

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

ROMMY SALOMÃO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES: do Pró-Letramento ao PNAIC

PONTA GROSSA
2014

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

ROMMY SALOMÃO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES: do Pró-Letramento ao PNAIC

Dissertação de Mestrado 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.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lucia
Martiniak

PONTA GROSSA
2014

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Salomão, Rommy

S173

A formação continuada de professores alfabetizadores : do pró-letramento ao PNAIC/ Rommy Salomão. Ponta Grossa, 2014. 117 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lucia Martiniak.

1.Políticas educacionais. 2.Pró-letramento. 3.PNAIC. 4.Formação continuada. I.Martiniak, Vera Lucia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 370.71

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: do Pró-
Letramento ao PNAIC

ROMMY SALOMÃO

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Examinada por:

Presidente, Prof^a. Doutora Vera Lucia Martiniak - UEPG

Prof^a. Doutora Elsa Midori Shimazaki

Prof^a. Doutora Mary Ângela Brandalise

Dedico este trabalho aos meus colegas de profissão...

Excelentíssimos Mestres

*“Mas é preciso ter manha,
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida...”.*

(Milton Nascimento)

AGRADECIMENTOS

*“O meu Deus nunca falhará, eu sei que chegará a minha vez,
Minha sorte Ele mudará diante dos meus olhos”
(Ari Guil)*

A Deus, por me fortalecer e guiar os caminhos da minha vida.

Aos meus pais, que no caminho da sabedoria e do discernimento me conduziram à luta pelo melhor que eu pudesse ser.

Ao meu irmão Ramon Henne Salomão, pelo incentivo nas palavras e pela força do amor, sempre me desafiando a alçar voos cada vez mais longos, me fazendo lembrar que no início de nossa criação, aprendemos a voar juntos.

À minha amada família, por compreender minha ausência nos momentos em que deveríamos estar juntos.

A quem me faz tão bem, que me fez questionar se... “quem sabe isso quer dizer amor?”... E acreditar que estamos na “... estrada de fazer o sonho acontecer...”.

À minha querida amiga Viridiana Lara, pelo companheirismo e por termos podido compartilhar todo esse caminho percorrido, deixando nascer uma amizade verdadeira.

Às queridas amigas Samantha Schafer, Jackeline S. Corsi e Silmara Rocha da Silva, pelo incentivo e carinho com que acompanharam a construção deste trabalho.

À querida Viviane Cristina Flores Iurko, que me oportunizou a chance de encontrar uma amizade real e me fez ver que nas atitudes concretas de atenção ao outro é que mostramos quem realmente somos. Obrigada por tudo!

À estimada Maria Helena Guimarães, pelo carinho, apoio e palavras de incentivo para fortalecimento na “reta final” deste trabalho.

À minha orientadora, professora Dra. Vera Lúcia Martiniak, por acreditar em mim e aceitar o desafio da realização deste trabalho.

Às professoras Elsa Midori Shimazaki e Mary Ângela Teixeira Brandalise, pelas contribuições que fizeram a concretização desse trabalho alcançar melhores resultados.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UEPG, pelas contribuições na construção do conhecimento.

Aos colegas e funcionários da Escola Municipal Professora Kazuko Inoue, no papel da diretora professora Débora Scremin Mendes, pelo apoio de sempre.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, pela concessão da licença para realização de mais uma etapa em minha formação profissional.

“Mais importante do que interpretar o mundo, é contribuir para transformá-lo”.

(Karl Marx)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo analisa o processo de implantação e implementação das ações desenvolvidas pelo governo federal no sentido de contribuir para a superação das dificuldades dos professores alfabetizadores no processo de ensino e aprendizagem. Considerando o contexto em que os professores encontram-se em relação aos programas de formação continuada mantidos pelo governo federal, o desenvolvimento desta pesquisa teve como foco principal a análise do processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que teve início com a realização dos trabalhos de formação continuada com os professores da rede pública de ensino no município de Ponta Grossa nesse ano (2013). Sendo assim, a presente pesquisa tem como norte a seguinte problemática: Como se deu o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir da consolidação do Programa Pró-Letramento? Para atender a questão levantada, definiu-se como objetivos específicos: contextualizar a constituição das políticas públicas educacionais para a formação continuada dos professores a partir da década de 1990 no Brasil; identificar os aspectos do Programa Pró-Letramento que foram determinantes para a implantação do PNAIC; identificar a proposta de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a formação continuada dos professores alfabetizadores. No sentido de compreender as dimensões que perpassam a formação continuada de professores, partiu-se da elaboração de um quadro teórico-metodológico o qual permite compreender o contexto histórico e seus determinantes. Para tanto, o eixo teórico- metodológico se expressa por meio do materialismo histórico-dialético que concebe a realidade a partir da apreensão de suas contradições na sua totalidade. Os procedimentos metodológicos adotados foram pautados na pesquisa teórica bibliográfica das principais produções que abordam a temática estudada. O levantamento bibliográfico foi utilizado como aporte teórico para fundamentar o estudo da temática e teve como base, autores que discutem sobre a reforma do Estado e as políticas educacionais. A pesquisa documental utilizou fontes primárias (legislação) que possibilitará a compreensão do processo de consolidação do Programa Pró-Letramento no âmbito das políticas educacionais para a formação continuada de professores dos anos iniciais, bem como o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Concluiu-se que a formação continuada de professores oportuniza aos atores formação e atualização de conhecimentos que estão em constante transformação na sociedade, fazendo com que a atividade educativa promova a emancipação humana, contribuindo para que o indivíduo tenha participação efetiva na sociedade ao mesmo tempo em que transforma sua própria realidade.

Palavras- chaves: Políticas Educacionais. Pró-Letramento. PNAIC. Formação Continuada.

ABSTRACT

This research aims to study the educational policies focused to the continuing education of teachers in the early years of Elementary School. This research analyzes the process of establishing and implementing the actions developed by the Federal Government, in order to contribute to the overcoming of the difficulties of literacy teachers in the teaching and learning process. Considering the context in which the teachers are, in relation to the continuing education formation held by the Federal Government, the developing of this research has focused mainly on the analysis of the implementation of the National Pact for Literacy in the Correct Age, that began with the execution of the work of continuing education with the teachers of public schools in Ponta Grossa city – PR, this year (2013). Thus, this research has as North, the following problem: How did the process of implementation of National Pact for Literacy in the Correct Age, from the consolidation of Pro-Literacy Program happen? To answer the question raised, it was defined as specific objectives: contextualization of the establishment of the public educational policies to the continuing formation of teachers from the 1990s in Brazil; identification of the aspects of Pro-Literacy Program, that were determinants to the implementation of PNAIC; identification of the proposed implementation of the National Pact for Literacy in the Correct Age for the continuing education formation of literacy teachers. In order to understand the dimensions that underlie the continuing formation of teachers, it has started from the elaboration of a theoretical and methodological framework, which allows us to understand the historical context and its determinants. Thus, the theoretical and methodological axis is expressed by means of historical and dialectical materialism, which allows us to reveal the reality from the seizure of its contradictions in its totality. The methodological procedures adopted were based on theoretical bibliographic research of the main productions that deal with the studied subject. The bibliographic research was used as the theoretical base to ground the study of the subject and it was based on authors that discuss about the State reform and about the educational policies. The documental research used primary sources (legislation), which will allow the understanding of the consolidation process of the Pro-Literacy Program in the context of the educational policies for the continuing education formation of the early years, as well as the process of implementation of the National Pact for Literacy in the Correct Age. It was concluded that the continuing education of teachers provides opportunities for actors training and updating of knowledge that are constantly changing in society, making the educational activity promotes human emancipation, helping the individual to have effective participation in society while transforming their reality.

Keywords: Education . Educational Policies . Continuing Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Teses e dissertações levantadas.....	19
QUADRO 2	Organização do Ensino Fundamental a partir da Lei 11.274/2006.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

IF - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA - Maranhão

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PRALER - Programa de Apoio à Leitura e à Escrita

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

RJ - Rio de Janeiro

SC - Santa Catarina

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		15
CAPÍTULO 1	A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA VOLTADA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	23
1.1	POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DA ABORDAGEM MARXISTA E DA NEOLIBERAL.....	24
1.1.1	Da abordagem marxista.....	25
1.1.2	Da abordagem neoliberal.....	32
1.2	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	36
CAPÍTULO 2	DO PRÓ-LETRAMENTO AO PACTO.....	45
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	53
2.2	AS BASES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	58
2.3	A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DO PRÓ-LETRAMENTO E A ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO.....	62
2.4	A IMPLANTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).....	66
2.4.1	A base legal para a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....	67
2.4.1.1	A formação continuada de professores.....	69
2.4.1.2	Os materiais didáticos e pedagógicos.....	70
2.4.1.3	A avaliação.....	70
2.4.1.4	A gestão, controle social e mobilização.....	71
CAPÍTULO 3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	75
3.1	OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	75
3.2	OS AVANÇOS E AS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		87
REFERÊNCIAS.....		91

ANEXO A – Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010.....	97
ANEXO B – Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.....	112
ANEXO C – Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012.....	115

INTRODUÇÃO

As questões voltadas à educação implicam em diversos aspectos que focam os olhares, ora para o processo de ensino e aprendizagem escolar ora para o entendimento a respeito das políticas educacionais e suas implicações para a prática pedagógica.

Nesse sentido, a prática pedagógica exercida no decorrer dos anos, inicialmente como professora regente e, posteriormente como pedagoga na rede pública de ensino, gerou várias indagações com relação a situações que, de alguma maneira, pudessem contribuir para a melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas no espaço educativo. Essas indagações transformaram-se em inquietações que exigiram estudo para a compreensão do processo educativo. Inicialmente surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa voltada às práticas de leitura e como essa aquisição ocorre durante o processo de aprendizagem contribuindo para a formação de leitores críticos e fluentes, pois o trabalho no desenvolvimento da formação de leitores sempre foi um assunto de particular relevância no exercício da prática.

No entanto, era necessário que houvesse um norte sobre o interesse da pesquisa. Nesse sentido, a realização de algumas leituras foi imprescindível para o entendimento de questões relacionadas a esta temática. A partir destes estudos a pesquisa transcorreu sob um novo olhar: o aspecto da formação continuada dos professores e a sua relação com o processo de aquisição da leitura, considerando que a qualidade da aprendizagem, além de outros meios, também pode alcançar seus objetivos quando há conhecimento teórico-metodológico no trabalho do professor. A experiência no espaço escolar mostra a necessidade que os profissionais têm em discutir práticas pedagógicas que auxiliem os alunos no processo de aquisição da leitura.

