os contatos e formalizam a adesão através de um termo de cooperação. Os professores orientadores de estudo (tutores) são formados por uma das Universidades que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, por meio de curso presencial de 40 horas e participação de 3 seminários, sendo dois de acompanhamento e um de avaliação. Cada município conta geralmente com dois tutores, sendo um de alfabetização e linguagem e outro de matemática.

A segunda etapa, denominada de “revezamento”, conta com os mesmos tutores da etapa anterior. Nesta fase os professores cursistas que participaram da formação em alfabetização e linguagem, realizam a formação em matemática e vice-versa.

Na terceira etapa – a do retorno – os municípios que não participaram da primeira etapa recebem a visita do MEC para serem convidados a participar do Programa Pró-Letramento.

Segundo dados obtidos junto à coordenação do Programa, do MEC, em 2008 os estados que estão participando do programa são: Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Bahia, Piauí, Pará, Pernambuco, Sergipe, Alagoas, Paraíba, Rio de Janeiro, São Paulo, Acre, Amapá, Roraima, Tocantins, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Ainda, segundo a coordenação geral do Programa, até o presente, 57.863 professores já receberam o certificado. A tabela abaixo apresenta um demonstrativo dos dados referente à certificação de professores.

TABELA 1 – Dados sobre a abrangência e certificação do Programa Pró-Letramento - 2008

UF	Nº de municípios	Tutores Certificados		Total de Tutores Certificados	Cursistas Inscritos	Cursistas Certificados		Total de Cursistas Certificados
		Alfab.	Mat.			Alfab.	Mat.	
RN	114	103	118	221	10.440	2.551	3.003	5.554
CE	143	172	170	342	18.300	6.405	4.937	11.342
MA	117	156	146	302	19.889	5.677	4.266	9.943
BA	76	77	76	153	9.955	3.690	2.564	6.254
PI	104	109	99	208	9.276	4.574	2.954	7.528
SC	90	96	92	188	9.041	2.670	1.475	4.145
PE	82	69	127	196	16.049	0	0	0
SE	22	22	22	44	2.033	0	0	0
SP	146	148	139	287	17.499	0	4225	4.225
PB	119	112	98	210	11.350	2135	3081	5.216
AL	70	107	113	220	9.746	0	0	0
RJ	61	97	90	187	15.512	0	3656	3.656
Total	1144	1268	1290	2558	149.090	27.702	30.161	57.863

Fonte: MEC/Coordenação do Programa Pró-Letramento, 2008.

Na área de ensino da língua escrita, o curso oferecido aos professores através do Programa Pró-Letramento foi estruturado com o objetivo de proporcionar uma revisão e atualização de conceitos específicos das áreas de alfabetização e de letramento. As estratégias de abordagem desses conhecimentos resgatam e valorizam as experiências consolidadas pelos professores, submetem essas experiências a uma análise para se identificar seus pressupostos teóricos e metodológicos e, finalmente, levam à reflexão sobre os limites das experiências e sobre as possibilidades que se apresentam. (BRASIL, 2008).

Previsto para funcionar na modalidade a distância, o Programa Pró-Letramento utiliza-se de material impresso²⁹, vídeos e atividades presenciais conduzidas por professores orientadores de estudo (tutores) dos próprios municípios, que são formados pelas Universidades que integram a Rede Nacional. A formação dos professores orientadores

²⁹ A coleção do Pró-Letramento (Alfabetização e Linguagem) é composta por 7 fascículos que abordam as seguintes temáticas: Fascículo 1 – Capacidades linguísticas da alfabetização; Fascículo 2 – Alfabetização e letramento: questões sobre a avaliação; Fascículo 3 – A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino; Fascículo 4 – A organização e uso da biblioteca e das salas de leitura; Fascículo 5 – O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; Fascículo 6 – O livro didático em sala de aula: algumas reflexões; Fascículo 7 – Modos de falar, modos de escrever. A coleção conta ainda com um fascículo do Tutor e um outro complementar que trata de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

consiste de um curso inicial de 40 horas, seguido por dois seminários de acompanhamento do Programa e um seminário de avaliação ao final do curso.

O professor orientador de estudos³⁰ (tutor) tem as seguintes atribuições:

- a) atuar na organização dos trabalhos de formação;
- b) atuar na dinamização da discussão entre os grupos e no incentivo à participação de todos no programa;
- c) manter uma interlocução com os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação sobre questões de funcionamento e conteúdos do Programa. (BRASIL, 2007a)

O público-alvo do programa são todos os professores em exercício que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. Cada grupo de 20 professores cursistas se reúne com um tutor, num período que pode ser semanal ou quinzenalmente, conforme a necessidade de cada rede de ensino. Os encontros são utilizados para discussão dos textos lidos, retomada de atividades realizadas e planejamento de futuras ações.

Cada rede de ensino conta com um Coordenador Geral, que é um profissional da Secretaria de Educação, responsável pelo acompanhamento do Programa no seu município, além de participar de reuniões e encontros agendados pelo MEC e/ou pelas Universidades, e prestar informações sobre o andamento do programa no município.

A estrutura organizacional do Programa Pró-Letramento indica claramente as competências específicas de cada instância. O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED), é o coordenador nacional do Programa. Sendo assim, é ele que elabora as diretrizes e os critérios para organização dos cursos e a proposta de implementação, além de garantir os recursos financeiros para a elaboração e reprodução dos materiais e a formação dos professores orientadores de estudos (tutores).

As Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada nas áreas de alfabetização/linguagem e de matemática (UFMG, UFPE, UEPG, UnB, UNICAMP) são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos,

³⁰ O FNDE concede ao professor orientador de estudo (tutor) uma bolsa de estudos no valor mensal de R\$ 100,00 (cem reais), durante 06 (seis) meses, podendo ser renovada. As diretrizes sobre a concessão da bolsa encontram-se na Resolução do FNDE n.º 048, de 29 de dezembro de 2006.

além da formação e orientação do professor orientador de estudos (tutor), da coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas.

Aos sistemas de ensino são atribuídas as seguintes funções:

- a) coordenar, acompanhar e executar as atividades;
- b) disponibilizar espaço físico e equipamentos adequados para a realização dos encontros presenciais;
- c) prever horário para a realização dos encontros presenciais;
- d) colocar, à disposição do Programa, profissional para tomada de decisões de caráter administrativo e logístico (Coordenador Geral), garantindo condições para o desenvolvimento do Programa;
- e) disponibilizar professor para atuar como orientador de estudos (tutor) dos momentos presenciais;
- f) responsabilizar-se pela diária e viagem (se necessário) do professor orientador de estudos (tutor) para participar do curso de preparação e dos seminários de acompanhamento e avaliação;
- d) disponibilizar linha telefônica, informática e internet para o contato com os Centros/Universidades. (BRASIL, 2007a)

Os cursos de formação do Programa Pró-Letramento têm a duração de 120 (cento e vinte) horas, distribuídas em dois momentos:

- a) Presencial – para o início do curso e desenvolvimento de atividades coletivas, num total de até 84 (oitenta e quatro) horas, com duração de quatro horas semanais (alfabetização e linguagem) e 8 horas quinzenais (matemática);
- b) Atividades individuais, num total que complete 120 horas.

Os cursos de Alfabetização/Linguagem e Matemática são desenvolvidos separadamente, e os municípios fazem, posteriormente, um revezamento entre os professores, ou seja, quem fez o curso de alfabetização e linguagem faz o de matemática e vice-versa.

O material utilizado na formação dos professores cursistas do Programa Pró-Letramento será abordado no quarto capítulo da presente dissertação com uma descrição detalhada dos fascículos, bem como uma análise crítica sobre seu conteúdo.

3.1 PRINCIPAIS ASPECTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A CRIAÇÃO DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

Conforme já indicado no Capítulo 1, o contexto de influência é onde normalmente a elaboração de uma política pública tem início, onde os discursos políticos são construídos e as partes interessadas disputam a definição e propósitos sociais da educação. Na análise da criação do Programa Pró-Letramento deve-se considerar que no governo anterior já havia sido criado, em 2001, o PROFA, cujo objetivo era propiciar 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. O referido programa baseava-se em uma concepção construtivista e era desenvolvido pelo MEC, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, bem como as Universidades.

O processo de decisão e formulação do Programa Pró-Letramento foi influenciado por um conjunto de fatores inter-relacionados. O primeiro refere-se ao início, no ano de 2003, de uma nova gestão do governo federal. A vitória do Partido dos Trabalhadores nas eleições de 2002 muda a disposição de se desenvolver políticas públicas nas quais as verdades neoliberais não sejam dominantes. Em decorrência disso, novas políticas começaram a ser delineadas, sendo diversas delas orientadas para a promoção da igualdade e da inclusão social.

Na área de educação, destaca-se como um ponto relevante o documento do programa de governo do PT, denominado “Uma escola do tamanho do Brasil” (2002)³¹, o qual reconhece a educação como um direito inalienável da população e assume um compromisso com uma escola pública de qualidade social, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado³². Para alcançar tal objetivo, o

³¹ Este documento é a proposta do Partido dos Trabalhadores para a educação, sendo o mesmo elaborado e apresentado nas eleições de 2002 para Presidência da República. É importante destacar que a preocupação com a educação foi uma constante no partido desde sua fundação em 1980, o que ficou evidenciado com a realização dos Encontros Nacionais de Educação do PT. Sobre as concepções de educação defendidas pelo PT no período de 1989 a 1999 a partir dos Encontros Nacionais de Educação, ver Lima (2004).

³² 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 contempla 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 aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e

documento indicava como prioridade a expansão do sistema educacional e a elevação de seus níveis de qualidade, sendo que para o atendimento dessa dimensão social seria necessária a formulação de propostas vinculadas à educação, tais como: a bolsa-escola e a bolsa-universidade, associadas aos programas de renda mínima, como forma 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, 2003).

Já no início da gestão, em junho de 2003, o MEC formulou e distribuiu o documento “Toda criança aprendendo” (BRASIL, 2003a). Esse documento é de fundamental importância para a compreensão das origens e propósitos do Programa Pró-Letramento, uma vez que nele foram explicitadas as políticas que haviam sido delineadas pelo MEC (na gestão do então Ministro Cristovam Buarque) e que seriam desenvolvidas com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Nesse documento, foram indicadas 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)

A primeira política indicada no documento - implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores – incluía as seguintes ações: a) piso salarial e carreira do professor; b) o Exame Nacional de Certificação de Professores, c) a Bolsa Federal de incentivo à formação continuada e a contrapartida dos entes federados; e d) a criação da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. A idéia inicial era a de apoiar a pesquisa educacional aplicada 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 as seguintes: 1 - Alfabetização e letramento; 2 - Educação matemática e científica; 3 - Ensino das ciências humanas; 4 - Artes e educação física; 5 - Tecnologias de

social; tem por objetivo “a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia” (ibid., p. 232);

gestão e avaliação em educação. (BRASIL, 2003a). Observa-se, desse modo, que a formação continuada de professores foi entendida, desde o início da gestão, como um elemento essencial. Apesar das mudanças de Ministro da Educação, a centralidade da formação continuada vem sendo mantida.

Os dados das avaliações do SAEB realizadas em 2001 e 2003 também foram relevantes no cenário da formulação do Programa Pró-Letramento. O próprio documento “Toda criança aprendendo” (2003) já fazia menção a tais dados. Nas avaliações de 2001 e 2003, respectivamente, 22,2% e 18,7% dos alunos da 4ª série obtiveram um desempenho “muito crítico” e, apenas uma pequena parcela, apresentaram um desempenho adequado, conforme demonstra a Tabela 2³³:

TABELA 2 - Desempenho de alunos na 4ª série – 2001 e 2003 - SAEB

Nível de desempenho	2001 (%)	2003 (%)
Muito crítico	22,2	18,7
Crítico	36,8	36,7
Intermediário	36,2	39,7
Adequado	4,9	4,8

Fonte: MEC/INEP

O fator de maior relevância na criação e configuração do Programa Pró-Letramento, como um projeto integrante de uma política nacional de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi a mudança no contexto político nacional, com o início de uma nova gestão do governo federal. Esse governo optou por abandonar o PROFA e criar um novo Programa, cujas bases teóricas afastam-se do construtivismo e assumem a alfabetização em uma perspectiva de letramento. Como já mencionado, o Governo Lula significou uma mudança de uma concepção de Estado neoliberal para uma concepção mais comprometida com a transformação social³⁴. Para

³³

Os dados do SAEB de 2005 (BRASIL, 2007b) indicaram que a média de proficiência em Língua Portuguesa na 4ª série do Ensino Fundamental foi de 172,3 pontos. Uma diferença de 2,9 em relação ao ano de 2003, quando a média foi de 169,4 pontos, e de 7,2 em relação ao ano de 2001, em que a média foi de 165,1 pontos. Os resultados indicam uma reversão da tendência de queda dos pontos demonstrada no período de 2001 a 2005, porém revelam que as habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos, adquiridas pelos alunos da Educação Básica, são insuficientes.

³⁴

De acordo com a Carta Aberta ao Povo Brasileiro, disponível em www.midiaindependente.org/pt/blue, na eleição de 2002 havia duas opções políticas principais. A primeira representava o retorno à um período caracterizado por uma série de políticas públicas que prejudicavam enormemente os interesses da imensa maioria do povo brasileiro. Políticas como a das privatizações e as negociações para a adesão à ALCA, promovidas pelo governo FHC e que tiveram um resultado nada satisfatório, especialmente para a classe

Antunes (2006), a vitória do partido do PT nas eleições para Presidente da República significava que o Brasil seria um significativo *laboratório social e político* para a América Latina e para tantas partes do universo onde se desenhava a esperança de um mundo alternativo. No entanto, o mesmo autor tem apresentado várias críticas às políticas do Governo Lula.

Gentili e McCowan (2003, p. 11) reiteram a importância que foi para o Brasil a vitória de Lula e destacam alguns princípios que estão presentes no documento “Uma escola do tamanho do Brasil”, a saber:

- a) reinventar a escola pública;
- b) erguer os cimentos de um sistema educacional justo e igualitário;
- c) promover e ampliar os espaços de participação e gestão democrática;
- d) valorizar de forma efetiva o trabalho dos profissionais da educação;
- e) reconhecer e fortalecer as lutas dos movimentos sociais pela construção de um sistema escolar de qualidade para todos.

Segundo Mendonça (2005), a campanha de Lula na área da educação contemplou propostas de democratização do acesso e garantia de permanência nas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. Propõe-se, desse modo, uma educação pública de qualidade social, como direito de cidadania e que está intimamente ligada a uma política de inclusão social. No entanto, na análise do autor, o desconhecimento das lutas históricas específicas do PT no campo da educação, bem como a não utilização de experiências exitosas de administração municipais, fizeram com que o MEC chegasse ao terceiro ano de governo sem cumprir as metas estabelecidas no Programa de Governo “Uma Escola do tamanho do Brasil” e no “Programa Toda Criança Aprendendo”.

As duas gestões que se seguiram no Ministério da Educação (Tarso Genro e Fernando Haddad) foram marcadas pela criação de um conjunto de políticas³⁵. Uma das ações

trabalhadora, e que resultou em aumento do desemprego, racionamento de energia elétrica, na submissão do Brasil aos interesses do FMI e em sucessivas crises econômicas e financeiras. Do outro lado havia uma candidatura presidencial que refletia de forma muito mais ampla e democrática os reais anseios e expectativas da imensa maioria do povo brasileiro.

³⁵ Como política nacional de valorização e formação do professor, destaca-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. No que se refere às políticas de formação inicial e continuada de professores, destacam-se os seguintes programas: Pró-letramento, Pró-licenciatura, Proinfantil, Programa Ética e Cidadania, Profuncionário e Programa de Incentivo à Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio. Em relação à formação dos funcionários das escolas, tem-se o Profuncionário e a Política de

iniciadas na gestão de Cristovam Buarque, e que se encontra em execução, é a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, à qual o Programa Pró-Letramento está ligado.

3.2 PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: UM PANORAMA DA SUA FORMULAÇÃO

O primeiro passo para a criação do Programa Pró-Letramento foi a implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica através da Portaria Ministerial 1.403/2003 que instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. No mesmo ano, o Edital n.º 01 criou os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Segundo o que consta no Edital, as ações dos Centros são as seguintes:

- a) desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de Educação Infantil e Fundamental, a distância e semi-presenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação de professores;
- b) desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada;
- 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, 2003c).

Valorização dos Funcionários. Quanto à ampliação do atendimento escolar, destaca-se o Ensino Fundamental de 9 anos. Como política de avaliação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, destaca-se o Provinha Brasil. No fortalecimento institucional e da gestão educacional, destacam-se 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, destaca-se o ProUni; na Construção de Escolas Infantis, o PróInfância; e no fortalecimento da atuação dos dirigentes frente à gestão pública, o PRADIME.

Ao mesmo tempo em que o objetivo do Edital 01/2003/SEIF-MEC foi normatizar os critérios de funcionamento dos centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, esse texto também incorpora 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, em que se excluiu o Ensino Médio e a Educação Superior.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica³⁶ tem como objetivo principal a articulação de todos os gestores educacionais na busca de qualidade na educação. Para isso, é formada pelo MEC, pelos sistemas de ensino e pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Os objetivos da Rede Nacional de Formação Continuada 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;
- g) institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005)

³⁶ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica recebeu inicialmente a denominação de Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Nota-se o caráter normativo da política nacional de formação de professores, visto que o documento de orientação sobre a Rede Nacional de Formação Continuada traz explicitamente um conjunto de fins e objetivos a serem atingidos, e também um aspecto indutor. Por seu caráter normativo, os princípios e diretrizes da Rede focalizam a formação continuada como uma exigência da atividade profissional no mundo atual, que deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico. Além disso, a formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento, devendo integrar-se no dia-a-dia da escola, pois é componente essencial da profissionalização docente.

A Rede Nacional de Formação Continuada aponta a necessidade de uma política de formação e valorização dos professores da Educação Básica que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial e a formação continuada. Porém, não associa a formação com outros fatores, tais como: condições de trabalho, salário e carreira.

No caso da formação inicial, o MEC visa a apoiar programas (desenvolvidos pelas secretarias municipais e estaduais) que permitam a qualificação de professores leigos. Para promover essa formação, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação têm desenvolvido os seguintes programas: PROINFANTIL, o PROFORMAÇÃO e o PRÓ-LICENCIATURA.

O Proinfantil é um programa de formação a distância, de professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil, com duração de dois anos. Destina-se aos professores que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente. Seu objetivo é aprimorar a prática pedagógica e elevar o nível do conhecimento dos que atuam nesse segmento, contribuindo para a qualidade social da educação oferecida nas instituições de educação infantil.

O Proformação é um programa de formação de professores a distância, oferecido em nível médio, com habilitação ao magistério. É realizado pelo MEC em parceria com estados e municípios. Destina-se a professores que ainda não possuem habilitação e que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou na educação de jovens e adultos das redes públicas de ensino do país. O MEC está estendendo sua abrangência para todas as regiões, uma vez que até 2003 eram atendidos apenas professores das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

O Pró-Licenciatura é um programa de formação de professores, a distância, oferecido aos profissionais que exerçam a função docente nos anos finais do ensino

fundamental e no ensino médio e que não possuam habilitação específica na área de atuação (licenciatura).