Diante dessa constatação a respeito do conhecimento que o professor possui, entendeu-se a necessidade de analisar em que sentido a formação continuada contribui para superação das dificuldades que esses professores manifestam nas questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando o contexto em que os professores encontram-se em relação aos programas de formação continuada mantidos pelo governo federal, o

desenvolvimento desta pesquisa teve como foco principal a análise do processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que teve início com a realização dos trabalhos de formação continuada com os professores da rede pública de ensino no ano de 2013.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como direcionamento a seguinte problemática: Como se deu o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir da consolidação do programa Pró-Letramento inseridos nas políticas educacionais do governo federal? O desenvolvimento da pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir da consolidação do programa Pró-Letramento.

Apresenta como objetivos específicos:

- Contextualizar a constituição das políticas públicas educacionais para a formação continuada dos professores a partir da década de 1990 no Brasil;
- Identificar quais aspectos do Programa Pró-Letramento foram determinantes para a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- Identificar a proposta de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a formação continuada dos professores alfabetizadores.

No sentido de compreender as dimensões que perpassam a formação continuada de professores, partiu-se da elaboração de um quadro teórico-metodológico que permite compreender o contexto histórico e seus determinantes. Para tanto, o eixo teórico-metodológico se expressa por meio do materialismo histórico-dialético, que concebe a realidade a partir da apreensão de suas contradições na totalidade.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2001, p.77)

Assim, compreende-se que o materialismo histórico-dialético possibilita o empreendimento de análise a partir da totalidade, entendida neste sentido como “[...] um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção

social do homem” (CIAVATTA, 2001, p. 132).

Para se compreender o objeto deste estudo, a partir da totalidade, é necessário um movimento dialético que parte do todo para as partes. Nessa perspectiva, para Marx, o processo de conhecimento do real configura-se a partir da análise do concreto, entendido como a síntese de múltiplas determinações “[...] um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação” (MARX, 1983, p. 218).

Conforme Marx e Engels, o fundamental seria descobrir as dinâmicas que regem e modificam os fenômenos estudados a partir do real desvendado pela práxis, que possibilitaria que o pensamento se delineasse à medida que se reconhecesse as determinações materiais. Ao analisar a sociedade, Marx e Engels enfatizaram que o desenvolvimento histórico está relacionado às mudanças nas relações econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas, aliadas a algumas determinações específicas ou leis que caracterizam as fases do desenvolvimento social.

Não têm história, nem desenvolvimento, mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX e ENGEL, 1989, p.37).

Para a análise da implantação e implementação do Pacto Nacional recorreu-se aos documentos e marcos regulatórios relacionados ao programa como: 1) O Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece; 2) A portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que institui o pacto; 3) A portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, que define os critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa e 4) A Medida Provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados.

Os procedimentos metodológicos adotados foram pautados na pesquisa bibliográfica das principais produções que abordam a temática estudada. Este levantamento subsidiou a elaboração do Estado do Conhecimento, que permitiu conhecer as produções científicas referentes aos programas de formação continuada de professores dos anos iniciais, no âmbito das políticas educacionais.

Assim, apresentam-se os estudos já realizados sobre a temática deste trabalho, onde se observa um crescente aumento das pesquisas acadêmicas sobre as políticas públicas educacionais para a formação continuada no Brasil. A elaboração do levantamento bibliográfico, ou “Estado do Conhecimento”, tem a intenção de identificar e analisar as produções científicas que abordam os estudos referentes ao Programa Pró-Letramento, como um programa voltado à formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo buscou contemplar as publicações desenvolvidas desde o ano de 2008 até o ano de 2012, disponíveis nos Programas de Pós-Graduação no país e no portal de teses e dissertações da CAPES. A periodização definida para o levantamento considera o início do desenvolvimento das ações do Pró-Letramento, bem como os estudos e pesquisas que se desencadearam a partir destas ações nos municípios brasileiros.

Para iniciar o levantamento foram usados como palavras-chaves os termos programa de formação continuada e pró-letramento, que forneceram diversos resultados relacionados aos termos em questão.

Na segunda etapa, dentre os resultados encontrados, foi realizada uma seleção das dissertações e teses mais relevantes e que tivessem como foco principal as contribuições para o processo educativo e de formação, de modo geral, do Programa Pró-Letramento. As produções foram organizadas por meio de banco de dados que contemplavam as seguintes modalidades: título, autor, ano, orientador, instituição, resumo, palavras-chaves e programa de Pós-Graduação.

Após a seleção das produções científicas, procedeu-se a leitura dos trabalhos encontrados, com a construção de um fichamento sobre as principais informações que merecessem destaque em cada um dos textos, para a elaboração deste estado do conhecimento.

É importante considerar, que grande parte dos trabalhos selecionados para a efetivação desse estudo fundamenta-se no pressuposto teórico do materialismo histórico- dialético.

A busca pelas produções científicas foi feita exclusivamente por meio de recurso eletrônico, destacando os seguintes endereços: site dos programas de pós-graduação do país, Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Esse processo resultou na seleção de treze produções científicas, entre teses

e dissertações, apresentadas no presente trabalho da seguinte forma:

QUADRO 1 – Teses e Dissertações Levantadas

(continua)

ANO	TÍTULO E PALAVRAS CHAVES	INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)
2008	A educação (sócio) linguística no processo de formação do Ensino Fundamental (Palavras-chaves: Educação (sócio) linguística. Etnografia. Formação de Professores. Letramento).	Universidade de Brasília (DF)	Ana Dilma de Almeida Pereira
2008	Formação Continuada de Professores Alfabetizadores nas propostas do PROFA e do CEALE (Palavras-chaves: Formação Continuada. Professores Alfabetizadores).	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Isabela Costa Vargas
2009	Pró-Letramento em matemática no polo de São Luís/MA: o (inter) dito dos docentes na/da formação continuada. (Palavras-chaves: Educação Matemática. Formação Continuada. Prática Docente. Professor Reflexivo. Narrativas).	Universidade Federal do Pará (PA)	Kátia Liege Nunes Gonçalves
2010	A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal (Palavras-chaves: Formação de Professores. Educação Básica. Política Educacional).	Universidade Federal da Grande Dourados (MS)	Luciene Martins Ferreira Rocha
2010	A formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção (Palavras-chaves: Formação de Professores. Formação Continuada. Prática Pedagógica).	Universidade Federal de Pernambuco (PE)	Edlamar Oliveira dos Santos
2010	Tecendo os fios da rede: O Programa Pró-Letramento e a tutoria da formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica-RJ (Palavras-chaves: Formação continuada de professores alfabetizadores. Educação à Distância. Tutoria. Alfabetização. Letramento. Política governamental).	Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ)	Elizabeth Orofino Lucio
2010	Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense (Palavras-chaves: Alfabetização. Letramento. Pró-Letramento. Provinha Brasil).	Universidade do Sul de Santa Catarina (SC)	Fabiana Zulma Goulart Nazário
2010	Programa de formação continuada de professores: Pró-Letramento em Ação (Palavras-chaves: Formação continuada. Pró-Letramento. História de Leitura).	Universidade Católica de Petrópolis (RJ)	Giovanna Rodrigues Cabral

QUADRO 1 – Teses e Dissertações levantadas

(conclusão)

2011	Formação Continuada: seus impactos na prática docente – um olhar sobre o programa Pró-Letramento (Palavras-chaves: Formação Continuada. Saberes Docentes. Prática Pedagógica. Professores Reflexivos e Cotidiano).	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa-Portugal)	Wilza Alexandra de Carvalho Rodrigues
2011	Formação Continuada PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem e a prática do professor – um estudo de caso (Palavras-chaves: Leitura. Escrita. Ação Docente. Formação Continuada).	Universidade Estadual de Londrina (PR)	Rosa Venice Curti Crozatto
2011	Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola (Palavras-chaves: Alfabetização. Concepções de Professores. Domínios <i>antológico, axiológico, metodológico e teórico-epistemológico</i>).	Universidade Federal de Santa Catarina (SC)	Fernanda Cargnin Gonçalves
2011	Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento (Palavras-chaves: Formação de Professores. Formação Continuada. Qualidade).	Universidade Federal de Viçosa (MG)	Bárbara Lima Giardini
2012	Os efeitos do Pró-Letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete (Palavras-chaves: Formação Continuada. Formação de Professores Alfabetizadores. Formação Docente. Políticas de Formação Docente).	Universidade Federal de Minas Gerais (MG)	Lucimara de São José

Fonte: quadro organizado pela autora (2013)

O aspecto relevante da realização do desenvolvimento da pesquisa, que dará continuidade a esse Estado do Conhecimento será norteados pelos conceitos de Política Educacional, Programa/Ação Governamental e Formação Continuada.

Política Educacional é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo (MARTINS, 1994 *apud* DUARTE, 2003).

Diferente da política educacional, um Programa/Ação Governamental conceitua-se como um documento do qual constam as principais orientações políticas e as medidas a adotar ou propor para governar uma cidade, um estado ou uma nação.

Com relação à formação continuada, parte-se das considerações de Duarte (2003) ao esboçar uma crítica sobre a formação de professores no Brasil, quando afirma que:

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas

universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc. (DUARTE, 2003, p. 620).

Nessa perspectiva crítica, a educação na sociedade capitalista tem como função desenvolver no sujeito a criticidade, para a partir daí tentar romper com a massificação conformista da educação escolar, que retira do professor a condição de intelectual e transforma o ensino em atividade meramente instrumental (DUARTE, 2003). Assim, compreende-se que o processo de formação continuada de professores deve centrar-se no domínio do saber acumulado, tanto no conteúdo escolar quanto nas formas de ensiná-lo.

A partir do estudo realizado do Estado do Conhecimento, apresentado no segundo capítulo, foi possível analisar diversos trabalhos que objetivaram enfocar o programa Pró-letramento em diversos aspectos que o abrange. No entanto, a intenção principal do presente trabalho foi identificar os aspectos do programa Pró-letramento voltado para a política educacional da qual esse programa faz parte.

A realização da busca pelos trabalhos ocorreu para ampliar o conhecimento e de alguma forma, contribuir para a compreensão e enfoque a ser dado na pesquisa realizada sobre o programa Pró-letramento.

É importante levar em conta, que não foram apresentados trabalhos referente ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por ser uma ação que está sendo implementada a partir do presente ano (2013).

Sendo assim, a presente pesquisa buscará sanar uma possível necessidade sobre um estudo, que contemple a trajetória de implementação do Pró-Letramento e a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, discute as políticas educacionais engendradas no Brasil no contexto do neoliberalismo e direcionadas para a formação continuada de professores. Primeiramente, explicita as políticas educacionais a partir das redefinições do capitalismo e suas implicações na educação.

No segundo, apresenta-se o Estado do Conhecimento, como já dito anteriormente, o contexto histórico do final do século XX e o início do século XXI, constituindo-se como um período de transformações econômicas e, conseqüentemente, políticas e sociais, marcados profundamente pela visão neoliberal. Discute-se também a caracterização do programa Pró-Letramento, com

base nas políticas educacionais brasileiras, abordando sua implantação e implementação, e ainda descreve-se o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, apontando as perspectivas incorporadas no programa para a formação continuada de professores.

No terceiro capítulo, pretende-se realizar a análise sobre a importância da formação inicial do professor alfabetizador e a formação continuada, na perspectiva da política educacional direcionada ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

CAPÍTULO 1

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA VOLTADA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

O capítulo objetiva discutir as políticas educacionais engendradas no Brasil no contexto do neoliberalismo. Para compreensão da discussão busca-se primeiramente explicitar as políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores a partir das redefinições do capitalismo e suas implicações na educação.

No segundo momento apresenta-se o contexto histórico do final do século XX e o início do século XXI constituindo-se num período de transformações econômicas e, conseqüentemente, políticas e sociais, marcadas profundamente pela visão neoliberal em que coloca o professor como o grande responsável pela efetivação das mudanças que venham a alcançar uma escola de qualidade.

Nessa perspectiva, a educação, entendida como política pública de responsabilidade do Estado gera um debate em relação à difusão do conhecimento na área das políticas educacionais. Essa questão que propõe a educação vista do foco da política pública, segundo Azevedo (2004), origina-se dos graves problemas que continuam acerca da educação como prática social e, portanto, da inadequação das políticas educativas que estão sendo postas em ação para equacioná-los.

Para Azevedo (2004, p. VIII):

É suficiente lembrar que ingressamos no terceiro milênio com novas demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças sociais em curso, sem sequer termos assegurado o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população, o que exemplifica tanto a permanência como o agravamento dos níveis das desigualdades sociais historicamente inerentes em nós.

Sendo assim, é relevante considerar que a educação tem a necessidade de acompanhar os avanços pelos quais a sociedade passa no decorrer da história, tendo nas políticas educacionais um caminho aonde os traços de ampliação dos conhecimentos e de formação venham alcançar os devidos objetivos visando primordialmente à qualidade educacional e a democratização do conhecimento.

Para que o enfoque da educação como política pública seja devidamente analisada, considera-se importante fazer, nesse momento, um recorte histórico conceitual, que apresente o contexto social que precedeu momentos historicamente

importantes e alguns conceitos sobre as questões que norteiam as definições e embasam os programas nas ações das políticas públicas educacionais. Tomando como eixo de análise o levantamento das produções científicas produzidas na última década buscou-se, por meio da contextualização histórica, entender o processo de consolidação dos programas governamentais para a formação continuada de professores e as implicações para a Educação Básica, a partir da década de 1990.

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DA ABORDAGEM MARXISTA E DA NEOLIBERAL

As políticas públicas são definidas, formuladas e reformuladas e até mesmo implementadas, como referência às questões sociais e do próprio Estado, levantando a estreita relação existente nas representações sociais que as sociedades desenvolvem sobre si mesmas.

Nesse foco, o conceito de políticas públicas envolve a utilização de recursos de poder que operam nas instituições estatais, tendo como seu principal referente à máquina governamental.

A abordagem a respeito da educação como uma política social traz à tona uma dimensão ampla sobre sua inserção, a princípio, no próprio espaço das políticas públicas, representando a ação exercida por parte do Estado e fazendo um resgate das propriedades contextualizadas da política educacional. A busca pelo conceito concreto das políticas públicas requer levar em conta os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente (AZEVEDO, 2004).

A dimensão de considerações sobre as políticas públicas remete na relevância da questão de que suas definições, implementações, reformulações ou desativações têm como sustento a sociedade ou o Estado em sua memória, na constituição de estreitas relações com as representações sociais desenvolvidas em si mesmas.

Sustentada na perspectiva das relações sociais, a partir de meados dos anos 1980, aspectos da intervenção estatal e da democracia passaram a tomar novos direcionamentos. Tornou-se necessária a compreensão de outros padrões sociais emergentes, baseados teoricamente em políticas que barrassem intenções neoconservadoras sob o mercado e o âmbito social.

Para que a situação das crises sociais, econômicas e ambientais que "desregulava" o contexto dos anos 1980 fosse orientada por políticas públicas voltadas aos setores sociais, os debates no sentido de centralizar o destino e o perfil para tais ações foram tomando espaço nesse contexto.

Nesse sentido, foi necessária a definição de uma base teórica que permeasse os estudos sobre a área das políticas públicas, fazendo uso de instrumentos dos paradigmas clássicos e sendo agrupados e identificados num conjunto significativo de abordagens. Sendo assim, para entendimento das políticas educacionais à formação continuada de professores, o presente estudo centra-se em duas abordagens: marxista e neoliberal.

1.1.1 Da abordagem Marxista

O marxismo não pode ser tomado como uma simples abordagem, pois se trata de uma tradição de pensamento num paradigma que se amplia em algumas tendências e teorias.

Em suas produções, Karl Marx não tratou das questões voltadas às políticas sociais no capitalismo. Entretanto, suas análises procuraram explicar as condições materiais, do processo de vida de indivíduos determinados, tal e como atuam e produzem materialmente, independentes da sua vontade (MARX e ENGELS, 1993).

Segundo Carnoy (1988) *apud* Azevedo (2004, p.72):

Marx e Engels sugeriram a noção do Estado democrático e popular, ainda que o Estado burguês fosse antipopular. Colocado de outro modo, o caráter de classe da sociedade, para Marx e Engels, permeia cada um de seus aspectos, incluindo as formas democráticas. Do mesmo modo, as necessidades sociais não podem ser satisfeitas sem passar pelas instituições públicas de uma sociedade condicionada pelas classes.

Em meados do século XIX, o capitalismo ainda não havia desenvolvido estruturas contrárias que viessem a estabelecer acordos e conquistas com a oposição, como a constituição da cidadania burguesa. Uma visão de dimensão histórica sobre a discussão dos direitos do homem e dos cidadãos aos moldes da Revolução Francesa está expressa nos estudos de Marx, como por exemplo, "A Questão Judaica" (1843) e "A crítica ao Programa de Gotha" (1879). Em seus escritos, o autor busca realçar, na situação histórica daquele momento, certa insuficiência da emancipação política em relação à emancipação humana, pois

ainda era persistente a separação entre sociedade civil e Estado. Para Marx, o objetivo da emancipação humana é fazer com que a vida dos homens em sociedade se tornasse algo real, que superasse as ações egoístas e os conflitos gerados na busca dos interesses, transformando-se em ações de cunho coletivo e que se ajustasse com a vida do Estado.

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática (MARX, 2010, p. 41).

A educação, nos escritos marxistas, é entendida como um instrumento de apoio na luta e na organização do proletariado em oposição à burguesia, ainda que houvesse um questionamento sobre a função do Estado burguês no que diz respeito à responsabilidade com relação à educação popular. Neste sentido, a educação tem o papel de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p.13).

Em outra obra, Marx (1998), destaca a análise sobre o processo de desenvolvimento da ordem à publicação da lei fabril na Inglaterra. Nesse contexto, o autor faz uma ressalva sobre a relevância dos trabalhadores na luta pela redução da jornada de trabalho com regulação por parte do Estado. Desse modo, demonstra seu reconhecimento de que a organização do trabalho geraria a permissão na aquisição de conquistas suavizadoras do grau de exploração nos marcos da sociedade capitalista.

Ainda que reconhecesse e destacasse a relevância da ação do Estado sob a ordem capitalista, Marx considerava ainda que o poder público, por mais que exercesse a legislação a favor do trabalho, estaria garantindo, em última instância, as condições próprias da produção e reprodução dessa ordem.

Essa contradição acabou então, por produzir uma forma de convivência entre o capitalismo e a democracia, dentro do "espaço público da regulação". Tal manifestação afirmou a existência de um processo que levasse em consideração os direitos sociais dos cidadãos.

No decorrer do século XIX, as teorias marxistas foram tomando mais espaços e multiplicando-se e a partir do final da década de 1960, o marxismo

adquiriu um maior impulso. Como uma teoria do social caracterizada por um caráter mais acadêmico, destacou-se quando a crise econômica e financeira provocou uma discussão ampla e controversa sobre as funções assumidas pelo Estado capitalista e as formas como são desenvolvidas, levando em conta as manifestações nas políticas públicas que têm expressão significativa.

A crise e os efeitos que ocorreram nos países europeus contribuíram para que tomasse impulso, para que o movimento contraditório da intervenção adquirisse uma força central, provocando tentativas no desenvolvimento de uma teoria marxista de Estado.

A relação entre a social-democracia e o atendimento das exigências da acumulação havia produzido uma situação única que transpareciam as atuações ambíguas desenvolvidas por parte do Estado.

Segundo O'Connor (1987, p. 172):

Diante deste contexto, os estudos voltaram-se para a apreensão das contradições entre dominação/ integração do sistema econômico- o papel do Estado em face dos requerimentos da acumulação- e a dominação/ integração social- o papel do Estado diante dos interesses do trabalho e da garantia da legitimidade da ordem social.

Era perceptível, então, que as forças e interesses do Estado passavam por uma considerável dificuldade.

As categorias analíticas clássicas não davam conta de compreender os conflitos de classe, tendo em vista que a noção de classe já não era mais representada com exatidão em relação à espécie de estrutura social que se elaborava.

Em certas situações, por algumas de suas ações, o próprio Estado parecia ter certo grau de autonomia que ia além dos interesses representados pela economia dominante, tornando problemático ainda o seu papel burocrático.

Nesse sentido, acreditava-se que novos acontecimentos estavam sendo configurados e manifestando-se, sobre os quais a concepção marxista clássica sinalizara, no entanto, em um grau de apreensão insuficiente.

Os meios indiretos para interpretar esses acontecimentos resultaram na superabundância de vertentes, apropriadas de respostas para questões voltadas à relação existente entre o Estado e a classe capitalista, sobre o que é considerado capitalismo nas estruturas próprias do Estado e até a aceção propriamente

concebida do Estado.