A criação de tais programas demonstra que apesar do Edital 01/2003 descrever que as ações a serem executadas pelos centros de pesquisa e desenvolvimento da educação fossem exclusivamente para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Superior também vem sendo beneficiados com ações de formação inicial.

Segundo dados do MEC, em 2008, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores está organizada em cinco áreas, sendo cada uma delas 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.

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

Com abrangência nacional, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores tornou-se 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.

Para Santos (2008), a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi uma tentativa de superar a descontinuidade e a pulverização de atividades de formação continuada de professores, com o desafio de institucionalizar o atendimento à demanda de formação contínua no país, superando uma formação fragmentada e desarticulada. Na sua análise, a autora (ibid.) destaca a questão da construção de parcerias entre universidades e secretarias de educação. Segundo ela, a parceria “é utilizada como uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades”. (ibid., p. 144). Contudo, acrescenta a autora 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” (ibid., p. 144), visto que muitas vezes a formação é realizada para responder às necessidades dos órgãos públicos em realizar reformas mais imediatas.

Em 2005, em parceria com as Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, o MEC criou o Programa Pró-Letramento, cujo principal objetivo é o de oferecer suporte à ação pedagógica dos professores, para elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática. Para tal, o MEC coordena o Programa 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/tutores.

As Universidades que integram a Rede nas áreas de Alfabetização e 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. A formação e acompanhamento do professor orientador de estudos/tutor são feitos por meio de um curso inicial e por seminários, durante a realização do Programa. Ao final do curso, há também um seminário ou encontro final, para avaliação.

A estrutura organizacional do Programa Pró-Letramento busca reafirmar a autonomia crescente das formas de gestão, visto que o regime adotado é o de colaboração entre as instâncias de Governo: Federal, Estadual e Municipal.

O princípio de *participação* é comum na gestão do Programa Pró-Letramento, visto que 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. Há contradições na forma de gestão do Programa, pois na proposta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores destaca-se a importância de realizar um diagnóstico, ou seja, uma consulta a pedagogos e professores sobre as dificuldades sentidas na sala de aula. Essas informações seriam necessárias para o estabelecimento de uma articulação coerente entre a realidade e o plano de formação continuada proposto pelo Pró-Letramento, assim como dos materiais elaborados que seriam estudados pelos professores cursistas do Programa. No entanto, as Universidades reúnem especialistas e estes elaboram o material sem a participação do público-alvo do programa.

A gestão de uma política educacional caracteriza-se por movimentos de adesão, de resistência e de negação à política federal, que são indicativos dos limites/possibilidades, tanto da efetividade dessa política, quanto da contraposição a ela, pela instância local. Esses movimentos explicitam o espaço que a instância municipal dispõe para a implementação de sua própria política. E, nesse espaço, a instituição escolar tem papel central, uma vez que se constitui na instância na qual, de fato, se objetiva a natureza da gestão e o conteúdo, a substância e a forma da implementação das políticas educacionais.

CAPÍTULO 4 – ASPECTOS DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

A análise do contexto da produção do texto de uma política demanda a leitura rigorosa e atenta dos textos da política, buscando apreender os aspectos essenciais do seu conteúdo, as concepções de homem, mundo e sociedade que estão subjacentes aos textos políticos, às vozes presentes, entre outros. Tomando por base a proposta de Ball (1994) de que as políticas precisam ser analisadas como texto e como discurso, e que essas duas dimensões estão interligadas, torna-se fundamental examinar os textos e discursos que constituem a política e que serão interpretados de diferentes formas no contexto da prática. O exame do contexto da produção do texto do Programa Pró-Letramento envolveu a leitura e a análise dos seguintes documentos: do Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: Guia Geral e dos materiais didáticos (sete fascículos), utilizados nos encontros de estudo do referido Programa.

4.1 ANÁLISE DO GUIA GERAL

O Guia Geral pode ser considerado o principal documento orientador do Programa Pró-Letramento. Esse documento foi produzido pelo MEC e apresenta as atribuições e funções dos atores do programa (professor cursista, professor orientador de estudos – tutor, coordenador geral, formador de professor tutor) e das instâncias responsáveis pela execução do programa (MEC/SEB/SEED, Universidades, Sistemas de Ensino).

Em termos gerais, o documento prescreve a estrutura organizacional do Programa Pró-Letramento através da descrição de objetivos, atribuições e funções. Além disso, o documento apresenta uma concepção de formação continuada que enfatiza o caráter investigativo e reflexivo da formação.

Nesse sentido, a formação continuada de caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação e “valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia” (BRASIL, 2007a, p. 02).

Com tais princípios, procura-se construir um discurso que articule a formação à profissionalização, utilizando como argumentação a implementação de uma política de formação que tenha como meta melhorar a qualidade do ensino, bem como as condições de trabalho e a evolução funcional dos professores.

Visando alcançar as metas mencionadas, o documento atribui a atores e instâncias as funções para a implementação, execução e avaliação do Programa Pró-Letramento. Essas funções são descritas na forma de um texto que apresenta para cada ator ou instância a sua descrição e, em seguida, quais são suas atribuições. Porém, provavelmente por ser bem sucinto (sendo constituído de apenas oito páginas), o texto do documento não possui a clareza necessária para que seja entendido completamente, por apresentar frases curtas e algumas vezes sem ligação com o restante do parágrafo. Outra questão apontada no documento é a reafirmação da autonomia das formas de gestão e o regime de colaboração entre as instâncias do governo (federal, estadual e municipal), com o intuito de trabalharem de forma integrada, para atingir os objetivos do Programa.

4.2 ANÁLISE DOS FASCÍCULOS

O material didático utilizado com os professores cursistas é composto de sete fascículos, além de um fascículo do tutor e outro fascículo complementar³⁷.

O Fascículo do Tutor contém instruções e informações para o professor orientador de estudos, também denominado de tutor. Os aspectos mais relevantes apontados no documento são os seguintes: o professor como sujeito de sua formação, a formação como sinônimo de desenvolvimento profissional, e a reflexão sobre o trabalho docente como postura viabilizadora dessa formação.

Com relação ao primeiro aspecto, o texto insere a formação continuada em um projeto pessoal e profissional de cada professor que, a partir de seu contexto, precisa aprender a lidar com os problemas e por isso necessita participar de um projeto de formação continuada. Isso revela a presença no texto do *paradigma do crescimento* apontado por Eraut

³⁷ O Apêndice E apresenta um quadro sinótico com dados sobre os fascículos (tema, objetivos, autores).

(apud Ferreira, 2007), no qual a formação é uma trajetória delineada pelo próprio professor, numa lógica de experiência pessoal e uma finalidade de desenvolvimento profissional.

No documento, aponta-se que a formação continuada, por se tratar de um processo que envolve a aprendizagem de adultos, tem como um de seus princípios o desenvolvimento de uma reflexão crítica. Porém, a concepção de reflexão crítica descrita no documento, limita-se às relações pessoais do professor, de seu trabalho e de seu mundo social e político. Isso demonstra que o documento valoriza o caráter “subjetivo” do conceito de professor reflexivo³⁸.

Para Soares (2008), textos que valorizam o conhecimento tácito - um conhecimento que se origina a partir do cotidiano escolar e tem por finalidade dar respostas às demandas do mesmo - circunscrevem-se ao terreno da epistemologia da prática, limitando desta forma a reflexão ao âmbito da experiência imediata e deste modo colaborando para restringir a possibilidade de compreensão dos docentes àquilo que transcende esta esfera.

O fascículo do tutor apresenta a escola como espaço de referência e até mesmo como local de formação. Além disso, outra questão relevante apontada no texto é a realização de um trabalho na modalidade a distância, justificada pela ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento, visto que atinge um número muito maior de pessoas em menos tempo e em diferentes distâncias.

Segundo Freitas (2007), a oferta de cursos de formação na modalidade a distância pode se apresentar como uma forma de aligeirar e baratear a formação. Isto pode significar o aumento na quantidade de professores formados, mas não garantir a qualidade desejada na formação continuada.

Fascículo 1: Capacidades linguísticas

Com relação ao fascículo 1 – “Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento” – o seu conteúdo apresenta concepções fundamentais de alfabetização e

³⁸ Com relação à noção de “professor reflexivo”, é importante destacar que Zeichner (2008), o principal disseminador da idéia de formação de professores reflexivos, tem demonstrado preocupação com a perspectiva despolitizada que essa noção tem sido utilizada e interpretada. Zeichner (2008) questiona: a) até que ponto a formação docente reflexiva tem resultado em um desenvolvimento real dos professores? b) a formação docente reflexiva contribuiu para diminuir as lacunas na qualidade da educação de estudantes de diferentes perfis étnicos, raciais e sociais? e c) como tem sido estabelecida a ligação entre a reflexão docente e as lutas por justiça social? Observa-se, assim, que este autor está preocupado em expandir a noção de professor reflexivo a um aspecto mais amplo e mais coletivo.

letramento. O documento apresenta também as principais capacidades a serem introduzidas, retomadas ou trabalhadas sistematicamente com o objetivo de consolidar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O documento indica que ao final destes três anos os alunos deverão compreender a natureza alfabética do sistema de escrita. Isso significa que de forma progressiva os alunos deverão dominar as regularidades e irregularidades ortográficas e apropriar-se da leitura e da escrita.

Observa-se, assim, que o texto valoriza a definição de metas claras para os três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos. Além disso, sugere a importância da sistematização do conhecimento desde o primeiro ano e a adoção de um princípio de progressão (do mais simples para o complexo).

Embora o documento não explicita aspectos políticos ou a função social da escola, conforme mencionado no capítulo 2, observa-se que há uma preocupação em disseminar a idéia de que a apropriação da leitura e da escrita pela criança precisa ocorrer de forma satisfatória e o mais cedo possível. Quanto a esse aspecto, vale ressaltar o que diz Klein (2000) sobre a importância de se garantir a todos os alunos a apropriação do sistema de escrita alfabético, da forma mais ampla e no menor tempo possível “para que os cidadãos possam usufruir o mais cedo possível das possibilidades que lhes são oferecidas pelo domínio do conhecimento mais amplo”(p. 17). Para Soares (1998), ao se permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código.

Fascículo 2 - Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação

O fascículo 2 – “Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação” apresenta uma síntese de concepções essenciais dos processos inerentes à ação avaliativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o texto, a avaliação possui duas dimensões: a dimensão técnica ou burocrática e a dimensão formativa ou continuada. Isso significa que a ação avaliativa serve para orientar e regular a prática pedagógica ou apenas com um objetivo formal de registro, certificação ou comunicação de resultados.

Esse documento pode ser considerado um texto claro e objetivo, visto que expõe de forma sucinta, mas bem elaborada, que o processo de alfabetização deve estar constantemente permeado pela avaliação. Para isso faz uma descrição dos instrumentos de registro do processo de alfabetização, incluindo os seguintes instrumentos: observação e registro, provas operatórias, auto-avaliação e portfólio. Além disso, ao propor que as ações avaliativas implementadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental necessitam abranger as capacidades anteriormente apresentadas no fascículo 1, demonstra-se uma articulação entre os fascículos. A articulação entre o fascículo 1 e 2 foi facilitada, pois o grupo de autores dos textos é o mesmo, conforme se pode observar no Apêndice E.

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. Conforme indicado no Capítulo 2, a gestão democrática é um dos fatores que pode fazer com que a escola garanta o direito de todos, a uma educação de qualidade.

Fascículo 3 - A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino

No Fascículo 3 – A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino – analisam-se situações de ensino e aprendizagem (através de relatos de experiências), a partir do ponto de vista da organização do tempo escolar e do planejamento das atividades docentes. O texto enfatiza as práticas de leitura e escrita na rotina escolar, sendo que os relatos de experiências são seguidos de inúmeras questões, como, por exemplo: qual a função social da leitura descrita na situação analisada?

Embora os questionamentos sobre a função social da leitura e escrita sejam pertinentes, é importante ressaltar, conforme mencionado no Capítulo 2, que a para promoção da aprendizagem efetiva dos alunos depende das atividades realizadas pelos professores, bem como das condições objetivas (infraestrutura, condições de trabalho, etc.).

Baseando-se em um relato de uma professora, o texto revela que a leitura de histórias, o uso da biblioteca e a vivência de práticas reais com diferentes gêneros textuais são atividades integradas ao seu trabalho pedagógico. A organização de tais atividades deve favorecer a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais.

Embora aponte que as práticas de escrita e de leitura devem orientar-se pelo seu uso real, o texto não retoma a noção de letramento apresentada no fascículo 1. Isto demonstra que em alguns momentos os conteúdos dos fascículos encontram-se desvinculados uns dos outros. A questão da sistematização do conhecimento sobre a leitura e a escrita aparece no texto uma única vez e de forma bastante genérica. O texto apenas aponta que cabe à escola o trabalho com a sistematização do conhecimento sobre a leitura e a escrita. Por outro lado, há uma ênfase na questão do planejamento da rotina, como sendo uma atividade de responsabilidade exclusiva do professor.

É importante levar em consideração que a rotina escolar é composta a partir de escolhas feitas pelo professor, porém é preciso levar em conta que os projetos da escola também podem influenciar o seu planejamento do trabalho pedagógico.

Fascículo 4 - Organização e uso da Biblioteca escolar e das salas de leitura

O texto do fascículo 4 – Organização e uso da Biblioteca escolar e das salas de leitura – apresenta uma reflexão sobre a importância da biblioteca escolar e/ou sala de leitura. Além disso, faz uma descrição das possibilidades de organização e uso em práticas de leitura, fazendo uma análise de suas diferentes modalidades, sobre a diversidade de suportes de textos e a fundamental mediação do(a) professor(a) ao longo do processo de letramento. Por fim, discute-se a relevância do dicionário como aliado no dia-a-dia da sala de aula, por ser ele um tipo de livro onde encontram-se registradas uma grande quantidade de palavras da língua.

A leitura e a escrita são descritas no texto como atividades cotidianas, mas, nesse fascículo, não se explora a idéia de que as atividades devem ser planejadas sistematicamente para que todos os alunos possam se apropriar do sistema de escrita alfabética, conforme apontado no Capítulo 2. Em alguns trechos o documento aponta problemáticas que dizem respeito às práticas de leituras e escrita em sala de aula, porém, não propõe alternativas claras, ou seja, simplesmente aponta que há diversas maneiras de se

realizar a leitura e a escrita e que, na troca de experiências com os colegas, o professor terá a oportunidade de compartilhar estratégias para a execução das atividades.

Em se tratando da falta de espaços apropriados para a realização de atividades de leitura (como a biblioteca), o documento apresenta duas alternativas: o professor pode formar um acervo pessoal e disponibilizá-lo em um armário na sala de aula e o professor pode levar seus alunos até a biblioteca pública.

Fascículo 5 - O lúdico na sala de aula: projetos e jogos

O fascículo 5 intitulado “O lúdico na sala de aula: projetos e jogos” apresenta alguns exemplos de jogos e brincadeiras realizados por professoras de escolas públicas do Estado de Pernambuco. Em todos eles, os alunos colocam em prática habilidades diretamente relacionadas à apropriação do SEA: na produção de um almanaque, em atividades lúdicas de leitura e escrita (projeto de brincadeiras populares), de canto e expressão oral (projeto de cantigas populares) e de compreensão do sistema de escrita alfabética (através de jogos para compreender o Sistema de Escrita Alfabético e dominar suas convenções).

O texto demonstra a importância da produção de textos que possam se tornar atividades significativas de escrita e leitura. Essas atividades tornam-se significativas por serem do interesse dos alunos, além de oportunizar a leitura, a escrita e a reflexão sobre o SEA. Um exemplo indicado no texto é o trabalho sistemático da produção de um almanaque, que permite aliar ludicidade com a constante reflexão sobre o SEA, em que cada momento da produção (desde a leitura até uma produção) passa a ser um momento carregado de significação. Além disso, atividades como a produção de um almanaque permite, segundo o texto, o contato do aluno com gêneros variados (receitas, instruções diversas, histórias em quadrinhos, entre outros). Em vários trechos o texto retoma a importância desse contato com diferentes gêneros textuais e suas finalidades.

Os jogos apresentados no conteúdo do fascículo 5 são intencionalmente preparados para que a aprendizagem da leitura e escrita possa atender turmas heterogêneas, ou seja, com níveis diferentes de apropriação do SEA. Além disso, o texto enfatiza a importância em se planejar os jogos que serão aplicados no ensino do SEA, com a finalidade de trabalhar com jogos capazes de atender aos diferentes níveis de escrita, além de familiarizar os alunos com suas regras e materiais. Em relação a isto, nota-se uma

preocupação no texto em se priorizar o atendimento escolar de acordo com as necessidades dos alunos.

Fascículo 6 - O Livro Didático em sala de aula: algumas reflexões

No texto do fascículo 6 - O Livro Didático em sala de aula: algumas reflexões - são apresentadas questões relacionadas ao uso do livro didático de Alfabetização e de Língua Portuguesa em sala de aula. O texto ainda discute o processo de modificação dos livros didáticos a partir da institucionalização do PNLD; o processo de escolha e as características dos novos livros didáticos; e o uso que os(as) professores(as) fazem do livro didático em suas práticas de ensino.

O texto indica que, apesar de todas as mudanças ocorridas na escola e na sociedade, o livro didático permanece como um dos suportes básicos na organização do trabalho pedagógico, sendo o principal material escrito manuseado e lido pelos alunos. Ao mesmo tempo em que o texto aponta a importância do livro didático, também chama a atenção para os livros que controlam o acesso dos alunos a diversos tipos de texto. Nesse caso, o texto refere-se às cartilhas, muito utilizadas até a década de 80, e que foram criadas para alfabetizar os alunos através de uma prática descontextualizada, pois ao invés de proporem a leitura e a escrita de textos que circulavam na sociedade, os livros apresentavam textos completamente artificiais.

O texto ainda descreve que a partir da implantação do PNLD, a mudança mais visível nos novos livros de alfabetização diz respeito à presença de uma diversidade textual (bilhete, instrução de jogo, poesia, conto de fadas, reportagem, receita, verbete de enciclopédia, trava-línguas, cartaz publicitário, notícia de jornal, etc.) e que essa diversidade favorece a apropriação da leitura e da escrita, por se tratar de textos significativos para os alunos. E por isso, assim como no fascículo 5, o fascículo 6 retoma a importância em se trabalhar com diferentes gêneros textuais, por se tratar de uma metodologia que valoriza o uso real do texto. Para Moraes (2005), se queremos alfabetizar numa perspectiva de letramento, devemos proporcionar sistematicamente a apropriação da notação da escrita e do seu uso social real pela criança, a fim de garantir que se tornem autonomamente letradas, exercitando a capacidade de ler e escrever textos com as características e finalidades que as pessoas letradas utilizam em nossa sociedade.

Fascículo 7 - Modos de falar/modos de escrever

O fascículo 7 discute os modos de falar e modos de escrever, bem como a integração entre essas duas práticas e as suas relações com a aprendizagem da escrita. Analisa-se o trabalho de uma professora de escola pública do Distrito Federal, em atividades de leitura e produção de textos que levam em consideração a competência comunicativa dos alunos. Inicialmente o texto mostra, através da produção de um texto coletivo, que existem diferenças, culturalmente definidas, entre os modos de falar e os modos de escrever. De forma clara o texto vai relatando uma atividade de produção de um texto, na qual o professor é o escriba, visto que seus alunos ainda não se apropriaram do SEA. Concomitantemente, o texto convida o leitor a analisar o relato da experiência e refletir sobre aspectos relevantes, tais como: a reflexão sobre a língua oral e a língua escrita no processo de construção de textos coletivos; a reflexão sobre o relativismo cultural (envolvendo a diferença e valorização de diferentes dialetos); a reflexão sobre normas de adequação no uso da língua oral; a reflexão sobre a integração dos saberes da oralidade na construção da escrita; e a reflexão sobre convenções da língua escrita.

Essas reflexões realizadas a partir da elaboração de um texto coletivo podem ser consideradas importantes, visto que auxiliam o professor na implementação de atividades que favoreçam a construção e o avanço de hipóteses sobre a leitura e escrita pelos seus alunos. Para Andaló (2000), a produção de texto coletivo é:

[...] uma forma de trazer para a sala de aula acontecimentos da vida diária dos alunos e do professor, criando situações de uso real da língua, demonstrando concretamente a função social da linguagem, como instrumento de expressão pessoal, alteridade e representação do mundo.

Embora o texto não apresente nenhuma referência à concepção de língua apresentada no fascículo 1, é válido ressaltar que o mesmo retoma aspectos importantes do primeiro fascículo, ao demonstrar que os alunos falantes de variedades linguísticas diferentes da denominada “língua padrão”, têm o direito de dominar essa variedade, que é mais valorizada socialmente, e este direito é inerente a todos os alunos, independente de suas condições financeiras ou demográficas. Isso demonstra uma preocupação com a função social da escola, sendo que esse aspecto foi pouco explorado no conteúdo dos fascículos.

Fascículo complementar

O fascículo complementar trata de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de relatos sobre ação pedagógica desenvolvida com o tema História de Vida. O texto retoma concepções apresentadas nos fascículos anteriores e aprofunda também questões a respeito da leitura e da produção textual na formação linguística do aluno e na sua constituição como sujeito-leitor e produtor de textos.

As reflexões realizadas no texto apontam para uma preocupação com a sistematização do conhecimento, envolvendo a necessidade constante de que aconteça uma inter-relação entre a alfabetização e o letramento, pois segundo o texto, é através da vivência dessas práticas em sala de aula, mesmo para alunos que não saibam ler e escrever da forma convencional, que o educando apropria-se do sistema de escrita.

Em todo o conteúdo do fascículo complementar, nota-se a preocupação com o esclarecimento dos assuntos para a compreensão do professor, visto que o texto é composto por três unidades, e ao final de cada uma delas é apresentada uma síntese da unidade. Além disso, são apresentadas notas explicativas sobre os termos que aparecem no decorrer do texto.

Embora o texto exponha que o atendimento e atividades devem ser diferenciados para alunos com níveis de aprendizagem diferentes (atendimento individual), o mesmo não apresenta como praticar tal ação em salas com grande quantidade de alunos.

Os fascículos do Programa Pró-Letramento: uma análise crítica

A partir da leitura e análise dos fascículos, observa-se que o material utilizado pelo Programa Pró-Letramento traz contribuições relevantes para os professores alfabetizadores e para o sistema educacional, pois apresenta um tratamento preciso dos termos alfabetização e letramento e indica metas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos, destinados ao trabalho com as turmas de alfabetização (6, 7 e 8 anos).

Apesar da diversidade dos temas e abordagens dos fascículos, os pontos comuns que podem ser identificados nos fascículos são:

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.

Pode-se perceber que há algumas diferenças entre os fascículos analisados. Enquanto os fascículos 1 e 2 apontam para a dimensão coletiva do trabalho pedagógico, no fascículo 3 prevalece o aspecto individual. Os fascículos 1 e 2 apresentam os conceitos de alfabetização e letramento, que são retomados somente no fascículo 5. No fascículo 4, que trata da organização da Biblioteca Escolar e salas de leitura, nota-se a ausência de um texto sobre a leitura de histórias infantis em sala de aula (ou literatura infantil), que é apresentado somente no fascículo 7.

Em geral, o discurso pedagógico presente nos fascículos baseia-se em teorias de matrizes epistemológicas distintas, sendo predominantes o construtivismo e a alfabetização em uma perspectiva de letramento. Além disso, observa-se no discurso pedagógico dos fascículos uma preocupação em explicitar metodologias referentes à sistematização do processo de alfabetização. As teorias mencionadas encontram-se justapostas (como é o caso dos fascículos 1, 2 e 5), pois os autores dos fascículos baseiam na Psicogênese da Língua Escrita (Emilia Ferreiro e Ana Teberosky) e, ao mesmo tempo, defendem a sistematização do processo de alfabetização. Pode-se afirmar que os autores não se restringem apenas à perspectiva construtivista, mas buscam dialogar com as possibilidades por ela oferecida e aproximá-la com outras perspectivas que defendem a sistematização do processo de alfabetização e a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem,

defendida por autores como Artur Morais, Eliana Albuquerque, Telma Leal, Magda Soares, e outros. No levantamento efetuado, constatou-se que 100 (cem) autores foram citados (APÊNDICE F). Os autores mais citados foram Maria Costa Val, Ângela Kleiman, Artur Gomes de Morais e Magda Soares.

Embora os fascículos apresentem uma série de contribuições teóricas e metodológicas para os professores alfabetizadores, alguns aspectos poderiam ser melhor explorados, tais como:

a) a inclusão de questões mais amplas relacionadas à educação, à função social da escola na sociedade atual e à dimensão política do processo educativo e do próprio processo de alfabetização. A questão da importância do domínio da leitura e da escrita como instrumento essencial para o exercício de uma cidadania plena poderia ser útil para efetivar uma articulação maior entre as dimensões teórica, política e metodológica do processo de alfabetização;

b) uma maior explicitação sobre o papel da Literatura Infantil no processo de alfabetização, assim como na constituição do sujeito-leitor;

c) a ampliação da discussão da escola e da ação docente em uma perspectiva mais coletiva e social e menos individualizada, pois o trabalho docente é também influenciado pela organização escolar como um todo;

d) a inclusão de contribuições de professores alfabetizadores, visto que os grupos representados no processo de produção do texto da política constituem-se apenas de professores das Universidades. Embora algumas vezes haja a menção de práticas alfabetizadoras que foram alvo de pesquisas acadêmicas, é possível que os professores cursistas pudessem ser beneficiados com as contribuições de seus pares.

De modo geral, os fascículos do Programa Pró-Letramento podem auxiliar a prática pedagógica do professor no sentido de aprimorar seus conhecimentos teóricos e subsidiar sua prática docente de forma a garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos. No entanto, os tutores são sujeitos fundamentais na mediação entre o material e os professores cursistas, seja complementando os fascículos com materiais adicionais ou criando espaços para que os professores discutam, reflitam, questionem e estabeleçam relações entre o conteúdo do material e os conhecimentos que já possuem. Os materiais utilizados (fascículos e materiais complementares) são importantes. No entanto, as interações que se estabelecem no grupo, as oportunidades de intercâmbio de experiências, as reflexões e a fundamentação e

estímulo que os professores cursistas possam receber para planejarem intervenções em suas salas de aula são fundamentais para que o desenvolvimento profissional efetivamente aconteça. Nesse processo, parece essencial compreender a escola em sua dimensão social e coletiva, pois o processo educativo é uma responsabilidade de todos os profissionais que atuam na escola e não deveria ser entendido como uma responsabilidade dos professores individualmente (DANTAS; PRADO, 1994).

CAPÍTULO 5 - PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA

O contexto da prática é complexo e envolve uma série de dimensões, tais como: o desenvolvimento do Programa junto aos professores cursistas (encontros de discussão), as possíveis mudanças ocorridas na atuação dos professores em suas salas de aula, os possíveis impactos do programa na melhoria da aprendizagem dos alunos, etc. Apesar do reconhecimento dessas dimensões, na presente dissertação, optou-se por investigar como o Programa estava sendo desenvolvido junto aos professores cursistas, utilizando como estratégia de coleta de dados a observação de encontros de discussão em Garuva – SC e entrevistas com tutores. Com a finalidade de se obter dados de outras realidades, foram aplicados questionários.

A pesquisa junto aos cursistas, seja por meio das observações, entrevistas e questionários, reveste-se de significativa importância, pois os professores participantes no Programa Pró-Letramento constituem o foco central da política investigada. Ball (2006) aponta que em muitos estudos de implementação as pessoas estão apenas "implícitas", pois nem sempre se dá a devida atenção às opiniões das pessoas envolvidas nas políticas. Na perspectiva de pesquisa de políticas defendida por ele, é fundamental levar em conta as vozes dos sujeitos. A seguir, apresenta-se uma breve explicitação dos procedimentos metodológicos empregados na pesquisa.

5.1 ENTREVISTAS

Na presente pesquisa optou-se pela utilização da entrevista de tipo semi-estruturada³⁹, que deu liberdade para a entrevistadora desenvolver cada situação em qualquer direção que considerasse mais adequada, podendo explorar de forma mais ampla as questões, visto que o roteiro não era fechado. A etapa inicial da pesquisa de campo constituiu-se da negociação do acesso aos dados necessários para a pesquisa junto à Coordenação Administrativa de uma das universidades participantes da Rede Nacional de Formação de

³⁹ A entrevista semi-estruturada constitui, segundo Triviños (2001) um conjunto básico de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o investigador. A entrevista semi-estruturada começa com um número determinado de interrogativas, podendo concluir com inúmeras outras, visto que cada pergunta pode originar outras perguntas esclarecedoras do investigador; não satisfeito com as respostas anteriores recebidas. Sendo assim, o roteiro da entrevista se enriquece com as novas perguntas e respostas.

Professores (UEPG), responsável pelo Programa Pró-Letramento em cinco Estados, sendo eles: Bahia, Santa Catarina, Paraná, Rondônia e Alagoas. A permissão solicitada referia-se à realização de entrevista com a Coordenadora Pedagógica do Programa Pró-Letramento, acesso a planilhas de dados dos e-mails dos tutores participantes e acesso ao material impresso (fascículos) do programa.

Além da entrevista com a Coordenadora Pedagógica do Programa Pró-Letramento (APÊNDICE A), foram entrevistadas também duas professoras orientadoras de estudo (tutoras) do Município de Garuva – SC (APÊNDICE B).

O contato inicial com as entrevistadas foi através de e-mail, no qual foi feita a apresentação da pesquisadora, além da sua instituição de origem, do tema de sua pesquisa e do objetivo da mesma. Nesse contato foi solicitado o agendamento de uma data para realização da entrevista. Nos dias das entrevistas (12/09/2007 com a Coordenadora Pedagógica e 21/02/2008 com as tutoras de Garuva), a pesquisadora solicitou permissão para a gravação das entrevistas e assegurou seus direitos não só ao anonimato, mas também o acesso às gravações, transcrições e análises, como ainda abriu a possibilidade de as entrevistadas também fazerem as perguntas que desejassem.

A garantia do anonimato foi um dado relevante na pesquisa, pois deixou as entrevistadas mais seguras para expressarem suas idéias e opiniões sobre o Programa Pró-Letramento. Durante a realização das entrevistas, notou-se a preocupação das entrevistadas em serem cautelosas ao emitirem opiniões sobre a atuação das entidades que representavam. A tabela abaixo apresenta um demonstrativo do perfil das professoras entrevistadas.

TABELA 3 – Caracterização das professoras entrevistadas

Código	Função	Sexo	Entidade que representava	Tempo de participação no Programa Pró-Letramento
C P	Coordenadora Pedagógica	F	UEPG	3 anos
T 1	Orientadora de estudos	F	SME (de um município de SC)	3 anos
T 2	Orientadora de estudos	F	SME (de um município de SC)	3 anos

Após a realização das entrevistas, foram efetuadas as transcrições. Inicialmente na transcrição da entrevista houve um esforço no sentido de passar a linguagem oral para a escrita. Numa segunda versão da transcrição, realizou-se uma limpeza dos vícios

de linguagem e do texto, grafado segundo as normas ortográficas e de sintaxe, mas sem substituição de termos.

5.2 OBSERVAÇÕES

O tipo de observação utilizada na presente pesquisa foi a não-participante, na qual a pesquisadora entrou em contato pessoal com o grupo a ser pesquisado (encontro de estudo – Garuva/SC), mas não se integrou a ele, ou seja, apenas participou do fato, agindo como expectadora, porém utilizando-se de procedimentos sistemáticos de coleta de dados.

Na tentativa de preservar a sequência em que as interações do grupo observado ocorreram, as anotações foram feitas na medida em que a observação acontecia, sendo que o conteúdo constituiu-se de uma narrativa de tudo que foi constatado no período de observação. Além da observação dos encontros de estudo (realizada em 21 e 28/02/07), também foi realizada a observação de um seminário de avaliação, realizado nos dias 14 e 15/04/08, no município de Balneário Camboriú, do qual participaram os municípios do estado de Santa Catarina que tomam parte do Programa Pró-Letramento.

5.3 QUESTIONÁRIOS

Na presente pesquisa aplicou-se um questionário com questões abertas e fechadas que foi encaminhado para tutores (APÊNDICE C) e professores cursistas (APÊNDICE D), com o objetivo de se obter um número maior de dados de diferentes regiões do país, com relação às opiniões desses sujeitos sobre a implementação e execução do Programa Pró-Letramento nos municípios. Os questionários foram enviados para tutores e professores cursistas dos estados de Santa Catarina, Alagoas, Bahia e Rondônia. Os 18 questionários do Município de Garuva foram aplicados pela própria pesquisadora. Os demais foram enviados pelo correio e devolvidos. Foram enviados 300 questionários para 30 diferentes municípios dos estados citados, no entanto, foram recebidos apenas 9 questionários de tutores e 84 de professores cursistas. A obtenção de dados do questionário de outros estados tornou-se um aspecto relevante, pois há diferenças significativas no contexto sócio-econômico dos estados que participam do Programa Pró-Letramento. A tabela 4 apresenta o número de questionários recebidos.

TABELA 4 - Questionários respondidos por tutores e professores cursistas

Município/Estado	N.º de Tutores	N.º de professores	Total
Tubarão/SC	01	12	13
Garuva/SC	-	18	18
Alfredo Wagner/SC	02	04	06
Campos Novos/SC	01	17	18
Lages/SC	01	08	09
São Miguel do Oeste/SC	01	04	05
Belo Monte/AL	01	14	15
Carinhanha/BA	01	15	16
Poções/BA	01	10	11
TOTAL	09	102	111

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Aspectos relacionados à implementação e gestão do Programa Pró-Letramento

Segundo a Coordenadora Pedagógica entrevistada, o primeiro passo para a implementação do programa foi a adesão dos estados de Santa Catarina, Bahia, Alagoas e Rondônia. No caso de Santa Catarina, a adesão foi uma solicitação do próprio Estado, enquanto que nos demais foi um convite do MEC, pois o programa inicialmente foi direcionado aos estados das regiões Norte e Nordeste.

Após a adesão desses estados, ocorreu a formação inicial dos tutores (40 horas), a realização de dois seminários de acompanhamento e de um seminário final de avaliação. Os encontros de estudo nos municípios foram iniciados após a formação dos tutores. Ainda de acordo com a referida coordenadora, uma das ações de implementação foi o estudo da proposta curricular do estado participante do programa. De acordo com a coordenadora, o estudo da proposta curricular estadual pôde contribuir com as discussões já realizadas pelo estado na área da educação. Observa-se uma preocupação em se aproximar o conteúdo do Programa Pró-Letramento do contexto local.

A Coordenadora Pedagógica informou que a formação continuada é avaliada através de relatórios detalhados sobre o desenvolvimento do trabalho que são encaminhados à coordenação pelos tutores. A respeito de tais avaliações no Estado de Santa Catarina, a professora relatou que:

As avaliações foram extremamente positivas, disseram que as nossas discussões foram ao encontro das discussões que o estado já estava fazendo, a partir da proposta curricular e da formação continuada que já havia sido estabelecida lá no próprio estado. E que eles estavam muito animados com esse programa, que é um

programa que veio complementar e ampliar os demais e que tinham interesse em dar continuidade, porque na época havia a proposta, mas ainda não estava totalmente estruturada, não sabíamos bem como seria o revezamento, então foi bem positivo. (Entrevista C P).

Percebe-se na fala das entrevistadas que a avaliação é considerada como um ponto forte na gestão do Programa Pró-Letramento, pois segundo a professora CP o acompanhamento e a avaliação dos municípios participantes são realizados minuciosamente, utilizando como estratégias os seminários de avaliação e os relatórios. Os relatórios são enviados aos tutores dos municípios via e-mail e por meio de correspondência, e os tutores os retornam para a coordenação, que por sua vez elabora seu relatório e encaminha à Coordenação do programa no MEC. Sobre a avaliação a professora orientadora de estudos T1 tem a dizer o seguinte:

Na verdade quando a gente termina o programa no município responde uma avaliação enquanto tutor e os professores que fazem o curso também respondem. O CEFORTEC, a UEPG tem um programa até disponível on-line para se responder as perguntas. Os professores que tinham internet responderam essas questões no ano passado. E a avaliação não ocorre só através destas perguntas que estão disponíveis, mas também nos encontros que a gente faz de formação de tutores para saber como está sendo desenvolvido o programa, se está havendo resultados positivos e quais as dificuldades encontradas. Os próprios professores da universidade que vem prestar orientação para os tutores já fazem essa avaliação. Eles querem esse feedback de como está acontecendo e através do relatórios que entregamos é possível avaliar. Os relatórios são importantes porque o tutor também tem que desenvolver a competência de escrever, de falar sobre a sua prática enquanto formador. (Entrevista T 1).

A orientadora de estudos T1 participa do Programa Pró-Letramento desde sua implantação no município de Garuva - SC. Além disso, ela é a responsável na Secretaria Municipal de Educação pela formação continuada, tendo participado de outros programas com esse fim, para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (como por exemplo: o PROFA e Escrevendo o Futuro). Segundo ela, através da avaliação pode-se desenvolver no professor a competência de escrever, isso significa aprimorar um conhecimento essencial para sua prática pedagógica, que é o conhecimento da escrita.

Outro resultado proveniente da avaliação foi apresentado pelas professoras T1 e T2 que afirmaram que no início da implementação do programa no município elas utilizavam quatro horas semanais para o planejamento dos encontros. Depois de um ano foi necessário aumentar o tempo para oito horas semanais porque as pautas dos encontros assim

o exigiram. Isso significa que os municípios têm autonomia para gerir o programa da forma como considerarem mais adequado, de acordo com as necessidades identificadas nas avaliações.

Outro ponto forte na gestão do programa que foi destacado pelas entrevistadas é a articulação entre os gestores educacionais (MEC, Universidades e Sistemas de Ensino) na execução do programa.