Por uma ênfase mais significativa na questão econômica, política e nos aspectos ideológicos, tais interpretações foram tornando-se distintas nesse contexto, referenciando o entendimento nas formas e funções do Estado, bem como nos limites e nas possibilidades de sua ação frente à crise. Para Marx, o Estado representa os interesses de uma classe, ou seja, “[...] o Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios da classe burguesa como um todo”. (MARX e ENGELS, 1998, p. 10).

Efetivar uma análise investigativa sobre o Estado requer, a priori, a realização de uma análise sobre o próprio processo de acumulação do capital. Levando em consideração a lei decrescente da taxa de lucro que dinamiza esse processo, como concebeu Marx, esta deveria tornar-se também um fator condicionante para o desenvolvimento do Estado, o que condensaria as contradições intrínsecas à acumulação diretamente relacionada à exploração das classes (AZEVEDO, 2004).

Desse modo, o ocasionador do decurso de acumulação é o desenvolvimento de seu dinamismo próprio, que gera contínuas transformações sobre as estruturas estatais. Apenas por meio da revelação dessas estruturas do Estado é que poderiam "provir", de forma concreta, as funções e os modos como procede o funcionamento do aparelho estatal, pois estas fazem a representação das mudanças das relações capitalistas.

Nesse contexto, cabem mencionar o papel exercido pelas políticas públicas com relação à criação das condições materiais para a produção, a garantia da projeção da força de trabalho e a intervenção econômica do Estado que acaba integrando, de alguma forma, o domínio burguês. O domínio, nesse aspecto tem, ao mesmo tempo, um significado de cerceamento da classe e segurança do decurso de reprodução material.

Nas condições capitalistas, tal situação revela-se por uma determinação particular, sob a intervenção de instância coercitiva, retirada do processo de reprodução material que, dessa maneira, é organizada essencialmente de forma reagente quando relacionada ao movimento capitalista e às lutas de classe.

Tais questões significam que, a forma como o Estado reage, de maneira concreta para garantir a reprodução, é condicionada pelo movimento do capital,

pelas lutas de classes e por sua transposição ao nível do aparelho estatal. Para Marx:

[...] relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais da vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de "sociedade civil" (MARX, 1996, p.51).

Aparentemente, o Estado assume a defesa dos interesses integrais dos cidadãos e da sociedade como um todo, efetivando suas ações na medida em que seus interesses estejam voltados para sua própria reprodução material. Sendo assim, a intervenção estatal passa a se constituir como um requisito de sobrevivência para o proletariado.

Na visão de Holloway e Piccioto (1978, p.44):

[...] A natureza autodestrutiva da sociedade justificava a imposição da imagem do Estado e, por conseguinte, as suas políticas, entendidas em um único sentido: como o meio através do qual o Estado garante a reprodução da força de trabalho. O Estado, ao se apresentar deste modo, o faz como a condição necessária a esta reprodução.

No entendimento do Estado sob essa problematização, alguns economistas vinculados à corrente do Capitalismo Monopolista do Estado consideravam que se tratava de uma captura do Estado pelo e para o capital monopolista. Nessa perspectiva, as políticas de ação estatal tinham por objetivo defender os interesses dos monopólios.

Por outro lado, a abordagem "derivacionista" entendia de maneira inversa esse acontecimento, considerando os interesses de conflito existentes entre os capitais, o que os impedia de reproduzir suas próprias condições sociais, fazendo com que o Estado viesse a intervir com a intenção de preservar o processo de acumulação em seus interesses globais.

Diversos debates levantaram questões que tinham como foco a análise sobre a dimensão das categorias políticas, como formas assumidas pelas relações sociais e de que estas se definem a partir do âmbito da produção.

Estudos baseados na teoria estruturalista de Althusser (1918-1990) e na teoria hegemônica de Gramsci (1891-1937) trataram da especificidade do âmbito político, relativizando a função do Estado na sua ação de defesa direta aos interesses econômicos que atendessem a classe dominante.

Na visão gramsciana, o Estado ampliado compõe-se na relação entre a sociedade política e a sociedade civil, sendo formado pela hegemonia conquistada, ao mesmo tempo, pela coerção e pelo consenso.

Este cenário de correlação de forças chamado “Estado Ampliado” pode servir para manter ou transformar as relações sociais de acordo com os interesses da classe hegemônica. As classes sociais lutam por hegemonia para conquistar aliados para seus projetos e construir, neste cenário, um consenso e uma direção comum. Esse contexto se expressa, ao mesmo tempo, nas esferas do Estado (nos poderes executivo, legislativo e judiciário), como também orienta e potencializa as lutas sociais concretamente existentes fora da esfera estatal (movimentos sociais, partidos, sindicatos).

Para Poulantzas (1977) *apud* Azevedo (2004) o Estado é concebido como o centro do poder político das classes dominantes, na medida em que é fator de organização da sua luta política. Nessa perspectiva, o autor foca a seguinte explicação: seriam necessárias que as relações capitalistas se tornassem ocultas para que a ordem pudesse ser reproduzida. Tal ação poderia ser executada apenas por meio do Estado, que é o detentor do poder capaz de reduzir os participantes das classes sociais ao grau dos indivíduos, colocando em disfarce a origem da luta de classes.

Na visão de Poulantzas (1977) *apud* Azevedo (2004, p.187):

Considerando-se que, em princípio, é a própria natureza da organização da produção que leva trabalhadores e capitalistas a se identificarem como classes antagônicas, aquela ocultação tem que se processar em outra esfera, no caso, na esfera político- jurídica.

Inseridos nesse contexto, os interesses de conflitos entre os capitalistas e as forças do poder hegemônico, o autor realiza uma separação entre as lutas econômicas e lutas políticas, ressaltando uma afirmação sobre a relativização autônoma do político sobre o econômico.

Os estudos de Poulantzas (1977) *apud* Azevedo (2004) e Offe e Lenhardt (1984) relacionam as estruturas internas do Estado, as quais denominam como mecanismos de seletividade, que no desvelar de sua atuação, operam sob dispositivos que formulam as políticas públicas.

Esses mecanismos fazem a exclusão de interesses e alternativas anticapitalistas de atuação do Estado, levando a comprovação do caráter de classe

referente à dominação política.

Segundo Offe e Lenhardt (1984, p.48):

Os mecanismos são encontrados na própria estrutura do sistema político, na ideologia e na cultura que lhes são próprios, nos procedimentos inerentes à tomada de decisão e, ainda, na atuação do aparelho repressivo estatal. Cada um destes níveis permite que se constitua um sistema de filtros, antepostos uns aos outros, garantindo, assim, que as decisões políticas assegurem o caráter de classe da dominação.

É relevante considerar que há uma particularidade sobre a função do Estado, que está a serviço de proteção e confirmação de instituições e relações da sociedade, enquanto segmento institucional para a dominação da classe capitalista.

A referência a essa particularidade do Estado diz respeito ao poder burocrático exercido por ele. Para Offe e Lenhardt (1984) a burocracia estatal aciona os mecanismos referentes às políticas públicas.

Nessa abordagem, a questão das políticas sociais é entendida em um processo de proletarianização, que não acontece de maneira linear nem automática, pois se trata de uma transformação em massa das forças de trabalho para que integre de alguma forma, um espaço no mercado de trabalho.

Sendo assim, as políticas sociais são um elemento fundamental da sociabilidade capitalista, além de ser requisito para a reprodução das condições materiais de produção.

Em relação às políticas educacionais, as ações são entendidas como uma forma de garantia de sociabilidade da força de trabalho sob os parâmetros próprios do capitalismo, considerando o caráter universal e obrigatório da educação pela implantação dos sistemas de ensino público.

O Estado, como regulador das políticas educacionais, bem como de outras políticas públicas, constitui-se como um planejamento de ação para manter a continuidade e possibilidade do trabalho assalariado.

Para Azevedo “A partir de seus construtos, infere-se, portanto, que a atuação do Estado na oferta da educação básica obrigatória e gratuita não deixa impurezas nos filtros de seletividade a que se submete o direcionamento da sua ação” (AZEVEDO, 2004, p. 51).

Diante do contexto das políticas educacionais e suas funções exercidas na vigência dos direitos sociais, a importância da educação pública e universal está sustentada como um mecanismo da ordem capitalista, tornando-se um valor que

ultrapassou sua extensão própria e articulando-se, de algum modo, às necessidades da reprodução do capital.

1.1.2 Da abordagem Neoliberal

A corrente Neoliberal situa-se na teoria formulada do Estado a partir do século XVII, exprimindo a idealização do liberalismo clássico que era conjuntural nesse momento.

Tal teoria foi passando, gradativamente, por modificações e adaptações nas proporções em que o avanço do capitalismo esboçava a configuração nítida da estrutura de classes, tendo um enfoque central nas cenas política e econômica.

Desse modo, o Estado liberal burguês passava a incorporar uma dimensão renovada, na ampliação da igualdade e legitimação dos direitos políticos dos cidadãos, promulgando uma forma de garantir sua atuação no poder e no controle, organizando e fundamentando suas ações democraticamente.

Segundo Azevedo (2004, p. 9):

Com base na economia política clássica, surge a concepção da "democracia utilitarista", postulando a "neutralidade" do Estado. De acordo com essa teoria, cabe ao Estado o papel de guardião dos interesses públicos. Sua função é tão somente responder pelo provimento de alguns bens essenciais, a exemplo da educação, da defesa e da ampliação de leis.

A concepção da democracia na forma "utilitarista" configura o direcionamento da atividade econômica pela via das concepções do mercado, como condição para elevar ao máximo o bem-estar social.

Nesse sentido, os princípios de liberdade e individualidade são reconhecidos como fundamentos para legitimar a situação do mercado enquanto regulador e distribuidor da renda e da riqueza, considerando que, a partir da potencialização das habilidades e do desenvolvimento da competitividade individual, torna-se possível a busca sem limites pela aquisição e pelos ganhos, e assim, o mercado produz, intransigentemente, o bem-estar social.

No entanto, em função do desenvolvimento que vigorou no decorrer do século XIX, esta concepção enfraqueceu, pois, foi acompanhada de fatores marcantes que influenciaram a constituição da nova dinâmica que se formou nesse momento: o crescimento organizacional do mundo do trabalho; a circulação dos ideários socialistas; o considerável avanço científico e tecnológico; a crise que se

abateu nos anos de 1870; a Revolução Russa de 1917; a recessão de 1930; as duas grandes guerras mundiais; as novas ordens políticas e sociais; a redefinição do campo internacional.