Eu estive dia 21 no Ministério da Educação para uma reunião de avaliação do Pró-letramento com todos os centros de alfabetização e linguagem e com os centros de matemática, então essas reuniões são realizadas, nós também encaminhamos, nós coordenadores encaminhamos relatórios periódicos pro MEC, a cada ação desenvolvida, sempre encaminhamos relatórios minuciosos das ações e a presença deles nos encontros também é uma forma de apoio porque é importante que eles estejam lá ao nosso lado atendendo as dúvidas dos tutores, respondendo às questões, então tem sido assim, uma parceria bem eficaz. Eu vejo que essa parceria está dando certo, eu pelo menos percebo muito isso. (Entrevista C P).

A articulação entre os gestores educacionais tem proporcionado apoio técnico e financeiro aos municípios participantes do programa. Dos nove professores orientadores de estudo que responderam o questionário, todos afirmam receber apoio para a execução do Programa Pró-Letramento em seus municípios. O apoio tem sido recebido principalmente da Secretaria de Educação (seja municipal ou estadual) e da Universidade, e vem sendo considerado bom, ou seja, de acordo com as perspectivas.

Na opinião da professora CP, o MEC é o “grande gestor” do Programa Pró-Letramento:

Recebemos muito apoio deles, claro que inicialmente é o financeiro, eles são os grandes gestores do programa, eles financiam via centro, são eles que fazem toda a parte da apresentação, de contato inicial com os estados, depois eles organizam uma reunião no estado. A partir do momento que o estado está comprometido a participar do programa, eles organizam uma reunião no estado, geralmente na capital. Nós somos convidados, nós os coordenadores pedagógicos de alfabetização e de matemática somos convidados a participar também, os secretários municipais participam, representantes da UNDIME, da Secretaria Estadual de Educação. Eles (MEC) apresentam toda a proposta do programa, nós também somos convidados a falar especificamente do trabalho que desenvolvemos com alfabetização e com matemática e eles, representantes dos municípios, geralmente Secretários Municipais de Educação, fazem as perguntas. Todos são convidados, mas não são obrigados a participar, é uma decisão de cada município, então eles fazem a inscrição junto ao MEC e quando toda essa parte está pronta, entra a nossa parte com a questão pedagógica, então de iniciarmos a formação inicial de 40h e depois marcamos os seminários. Também o apoio que ele tem dado

ao programa é através das bolsas porque eles estão oferecendo uma bolsa de R\$ 600,00 pra cada tutor, também é um incentivo à participação e eles sempre frizam que esses R\$ 600,00 não são uma remuneração por ele estar atuando como tutor, trata-se de uma ajuda pra que ele possa adquirir livros, pra que ele faça um xérox, de repente nós indicamos um livro e ele quer ter acesso ao livro, então ele tem essa bolsa pra isso. O MEC também faz o acompanhamento, fazem reuniões, nós somos convidados pra reuniões. (Entrevista C P).

Quanto à atuação profissional das entrevistadas, constatou-se que elas exercem diferentes funções no Programa Pró-Letramento e nas suas instituições. A entrevistada CP exerce as funções de coordenadora pedagógica do Programa Pró-Letramento, docência em cursos de formação de tutores e como orientadora de estudos a distância. Segundo ela, essas várias funções permitem um envolvimento maior com as questões do programa:

No meu caso, como Coordenadora, é fundamental estar exercendo essas três funções porque o olhar se torna muito mais apurado, porque coordenar do lado de fora é uma situação, coordenar a partir de ações que você desenvolve, que você vivencia é diferente. Embora a sobrecarga seja grande, eu vejo que isso facilita em muito o trabalho de coordenação. (Entrevista C P).

Enquanto isso, para a professora T1, que exerce a função de orientadora de estudos e atua nos cursos de magistério e Pedagogia a distância, além de trabalhar na Secretaria de Educação como supervisora, a sobrecarga pode atrapalhar o desempenho do tutor, visto que suas atribuições são várias, entre elas o estudo dos fascículos, o conhecimento da metodologia de trabalho, a proposição de atividades diversificadas, a elaboração de materiais complementares e o desenvolvimento de toda a parte prática do programa.

Para a professora T2, que exerce as funções de orientadora de estudos e coordenadora local do programa, além de atuar como Secretária Municipal de Educação, o trabalho com a tutoria exige muito tempo disponível para o estudo dos fascículos. Nesse sentido o acúmulo de tarefas pode comprometer um trabalho mais eficaz.

Sobre as atribuições da Coordenação Pedagógica do programa, a professora CP destacou as seguintes:

Primeiramente é a organização do grupo de trabalho. Orientar também com relação aos conteúdos dos fascículos, porque o grupo claro ele já estudou os fascículos antes de começar o trabalho, que é uma condição pra que se desenvolva. Os professores formadores estudam todos os fascículos e depois nós sempre

procuramos nos reunir periodicamente pra sanar dúvidas, esclarecer pontos que não ficaram claros pra todo mundo, então eu acabo organizando isso também. A organização de materiais complementares, porque os fascículos são digamos o documento base da formação, mas não são os únicos, então há a necessidade de organizarmos materiais complementares que vão ao encontro da base teórica da proposta dos fascículos e que atendam muitas vezes as necessidades externadas pelos professores tutores nas avaliações que eles realizam ao final de cada encontro e também nas externadas nos relatórios que eles nos enviam. Eu procuro sempre atender essas três perspectivas: o material teórico, as necessidades externadas na avaliação e aquilo que eles colocam também de necessidades nos relatórios. Manter esse contato freqüente com o Ministério da Educação é função da coordenação, com as coordenações locais dos Estados onde nós estamos atuando, também é função da coordenação. Porque nos Estados onde atuamos nós temos geralmente representantes da UNDIME, ou da rede estadual, que nós chamamos de representantes locais e temos também a parceria com as Universidades, que é uma das propostas do Pró-Letramento. Então no caso de Santa Catarina, na primeira etapa, o nosso contato era com a UDESC. Depois na Bahia, com a UNEB, e em Alagoas com a UFAL e agora em Rondônia estamos procurando manter contato com os professores da UNIR pra formarmos a parceria. (Entrevista C P).

Como se percebe, as atribuições da Coordenação referem-se tanto à parte prática (estudo e orientação quanto ao material do programa, organização de materiais complementares) como à parte burocrática (articular as parcerias com outras Universidades) do programa.

Já para as professoras T1 e T2 as atribuições da tutoria do programa estão mais relacionadas a questões práticas, como se pode perceber a seguir:

Primeiro, participar dos encontros de formação onde a gente recebe uma assessoria da universidade. Então nós temos uma formação inicial que foi feita de 40 horas no município de Lagunas em Santa Catarina, e depois tem a formação continuada dos tutores também, onde a universidade faz encontros periódicos para verificar como está acontecendo a formação no município. Há também a entrega de relatórios, de como está sendo desenvolvido o trabalho e também nós temos professores capacitados para estarmos formando também como tutores. Dentro de cada fascículo nós contamos com professores que nos orientam como desenvolver o trabalho com o fascículo. E minha atribuição enquanto tutora no município é estar desenvolvendo esse trabalho, organizando o material e as pautas, mas a principal é o estudo, pois você tem que estudar o fascículo, conhecer a metodologia de trabalho, propor atividade diversificada, elaborar material complementar e desenvolver toda a parte prática do programa. (Entrevista T1).

Cada início de curso de turma nova eu vou junto, a gente apresenta o curso juntas, a gente trabalha juntas. Então a gente está em constante troca, na hora de fazer o relatório eu chamo ela, é uma troca de tutor pra tutor. (Entrevista T 2).

Para exercer as atribuições de coordenação e tutoria, os professores devem possuir algumas características e habilidades, que segundo a Coordenadora devem ser:

O próprio Guia Geral coloca algumas questões que você já teve acesso, que é a formação, no caso da parte da alfabetização que seja formada em Letras ou em Pedagogia, ou se não houver nenhum profissional nessa cidade, no município que tenha essa formação, que ele seja formado em Magistério e que tenha experiência nas séries iniciais, que já tenha atuado como docente, não apenas como pedagogo, na escola como docente das séries iniciais, e que seja efetivo na rede, na rede pública, porque de nada adianta você investir num professor que depois está e não está, no ano seguinte de repente não está mais. Então ela é um requisito básico para que o tutor pudesse atuar e que seja, na minha opinião, alguém que goste de estudar, porque ser formado e ter experiências não garante que ele vá realmente se envolver com a formação. Então alguém que goste de estudar, porque o objetivo do programa não é de esperar tudo pronto, realmente fazer com que ele a partir daquilo que se é discutido, que vá atrás também, que demonstre interesse em pesquisar, em ampliar seus conhecimentos. E não é qualquer profissional que apresenta esse perfil. Que goste de ler, porque nós já percebemos isso, não só nesses estados onde atuamos, mas em Ponta Grossa mesmo, o fato de você ser professor não garante que goste de ler ou que tenha o hábito de ler. Nesse caso dos tutores do Pró-letramento é um requisito porque ele tem os fascículos, precisa começar a leitura por aí, os materiais complementares que nós fornecemos e outros que ele mesmo vai atrás, busca, socializa conosco, então ele precisa ter esse interesse, e não é uma coisa que nós vamos criar, é uma coisa que ele já deve trazer pelo menos pra participar do programa. (Entrevista C P).

Para a entrevistada T1,

O tutor tem que ser dinâmico e flexível, porque você prepara uma pauta para o encontro, acho que é parecido com o papel de cada professor na sala de aula, às vezes naquele dia não está rendendo como você esperava, e você tem que mudar seu planejamento. Outro fato que ocorre é você estar desenvolvendo uma pauta e surge uma dúvida, você tem que abrir espaço para esclarecer essas dúvidas e estar aprofundando o estudo em determinadas áreas. Por exemplo, dentro dessa questão de gênero, poema, surge a dúvida do que é poema, do que é poesia, você tem que abrir o planejamento para ramificar um pouco mais o conhecimento que está dentro da área. Então além de ser dinâmico e flexível você tem que ser estudioso, tem que ler, tem que estar preparado para o encontro, você não pode pensar sou tutor, vou preparar uma pauta e está bom, as dúvidas aparecem e você tem que estar disponível para sempre estar lendo muito para esclarecer as dúvidas dos seus alunos. Não precisa saber tudo, mas precisa saber muito (Entrevista T 1).

Levando em consideração que as características profissionais e de formação que os professores possuem são significativas para a constituição dos seus saberes e para sua prática na gestão do Programa Pró-Letramento, constatou-se que sete dos nove professores orientadores de estudo que responderam o questionário possuíam experiência em classes de alfabetização. Esse é um dado pertinente, pois a experiência docente em classes de alfabetização constitui-se em um elemento fundamental para que as discussões realizadas nos encontros de estudo sejam realmente relevantes para os professores cursistas. Além disso, os dados revelam que todos os tutores envolvidos na pesquisa possuem curso superior, sendo

que 89% deles possuem curso de pós-graduação. Pode-se considerar que os professores orientadores de estudo, no que tange à formação acadêmica, constituem um quadro de profissionais com qualificação suficiente para exercerem a função de gestores do Programa Pró-Letramento nos seus municípios.

Com relação às dificuldades encontradas na implementação e gestão do Programa Pró-Letramento, a partir da análise das entrevistas foi possível identificar algumas delas. Em um contexto mais amplo, uma das dificuldades seria o ônus que o município tem com o deslocamento de professores orientadores de estudo para a participação na formação inicial e nos seminários. No início o MEC faz a apresentação do programa aos municípios e informa que o compromisso destes será com o deslocamento, a alimentação e a estadia do tutor no local de formação e realização dos seminários, o que geralmente é feito na capital de cada Estado. Para a professora CP, esse deslocamento fica oneroso e, por isso algumas vezes alguns municípios deixam de cumprir seu compromisso.

Até o momento nós não tivemos desistência de nenhum município. A questão funciona da seguinte maneira: às vezes porque o município não tem condições, não são todos também, não são muitos, que até a maioria dos municípios tem assumido bem o seu compromisso, é um ou outro, mas é uma dificuldade, não deixa de ser, então às vezes o tutor não tem condições naquele momento de pagar suas despesas e ele não vai, mas nós já temos também casos de tutores que estão tirando do próprio bolso, porque sabendo da qualidade do programa, estão se sentindo motivados e acabam pagando suas despesas e participando ativamente. Então isso tem sido bem interessante, o próprio tutor, apesar das dificuldades, está correndo atrás, e quando ele não tem mesmo como se deslocar, entra em contato conosco, pede o material, pede pra fazer alguma atividade pra ele não perder. Se vamos trabalhar com oficina, sempre levamos as apostilas, levamos material complementar em CD, pois esperam que a gente forneça material complementar. Os professores tutores que faltam aos seminários e apresentam justificativa, sempre fazem uma síntese do material encaminhado para demonstrar que houve leitura, mandam questionamentos a respeito, então isso é muito interessante porque você vê que o tutor não fica desmotivado apesar das dificuldades, então isso é muito bom. (Entrevista C P).

Até a data da entrevista (setembro de 2007), nenhum município havia desistido pelo fato de a formação do tutor ficar onerosa, e o que se nota é que alguns tutores, percebendo a importância da formação continuada, organizaram-se para participar da formação e levar até seus municípios o programa.

Outra dificuldade apontada pela Coordenação Pedagógica é a comunicação a distância, visto que muitos professores (principalmente no Nordeste) não possuem computador em casa e, quando podem, utilizam o computador da secretaria, mas há

professores que residem em lugares distantes e, às vezes, o e-mail é recebido por funcionários da Secretaria e não é repassado de imediato para o professor.

Nós sempre fazemos um levantamento no início do processo de qual é a melhor forma de comunicação, porque o objetivo é que a comunicação aconteça, e eles já nos dizem se é e-mail, se é telefone, se é carta e nós procuramos atender isso ao longo do processo. (Entrevista C P).

É importante lembrar que uma das habilidades que o tutor deve ter é o gosto pela leitura e escrita, visto que ler e escrever consistem nas suas principais tarefas dentro do programa. Segundo a professora CP, uma dificuldade é que alguns tutores não gostam de ler ou não estão habituados a isso. A ausência do hábito e gosto pela leitura e escrita pode influenciar no planejamento dos encontros, elaboração de relatórios e análise dos fascículos para estudá-los com os professores cursistas.

Em Alagoas, a proposta que eu fiz pro seminário final, e que nós vamos aplicar em todos os estados, é que eles apresentassem os painéis sobre o trabalho desenvolvido com as crianças e além de apresentar esses painéis, eles tinham que fazer o relato por escrito dessas experiências, fazer o registro, porque eu vejo que é uma outra coisa que nós temos que trabalhar com os professores, o hábito de registrar as coisas, o professor faz muita coisa e não registra nada e esse registro também é um momento de reflexão, porque a partir do momento que você registra, você está refletindo sobre sua própria prática. (Entrevista C P).

Em um contexto mais local, a professora T1 relata que uma das dificuldades encontradas no início da implementação do programa foi à própria implantação devido a burocracia, fazendo com que o programa demorasse um pouco para começar. Isso fez com que as turmas começassem na metade do ano letivo de 2005 e encerrassem no mês de abril de 2006.

Nós encerramos uma turma em abril de 2006 e no encontro de encerramento já fizemos o revezamento e tivemos o primeiro encontro de formação em agosto. Enfim, quando tivemos a proposta do revezamento já começamos a trabalhar para que o programa começasse logo. Isso porque começar o programa em junho ou agosto é difícil, pois o ano letivo já está em andamento. E como o final do ano já se aproxima os professores estão cansados e com uma sobrecarga de tarefas. O programa deve começar mais cedo, isso eu acho importante. Começou o período letivo o programa já deve começar. Agora nós estamos trabalhando e terminando o programa que começou no ano passado. É vantagem começar no início e terminar no final do ano. (Entrevista T 1).

Diante das dificuldades mencionadas e de outras que os gestores do programa enfrentam durante a sua execução, todas as professoras entrevistadas concordam que o desafio consiste na continuidade do programa.

Eu acho que o principal é não deixar que esse programa seja apenas mais um dos tantos programas de formação continuada que já passaram pelas escolas, mas que ele venha complementar, que ele venha esclarecer dúvidas que anteriormente não foram esclarecidas, que ele realmente se torne ou que seja algo significativo pra formação do professor, então isso eu acho que é um grande desafio. E que ele estude para alcançar realmente os efeitos desejados: a mudança, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais, por isso que ele surgiu, então acho que isso é um grande desafio. E o de criar, como eu já disse anteriormente, grupos permanentes de estudo. (Entrevista C P).

A continuidade é sempre um desafio porque a gente tem a intenção de continuar, pois se é um programa de formação continuada deve continuar. Já tivemos dois grupos de professores que participaram, mas com certeza tem pessoas interessadas ainda. E enquanto existir essas pessoas o programa deve continuar. A formação continuada deve ser uma política da Secretaria de Educação e que a Equipe Pedagógica da Secretaria priorize essa questão da formação continuada dos professores. Percebe-se que no revezamento vários municípios desistiram e o grupo de tutores diminuiu e isso não pode acontecer. (Entrevista T 1).

Para que essa continuidade ocorra de fato, há necessidade de apoiar os grupos de estudo formados e selecionar materiais para estudo, podendo incluir outras áreas do conhecimento. Além disso, as ações de uma formação continuada seriam mais efetivas se, de acordo com Polimeno (2001), o seu conteúdo “incidissem sobre temas relacionados mais diretamente com o trabalho do professor com alunos concretos, numa sala de aula concreta, e não a partir de *demandas* na maioria das vezes indefinidas”. (p. 402 – grifo do autor)

Apesar das dificuldades e desafios apontados, pode-se concluir através da análise das entrevistas que o Programa Pró-Letramento vem se constituindo em uma política de formação continuada de caráter mais duradouro e com isso integrando de forma mais abrangente um sistema de formação permanente.

Os encontros de estudo e seminário de avaliação do Programa Pró-Letramento: análise de dados de observações

O Programa Pró-Letramento se materializa nos encontros de estudo, sendo que nestes encontros a prática desenvolvida nas salas de aula pode ser discutida fazendo-se

uma ligação com a prática pedagógica de cada professor cursista. Nos encontros, são utilizados além dos fascículos do programa, materiais complementares indicados pela Coordenação Pedagógica (Universidade) e materiais selecionados pelos próprios tutores.

No caso do município de Garuva - SC, onde foram realizadas observações de encontros de estudos nos dias 21 e 28/02/08, os encontros acontecem semanalmente por um período de quatro horas. Os professores cursistas consideram suficiente o número de encontros, bem como a sua duração e a carga horária do curso.