Diante desse contexto, houve o aprofundamento e consolidação de novas formas de relação entre o Estado e o mercado, num novo grau de acúmulo e regulação do capital e do trabalho.

Na crise que se abateu nos anos de 1970¹, essa tendência teórica e política que ordenava o mundo capitalista, encontrou um espaço para se desenvolver e revigorar no decorrer desse século. Nesse momento, essa tendência passou a exercer a versão chamada de Neoliberal.

A princípio, é preciso ter clareza sobre a questão de que o neoliberalismo indaga o modo de organização social e político sob a gestão da intervenção do Estado, pois sintetiza em suas defesas o princípio de liberdade do indivíduo, tal qual se faz na concepção do liberalismo clássico.

Os neoliberais entendem as intervenções do Estado na economia como coibente da liberdade individual dos cidadãos. Para os neoliberais, cabe ao mercado à capacidade de regulação do capital e do trabalho, reduzindo ao máximo possível o papel de iniciativa estatal nesse aspecto. Consideram ainda, que as políticas públicas são as principais responsáveis pelas crises que podem ocorrer nas sociedades, acreditando que as iniciativas estatais afetam o equilíbrio nas questões de ordem econômica, social e moral, não respeitando princípios como a liberdade e a individualidade.

Nessa abordagem, a intervenção do governo vem a tornar igual, de modo artificial, as condições de concorrência entre os novos e os antigos sujeitos, exercendo uma espécie de coibição e ameaça às iniciativas individuais necessárias à constituição da produção de uma sociedade livre.

Em relação às políticas sociais, a abordagem neoliberal referencia as ações voltadas ao livre mercado. Os neoliberais consideram que os programas sociais e as mais variadas formas de proteção aos trabalhadores, aos pobres e excluídos são fatores que acabaram de alguma maneira, impedindo a individualidade e a livre iniciativa, desestimulando ações com intuito da competitividade e transgredindo questões relacionadas à própria ética do trabalho.

¹ Grave crise econômica- crise de 1974- onde a reestruturação do capitalismo e a globalização abrem espaço para uma crescente tendência de abertura comercial e financeira da economia nacional.

Na visão dos neoliberais, programas como o seguro desemprego, seguro de acidentes e até mesmo as pensões e aposentadorias funcionam como formas de mudar e causar constrangimento para o equilíbrio do mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, o neoliberalismo julga que os programas que atuam dessa forma com os trabalhadores, os levam a usufruir dos benefícios gerando um comodismo e dependência direta dos subsídios oferecidos pelo Estado, considerando que os recursos públicos incentivam a indiferença e a falta de firmeza ou de certo controle social.

Na visão da abordagem neoliberalista, os males causados pelos subsídios que intensificam os índices de desemprego, podem ser considerados ainda como bloqueadores de mecanismos próprios do mercado que, por si mesmo, seriam capazes de redirecionar e reestabelecer seu equilíbrio.

Os argumentos neoliberais evidenciam ainda outra questão com centralidade: o considerável "inchaço" da máquina governamental. Segundo essa abordagem, as políticas sociais causam grandes danos nesse sentido, além de atingir diretamente as políticas causando certo *déficit* público.

É relevante ressaltar que existem ainda, os males resultantes do caráter das atividades públicas não lucrativas. Para ele, o gerenciamento estatal incentiva o crescimento dos programas sociais, objetivando exclusivamente interesses próprios e sua manutenção. Tal postura gera o crescimento excessivo da máquina governamental.

Com o aumento dos gastos destinados às políticas sociais, ocorre o desequilíbrio do orçamento do Estado e o *déficit* público, causando o aumento das taxas tributárias e, conseqüentemente, a elevação dos preços e dos salários. Desse modo, há um comprometimento na produção das atividades do mercado, comprometendo ainda as taxas de inflação e os índices de desemprego.

Sobre as políticas educacionais, a abordagem neoliberal prioriza a questão educacional como setor necessário à intervenção do Estado, enfatizando que as oportunidades educacionais disponibilizadas aos cidadãos são um dos fatores mais importantes para a diminuição das desigualdades.

Em concordância com o ideário liberal, o neoliberalismo não ressalta a questão da responsabilidade do governo no que diz respeito à garantia ao acesso de todos ao nível básico de escolaridade. No entanto, traz à tona a necessidade de

uma nova forma de tratar as questões relacionadas ao sistema de educação.

Na abordagem neoliberal, os poderes públicos têm o dever de repartir ou até mesmo transferir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, como uma maneira de incentivar a competição e movimentar o mercado, garantindo a qualidade na oferta e demanda dos serviços.

Dessa maneira, as famílias teriam a oportunidade de exercitar seus direitos sobre a livre escolha com relação à espécie de educação que almejam para seus filhos.

Como defende Hayek (1984, p. 269):

A própria magnitude do poder exercido sobre a mente humana que um sistema de educação altamente centralizado e dominado pelo governo coloca nas mãos das autoridades, deveria fazer-nos pelo menos hesitar antes de aceitá-lo. [...] Na verdade, quanto mais conscientes estivermos do poder que a educação pode exercer sobre a mente humana, mais convencidos devemos estar do perigo de entregar esse poder a uma única autoridade. Hoje, mais do que nunca, não só é indefensável a ideia de que o governo deve administrar as escolas como também não mais se justifica a maioria dos argumentos antes apresentados em seu favor. [...] Hoje as contradições e instituições da educação universal estão firmemente implantadas e como a maioria dos problemas criados pela distância já foi resolvida pelo transporte moderno, não é mais necessário que a educação seja não só financiada, mas também administrada pelo governo.

Sobre os demais níveis de ensino, os neoliberais são enfáticos no que diz respeito aos subsídios oferecidos à formação profissionalizante, levando em conta os benefícios que estes poderão proporcionar a toda comunidade de alguma maneira, e não apenas às vantagens individuais.

Nessa perspectiva, o ensino profissionalizante deve ser totalmente privatizado, considerando que qualquer tipo de educação vocacional acabará por gerar, no futuro, em um melhor preparo e em melhores salários para o próprio indivíduo, não justificando o uso de subsídios estatais para o desenvolvimento dessa prática, principalmente no contexto de valorização do capital humano.

Diante de tal situação, é preciso considerar a questão das oportunidades necessárias àqueles indivíduos que, mesmo sem recursos, são providos de talentos e que, conseqüentemente, valorizam o capital humano. Pessoas reconhecidas por seus talentos e habilidades, pressupõem-se prontas a oferecer retornos sobre os investimentos destinados à sua formação profissionalizante. Nesses casos, são feitas propostas de empréstimos públicos ou privados para o financiamento do processo de profissionalização, onde o próprio beneficiário tem a responsabilidade

de assumir a dívida na medida em que comece ter retorno sobre a valorização de seu capital humano.

Na tradição neoliberal, a política educacional pautada no pensamento da corrente liberal, admite sua dimensão enquanto política pública, de responsabilidade total do Estado.

Desse modo, os problemas encontrados nos sistemas educacionais que se identificam na atualidade, são vistos como partes integradoras da crise que se abateu sobre o Estado no século XX, com relação a sua regulação.

No entanto, a abordagem neoliberal considera que uma política educacional exitosa é aquela que segue os direcionamentos das regras e leis que orientam os mercados.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O termo política indica uma variedade de significados. Dentre eles, pode-se citar a afirmação de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) que definem o termo em sua acepção clássica, que se deriva de um adjetivo originado de *polis-politikós* - e que se refere a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público, social.

Concordando com as autoras, a política faz referência a diversos âmbitos que compõem o sistema social, levando em conta as funções do Estado e as formas de governo.

Numa dessas atividades exercidas pelo âmbito das funções governamentais, estão às políticas públicas que, apresentam-se numa correlação de forças e desse modo, abrem possibilidades para a implementação de sua fase social, na busca por um equilíbrio de compromissos e responsabilidades.

A importância das políticas públicas voltadas ao aspecto social é estratégica para o Estado, pois revelam, por um lado, a intervenção direta do Estado submetido à organização dos interesses do capital, bem como na ampliação do mecanismo de controle social.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.9):

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no discurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade

administrativa e gerencial para implementar decisões do governo.

Compreende-se assim, que as políticas públicas sociais encontram-se numa dinâmica de movimento do capital que abrangem confrontos de processos sociais.

No ideário dos anos de 1930, que resultou na “Revolução” de 1930, a educação era valorizada como fator coerente na realização dos objetivos ideológicos a serem cumpridos. Era uma espécie de concepção salvacionista da educação, como se a reforma do ensino pudesse atender necessidades educacionais.

Várias medidas foram tomadas por parte do governo, para que as condições da educação no país passassem a ser valorizadas de maneira mais adequada.

Na visão de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.18):

Tratava-se de adaptar a educação às diretrizes que, notadamente a partir daí, se definiam tanto no campo político quanto no educacional. O objetivo era o de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída.

Para que esse processo se tornasse efetivo na estrutura no país, houve uma organização do sistema nacional de forma que este passasse a ser integrado, pois até o momento, não havia uma política nacional de educação que orientasse de modo geral os sistemas educacionais.

Nesse sentido, alguns grupos de intelectuais se formaram para debater e formular as melhores propostas que pudessem suprir as reais necessidades do sistema educacional vigente. Dentro das discussões e por meio do Conselho Nacional de Educação, alcançou-se a aprovação da proposta de ensino primário e obrigatório, gratuito e universal e da ampliação para a União quanto ao resguardo da autonomia dos estados e municípios, para a adaptação das determinações federais às condições de cada local. Ao Conselho Nacional de Educação, coube o trabalho de preparar um Plano Nacional de Educação, que pudesse garantir os recursos para o sistema educativo.

Em julho de 1934, foi promulgada a Constituição. Nesse tempo, houve várias manifestações em forma de mobilizações do povo que tinham por objetivo tirar do foco as propostas liberais apresentadas, bem como outras possíveis garantias constitucionais. Quanto às questões educacionais, era relevante enfatizar nos discursos (era Vargas) ² sua importância na formação política da população.

² Período marcado por fases importantes como o Governo Provisório (1930-1934) quando Vargas

Alguns dados disponíveis na época revelam que, ainda que houvesse um número elevado na procura e efetivação de matrículas, a oferta educacional ainda era precária.