O município de Garuva possui uma boa estrutura para a execução do Programa Pró-Letramento, visto que a Secretaria Municipal disponibiliza os tutores, materiais impressos, além de tempo para os tutores realizarem estudos e planejamento dos encontros de estudo. Sobre a escolha do tutor e apoio recebido pela Secretaria Municipal, a professora T1 relatou o seguinte:

São profissionais geralmente da secretaria de educação que já estão envolvidos com o programa de formação continuada, antes de se convidar qualquer outra pessoa, como já tem muitas aqui na secretaria de educação que trabalham nessa área e eles são colocados à disposição do cargo, são pessoas interessadas. É cedido um espaço, a própria secretaria cede um espaço de tempo para essa pessoa trabalhar com o programa. E nós não temos remuneração. O que a gente tem é um banco de horas, como trabalho a noite no programa, essas horas depois se convertem em dias de folga. (Entrevista T 1)

É importante destacar que os professores orientadores de estudo (tutores) são escolhidos pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. E de acordo com o relato da professora T1, pode-se considerar que quando o tutor pertence à própria Secretaria e ela proporciona um tempo para o professor preparar os encontros, isso facilita a execução do programa no município.

Nas observações dos encontros de estudo realizadas em Garuva, verificou-se que os professores cursistas, ao chegarem no espaço onde acontecem os encontros (uma sala de aula), organizam-se em grupos. Todos os professores trazem para os encontros os seguintes materiais: fascículos, portfólio e caderno de anotações.

A tutora sempre inicia os encontros entregando a pauta que contém o tema do fascículo que será abordado, os objetivos do encontro, os conteúdos, as atividades e o tempo destinado para sua realização. Em seguida, faz-se uma revisão do assunto abordado no encontro anterior. Logo após, a tutora segue alguns passos que a auxiliam na organização

do encontro:

1º - Diagnóstico do conhecimento prévio dos professores cursistas: os professores são sempre questionados sobre o tema, e as respostas são sistematizadas no quadro de giz antes da explicação do assunto.

2º - Explicação do assunto: a tutora explica a diferença entre conceitos presentes no material do programa.

3º - Apresentação do assunto através de vídeo: os vídeos têm relação com o assunto abordado no encontro e mostram exemplos de atividades que podem ser realizadas em sala de aula.

4º - Aplicação do conteúdo através da realização de uma atividade prática: o que é visto nos fascículos e no vídeo (teoria) é discutido pelos professores através da realização de seminários e debates e concretizado na prática.

5º - Trabalho final: todas as atividades realizadas são dispostas em um portfólio individual.

Percebe-se que o encontro de estudos segue uma pauta cuidadosamente elaborada pela tutora. Isto ajuda o grupo de professores a ter uma meta, ou seja, que ao final de cada encontro um trabalho final deve ser produzido e que este trabalho pode ser aplicado em sala de aula com os alunos e futuramente o professor pode expor sua experiência para o grupo, apresentando os resultados obtidos.

No caso do município de Garuva, percebe-se que o contexto local favorece a execução do Programa Pró-Letramento devido a uma série de fatores: apoio da Secretaria Municipal, estrutura material e física adequadas, disponibilidade de tempo para os tutores realizarem estudo e planejamento, colaboração com outros municípios, entre outros.

Para Ball, existem variações de contextos que interferem na execução de uma política, porque as políticas, principalmente as educacionais “geralmente são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais” (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 4). Isso significa que as condições de implementação podem variar de um contexto para o outro e isso causará um impacto nos resultados/efeitos do programa, pois como Ball explica, o contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao contexto da prática, e este é complexo, multifacetado e

influenciado por uma série de fatores materiais e estruturais (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Com o objetivo de se avaliar os resultados do Programa Pró-Letramento, foi realizado um seminário final de avaliação do Programa Pró-Letramento correspondente ao fechamento da 2ª etapa (revezamento). Esse seminário aconteceu nos dias 14 e 15 de abril de 2008, no município de Balneário Camboriú – SC. Participaram do encontro tutores, professores cursistas, técnicos e alguns Secretários Municipais de Educação do Estado de Santa Catarina. O evento foi promovido pelo CEFORTEC em parceria com o MEC. Na abertura do evento duas professoras representantes da instituição responsável pela formação no Estado de Santa Catarina (UEPG), sendo uma Coordenadora Pedagógica e uma Coordenadora do Estado, apresentaram a pauta e explicaram a finalidade do seminário.

O seminário teve início com uma palestra sobre “a magia da literatura infantil”. Em seguida, organizou-se o espaço para a apresentação dos painéis trazidos pelos municípios participantes, sendo que cada município selecionou trabalhos ou materiais construídos pelos professores cursistas e/ou seus alunos para exposição. Alguns desses trabalhos (sendo 11 no total) foram incluídos em um CD, o qual segundo a coordenação responsável pelo seminário, servirá para socializar as experiências entre os municípios e também entre os estados participantes do programa.

Durante a realização do seminário, foram entregues pelos tutores à coordenação, relatórios, atividades complementares e listagem de professores cursistas aptos a receber a certificação. A entrega desses materiais é uma das atribuições dos tutores e uma exigência para a participação no programa, pois através dos relatórios é possível avaliar o andamento e os resultados obtidos pelo programa junto aos municípios.

Ainda no primeiro dia de seminário, a coordenadora do programa no MEC fez uma avaliação de todas as ações desenvolvidas no ano de 2007, destacando que o Programa tem se ampliado e, desse modo, tornando-se o maior Programa da SEB. Para exemplificar, relatou o caso do Estado de Alagoas, onde quase a totalidade dos municípios foram atendidos pelo Programa. A coordenadora ainda relatou que apesar de algumas dificuldades, como a falta de material (fascículos) em alguns municípios, mantém uma expectativa positiva para o ano de 2008.

O segundo dia de seminário (15/02/08) foi utilizado para apresentações orais dos trabalhos selecionados pelos municípios. Uma professora que atua na rede de

ensino municipal desde o ano de 1967 fez um relato interessante. Ela comentou que a Rede Nacional, assim como o Programa Pró-Letramento são projetos bons, porém projetos de resultados a longo prazo e que a escola necessita de respostas mais ágeis. A professora apontou ainda que através do Programa Pró-Letramento suas aulas têm alcançado um padrão de maior qualidade e que ela tem percebido que o mesmo tem acontecido com outros professores. Um exemplo disto é a mudança da prática pedagógica em relação ao uso do livro didático, sendo que antes do Programa o livro era o material predominante na sala de aula, mas através do estudo dos fascículos os professores têm utilizado materiais diversificados e que atendem melhor as necessidades dos alunos. Além disso, o programa tem influenciado na escolha dos livros didáticos.

As demais apresentações agregaram relatos de experiências sobre projetos de leitura envolvendo o trabalho com gêneros textuais (4), jogos e brincadeiras (3), biblioteca (1) e sequência didática (2). Os relatos apontaram que alguns municípios têm executado o Programa Pró-Letramento concomitante a programas locais de formação continuada e tentam articular ambos. Alguns municípios criaram grandes projetos de leitura, como é o caso de Canoinhas, com o Projeto “Passaporte do leitor” pelo qual foram adquiridos 3.000 livros para a execução do projeto e ainda a criação de um coral em cada escola.

Alguns pontos destacados no seminário de avaliação foram:

a) aperfeiçoamento da prática pedagógica de professores que trabalham há mais de 15 anos pois, através da formação continuada, estes professores tiveram a oportunidade de estudar os conceitos de alfabetização e letramento e ainda ter contato com metodologias relacionadas à alfabetização em uma perspectiva de letramento;

b) a ideia inicial de alguns professores em participar de um curso para receber uma certificação foi substituída pelo prazer de participar de encontros de estudo que ofereceram embasamento teórico para a diversificação de atividades em sala de aula e com isso os professores conseguiram propiciar uma aprendizagem mais consolidada aos seus alunos;.

c) a valorização, pelo Programa Pró-Letramento, do saber acumulado pelos professores no decorrer de sua experiência profissional; e

d) a necessidade de se expandir o programa para professores de outros níveis (Educação Infantil e anos finais do Ensino Fundamental).

Percebe-se que o seminário de avaliação observado foi uma ação importante

para a integração entre os gestores do programa (MEC e Universidade) e os tutores dos municípios participantes. O seminário de avaliação proporcionou uma rica troca de experiências entre professores de municípios com realidades diversificadas e com isso buscou-se a solução para as dificuldades encontradas por esses professores para uma constante melhoria no modelo de formação continuada adotado através do Programa Pró-Letramento.

O Programa Pró-Letramento na ótica dos tutores e professores cursistas

A partir dos dados coletados por meio de entrevistas e questionários, percebe-se o posicionamento favorável em relação à execução do programa, em virtude de que 78% dos tutores e 62% dos professores cursistas consideraram o programa extremamente válido⁴⁰. Além disso, 89% dos tutores e 76% dos professores cursistas consideraram a formação continuada para professores alfabetizadores como extremamente importante. Com relação à importância dessa formação, uma das professoras entrevistadas assim se manifestou:

Eu acho que ela é essencial, principalmente porque os cursos de Magistério e de Pedagogia e até mesmo o curso de Letras e de outras licenciaturas não têm formado a contento os professores para atuarem nas séries iniciais. Então eu vejo que a formação continuada é extremamente importante para que o professor possa desenvolver o seu trabalho da melhor forma possível. Muitos têm nos dito assim, até muitos tutores, que eles têm aprendido muitas coisas conosco que nunca tinham visto na graduação, principalmente aqueles que são da área de Pedagogia. Coisas que não são tratadas no curso e que são essenciais para aquele que vai alfabetizar, para aquele que vai trabalhar nas séries iniciais. Então ela é fundamental para o bom desempenho do professor e para melhorar os resultados lá na ponta com as crianças também. (Entrevista C P).

Para a professora CP, a formação inicial não atende às necessidades do cotidiano escolar, sendo necessária a formação continuada que:

[...] acaba sendo uma formação assim, que pontua questões que ele precisará depois pra exercer bem a sua função, relacionadas à língua, relacionadas à matemática. Claro que todas as áreas do conhecimento são importantes, mas eu vejo que se a criança consegue ler, compreender o que lê, não fica só no nível da decodificação,

⁴⁰ Os dados dos questionários estão organizados nos apêndices G e H.

consegue compreender aquilo que está lendo, ela não vai ter tanta dificuldade na matemática, na história, na geografia, em ciências, porque um dos problemas é a falta de compreensão daquilo que se lê. E essas questões nem sempre são discutidas na formação inicial, mesmo as questões de produção textual, de como retomar o texto do aluno, fazer uma análise mais criteriosa desse texto, porque isso exige conhecimentos voltados à língua. E eu vejo, por exemplo, no curso de Pedagogia, o professor tem muito pouco de língua portuguesa, então falta muito disso. Na minha opinião, ele deveria ter a língua portuguesa em todas as séries, nem que fosse duas horas aula semanais deveria ter, porque o professor que não conhece a língua, como pode ensinar pra criança, fica difícil. E os cursos de Letras, por exemplo, não estão muito preocupados com questões da alfabetização, trabalham mais pensando em formar o futuro professor pra séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Só que pra você compreender as dificuldades que a criança traz na 5ª série você precisa entender como foi seu processo de alfabetização, então as coisas não estão articuladas, tanto no curso de Pedagogia quanto no curso de licenciatura, que deveriam, na minha opinião, estar preocupados também com as questões relacionadas à alfabetização, e não só Letras, mas todas as licenciaturas. (Entrevista C P).

Na fala da professora percebe-se que a formação continuada torna-se necessária para preencher lacunas deixadas pela formação inicial, o que segundo Eraut (apud Ferreira, 2007), seria o *paradigma da deficiência*.

A professora T1 também se manifestou sobre a importância da formação continuada.

A formação continuada é fundamental porque possibilita que o professor faça uma reflexão sobre a prática, pois não é somente teorizar, teorizar. A própria teoria também tem que estar aliada a prática. Um outro ponto é o papel do tutor de estar possibilitando essa ação-reflexão. Então eu acho que ela contribui para a reflexão da prática pedagógica do professor, para dar subsídios para inovar sua prática, para estudar a própria prática, porque a gente começou a ver concepções de linguagem e começamos a falar sobre alfabetização e letramento. Nesse processo percebe-se que o professor não se dá conta nem do método de alfabetização que ele utiliza, ele sabe que utiliza um método, mas não sabe diferenciar qual é. Quando a gente começou a falar de método silábico, analítico, sintético, e dos métodos globais, construtivista, o professor começa a se dar conta de qual ele utiliza, porque até então isso não era percebido. Por isso que eu falo que a pauta do encontro tem que ser flexível, pois dúvidas como estas sobre os métodos fizeram com que mudasse minha pauta para estudar métodos de alfabetização, concepções de linguagem porque surgiu a dúvida no grupo. Então você sempre tem que estar abrindo o teu planejamento para questões que surgem no grupo, para as dúvidas do grupo, eu acho que isso auxilia o professor e é uma forma de estar sistematizando os conhecimentos sempre, é fundamental que o tutor faça isso. Trabalhei o fascículo 1, quando a gente está terminando ele e vamos iniciar o 2, vamos retomar tudo aquilo que a gente viu no 1 e a gente faz uma avaliação assim, o que eu aprendi e o que preciso aprender, fazemos uma avaliação no final de cada fascículo. Quando fazemos essa avaliação os professores sempre colocam suas dúvidas, através delas se percebe que o professor ainda não conseguiu assimilar ou compreender da forma como se esperava, como está sendo proposto no programa. Nesse sentido, a avaliação é um instrumento de planejamento e o planejamento um instrumento de avaliação, pois você não avalia o aluno apenas para classificá-lo. A gente faz uma avaliação do fascículo e verifica o que se repete em relação ao anterior. No caso do fascículo 1, estudamos prolongadamente o fascículo e quando fazíamos essas

avaliações os professores tinham dúvidas ainda, então questionávamos o estudo. O resultado foi que ao perguntar aos professores qual a diferença entre alfabetização e letramento, eles tem bem essa clareza hoje e vemos que eles trabalham mais com essa questão na sala de aula, onde a linguagem não é morta, mas tem o uso da função real. Penso que a importância do programa de formação é contribuir para a mudança da prática do professor, para ele ter consciência daquilo que faz e talvez propor uma inovação (Entrevista T 1).

Conforme o relato da professora, a formação continuada é importante tanto para o professor cursista como para o professor orientador de estudos, visto que oportuniza o estudo e, através dele, o repensar sobre a prática pedagógica. Segundo seu argumento, a efetivação dessa política de formação é necessária porque questões relacionadas aos métodos de alfabetização ainda não tinham sido bem compreendidas por boa parte dos professores. Essa falta de compreensão docente pode ser entendida como um fator que interferia no desempenho do professor alfabetizador em sala de aula. Nesse sentido, o Programa Pró-Letramento tem contribuído para a prática pedagógica e, conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem dos alunos. O que se percebe na fala da professora T1 é o propósito de se implantar inovações aos professores de forma a reorientar seus saberes e competências, utilizando-se para isso a formação continuada baseada em um *paradigma de mudança* (ERAUT apud FERREIRA, 2007).

Sobre a importância e contribuições do programa, o relato das professoras entrevistadas demonstra que uma das contribuições do Programa Pró-Letramento tem sido o desenvolvimento da formação continuada nas escolas e a compreensão de sua importância para a prática pedagógica dos professores, através de ações como a formação de grupos de estudos.

Principalmente nos estados mais do Nordeste, porque em Santa Catarina a realidade é bem diferente, essa compreensão do que é formação continuada, acho que isso tem sido muito positivo, eles estão agora realmente entendendo o que é uma formação continuada de professores. Uma outra coisa que eu acho bastante importante é a questão dos professores que estão participando desse programa, os professores tutores e professores cursistas, estão criando uma coisa que não existia até então, isso dito por eles, que é a formação de grupos de estudos, porque nada mais é que um grupo de estudos. Esse trabalho que o tutor faz com os professores cursistas lá do seu município nada mais é que um grupo de estudo onde os professores que estão lá atuando nas séries iniciais têm oportunidades de socializar as suas dificuldades, socializar os seus avanços, de contar ao grupo as práticas que têm desenvolvido, os resultados que têm obtido, esclarecer dúvidas com relação a conteúdos, coisas que ele tinha dificuldades, às vezes dificuldades pontuais, ele está conseguindo agora esclarecer. (Entrevista C P).

Mas eu considero assim que os professores que estão se formando agora, essa nova geração de professores, estão mais abertos para as mudanças. Eles estão vindo da

formação inicial (acadêmica) preparados para a formação continuada e é isso que o Programa contribui, para a visão da importância da formação continuada. A formação continuada tem contribuído, tem professores comprometidos que querem buscar saber mais para melhorar sua prática. (Entrevista T1).

A execução do Programa Pró-Letramento também tem proporcionado aos professores cursistas a compreensão acerca do que seja alfabetização e letramento.

A questão do alfabetizar letrando que é uma discussão muito forte do Pró-letramento e que a maioria nos diz que não tinha muita clareza com relação a isso, tomavam a alfabetização e o letramento como sinônimos, como se fossem a mesma coisa, não entendiam o que é alfabetizar letrando, então isso tem sido discutido muito. (Entrevista C P).

Eu acho que todos os fascículos contribuem para isso, para o professor usar mais gêneros diferenciados em sala de aula e a linguagem com a função real. Mudar e transformar do dia para a noite é um pouco difícil, mas a gente nota que aos poucos vai mudando, eles vão inovando mais, vão trazendo essa linguagem que a gente usa no dia-a-dia, trazendo essa linguagem viva, real, de função real da escrita, uma concepção de linguagem, não a da gramática ou de perguntas e respostas simplesmente. Nós começamos a trabalhar mais com a gramática do discurso, do gênero textual, trabalhar com bilhete, com carta, com uma linguagem de interação mesmo. (Entrevista T 1).

A proposta metodológica contida no Programa Pró-Letramento baseia-se na perspectiva de “alfabetizar letrando”. Soares (1998) explica que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado” (SOARES, 1998, p. 47). Assim, nessa perspectiva, a leitura e a escrita precisam ir muito além do domínio do código. Na prática, os professores precisariam utilizar textos reais, explorar a função social da escrita e formar sujeitos leitores e capazes escrever adequadamente. A alfabetização em uma perspectiva de letramento, conforme mencionado no referencial teórico (Capítulo 1), pode tornar-se uma forma eficaz de se garantir um domínio amplo e consolidado na leitura e da escrita, algo que é fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

De acordo com tutores e professores cursistas que participaram da pesquisa, o programa tem desenvolvido nos professores conhecimentos que possibilitam a sua compreensão sobre a linguagem e o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada na perspectiva de se alfabetizar letrando, o que pode garantir a efetivação de uma educação mais inclusiva, isto é, que oportunize de fato o acesso do aluno ao mundo escrito.

Todos os tutores que responderam o questionário (nove) consideraram que o

Programa Pró-Letramento também tem contribuído para oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais de modo a elevar a qualidade do ensino. Isto significa que, na opinião dos tutores, o programa tem alcançado um dos objetivos explicitados no documento oficial de implementação do programa (Guia Geral).

Sobre a organização e execução do programa, os tutores descreveram que utilizam diversas estratégias durante a realização dos encontros de estudo. Algumas delas são: dinâmicas de grupo, aulas expositivas e práticas, estudos dirigidos, trabalhos em grupo e individualmente, debates, troca de experiências, leitura de textos complementares, exposição de trabalhos realizados com os alunos nas escolas. A respeito da metodologia adotada nos encontros, uma das tutoras relatou o seguinte:

O primeiro e o segundo fascículos fizemos estudo do conteúdo, intermediando com descrição de experiências. Nos demais fascículos utilizamos o estudo através de seminário, e por meio de materiais extras, atuando como suporte e dispondo de pesquisa e leituras complementares. (T 3).