No ano de 1937, com a implantação do Estado Novo, houve a definição do papel da educação, que coubesse no projeto educacional almejado na construção do Estado. A elaboração da nova Constituição ofereceu espaço suficiente ao incluir a educação como uma forma estratégica de organizar as questões sociais. Fazia parte do discurso à referência com relação a um ensino mais específico para as classes menos favorecidas, este de responsabilidade e dever do Estado, com a contribuição de empresas e sindicatos, fazendo com que a escola sofresse uma espécie de discriminação social.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.26):

Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação, da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, a finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma "harmoniosa" da nação brasileira.

Desse modo, foram sendo moldados os termos para uma política educacional que identificava a finalidade e o lugar da escola e da educação. As ideias pedagógicas passavam por um momento de construção e desconstrução de ideias anteriores (SAVIANI, 2010).

No final da década de 1970, as bases da pedagogia tecnicista com princípios voltados à racionalidade, eficiência e produtividade nortearam as ações que objetivavam a obtenção do máximo de resultados, tendo o mínimo de despesas, sob iniciativa, controle e direcionamento do Estado. Somente na década de 1990 houve um novo direcionamento com relação a essa questão, com enfoque na valorização dos mecanismos de mercado sob o apelo às iniciativas privadas e às organizações não governamentais, reduzindo as iniciativas do Estado e do setor público.

Sob este direcionamento acerca das ideias pedagógicas, são levadas a efeito diversas reformas educacionais que apresentavam o mesmo objetivo a ser alcançado: a busca pela redução de investimentos públicos, de modo que esses investimentos fossem compartilhados com a iniciativa privada e organizações não

governamentais.

Nesse contexto, é importante ressaltar ainda, como era entendida e de que maneira se efetivavam as ações de políticas sociais que, após o marco do regime instalado no pós-64, levantou a criação de certo padrão sobre a política social que era exercida no momento.

Segundo Azevedo (2004, p.1):

Naquele momento, tinha-se o espaço político que permitia desvelar publicamente o quanto as políticas econômicas empreendidas pelo regime autoritário contribuíram para aprofundar a negação dos direitos sociais à maioria, malgrado o alargamento formal de suas políticas sociais.

O momento pelo qual a sociedade passava, afirmava a estreita relação existente entre as políticas econômicas que compunham esse espaço social.

Era preciso que o governo militar consolidasse as ações do Estado sobre a sociedade. No entanto, a crise que se instalara no início dos anos 1970, deixou resquícios significativos nos espaços nacionais e internacionais no que diz respeito à organização e direcionamento dos serviços públicos.

O final da década de 1980 anunciou as dificuldades pelas quais as correntes pedagógicas "de esquerda" enfrentavam no contexto histórico do Brasil. Nesse período, o enfoque das discussões no âmbito educacional acontecia em torno das políticas nacionais de educação. A pós-modernidade retratou o ambiente cultural coincidindo com a revolução da informática e o neoliberalismo norteou os termos econômicos e políticos da sociedade.

Na América Latina, foi realizada uma ação rigorosa num programa de equilíbrio fiscal por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, objetivando uma redução considerável nos gastos públicos. Havia ainda a imposição rígida da política monetária, visando uma situação estável e a falta de regularização do mercado financeiro e trabalhista, tendo como centro o processo de privatização.

Para Saviani (2010, p.428):

Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.

As políticas que constituíram as ações nesse contexto trouxeram influências significativas para as ideias pedagógicas, principalmente no que diz respeito ao

discurso quanto ao papel do Estado e sua incapacidade no gerenciamento da escola pública que gerou seu fracasso. Tal posicionamento advogou ainda, nesse momento, a presença da iniciativa privada no âmbito da educação, segundo as leis do mercado de trabalho.

A crise econômica que se estabeleceu na sociedade capitalista, que tem sua origem na década de 1970, quando houve a busca pela reestruturação nos processos produtivos, gerou uma revolução na base técnica da produção.

Como afirma Saviani (2010, p.429):

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa.

O modelo de produção taylorista divergia em relação ao modelo toyotista, que era sustentado por operações realizadas a partir de uma tecnologia leve, tendo em vista a produção de objetos diversificados, a fim de atender as necessidades imediatas e específicas do mercado.

As novas condições de mercado reforçaram a necessidade e a importância da educação escolar, para aprimorar a formação dos trabalhadores que, na busca ao atendimento das demandas desse mercado flexível e polivalente, fez-se acreditar na contribuição do processo educativo.

Pairava, diante desse fator, um estado de "mal-estar social". Por outro lado, o movimento da globalização passava a orientar os estudos sobre os novos padrões de sociabilidade e, por consequência, sobre as políticas públicas.

Nos anos de 1990, a busca pela superação da crise econômica que afetou os anos de 1980, exigiu que os governantes organizassem uma espécie de sublevação sobre as esferas social, política e ideológica.

O Brasil foi governado neste período pelo presidente Fernando Collor de Mello, que iniciou a implantação do modelo britânico Thatcher, um primeiro exemplo neoliberal que caracterizou alguns governos dessa época.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.53):

Os anos Thatcher representaram um completo assalto aos valores que prevaleciam na Inglaterra desde o pós- guerra, no que se refere às políticas de bem estar, educacional, de saúde, de liberdade de organização dos trabalhadores, entre outras e que eram compartilhadas, tanto por conservadores como por trabalhistas.

No Brasil, no entanto, as conquistas da cidadania, liberdade política, o bem estar social, o nível educacional, cultural e tecnológico, a igualdade social, não se encontravam em qualquer nível de comparação e solidez em relação aos moldes britânicos.

O governo brasileiro propôs mudanças que trariam novas definições à inserção econômica do país no terreno mundial, com difíceis consequências à vida dos brasileiros. Um estilo modernizador e intervencionista de governar tomou lugar ao populista e moralizante que, a priori, era apresentado. Ressalta-se a conexão e sintonia que passaram a existir sobre a exaltação às forças de mercado, correspondendo às políticas de liberalização e desregularização, bem como a conservadora hegemonia sobre a conscientização social e seus reflexos nas práticas educativas.

A literatura internacional, sob os aspectos da Teoria do Capital Humano, muito discutida nos anos de 1970, e presença influente nas políticas educacionais do regime militar, considerava a educação como um fator determinante de competitividade entre os países. O que se alegava era que um novo paradigma de produção exigia novos requisitos por parte da educação e da qualificação profissional para os trabalhadores, levando à compreensão de que para o cidadão sobreviver à disputa do mercado, era preciso que dominasse os códigos da modernidade para executar seu papel de cidadão do século XXI.

Na perspectiva salvacionista atribuída à educação, sua atividade seria como um meio de sustentar a competitividade nos anos de 1990, baseada por um ideário emanado por importantes organismos multilaterais a partir de documentos construídos por meio de diagnósticos, análises e propostas cabíveis de soluções, influenciando consideravelmente tanto nas questões econômicas quanto na definição das políticas públicas de educação para o país.

A implementação desse ideário deu-se a partir da elaboração do Plano Decenal, no governo de Itamar Franco (1992 a 1994), porém, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), que a concretude da reforma foi efetivamente anunciada. Inúmeros organismos multilaterais (ONU, UNESCO, OCDE, BIRD, FMI) tanto por parte dos empresários como dos educadores e intelectuais, atuaram como propagadores das reformas educacionais que se realizavam no país.

Segundo Peroni (2003, p.95):

[...] é possível verificar-se que o Plano Decenal, mais do que um compromisso com a nação, foi realizado em um contexto em que o Brasil tinha de prestar contas à comunidade internacional acerca de seu fracasso na área da educação.

No decorrer dos anos de 1990, houve uma abundância de medidas tomadas para a política educacional brasileira, que reformaram intensamente o sistema de educação nacional. As reformas apoiaram-se em justificativas advindas por parte dos organizadores técnicos dos organismos multilaterais e de muitos intelectuais de influência significativa no país. A organização do processo das reformas dessa maneira popularizariam a condução de uma prática efetiva dentro das políticas públicas, por meio da formação de instâncias envolvendo empresários e trabalhadores junto ao governo, na discussão dos rumos a serem tomados na educação do Brasil.

As campanhas eleitorais federais que nortearam os anos de 1990 priorizavam a educação, como uma das metas fundamentais dos programas de governo, colocando em destaque sua função econômica como base de uma nova forma de desenvolvimento. Essa base viria de um dinamismo e da sustentação dada por parte dos elos formados entre o governo e o setor privado, entre indústria e universidades. Tais propostas que subsidiam essa concepção de educação e que também referenciam as propostas dos organismos multilaterais, é que dariam um norte à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aprovada em 1996.

O documento intitulado "Questões Críticas da Educação Brasileira", publicado no ano de 1995, foi a base de significativas discussões na elaboração das políticas educacionais. A exposição desse documento esclareceu que a busca que se almejava era pela adequação dos objetivos da educação às demandas exigidas pelo mercado, principalmente no processo de formação do cidadão produtivo.

Sob a ótica de um diagnóstico referente à situação do sistema educacional brasileiro, o documento procura abordar diversos problemas nos níveis de ensino, colocando em destaque questões prioritárias para a área, como financiamento, gestão e formação docente. Considerava ainda, recomendações sobre a educação profissional e o atendimento de jovens e adultos, com políticas específicas.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.78), para a educação básica, o documento propôs:

1. Reestruturação dos currículos e melhoria dos livros didáticos;
2. revisão dos conteúdos curriculares do ensino de 1º e 2º graus, com vistas, no 1º grau ao atendimento da aquisição de competências básicas- raciocínio, linguagem, capacidade de abstração- fundamentais à participação do indivíduo na sociedade moderna;
3. implantação do sistema nacional de avaliação e de uma instância federal responsável pelos exames nacionais, integrada por técnicos e professores dos sistemas públicos, por especialistas em avaliação e por representantes de segmentos da sociedade civil organizada (sindicatos, pais de alunos);
4. aplicação anual dos exames com divulgação ampla dos resultados e acompanhamento da evolução de cada sistema;
5. expansão do atendimento ao pré-escolar para oferecer a todos as mesmas oportunidades de sucesso e progressão escolar, desde as primeiras séries. As iniciativas comunitárias consideradas habilitadas devem ser apoiadas, eximindo o Estado, nesse momento, da construção de uma rede de pré-escolas;
6. maior autonomia na unidade escolar- financeira inclusive- na prestação de serviços educacionais e maior responsabilidade pelas ações educativas;
7. maior articulação entre a rede de escolas de ensino médio e o setor produtivo, órgão e programas responsáveis pelas políticas industrial e de Ciência e Tecnologia.