Sobre a metodologia adotada nos encontros de estudos os professores cursistas encontram-se satisfeitos, visto que para 35% a metodologia é extremamente adequada, para 34% muito adequada e para 31% adequada. No entanto, os professores cursistas fazem algumas sugestões para a realização dos encontros. Algumas dessas sugestões referem-se à realização de: palestras, oficinas, passeios culturais e exposições. Nota-se que as sugestões estão relacionadas com a prática pedagógica do professor, ou seja, que o professor espera do curso de formação continuada respostas práticas para sua atuação em sala de aula.

O tempo utilizado nos encontros de estudo varia de um estado para o outro. No Estado de Santa Catarina os encontros são realizados semanalmente, com uma carga horária que varia de 3 a 4 horas, dependendo do município. Em Alagoas os encontros são quinzenais, com duração de 8 horas. Na Bahia, os encontros são semanais e quinzenais, com duração de 4 a 8 horas. Durante a análise dos dados identificou-se que nos municípios onde os encontros são realizados semanalmente, com duração de 4 horas, os professores cursistas estão mais satisfeitos. Segundo eles, o período de uma semana é suficiente para que eles possam ler os fascículos em casa e tirar as dúvidas nos encontros. Alguns professores consideram como uma dificuldade o fato de o encontro ser realizado durante a noite ou aos sábados e alguns deles acabam desistindo do programa. O fato de o encontro ser realizado

durante o período noturno ou aos sábados tem como meta atingir a todos os professores, visto que a maioria deles trabalha durante o dia e algumas vezes em diferentes escolas.

Embora os encontros de estudo tenham proporcionado momentos de leituras, reflexão, troca de experiências e operacionalização na prática, observou-se nas respostas ao questionário que 67% dos tutores consideram a carga horária do curso como razoável. Identificou-se também que apesar de alguns professores sugeriram que a carga horária do curso fosse maior, devido à grande quantidade de conteúdo contida nos fascículos, 78% deles consideram a carga horária do curso suficiente.

Opinião de professores cursistas: análise dos questionários

Os questionários foram respondidos por 102 professores cursistas no ano de 2008. Desse total a maioria dos professores é do sexo feminino (97%) e possuem idade acima de 40 anos (34%). Além disso, em relação à formação acadêmica 59% possuem curso superior e deste total 32% curso de pós-graduação (especialização). Os professores cursistas com maior formação acadêmica encontram-se dispostos no estado de Santa Catarina.

Os professores foram indagados sobre os motivos que os levaram a participar do Programa Pró-Letramento, visto que essa participação não é obrigatória. As leituras dos dados apontaram as principais razões que os motivaram ao estudo: aperfeiçoamento de conhecimentos e práticas pedagógicas (48%), interesse em buscar respostas para problemas e dificuldades da prática pedagógica (36%) e possibilidade de avanço na carreira (11%).

No tocante à avaliação do material pedagógico utilizado (fascículos) nos encontros de estudo, a maioria dos professores (com exceção de apenas dois) consideram o material muito adequado. Para eles o conteúdo do material possui uma riqueza teórica muito grande em virtude da diversidade de autores presentes e sugestões de atividades. No entanto, afirmam que os resultados obtidos a partir da implementação das ações propostas nos fascículos depende de como se trabalha com esse material, ou seja, inicialmente do estudo realizado nos encontros e da posterior aplicação da teoria em sala de aula.

O material apresentado é de excelente qualidade, porém acredito que deveria ser apresentado, ou melhor, utilizado na íntegra. (P 5).

O material é muito informativo, esclarecedor e nos dá margem bem positiva para prática do dia- a -dia. (P 9)

O material é rico em discussões e proporciona troca de idéias com os colegas e com a professora tutora. Além disso, apresenta formas de se trabalhar novas práticas educativas, de compreender melhor os alunos e com isso enriquece-los, tornando-os cidadãos confiantes, determinados e cheios de conhecimentos para viver na sociedade. (P 10)

No relato da professora P5, percebe-se que alguns trechos do material não são trabalhados nos encontros de estudo. Tal fato deve-se à carga horária do curso (120 horas, sendo 84 horas presenciais e 36 horas de estudo individual) na qual o tutor, além de apresentar os fascículos e estudá-los juntamente com os professores, deve trabalhar também com materiais complementares. A opção de escolha por alguns temas dos fascículos para serem trabalhados pode deixar de lado aspectos relevantes ou aprofundamentos necessários para a prática pedagógica. Nesse caso, o tutor tem um papel importante, porque a escolha dos temas a serem abordados e dos materiais complementares irá compor o saber teórico do professor.

A respeito da atuação do tutor, 66% dos professores cursistas consideram sua atuação como excelente. Desse modo, pode-se afirmar que o tutor, apesar das dificuldades apresentadas no decorrer do presente capítulo, tem cumprido com suas atribuições.

Dentre os diferentes discursos registrados nos questionários foi possível identificar as contribuições do Programa Pró-Letramento para a prática docente, tendo em vista a garantia de aprendizagem para todos os alunos. Os professores assim se expressaram:

É um programa que veio para contribuir com o processo ensino-aprendizagem, pois o curso busca inovar cada vez mais as práticas pedagógicas. E sempre temos novidades para colocar em prática em sala de aula. (P 1).

O Programa Pró-Letramento auxilia o professor em seu trabalho na sala de aula aprofundando questões a respeito da leitura e da produção textual na formação linguística do aluno e na sua constituição como sujeito-leitor e produtor de textos. (P 2).

O curso tem proporcionado o desenvolvimento da nossa prática pedagógica na sala de aula estimulando os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Através do curso Pró-letramento descobri várias maneiras de trabalhar com o uso de: jogos educativos, dinâmica e trabalho em grupo. Adquirimos experiências com os demais colegas, principalmente com a nossa tutora e orientadora que tem nos ajudado muito. (P 4).

Desse modo, constata-se a relevância do Programa Pró-Letramento em relação ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se também para a prática pedagógica a importância das concepções veiculadas nos materiais (fascículos) e nos encontros de estudo.

O programa veio dar suporte para desempenhar melhor o nosso trabalho pedagógico e nos mostrar uma nova visão sobre alfabetização. (P 3).

O Programa Pró-Letramento serve para analisar e planejar o ensino com os alunos, compreender a importância de conceitos como alfabetização e letramento e demonstrar os valores e princípios que norteiam nossa ação pedagógica com os alunos em sala de aula. (P 6).

Os saberes obtidos pela troca de experiências nos encontros de estudo também foram destaque na fala dos professores:

É uma oportunidade de estudo e contato com professoras(es) que atuam nas séries iniciais através do relato de suas práticas, experiências e obstáculos. Nesses encontros o diálogo e as leituras possibilitam novos conhecimentos aos cursistas do Pró-letramento, ajudando a refletir e até mesmo mudar nossas ações e práticas pedagógicas. (P 8).

O Programa Pró-Letramento está trazendo aos professores uma nova forma de fazer educação, pois, aqui trocamos idéias, estudamos a nossa prática e refletimos se estamos corretos, além de corrigirmos juntos. Por isso, acreditamos que estamos cada vez mais preparados para educar e o Pró-letramento contribui muito para isso. (P 7).

Esses relatos se justificam em razão de que o Programa Pró-Letramento enfatiza a experiência profissional do professor cursista, levando-o a repensar sobre sua prática e ao mesmo tempo valorizando o conhecimento já adquirido.

A partir dos relatos dos professores cursistas foram elencadas algumas dificuldades encontradas na execução do Programa Pró-Letramento. Um delas é a falta de material (fascículos) para todos os professores, sendo que esta dificuldade atinge mais os professores do estado da Bahia. Outra dificuldade é o fato de que o programa é direcionado aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devendo na opinião dos professores ser ampliado para os demais professores, assim como para diretores e equipe pedagógica. E por fim, uma dificuldade é a falta de material didático nas escolas para

colocar em prática o que se aprende nos encontros de estudo.

Ficou explícito na fala dos professores participantes da pesquisa que eles consideram a formação continuada um instrumento essencial para a mudança das práticas pedagógicas em relação ao processo de alfabetização, porém há uma ausência de relatos sobre os resultados sociais obtidos com essa prática transformada.

A pesquisa com os professores cursistas ainda revela que a eficácia do Programa Pró-Letramento está condicionada à adesão dos professores ao programa. O que se percebe é que a maioria dos professores tem aderido a essa proposta de formação continuada. No entanto, nota-se que ao mesmo tempo em que a maioria enaltece a qualidade do curso porque corresponde às suas expectativas, alguns o criticam por sentirem que não participaram da organização do mesmo ou porque a carga horária não é suficiente.

Desta forma, coerente com o referencial teórico explicitado no Capítulo 2, na análise do contexto da prática buscou-se levar em consideração que os professores desenvolvem suas próprias interpretações das políticas propostas e interagem com elas de formas diferenciadas. As possíveis mudanças que podem ocorrer em suas concepções e práticas dependem de uma série de fatores que vão além dos programas de formação continuada de que eles participam, tais como: condições objetivas de trabalho na escola, condições institucionais da escola ou escolas onde trabalham, apoio e assessoramento recebidos na escola, projeto pedagógico das redes de ensino e da escola, entre outros fatores.

Em geral, os professores cursistas apresentaram uma avaliação positiva do Programa e consideraram que este em contribuído para uma melhoria das suas práticas pedagógicas. Do mesmo modo, embora tenham apontado problemas e dificuldades, a avaliação dos tutores também foi positiva. Através das respostas dos questionários percebe-se que o programa tem proporcionado aos professores um saber teórico que pode levar a mudanças na prática pedagógica. Através da participação no Programa os professores demonstraram superar a falta de conhecimentos relevantes, tais como a alfabetização em uma perspectiva de letramento e as práticas sistemáticas da alfabetização que sejam coerentes com a mencionada perspectiva. A avaliação positiva apresentada tanto pelos professores cursistas quanto pelos tutores precisa, no entanto, 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 consideramos que as pesquisas sobre políticas educacionais devem interrogar e problematizar as políticas, bem como analisar o seu impacto do contexto da prática, evitando a sua mera legitimação (MAINARDES, 2008a, 2009). Não se trata de desqualificar as opiniões dos participantes da pesquisa, mas buscar confrontá-las com outras evidências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve como foco de análise a concepção e gestão do Programa Pró-Letramento. O referido Programa, que foi delineado a partir de mudanças ocorridas no Governo Federal no ano de 2003, segundo a ótica dos tutores e professores cursistas, tem apresentado resultados satisfatórios. 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 têm levado a oportunidades de reflexão e de aperfeiçoamento das práticas na sala de aula dos professores cursistas. 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. Além disso, o trabalho dos professores é influenciado pelo contexto escolar; infra-estrutura disponível e condições de trabalho; pelas características da escola, dos alunos, da comunidade; pelo projeto pedagógico das redes de ensino e das escolas, etc.

Não se deseja aqui desqualificar as opiniões dos professores cursistas e tutores, pois elas são relevantes e servem como um indicador de avaliação. No entanto, uma avaliação mais completa do impacto do Programa demanda, como apontado no Capítulo 5, a análise de outros aspectos, tais como os avanços na prática docente, melhorias observadas na aprendizagem dos alunos e nas taxas de aprovação, entre outros. Uma análise mais ampla dos resultados e do impacto do programa demanda refletir em que medida e em que perspectivas o Programa Pró-Letramento tem contribuído para atender as demandas que impulsionaram a sua formulação. Indicar uma conclusão a respeito dessa questão não é uma tarefa fácil. O que se pode indicar é que o Programa Pró-Letramento constitui-se em uma intervenção necessária e importante para que os professores cursistas possam enfrentar os desafios da alfabetização com uma instrumentalização teórico-prática mais adequada. Pode-se ponderar também que o Programa investigado focaliza um aspecto mais específico e pontual: a questão da alfabetização e as dificuldades em obter resultados mais positivos no que se refere à apropriação do conhecimento básico/inicial da Língua Portuguesa pelos alunos. Além disso, o Programa enfatiza a formação continuada de professores e o trabalho docente em uma perspectiva individual e não em uma perspectiva de ação coletiva para melhorar a qualidade da educação oferecida na escola pública. Dessa forma, conclui-se que o Programa Pró-

Letramento é uma medida necessária, mas não suficiente para uma promoção efetiva da qualidade da educação oferecida às classes trabalhadoras. Assim, defendemos a ideia de que a promoção de tal qualidade demanda o encaminhamento de uma série de outras ações que ultrapassem a formação continuada dos professores, tais como: uma maior valorização dos profissionais da educação, garantia de melhorias na infra-estrutura das escolas, estímulo para a construção de propostas curriculares com a participação dos professores, a existência de projetos pedagógicos consistentes nas redes de ensino e nas escolas, a utilização dos resultados obtidos por meio de avaliações para o planejamento de estratégias de intervenção com a participação do coletivo das escolas, entre outras medidas.

A educação de qualidade social, conforme mencionado no Capítulo 3, é aquela que está comprometida com a democratização do acesso; do conhecimento; da gestão; financiamento e regime de colaboração; valorização dos trabalhadores em educação; bem como com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social (CAMINI, 2001; BELLONI, 2003). Para que esse modelo de educação seja construído, as políticas educacionais precisariam estar mais articuladas aos demais projetos sociais do Governo Federal, de forma a aglutinar esforços que permitissem a efetivação de avanços significativos em termos da construção de uma sociedade igualitária. A despeito das limitações e dificuldades, que tem sido extensivamente apontada pelos críticos, o Governo Lula vem desenvolvendo políticas sociais que tem permitido avanços em termos de melhoria das condições de vida da população.

No caso das políticas educacionais verificou-se que o MEC criou várias políticas e programas de formação inicial e continuada de professores que demonstraram ser bastante dispersas nos mandatos do Governo Lula, sendo que um dos motivos para a dispersão poderia ser a falta de uma concepção mais ampla de educação definida para orientar essas políticas. Da mesma forma, é possível que essa dispersão e ausência de uma concepção mais ampla fizeram com que o programa Pró-Letramento enfatizasse mais os aspectos relacionados à prática, revelando um modelo aplicacionista mencionado por Santos (2008), sem apresentar uma fundamentação sobre o papel social da escola e do conhecimento e da necessidade da transformação social. Não se pode deixar de mencionar o fato de que recursos financeiros bastante significativos têm sido investidos no Programa Pró-Letramento principalmente pelo Governo Federal, mas também pelos governos estaduais e municipais. Em virtude disso, é fundamental que resulte em avanços qualitativos significativos para a prática escolar e para a aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto demonstrado na pesquisa foi a importância do emprego consciente e bem fundamentado das práticas sistemáticas no processo de alfabetização. Este aspecto torna-se ainda mais relevante na medida em que se considera a importância da sistematização para a apropriação do conhecimento produzido socialmente por todos os cidadãos, pois segundo Klein (2000) os conhecimentos constituem uma condição importante para o processo civilizador na medida em que permitem o exercício mais consciente das decisões e ações do indivíduo. Segundo a autora quando as experiências cotidianas não são suficientes para promover a aquisição desses conhecimentos, é preciso organizar processos sistematizados de transmissão e, em nossa sociedade, isto é função da escola.

Há que se destacar, no entanto, algumas contribuições positivas do Programa Pró-Letramento. As redes públicas de ensino tiveram a oportunidade de oferecer aos professores uma formação contínua mais orgânica e sistematizada. Antes da criação do Programa Pró-Letramento, com exceção daqueles municípios que implantaram o PROFA (que se baseava em uma concepção de alfabetização fortemente influenciada pelo construtivismo), a formação continuada de professores alfabetizadores em geral era episódica e fragmentada, sendo realizada por meio de cursos, oficinas, palestras, projetos, cujo conteúdo não formava um todo organizado. Segundo Belintane (2003), há uma diferenciação entre projetos de formação contínua e cursos. Enquanto o primeiro pressupõe que a rede escolar realmente funcione em rede e o trabalho coletivo e orgânico de equipes preparadas para essa finalidade, um curso consegue se sustentar a partir de uma visão mais individualista.

A seleção dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação realizada em 2003 através do Edital 01/2003-SEIF/MEC, não atendeu no início todos os estados brasileiros, visto que 12 (doze) universidades das 19 (dezenove) selecionadas estão concentradas nas regiões Sul e Sudeste. Fato este que tem sido solucionado à medida que as redes de ensino solicitam os serviços dos Centros e eles estabelecem parcerias com Universidades localizadas nos estados não contemplados.

Através da análise do contexto da prática por meio da realização de entrevistas e observações, além da aplicação de questionários, foi possível perceber que tutores e professores cursistas qualificam o Pró-Letramento como um programa inovador na medida em que enfatiza estudos sistematizados da prática, utilizando-se de conceitos e perspectivas relevantes para a prática pedagógica.

O Programa Pró-Letramento é uma dentre as várias políticas que vêm sendo implementadas pelo Governo Federal. De alguma forma, esse Programa possui interfaces com o IDEB, a Provinha Brasil e ações do PDE. Neste caso, o programa tem sido um apoio para o planejamento pedagógico em torno do processo de alfabetização e letramento, mediante análise dos resultados alcançados pelas escolas e pelas redes de ensino, por meio da avaliação diagnóstica realizada. Resta saber se, a longo prazo, toda essa profusão de políticas e programas sociais e educacionais, levará a avanços sociais em direção à construção de uma sociedade justa e igualitária ou menos desigual. No caso do Programa Pró-Letramento, no âmbito dessa pesquisa, foram coletadas opiniões de professores cursistas e tutores. No entanto, para uma avaliação mais ampla, há necessidade de se investigar em que medida esse Programa tem causado um impacto nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos. Os dados do IDEB dos 9 municípios investigados podem servir como um indicador. Conforme pode ser observado nas tabelas 5 e 6, nesses municípios houve uma melhora no índice do IDEB. No entanto, esse é apenas um indicador, sendo necessário investigar outros fatores. A pesquisa em algumas escolas e salas de aula poderia oferecer elementos mais concretos sobre as possíveis contribuições do Programa para a melhoria da educação e do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

TABELA 5 - Taxa do IDEB – Ensino Fundamental Regular – Anos Iniciais

Município/Estado	Taxa do IDEB	
	2005	2007
Tubarão/SC	4,5	4,7
Garuva/SC	4,2	4,5
Alfredo Wagner/SC	4,5	4,6
Campos Novos/SC	4,0	4,4
Lages/SC	3,9	4,2
São Miguel do Oeste/SC	4,6	5,0
Belo Monte/AL	-	2,7
Carinhanha/BA	2,7	3,1
Poções/BA	2,9	3,8

Fonte: MEC/INEP, 2008

TABELA 6 - Taxa do IDEB – Ensino Fundamental Regular – Anos Iniciais

Estado	Taxa do IDEB	
	2005	2007
Alagoas	2,9	3,3
Bahia	2,6	2,6
Santa Catarina	4,3	4,7

Fonte: MEC/INEP, 2008

A análise aqui apresentada constitui-se em uma primeira aproximação com

esse objeto de estudo, sendo importante indicar algumas limitações da pesquisa. A primeira limitação refere-se ao fato de que o Programa Pró-Letramento está ainda em fase de implementação, o que acarreta algumas dificuldades, pois as políticas educacionais, em especial políticas de formação continuada podem ser melhor compreendidas e avaliadas a longo prazo. Uma segunda limitação refere-se à coleta de dados. Apesar do esforço realizado para estabelecer contato com o maior número possível de tutores para pedir-lhes apoio para a aplicação do questionário (que seria enviado para o endereço deles, via correio), esse contato não foi bem sucedido em vários casos. Assim, foram enviados 300 questionários sendo que 93 retornaram, fazendo com que poucos estados e regiões fossem representados. Uma terceira limitação refere-se ao contexto da prática e dos resultados. Conforme mencionado no Capítulo 5, a presente pesquisa analisa o contexto da prática apenas com base no desenvolvimento do Programa junto aos professores, sendo que seria necessário investigar outras dimensões do contexto da prática e ainda reunir mais dados que pudessem indicar o impacto do Programa (contexto dos resultados). Outra limitação está relacionada à dificuldade de obtenção de dados do MEC a respeito dos custos financeiros e de dados da avaliação do MEC a respeito do Programa. Tais dificuldades, no entanto, não impediram uma tentativa de aplicar os três contextos principais da abordagem do ciclo de políticas. Além disso, a inclusão da tabulação de dados como apêndice poderá ser útil para futuras pesquisas sobre o referido Programa.

Finalmente, o presente estudo permitiu compreender que as políticas educacionais voltadas à formação de professores alfabetizadores são fundamentais e possuem um potencial significativo para a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos com um impacto relevante na prática social, na medida em que pode instrumentalizar os professores alfabetizadores com o domínio teórico-prático necessário para uma ação pedagógica mais eficiente e eficaz. Porém, as políticas de formação continuada precisam estar articuladas a outras políticas uma vez que a problemática da aprendizagem e da construção da qualidade na educação pública exige uma multiplicidade de ações e intervenções para além da formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. de. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br> (Acesso em 19/08/2008).
- AMARAL, C. W. do. **Alfabetização numa perspectiva crítica: análise das práticas pedagógicas**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. **Didática de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:** alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra mundo. São Paulo: FTD, 2000.
- ANDRADE, R. R. M. de. **A formação de professores nas Dissertações e Teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação entre os anos 1999 a 2003**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (org.) **Formação de professores no Brasil (1990–1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.
- ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- _____. **Uma esquerda fora do lugar:** o Governo Lula e os descaminhos do PT. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- APPLE, M. W. **Conhecimento oficial:** a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, fev. 2003.
- ASBAHR, F. da S. F.; SANCHES, Y. C. de S. **Transformação social:** uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, Vitor Henrique. (org.) *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006.
- AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. Â. da S. A produção do conhecimento sobre a Política Educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, vol. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S.J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. (disponível em www.curriculosemfronteiras.org)

_____. **Entrevista** - concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes em 11/09/2007. Institute of Education – University of London. 2007.

BARBOSA, M. G. **Pró-Letramento: relações com o saber e o aprender de tutores do pólo Itapecuru-Mirim/MA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

BAVARESCO, M. R. C. **As interfaces de um Programa Oficial de Formação: PROFA** – do escrito à dinâmica de formação. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Toda criança aprendendo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, jan./dez. 2003a.

_____. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/INEP, 2003b.

_____. **Edital n.º 01/2003**. Brasília: SEIF/MEC, 2003c.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: Guia Geral**. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2007a.

_____. **SAEB-2005: primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília: MEC/INEP, 2007b.

_____. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC/SEB, 2007c.

_____. **Provinha Brasil**. Brasília: MEC, 2008.

BELINTANE, C. Formação contínua na área de Linguagem: continuidades e rupturas. In: CARVALHO, A. M. P. de. **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BRZEZINSKI, I. (org.) **Formação de profissionais da educação (1997–2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços.** Reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

BISPO, S. A. da S. **Programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA: da teoria à prática na REME de Três Lagoas – MS.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.

BORBOREMA, C. D. L. de. Ciclos como política curricular. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 3, n. 5, p. 46-62, jan./jun. 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRITTO, L. P. L. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, E. T. da (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CAMINI, L. **Educação pública de qualidade social.** Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMPOS, R. G. M. **O programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA – e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, 2006.

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

CARNOY, M. **Educação, Economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987a.

CARNOY, M.; LEVIN, H. M. **Escola e trabalho no estado capitalista.** São Paulo: Cortez, 1987b.

CEPERA, A. A. **Educação Infantil e formação profissional docente: um estudo sobre o Programa PEC.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

CRUZ, M. do C. S. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

DANAGA, N. H. P. **Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada: o tornar-se educador a partir de reflexões e (trans) formações em busca de melhoria do ensino e da aprendizagem.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2004.

DANTAS, H. ; PRADO, E. C. Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola? In: AZEVEDO, M. A. ; MARQUES, M. L. (orgs.). **Alfabetização hoje.** São Paulo: Cortez, 1994.

p. 93-111.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. DE A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, 2003.

DUARTE, N. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

DUARTE, V. C. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA, E. V. de. **O programa PEC/Formação universitária: paradigma para qualificação docente na idade média**. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, 2005.

FRANÇA, R. de F. **Formação continuada: o programa de formação de professores alfabetizadores e as concepções dos professores sobre as mudanças em sua prática pedagógica**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2006.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

_____. Profissionalização do Magistério e Universidade: contributos da formação continuada? **Anais do XIV Endipe**. CD-ROM, 2008.

FREIRE, J. S. E. **A concepção de competência na formação continuada dos professores da educação básica: o programa Parâmetros em Ação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2002.

FREITAS, A. S. de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (orgs.) **Formação continuada de professores: questões para reflexões**. 1. ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre**

educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 3. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

GATTI, B. A.; MELLO, G.N.; BERNARDES, N.M.G. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, out. 1972.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37.

GENTILI, P.; MCCOWAN, T. **Reinventar a escola pública:** Política Educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006.

GEMAQUE, R. M. O.; LIMA, R. N. (orgs.) **Políticas públicas educacionais:** o Governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006.

GUEDES, E. G. S. O. **Políticas públicas de formação de professores: PROCAP, os passos e descompassos de uma experiência de formação continuada de Buritizeiro (MG).** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, 2003.

HERNECK, H. R. **Analizando contribuições de uma política educacional de formação continuada para a aprendizagem da docência:** o caso do PROCAP. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2002.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 1989.

KLEIN, L. R. A apropriação do conhecimento produzido socialmente: direito de todo homem. In: MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos da Escola Guaicuru.** Campo Grande: Secretaria de Estado da Educação, 2000.

KLEIN, L. R. **Fundamentos teóricos – os ciclos de aprendizagem e a qualidade da escola pública.** In: Seminário de Educação e Políticas Educacionais: qualidade da escola pública e os Ciclos de Aprendizagem. Curitiba, 2003.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **A alfabetização de jovens e adultos:** em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006.

LINGARD, B. É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N.; TORRES, C.A. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 59-76.

LIMA, T. P. P. de. **A concepção de educação do partido dos trabalhadores (PT): marcos institucionais e registros documentais**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação (1996-2006). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, p. 13-29, jan./abr. 2008a.

_____. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. **Ciclos em revista, v. 3: a aprendizagem em diálogo com as diferenças**. Rio de Janeiro: Wak, 2008b.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n.1, p. 4-16, jan/abr. 2009.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, 1. ed., 1995, n. 36.

MEDIANO, Z. D. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 21, 1992.

_____. A formação profissional de professores em serviço. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 26, 1998.

MEIRA, S. R. **Formação do professor alfabetizador pelo PROFA: avaliação do programa**. Tese. (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.

MELIM, A. P. G. **“Olhar” o professor de Educação Infantil: o programa de formação de professores alfabetizadores como objeto de referência**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2005.

MENDONÇA, E. F. **Governo Lula 3 anos: um problema do tamanho do Brasil**. (2005) Disponível em www.universia.com.br. Acessado em 15/09/2007.

MENDES, V. da R. **Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais.** In: PARO, V. H. A teoria do valor em Marx e a educação. São Paulo: Cortez, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, E. M. **Um programa de formação continuada na interpretação dos docentes.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. **A alfabetização de jovens e adultos:** em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALBUQUERQUE, E. B. C., FERREIRA, A. T. B. E MORAIS, A. G. **As práticas cotidianas de alfabetização:** o que fazem as professoras alfabetizadoras? Artigo publicado na ANPED, GT 10, 2005.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores:** entre o imprevisto e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil:** temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Universidade de Aveiro:** Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, J. B. A e. **Alfabetização de crianças e adultos:** novos parâmetros. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

PAIVA, M. C. L. de. **Formadores de professores alfabetizadores: saberes docentes em construção.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas e Educação Básica.** São Paulo: Xamã, 2001a.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade de ensino. In: _____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001b.

_____. Parem de preparar para o trabalho!!! – Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: _____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001c.

_____. **Administração escolar:** introdução crítica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Uma escola do tamanho do Brasil. In: GENTILI, P.; McCOWAN, T. **Reinventar a escola pública:** política educacional para um novo Brasil.

Petrópolis: Vozes, 2003.

PAULA, M. de F. de. A perda da identidade e da autonomia do governo Lula no contexto das políticas neoliberais. **Avaliação, Revista da Rede da Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 8, n. 4, dez. 2003.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

PRETO-BAY, A. M. R. Acesso social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual. In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (orgs.) **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007.

PIATTI, C. B. **Formação continuada**: reflexos na prática dos professores participantes do Programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

POLIMENO, M. do C. A. de M. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: LEITE, S. A. da S. (org.) **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi, 2001.

POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

QUEIROZ, M. A. E. de. **A recepção da Política Nacional de Formação de Professores – 1996-2005**: o caso do “Parâmetros em Ação”, em Serra Branca-PB. Dissertação. (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba, 2003.

RODRIGUES, M. **Cartilhas da dominação**: a ideologia das primeiras letras nos campos do Brasil. Curitiba: UFPR, 1991.

_____. **Treinamento de professores, sua validade e seus efeitos na prática docente, uma análise da questão no Estado do Paraná**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. Olho d’água: São Paulo, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMBUGARI, M. R. do N. **Socialização de professoras em atividades de educação continuada**. Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, 2005.

SANTOS, P. A. S. da C. et al. **A construção de práticas de leitura e produção de textos por professoras que lecionam no 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental.** Pôster apresentado no XIV Endipe. Porto Alegre, 2008 (CD-ROM).

SANTOS, S. R. M. 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.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.S. O Pronera e a democratização da Educação Superior Pública no campo: um diálogo teórico crítico. In: GRACINDO, R.V. **Educação como exercício da diversidade:** estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Líber, 2007. p. 221-239.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** São Paulo: Xamã, 2004.

SILVEIRA, M. do S. B. **Professoras alfabetizadoras e seus saberes:** os desafios da relação entre teoria e prática. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2003.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB 2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 12, n. 38, 2004.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. **A escola:** espaço de domínio da leitura e da escrita? In: Simpósio Internacional sobre leitura e escrita na sociedade e na escola. Anais Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Belo Horizonte: Fundação AMAE para a Educação e Cultura, 1994.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 5-16, set./dez. 1995.

_____. Letramento/alfabetismo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 10, p. 83-89, jul./ago. 1996.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 15-19, dez. 2002.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004.

_____. **Alfabetização e letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento.** Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SORJ, B. **A nova sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev./2003.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. New York: Basic Books, 1987.

_____. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**: idéias para a elaboração de um Projeto de Pesquisa. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VERRONE, R. L. **O programa de educação continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no período de 2001 a 2002**. Dissertação. (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação). Universidade São Marcos, 2005.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, S. L. ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. rev. e mod. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIÉGAS, L. de S.; ASBAHR, F. S. F.; ANGELUCCI, C. B. Apresentação. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (org.). **Políticas públicas em educação**: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 9-21.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1998.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

1. Dados pessoais

1.1 Nome: _____

1.2 Sexo: _____

1.3 Formação Acadêmica: _____

1.4 Tempo de serviço:

- No magistério: _____

- Em classe de alfabetização: _____

- No Programa Pró-letramento: _____

- Outros, citar: _____

1.5 Função no Programa Pró-letramento:

2. Questões:

2.1 Qual a sua carga horária de trabalho destinada ao Programa Pró-letramento?

2.2 Quais são suas atribuições enquanto Coordenadora do Programa Pró-letramento?

2.3 Você recebeu alguma formação específica para atuar como Coordenadora do Programa Pró-letramento? Qual?

2.4 Qual a importância que você atribui à formação continuada de professores alfabetizadores?

2.5 Você tem informações de como o material de formação continuada de tutores e de professores alfabetizadores foi elaborado?

2.6 Na sua opinião, quais são as características e habilidades que os orientadores de estudo (tutores) devem ter?

2.7 Como está sendo implementado o Programa Pró-letramento?

2.8 Como é feito o acompanhamento e avaliação dos municípios participantes do Programa Pró-letramento?

2.9 Qual o apoio recebido do Ministério da Educação para a execução do Programa Pró-letramento?

2.10 Como se dá a seleção e a formação de orientadores de estudo (tutores)?

2.11 A partir das avaliações realizadas até o presente momento, quais são os resultados do Programa Pró-letramento?

2.12 E quais são as dificuldades encontradas?

2.13 E quais são os desafios?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTUDO (TUTORES) DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

1. Dados pessoais

1.1 Nome: _____

1.2 Sexo: _____

1.3 Formação Acadêmica: _____

1.4 Tempo de serviço:

- No magistério: _____

- Em classes de alfabetização: _____

- No Programa Pró-letramento: _____

- Outros, citar: _____

1.5 Função no Programa Pró-letramento:

Questões:

1. Qual a sua carga horária semanal de trabalho destinada ao Programa Pró-letramento?
2. Como está sendo implantado o Programa Pró-letramento no seu município?
3. Como são realizados os encontros de estudo do Programa Pró-letramento?
4. Como se dá a seleção e a formação de orientadores de estudo (tutores)?
5. Quais são suas atribuições enquanto Tutor do Programa Pró-letramento?
6. Você recebeu alguma formação específica para atuar como Tutor(a) do Programa Pró-letramento? Qual? Qual a sua opinião sobre essa formação?
7. Na sua opinião, quais são as características e habilidades que os orientadores de estudo (tutores) devem ter?
8. Você considera que a formação continuada de professores alfabetizadores é importante e necessária? Por quê?
9. Qual a sua opinião sobre o material utilizado no Programa Pró-letramento?
10. Você tem informações sobre como o material de formação continuada de tutores e de professores alfabetizadores foi elaborado?
11. Como o material do Programa Pró-letramento é utilizado nos encontros de estudo?

12. Você considera que o Programa Pró-letramento tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos professores?
13. Você tem participado das avaliações do Programa Pró-letramento? Em sua opinião, quais são os resultados desse Programa?
14. Quais são as dificuldades encontradas?
15. E quais são os desafios?

APÊNDICE C**ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO – PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTUDO DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO (TUTORES)****Dados pessoais**

1. Sexo:

() masculino () feminino

2. Idade: _____

3. Formação acadêmica

() Curso de nível Médio: _____

() Curso de Nível Superior: _____

() Curso de Pós-graduação: _____

4. Tempo de serviço

- No Magistério: _____

- Em classes de alfabetização: _____

- Outros, citar: _____

Questões:

1. Em sua opinião, qual é a importância da formação continuada de professores alfabetizadores?

() extremamente importante

() muito importante

() pouca

() pouquíssima importância

() nenhuma

2. Na sua opinião, o Programa Pró-letramento:

() é extremamente válido

() tem muita validade

() tem pouca validade (pouca contribuição)

() não tem validade nenhuma

3. Você recebeu alguma formação (preparação, orientações) para atuar como professor orientador de estudo do Programa Pró-Letramento?

() Sim

() Não

Caso tenha respondido SIM, responda:

a) Quem ofereceu tal preparação?

b) Você considera que a formação recebida para que você se tornasse um professor orientador de estudo foi:

() suficiente

() razoável

☐) insuficiente

4. Você considera o número de encontros de estudo do material do Pró-letramento:

☐) suficiente

☐) razoável

☐) insuficiente

5. Você considera a duração dos encontros de estudo?

☐) suficiente

☐) razoável

☐) insuficiente

6. Na sua opinião, a carga horária do curso todo é:

☐) suficiente

☐) razoável

☐) insuficiente

7. Na sua visão, o local onde são realizados os encontros de estudo é:

☐) excelente

☐) muito bom e adequado

☐) faltam algumas adequações

☐) tem boas instalações

☐) muito precário

8. O que você pensa sobre o material utilizado no Programa Pró-letramento?

☐) extremamente adequado

☐) muito adequado

☐) adequado

☐) pouco adequado

☐) inadequado

9. Quais são as estratégias que você utiliza para conduzir os encontros de estudos:

10. Você considera que o objetivo do Programa Pró-letramento tem sido alcançado?
(Objetivo: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais de modo a elevar a qualidade do ensino)

☐) Sim ☐) Não

11. Qual sua opinião sobre os materiais complementares utilizados no Programa Pró-letramento (vídeos, textos etc)?

☐) Excelente

☐) Muito bom

☐) Bom

☐) Regular

☐) Fraco

12. Você tem recebido apoio para a execução do Programa Pró-letramento?

☐) Sim ☐) Não

Caso responda SIM, responda:

a) O apoio recebido é proveniente: (Você poderá marcar mais de uma opção)

☐ do MEC

☐ do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (Centro da Rede de Formação)

☐ das Universidades

☐ da Secretaria de Educação

☐ da escola

b) Qual sua opinião sobre o apoio recebido?

☐ Excelente

☐ Muito bom

☐ Bom

☐ Regular

☐ Fraco

13. Na sua opinião, participação dos professores cursistas no Programa Pró-letramento:

☐ tem contribuído de forma significativa para a melhoria e mudança da prática pedagógica dos professores alfabetizadores

☐ contribui apenas em alguns aspectos. Quais?

☐ não tem contribuído para mudanças na prática pedagógica dos professores

14. Você tem participado de reuniões e seminários de avaliação do Pró-letramento?

☐ Sim

☐ Não

Caso responda sim:

a) Qual a sua opinião sobre essas reuniões e seminários de avaliação?