As propostas apresentadas pelo documento vão ao encontro da reforma implementada de forma efetiva pelo governo nos anos de 1990. Além da presença do Ministério da Educação (MEC) na elaboração das propostas de reforma, a secretaria de política educacional naquele momento, apresentou as propostas a um seletor grupo da sociedade civil, na busca pela construção coletiva e consistente de um consenso em andamento. Procurava-se ainda, atribuir legitimidade à reforma da educação com a contribuição de representantes da sociedade civil e especialistas da educação.

Foram inúmeras as discussões promovidas em torno dos enfoques e prioridades que eram dadas às questões educacionais, principalmente sob a visão dos trabalhadores e empresários. Duas vertentes destacaram-se nas análises realizadas. Uma vertente considera elemento fundamental e essencial para a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, a centralidade na educação básica. A outra vertente leva em conta a relação de causalidade, considerando fundamental a relevância da escolaridade e a qualificação, sem a garantia da inserção profissional, mas destacando outros elementos importantes na formação do processo, como o conceito de "competências" para fazer referência a atributos de aspecto subjetivo. Nessa perspectiva, o trabalho com o desenvolvimento das competências faz referência a um novo paradigma produtivo de formação na educação básica, marcante na reforma da educação em processo.

É importante ressaltar que o caminho realizado na busca pela efetivação das

propostas implantadas no sistema educacional não é imediato. Anterior ao final da década de 1990, as medidas para a educação já haviam sido anunciadas e no decorrer dos anos, foram recomendadas e difundidas por diversos segmentos que, de alguma forma, estavam envolvidas com as questões educacionais.

Nesse sentido, as preocupações com as políticas públicas acabaram abrangendo outras áreas relacionadas com as questões sociais, como é o caso do campo educacional, levando em consideração a dimensão da política estatal na abordagem da educação. Nessa perspectiva, é que se faz relevante à realização da presente pesquisa voltada para a análise dos programas do governo para a formação continuada de professores, mais especificamente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A análise empreendida nesse capítulo buscou discutir as políticas educacionais, contextualizando inicialmente a constituição das políticas públicas a partir de duas abordagens: a marxista e a neoliberal.

Como se percebe no decorrer deste capítulo foi após os anos de 1990, que houve mudanças significativas na construção da conjuntura social, levando à estruturação de políticas públicas educacionais que acompanhassem o processo de globalização e que fossem ao encontro das novas demandas sociais.

O próximo capítulo tratará da análise da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa - PNAIC, um dos programas oferecidos pelo Governo Federal, na tentativa de obter avanços nas propostas de melhorias dentro das políticas públicas educacionais para a formação continuada de professores alfabetizadores vigentes.

CAPÍTULO 2

DO PRÓ-LETRAMENTO AO PACTO

Partindo destas considerações, tentou-se explicar e compreender o crescente número de estudos e pesquisas acerca da formação continuada de professores alfabetizadores. Dentre os trabalhos encontrados destaca-se “A educação (sócio) linguística no processo de formação de professores do Ensino Fundamental” (2008), na qual a autora apresenta um estudo investigativo da linguística no processo de formação dos professores do Ensino Fundamental.

Pereira (2008) realizou uma pesquisa qualitativa etnográfica e colaborativa, voltada aos cursos de formação inicial e continuada para professores, considerando diferentes contextos de formação, entre estes o Programa Pró-Letramento no estado do Maranhão. Em sua pesquisa, a autora defende que para qualquer formação de professores responsáveis pela educação sociolinguística, é necessária uma nova visão com relação à questão do letramento e da etnografia, levando em conta a emancipação social como fortalecimento e colaboração a todos os elementos formadores da pesquisa.

Em outra pesquisa, intitulada “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores nas propostas do PROFA e do CEALE” (2008), a autora tem como objetivo analisar propostas teórico- práticas de formação continuada de professores no âmbito de duas instâncias principais: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA/MEC - como iniciativa governamental, e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, – CEALE, da Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM, como iniciativa da instituição na qual se procede a pesquisa.

A autora justificou o desenvolvimento do tema pela carência de estudos que abordassem questões voltadas à formação continuada de professores, especificamente na área de alfabetizadores, consolidando o conhecimento gerado por meio do PROFA, já extinto, e analisando a coordenação de política de formação do MEC- o Pró-Letramento em Linguagem, a partir dos estudos e pesquisas do CEALE.

A pesquisa é um estudo exploratório das duas propostas e analisa pontos de convergência e divergência sobre as intenções na realização dos trabalhos de formação de professores. É importante ressaltar, que a análise de dados enfatizou a

importância das instâncias governamentais para a responsabilidade com relação às propostas de formação, na realização de parcerias para que se efetive o trabalho de alfabetização com os alfabetizadores em serviço. Com a realização do trabalho, a autora refletiu e percebeu os limites e as possibilidades nas questões de formações, indo além das questões políticas, teóricas e práticas, enfatizando uma postura docente analítica, científica e reflexiva na realização de sua prática.

A formação continuada no Pró-letramento, a dissertação "Pró-Letramento em matemática no polo de São Luís/MA: o inter (dito) dos docentes na/da formação continuada" (2009), desenvolveu um estudo de investigação na área de matemática no programa de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvida especificamente no polo de São Luís do Maranhão.

O objetivo da pesquisa de cunho de investigação narrativa e de inspiração investigativa é o de constatar o que revelam os docentes integrantes dessa formação continuada, fazendo uma relação com sua própria prática. Os dados analisados foram tratados metodologicamente de maneira qualitativa e de análise documental e textual discursiva. Com o desenvolvimento da pesquisa e as análises realizadas, a autora revela uma formação de professores pautada na atividade reflexiva, por meio da reflexão docente e principalmente de diálogos docentes nos espaços de formação. A pesquisa aponta ainda, um caminho de mudanças para as práticas docentes, com uma visão de autonomia profissional como forma de construção na contribuição da formação continuada docente.

Considerada pelos sujeitos da pesquisa e pela autora da dissertação, as estratégias metodológicas usadas no desenvolvimento do trabalho serviram como aprimoramento da "prática" e resoluções de possíveis problemas, tanto no âmbito profissional como pessoal dos participantes.

Na dissertação "A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal" (2010), a autora parte da colocação do consenso que há entre os educadores de que a educação é uma prática social e está fundamentada num conjunto de valores, códigos e signos, permitindo com que, sob esse olhar, a educação apareça no debate como responsável pela socialização dos conhecimentos técnicos e científicos desenvolvidos historicamente, pela produção de habilidades, competências e atitudes referentes à vida social e produtiva.

Nesse contexto, a autora faz uma referência ao que diz respeito às reformas curriculares que surgem nos diversos âmbitos de ensino, atribuindo consideráveis mudanças ao trabalho docente. Diante dessa situação, a pesquisadora enfatiza a realização da formação continuada, neste caso, pela elaboração das políticas públicas destinadas aos programas PRALER e Pró-Letramento.

A pesquisa efetivou-se pelo desenvolvimento de uma revisão bibliográfica e uma análise documental para responder a necessária compreensão sobre a concepção de "formação continuada" nos Programas em questão, tendo como campo empírico cinco municípios sul- mato-grossenses, fazendo ainda uma relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que tiveram maior índice nesses municípios no ano de 2007. A efetivação desse trabalho apontou as questões mais relevantes sobre a formação continuada enquanto desenvolvimento profissional, fundamentado na racionalidade prática.

O estudo "A formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção" (2010) objetiva a realização de uma análise sobre a concepção de formação continuada que direcionam as políticas de formação docente da Secretaria de Educação, Esportes e Lazer do município, bem como a organização das práticas desenvolvidas a partir da concepção das formações.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em uma abordagem etnográfica. Teve como foco as ações desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental entre 2001 e 2008. O foco central do trabalho foi a discussão das questões relativas aos principais modelos teóricos que tem direcionado as práticas de formação de professores da Secretaria de Educação do Recife.

A evidência da pesquisa efetivada foi a de que a formação continuada é um elemento de fundamental importância para as melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, levando em conta a "reinvenção" da prática docente, orientando a sua formação como a oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica.

O estudo apresentou ainda diversas formas de intervenção no encaminhamento da formação continuada, fazendo com que os processos incidissem mais diretamente sobre a prática docente, destacando a experiência a partir do Programa Pró-Letramento.

Como resultado da pesquisa apontou-se a necessidade de ações mais incisivas por parte da Secretaria de Educação, Esportes e Lazer do Recife, que garantam as melhorias necessárias para a formação e prática docente, principalmente no cotidiano escolar.

A dissertação "Tecendo os fios da rede: O Programa Pró-Letramento e a tutoria da formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica – RJ" (2010) busca compreender a modalidade de educação à distância dentro da formação continuada de professores, que foi parte de um amplo projeto de reformas iniciadas em 1990, pela linha de pesquisa Currículo e Linguagem da UFRJ.

A pesquisa narrou o processo de implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, promovido pelo governo. Essa formação utiliza a modalidade a distância na implementação de seus programas, visando à formação continuada docente, inicialmente experienciadas pelas universidades na realização desse trabalho.

Nessa pesquisa estuda-se o papel da tutoria na formação de professores na área de alfabetização e linguagem no Programa de Formação Continuada Pró-Letramento, levando em conta o histórico e a implantação do presente programa por parte do governo, bem como seus fundamentos e concepções teóricas e metodológicas.

O trabalho foi realizado por meio de um estudo bibliográfico e análise documental, complementada por uma pesquisa de campo com os sujeitos envolvidos no processo educativo, por meio de questionários e entrevistas.

A pesquisa permitiu uma análise eloquente de que, a modalidade à distância, vem constituindo-se um caminho relevante de contribuição para a formação continuada de professores, incluindo a formação dos professores alfabetizadores.

No estudo "Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense" (2010) realizou a análise da execução de quatro tarefas propostas a partir da segunda etapa da edição de 2009 Provinha Brasil, por dez educadores alfabetizadores.

A pesquisa avaliou os eixos principais, identificou eixos e descritores de habilidades testados em cada uma das questões e identificou o processo de formulação de cada uma das questões.

Uma das relevâncias da pesquisa foi a observação feita por meio das respostas das docentes, de que não foram mencionados nos eixos dos descritores ou de habilidades termos mencionados como desconhecidos pela Provinha Brasil, como base no Programa Pró-Letramento.

A realização da pesquisa mostrou a necessidade de uma capacitação, que leve em consideração a internalização de um conjunto mínimo de elementos teóricos linguísticos e da matriz de competências que norteiam as propostas do Programa Pró-Letramento e da Provinha Brasil.