☐ Excelente

☐ Muito bom

☐ Bons

☐ Regulares

☐ Fracos

15. Utilize o espaço abaixo para apresentar outros comentários e opiniões sobre o Programa Pró-letramento:

APÊNDICE D**ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO – PROFESSORES CURSISTAS DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO****Dados pessoais**

1. Sexo:

☐ masculino ☐ feminino

2. Idade: _____

3. Formação Acadêmica

☐ Curso de nível Médio: _____☐ Curso de Nível Superior: _____☐ Curso de Pós-graduação: _____

4. Tempo de serviço

- No Magistério: _____

- Em classes de alfabetização: _____

- Outros, citar: _____

Questões:

1. Em sua opinião, qual a importância na formação continuada para professores alfabetizadores?

☐ extremamente importante☐ muito importante☐ pouca☐ pouquíssima importância☐ nenhuma

2. Na sua opinião, quais os motivos que o (a) levaram a inserir-se no Programa Pró-letramento? (você poderá marcar mais de uma opção)

☐ possibilidade de aumento de salário☐ interesse em aperfeiçoar conhecimentos e a prática pedagógica☐ imposição da Secretaria de Educação☐ possibilidade de avanço na carreira☐ interesse em buscar respostas para problemas e dificuldades da prática pedagógica☐ outros. Citar quais: _____

3. Na sua opinião, o Programa Pró-letramento:

☐ é extremamente válido☐ tem muita validade☐ tem pouca validade (pouca contribuição)☐ não tem validade nenhuma

4. Com que frequência os encontros de estudos do material do Pró-letramento são realizados?

☐ semanalmente☐ quinzenalmente☐ mensalmente

5. Você considera o número de encontros de estudo:

- ☐ suficiente
- ☐ razoável
- ☐ insuficiente

6. Qual a duração dos encontros de estudo? _____ horas

7. Sobre a duração dos encontros de estudo você considera?

- ☐ suficiente
- ☐ razoável
- ☐ insuficiente

8. Na sua opinião, a carga horária do curso todo é:

- ☐ suficiente
- ☐ razoável
- ☐ insuficiente

9. Na sua visão, o local onde são realizados os encontros de estudo é:

- ☐ excelente
- ☐ muito bom e adequado
- ☐ faltam algumas adequações
- ☐ tem boas instalações
- ☐ muito precário

10. Você considera que a metodologia de estudo adotada nos encontros de estudo é:

- ☐ extremamente adequada
- ☐ muito adequada
- ☐ adequada
- ☐ pouco adequada
- ☐ inadequada

11. Você poderia indicar sugestões de como esses encontros poderiam ser conduzidos?

12. O que você pensa sobre o material utilizado no Programa Pró-letramento?

- ☐ extremamente adequado
- ☐ muito adequado
- ☐ adequado
- ☐ pouco adequado
- ☐ inadequado

13. Além do material do Programa Pró-letramento, você tem acesso a materiais complementares (outros textos, materiais, vídeos)?

- ☐ Sim ☐ Não

Quais?

14. Qual sua opinião sobre os materiais complementares?

- ☐ Excelente
- ☐ Muito bom
- ☐ Bom
- ☐ Regular

☐ Fraco

15. Qual sua opinião sobre a atuação do professor orientador de estudos (tutor)?

- ☐ Excelente
- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Fraca

16. A sua participação no Programa Pró-letramento:

- ☐ tem contribuído de forma significativa para sua prática pedagógica (para melhorar o trabalho pedagógico na sala de aula)
- ☐ contribui apenas em alguns aspectos. Quais?
- ☐ não tem contribuído para mudanças na prática pedagógica dos professores

17. Você tem participado de reuniões e seminários de avaliação do Pró-letramento?

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. Qual a sua opinião sobre essas reuniões e seminários de avaliação?

- ☐ Excelente
- ☐ Muito bom
- ☐ Bons
- ☐ Regulares
- ☐ Fracos

19. Utilize o espaço abaixo para apresentar outros comentários e opiniões sobre o Programa Pró-Letramento:

APÊNDICE E

FASCÍCULOS QUE COMPÕEM O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

Fascículo	Tema	Objetivos	Autores
Tutor	Formação de Professores Orientadores (Tutores)	1. Contribuir para a preparação do professor orientador de estudos em relação ao seu trabalho, a fim de compreender, propor e buscar resolver problemas.	- Beatriz Gomes Nadal - Marina Holzmann Ribas Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
I	Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento	1. Apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização; 2. Sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 anos.	- Antonio Augusto Gomes Batista - Ceris Salete Ribas da Silva - Isabel Cristina Alves da Silva Frade - Maria das Graças Bregunci - Maria da Graça Ferreira da Costa Val - Maria Lúcia Castanheira - Sara Mourão Monteiro Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
II	Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação	1. Analisar os significados dos processos de avaliação, de diagnóstico e de acompanhamento do processo de alfabetização; 2. Apresentar instrumentos e procedimentos pertinentes à avaliação da aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase no processo de alfabetização; 3. Apresentar possibilidades de intervenção e em situações de dificuldades a fim de assegurar avanços no processo; 4. Discutir a importância da avaliação do ensino e do trabalho da escola, simultaneamente à avaliação da aprendizagem.	- Antonio Augusto Gomes Batista - Ceris Salete Ribas da Silva - Maria das Graças Bregunci - Maria Lúcia Castanheira - Sara Mourão Monteiro Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

III	A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino	1. Descrever o que acontece na escola, procurando compreender como a escola funciona e como funciona o trabalho do professor no contexto educacional; 2. Considerar as possibilidades de intervenção na prática pedagógica e no modo de funcionamento da escola.	- Ana Lúcia Guedes Pinto - Leila Cristina Borges da Silva - Roseli Aparecida Cação Fontana - Maria Cristina da Silva Tempesta - Aline Shiohara Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
IV	Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura	1. Refletir sobre a importância da biblioteca escolar ou da sala de leitura; 2. Apontar elementos relacionados à organização e possibilidade de uso da biblioteca escolar ou da sala de leitura; 3. Analisar diferentes modalidades de leitura e a mediação do professor ao longo desse processo.	- Adriana Silene Vieira - Célia Regina Delácio Fernandes - Márcia Cabral da Silva - Milena Ribeiro Martins Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
V	O lúdico na sala de aula: projetos e jogos	1. Auxiliar o professor no uso de jogos e brincadeiras para promover tanto a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética quanto práticas de leitura, escrita e oralidade significativas.	- Telma Ferraz Leal - Márcia Mendonça - Artur Gomes de Moraes - Margareth Brainer de Queiroz Lima Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
VI	O livro didático em sala de aula: algumas reflexões	1. Refletir sobre o processo de modificação dos livros didáticos de alfabetização e de Língua Portuguesa a partir da institucionalização do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático; 2. Pensar sobre as características desses “novos” livros didáticos; 3. Refletir sobre o processo de escolha dos livros didáticos; 4. Discutir sobre o uso que os professores fazem do livro didático em suas práticas de ensino.	- Artur Gomes de Moraes - Ceris Ribas da Silva - Eliana Borges Albuquerque - Beth Marcushi - Maria das Graças Bregunci - Andréa Tereza Brito Ferreira Universidade Federal de Pernambuco – UFPE Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
VII	Modos de falar: modos de	1. Refletir sobre as características do texto oral espontâneo de alunos de 1ª série e do texto escrito	- Márcia Elizabeth Bortone - Stella Maris Bortoni Ricardo

	escrever	elaborado coletivamente em sala de aula; 2. Trabalhar com regras variáveis frequentes nas nossas comunidades de fala, que vão aparecer na produção oral das crianças; 3. Refletir sobre a integração dos saberes da oralidade na produção escrita dos alunos; 4. Refletir sobre convenções da língua escrita; 5. Refletir sobre atividades de leitura e interpretação em sala de aula.	Universidade de Brasília - UnB
Complementar		1. Refletir sobre questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, nas das séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental.	- Maria Beatriz Ferreira Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

APÊNDICE F

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS PELOS AUTORES DOS FASCÍCULOS

Autores	Fascículo 1	Fascículo 2	Fascículo 3	Fascículo 4	Fascículo 5	Fascículo 6	Fascículo 7	Fascículo Complementar	Total
Alvarez	X*	X							02
Marli André	X	X							02
Bandeira	X	X							02
Bregunci	X	X							02
Cagliari	XX	XX						X	05
Chartier	X	X							02
Clesse	X	X							02
Hébrard	X	X	X						03
Cardoso	XX	XX							04
Coscarelli	X	X							02
Costa Val	XXX	XXX			X				07
Curto	X	X							02
Dalben	X	X							02
Dell'Isola	X	X					X		03
Dionísio	X	X							02
Machado	X	X							02
Bezerra	X	X							02
Esteban	X	X							02
Evangelista	X	X							02
Ferreiro	X	X						X	03
Franco	X	X							02
Hernández	X	X							02
Kato	XX	XX					X		05
Kleiman	XXX	XXX	XXX	X			X	X	12
Lerner	X	X							02
Pizani	X	X							02
Massini-Cagliari	X	X							02
Morais	XX	XX			X	XXX	X		09
Nemirovsky	X	X							02
Rocha	X	X							02

Rojo	X	X							02
Scliar-Cabral	X	X							02
Shores	X	X							02
Grace	X	X							02
Smolka	X	X							02
Solé	X	X							02
Soares	XXX	XXX				X		XX	09
Teberosky	X	X			XX				04
Vygotsky	X	X		XX					04
Zatz	X	X							02
Certeau			X						01
Comênio			X						01
Fontana			XX						02
Junqueira Filho			X						01
Klink			X						01
Lajolo			X	XXX					04
Pinto			X						01
Possenti			XX						02
Abramovich				X					01
Andrade				X					01
Camargo				XX					02
Campos				X					01
Carrol				X					01
Coelho				X					01
Delbus				X					01
Falcão				X					01
Freire				X				X	02
Hallewell				X					01
Krieger				X					01
Lispector				X					01
Martins				X					01
Mata				X					01
Garcia				X					01
Dauster				X					01
Meireles				X					01
Perroti				X					01

Pinto				X					01
Quintana				X					01
Ribeiro				X					01
Rufino				X					01
Schwarcz				X					01
Silva				X					01
Troyes				X					01
Vitória				X					01
Leal					XX	X			03
Mendonça					X				01
Albuquerque					X	XX			03
Bakhtin						X			01
Batista						XXX			03
Rangel						X			01
Travaglia						X			01
Almeida						X			01
Azevedo						X			01
Bragança						X			01
Marsico						X			01
Passos e Silva						X			01
Prado e Chiquillo						X			01
Bagno							X		01
Bortoni-Ricardo							XX		02
Koch							X	X	02
Mollica							X		01
Orthoff							X		01
Antunes								X	01
Cademartori								X	01
Pazini								X	01
Perroni								X	01
Rocha								X	01
Souza								X	01
Souza								X	01
Vóvio								X	01

*A letra X representa a quantidade de trabalhos (textos) do autor que foram efetivamente citados em cada fascículo.

APÊNDICE G

TABULAÇÃO DE DADOS – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTUDO (TUTORES)

Tabela 1 – Sexo

	n.º	%
Masculino	1	11
Feminino	8	89
Total	9	100

Tabela 2 – Idade

	n.º	%
20 a 25 anos	1	11
26 a 30 anos	0	0
31 a 35 anos	1	11
36 a 40 anos	1	11
Acima de 40 anos	6	67
Total	9	100

Tabela 3 – Formação acadêmica

	n.º	%
Curso de Nível Médio	0	0
Curso de Nível Superior	9	100
Curso de Pós-graduação	8	89
Total	9	100

Tabela 4 – Tempo de serviço

		n.º	%
No magistério	de 1 a 5	0	0
	de 5 a 10	1	17
	acima de 10	5	83
Total		6	100

		n.º	%
Em classes de alfabetização	De 1 a 5	2	33
	De 5 a 10	1	17
	acima de 10	3	50
Total		6	100

Tabela 5 - Importância da formação continuada de professores alfabetizadores

	n.º	%
Extremamente importante	8	89
Muito importante	1	11
Pouca	0	0
Pouquíssima importância	0	0
Nenhuma	0	0
Total	9	100

Tabela 6 – Opinião sobre o Programa Pró-Letramento

	n.º	%
Extremamente válido	7	78
Muita validade	2	22
Pouca validade	0	0
Nenhuma validade	0	0
Total	9	100

Tabela 7 – Recebimento de formação para atuação como tutor

	n.º	%
Sim	9	100
Não	0	0
Total	9	100

Tabela 8 – Opinião sobre a formação recebida

	n.º	%
Suficiente	4	44
Razoável	5	56
Insuficiente	0	0
Total	9	100

Tabela 9 – Número de encontros de estudo do material do Programa

	n.º	%
Suficiente	2	22
Razoável	7	78
Insuficiente	0	0
Total	9	100

Tabela 10 – Duração dos encontros de estudo

	n.º	%
Suficiente	4	44
Razoável	5	56
Insuficiente	0	0
Total	9	100

Tabela 11 – Carga horária do curso

	n.º	%
Suficiente	2	22
Razoável	6	67
Insuficiente	1	11
Total	9	100

Tabela 12 – Local dos encontros de estudo

	n.º	%
Excelente	1	11
Muito bom e adequado	7	78
Falta algumas adequações	1	11
Tem boas instalações	0	0
Muito precário	0	0

Total	9	100
-------	---	-----

Tabela 13 - Material utilizado no Programa Pró-Letramento

	n.º	%
Extremamente adequado	1	11
Muito adequado	6	67
Adequado	2	22
Pouco adequado	0	0
Inadequado	0	0
Total	9	100

Tabela 14 – Alcance do objetivo do Programa

	n.º	%
Sim	9	100
Não	0	0
Total	9	100

Tabela 15 – Opinião sobre materiais complementares

	n.º	%
Excelente	1	11
Muito bom	6	67
Bom	2	22
Regular	0	0
Fraco	0	0
Total	9	100

Tabela 16 – Apoio recebido para execução do Programa

	n.º	%
Sim	9	100
Não	0	0
Total	9	100

Tabela 17 – Origem do apoio

	n.º	%
Do MEC	3	14
Do Centro de Pesquisa	3	14
Da Universidade	5	22
Da Secretaria de Educação	8	36
Da Escola	3	14
Total	22	100

Tabela 18 – Opinião sobre o apoio

	n.º	%
Excelente	1	12
Muito bom	4	44
Bom	4	44
Regular	0	0
Fraco	0	0
Total	9	100

Tabela 19 - Participação dos professores cursistas no Programa Pró-Letramento

	n.º	%
Tem contribuído de forma significativa	9	100
Contribui apenas em alguns aspectos	0	0
Não tem contribuído	0	0
Total	9	100

Tabela 20 – Participação em reuniões e seminários de avaliação

	n.º	%
Sim	8	89
Não	1	11
Total	9	100

Tabela 21 - Opinião sobre as reuniões e seminários de avaliação

	n.º	%
Excelente	1	11
Muito bom	5	56
Bom	3	33
Regular	0	0
Fraco	0	0
Total	9	100

APÊNDICE H

TABULAÇÃO DE DADOS – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES CURSISTAS

Tabela 1 – Sexo

	n.º	%
Masculino	3	3
Feminino	99	97
Total	102	100

Tabela 2 – Idade

	n.º	%
Menos de 20 anos	1	1
20 a 25 anos	16	16
26 a 30 anos	16	16
31 a 35 anos	17	17
36 a 40 anos	17	17
Acima de 40 anos	35	34
Total	102	100

Tabela 3 – Formação acadêmica

	n.º	%
Curso de Nível Médio	42	41
Curso de Nível Superior	60	59
Curso de Pós-graduação	33	32
Total	102	100

Tabela 4 – Tempo de serviço

		n.º	%
No magistério	Menos de 1 ano	4	5
	De 1 a 5	21	26
	De 5 a 10	23	29
	Acima de 10	32	40
Total		80	100

		n.º	%
Em classes de alfabetização	Menos de 1 ano	2	3
	De 1 a 5	35	60
	De 5 a 10	14	24
	Acima de 10	7	13
Total		58	100

Tabela 5 - Importância da formação continuada de professores alfabetizadores

	n.º	%
Extremamente importante	78	76
Muito importante	24	24
Pouca	0	0

Pouquíssima importância	0	0
Nenhuma	0	0
Total	102	100

Tabela 6 – Motivos para participar do Programa Pró-Letramento

	n.º	%
Possibilidade de aumento de salário	2	2
Aperfeiçoamento de conhecimentos e práticas pedagógicas	98	48
Imposição da Secretaria de Educação	1	0,5
Possibilidade de avanço na carreira	23	11
Interesse em buscar respostas para problemas e dificuldades da prática pedagógica	74	36
Troca de experiências	2	1
Aquisição de horas para inscrição em processo seletivo	2	1
Crescimento pessoal	1	0,5
Gosto pelo trabalho com letras	1	0,5
Total	204	100

Tabela 7 – Opinião sobre o Programa Pró-Letramento

	n.º	%
Extremamente válido	63	62
Muita validade	39	38
Pouca validade	0	0
Nenhuma validade	0	0
Total	102	100

Tabela 8 – Frequência de realização dos encontros de estudo

	n.º	%
Semanalmente	78	76
Quinzenalmente	24	24
Mensalmente	0	0
Total	102	100

Tabela 9 – Número de encontros de estudo do material do Programa

	n.º	%
Suficiente	87	85
Razoável	14	14
Insuficiente	1	1
Total	102	100

Tabela 10 – Duração dos encontros de estudo

	n.º	%
3 horas	32	31
4 horas	46	45
8 horas	24	24
Total	102	100

Tabela 11 – Opinião sobre a duração dos encontros de estudo

	n.º	%
Suficiente	84	82
Razoável	17	17
Insuficiente	1	1
Total	102	100

Tabela 12 – Carga horária do curso

	n.º	%
Suficiente	80	78
Razoável	19	19
Insuficiente	3	3
Total	102	100

Tabela 13 – Local dos encontros de estudo

	n.º	%
Excelente	15	15
Muito bom e adequado	54	53
Falta algumas adequações	26	25
Tem boas instalações	7	7
Muito precário	0	0
Total	102	100

Tabela 14 – Metodologia adotada nos encontros de estudo

	n.º	%
Extremamente adequada	36	35
Muito adequada	34	34
Adequada	32	31
Pouco adequada	0	0
Inadequada	0	0
Total	102	100

Tabela 15 - Material utilizado no Programa Pró-Letramento

	n.º	%
Extremamente adequado	33	32
Muito adequado	40	40
Adequado	27	26
Pouco adequado	2	2
Inadequado	0	0
Total	102	100

Tabela 16 – Acesso a materiais complementares

	n.º	%
Sim	99	97
Não	3	3
Total	102	100

Tabela 17 – Opinião sobre materiais complementares

	n.º	%
Excelente	36	35
Muito bom	44	43
Bom	21	21
Regular	1	1
Fraco	0	0
Total	102	100

Tabela 18 – Opinião sobre atuação do tutor

	n.º	%
Excelente	67	66
Muito boa	25	25
Boa	10	9
Regular	0	0
Fraca	0	0
Total	102	100

Tabela 19 - Participação dos professores cursistas no Programa Pró-Letramento

	n.º	%
Tem contribuído de forma significativa	99	97
Contribui apenas em alguns aspectos	3	3
Não tem contribuído	0	0
Total	102	100

Tabela 20 – Participação em reuniões e seminários de avaliação

	n.º	%
Sim	24	23
Não	78	77
Total	102	100

Tabela 21 - Opinião sobre as reuniões e seminários de avaliação

	n.º	%
Excelente	11	46
Muito bom	9	37
Bom	4	17
Regular	0	0
Fraco	0	0
Total	24	100