O estudo "Programa de formação continuada de professores: Pró-Letramento em Ação" (2010) teve como objetivo a compreensão das relações estabelecidas pelos cursistas do Programa Pró-Letramento desenvolvido no município de Matias Barbosa/MG, com a prática da leitura e sua trajetória escolar, bem como é exercida a prática da leitura no ambiente familiar e escolar, visando ressaltar o espaço da leitura no universo social dos sujeitos envolvidos na pesquisa e de que maneira a vivência com a leitura influencia na prática, para a formação de leitores nos espaços escolares em que atuam.

Com a realização desse trabalho esboçou algumas considerações importantes. Com relação à política de formação continuada de professores, a autora considerou que, por mais que o Programa Pró-Letramento tenha um material excelente, ainda deixa a desejar no atendimento das reais necessidades do sistema de ensino.

Sobre a prática de leitura dos professores participantes do curso, os resultados da pesquisa consideram de suma importância a história que elas têm com tal prática, pois elas refletem nas atividades que os professores executam em seus espaços de atuação.

Desse modo, a autora defende a necessidade de um planejamento na prática de formação continuada de professores de maneira adequada, que venha a superar as ações desvinculadas das reais necessidades vindas por parte dos docentes, na busca de uma melhoria real e crítica da apropriação dos conhecimentos e saberes para a execução da ação pedagógica.

A dissertação "Formação continuada: seus impactos na prática docente: um olhar sobre o programa Pró-Letramento" (2011), teve como foco central a análise do impacto causado pelo Programa Pró-Letramento na formação dos professores, a

partir dos desafios e necessidades que enfrentam no cotidiano do trabalho escolar.

No desenvolvimento da pesquisa, houve uma comparação do cotidiano de professores que participavam do processo de formação continuada e daqueles que não tiveram acesso a essa formação. Com relação aos participantes, a formação continuada permite uma ação reflexiva sobre a prática, num processo dinâmico e de possibilidades variadas que levam o professor a adequar sua própria formação às exigências sociais, educacionais e culturais.

A pesquisa deu-se com a aplicação de questionários e entrevistas com professores e coordenadores.

A realização do trabalho levou a autora a conclusões relevantes sobre a formação continuada do Programa Pró-Letramento, levando em conta que a mesma traz a possibilidade de reais mudanças na prática pedagógica, na colaboração da formação de um professor reflexivo, que abre espaços a novos estudos e conhecimentos.

Na pesquisa "Formação Continuada PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem e a prática do professor - um estudo de caso" (2011) foi realizado um estudo que destaca as contribuições do Programa Pró-Letramento na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na área de Alfabetização e Linguagem.

A pesquisa desenvolve um aprofundamento teórico, dando ênfase na formação continuada de professores e na relação que estes estabelecem com a prática. Sendo assim, o trabalho propõe um diálogo entre a formação continuada dos professores e o processo da prática desenvolvida por eles com relação à leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A realização do estudo permitiu que a visão sobre formação continuada fosse compreendida como um processo dinâmico e reflexivo, abrangendo uma variedade de possibilidades dentro do processo de aprendizagem, que sejam tomadas além da própria prática, levando em conta a troca de experiências e o atendimento das exigências que cabem nos diversos âmbitos profissionais do docente.

Além disso, a pesquisa revelou que os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita estão voltados à análise da construção de um leitor crítico e interativo, no qual o professor deve estar procurando planejar e atribuir significados a cada conteúdo ministrado, por meio de encaminhamentos metodológicos

estudados, que privilegiem a construção e apropriação do conhecimento de maneira significativa.

A dissertação "Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola" (2011), tem como tema a concepção de professores alfabetizadores de escolas municipais do município de Florianópolis/SC, sobre a alfabetização, com ênfase nos aspectos dos domínios ontológico, axiológico, metodológico e teórico-epistemológico e metodológico.

O desenvolvimento da pesquisa deu-se por meio de uma abordagem exploratória, envolvendo uma pesquisa bibliográfica, entrevistas e análise de exemplos, por tratar-se de um estudo de caso.

Os resultados da pesquisa apresentaram-se da seguinte maneira: no domínio ontológico, os professores definem a alfabetização como o ensino do código alfabético e dos usos sociais da escrita, apesar de muitos deles ainda não fazerem uso dessa concepção. No domínio axiológico, prevalecem os enfoques da alfabetização relacionados à cidadania e à inserção na cultura da escrita. O domínio teórico-epistemológico, por sua vez, abrange concepções filiadas principalmente às teorias de Emília Ferreiro e Lev Vygotsky e ao mix teórico, construídas principalmente a partir de formações continuadas e leituras de livros didáticos. No domínio metodológico, por fim, o construtivismo destaca-se como método, porém, os métodos sintéticos, ainda estão bastantes presentes nas concepções desses professores.

Nesse sentido, compreendeu-se que os documentos oficiais centralizados no estudo, entre eles o Programa Pró-Letramento, são construídos a partir da concepção de que a alfabetização envolve o ensino do uso social da escrita e do código alfabético, para a orientação do trabalho alfabetizador.

A dissertação "Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento" (2011), analisou a qualidade da formação continuada de professores no Programa Pró-Letramento.

O interesse pela realização da pesquisa surgiu da necessidade sentida pela autora no investimento em trabalhos, no campo da formação continuada de professores. A escolha do objeto desse trabalho foi marcada pela experiência da autora como coordenadora municipal do Programa, bem como pela incidência dos

cursos em disciplinas consideradas "críticas" do currículo, como a língua portuguesa e matemática, pela abrangência nacional do Pró-Letramento e as universidades como agentes responsáveis pela formação dos professores tutores.

A pesquisa deu-se numa abordagem bibliográfico-documental, abordando as políticas de formação de professores, os paradigmas de formação, as novas perspectivas e as tendências atuais da formação continuada, buscando a qualidade em educação.

Com a realização do trabalho, notou-se que a qualidade dos documentos do Programa Pró-Letramento apresentam elementos indicativos que podem contribuir para o bom desempenho na ação pedagógica dos professores. No entanto, há também alguns aspectos "problemáticos" nos materiais, quando se pensa na questão da qualidade dos trabalhos como um todo.

Sendo assim, constata-se ainda, a necessidade de criação e desenvolvimento de programas de formação continuada de professores que constituam inovações em termos de atualização de conhecimento e que oportunizem efetivamente a melhoria da prática docente.

O estudo "Os efeitos do Pró-Letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete" (2012), tem como objetivo analisar os efeitos do Programa Pró-Letramento na prática dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que foi implementado entre outubro de 2008 e dezembro de 2010, no município de Conselheiro Lafaiete, em Minas Gerais.

De natureza qualitativa, a pesquisa estruturou-se no levantamento e análise de dados obtidos por meio de questionários estruturados com os tutores e professores sujeitos da pesquisa, além da realização do estudo de materiais que norteiam o trabalho desenvolvido para a formação continuada dos professores, por meio do Programa Pró-Letramento.

O foco principal da pesquisa deu-se pela análise das possíveis relações estabelecidas entre as práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula pela prática docente e o que é proposto pelo Programa de Formação.

Alguns dos dados obtidos na realização da pesquisa evidenciam de forma significativa, que a execução da formação por meio do Programa Pró-Letramento deu-se de forma fragmentada no município onde se desenvolveu o trabalho, diferente do que foi proposto pela política pública em questão.

O trabalho realizado permitiu ressaltar algumas observações: aquisição de conhecimentos que os docentes efetuam a partir de cursos de formação se concretiza em articulação com os saberes consolidados e validados por eles em suas práticas profissionais. Além disso, os conteúdos didáticos disponíveis nas ações de formação, ao serem incorporados pelos docentes, são por eles transformados e ressignificados, com vistas ao atendimento das reais necessidades identificadas no cotidiano escolar. Desse modo, os resultados obtidos evidenciam que é a lógica pragmática que define e orienta as apropriações de conteúdos para a realização da ação pedagógica dos professores.

Este capítulo aborda a caracterização do programa Pró-Letramento, com base nas políticas educacionais brasileiras, descrevendo seu processo de implantação e implementação. Apresenta o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir da consolidação do Pró-Letramento, apontando as perspectivas para a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas perspectivas dos programas de formação continuada no âmbito das políticas públicas, compreende-se que as políticas educacionais, acompanhando o andamento e as novas exigências das demandas econômicas, políticas e sociais, passaram a permear o âmbito social a partir das reformulações dessas políticas, por meio do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a criação de programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, que são implementados por meio da Secretaria de Educação (SEB/MEC).

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Em virtude das reestruturações sociais e das demandas do mundo do trabalho na sociedade capitalista, sob a perspectiva neoliberal, a formulação das políticas educacionais passaram a desenvolver um processo voltado ao atendimento de todos os cidadãos. Sob o amparo do neoliberalismo, que envolveu a globalização mundial, uma nova ordem foi estabelecida com a formação de novas fronteiras comerciais livres e com ênfase nas instituições cada vez mais competentes e produtivas.

Segundo Ney (2008, p.54):

O processo neoliberal impôs aos países, principalmente os em desenvolvimento, valores baseados no mercado, subjugando os valores humanos e nacionais, e prevalecendo o interesse particular em muitos casos. Ao mesmo tempo, estabelece-se um pensamento estruturado no racionalismo econômico, onde o pragmatismo de agregação de valores está presente.

Neste contexto, o processo de globalização apresenta-se como algo benéfico e de extrema necessidade para que os progressos técnicos e científicos sejam efetivados (NEY, 2008). No campo da educação, a necessidade estava em ampliar a valorização humana agregando-a ao desenvolvimento do país e na qual a estruturação das políticas educacionais pudessem ganhar mais veracidade e efetivação.

Na formulação das políticas, no plano da ideologia neoliberal, o Estado ocupa uma posição denominado Estado Mínimo, no qual destaca-se a necessidade de reduzi-lo a regulamentação e as interferências sobre diversas práticas, passando o mercado a ter um espaço livre para atuar. Sendo assim, ao Estado Mínimo cabe garantir a legalidade e a ordem, concentrando seu papel nos serviços executivos mínimos, como as forças armadas e os poderes executivo, legislativo e judiciário.

Para Frigotto (1999, p.83):

A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia-chave, advém a tese do 'Estado mínimo' e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser regido pela férrea lógica das leis de mercado. Na realidade, a ideia de 'Estado mínimo' significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.

Nessa perspectiva social, a educação deve ser percebida como um processo a ser desenvolvido, a partir do momento em que vai adquirindo a significação de que as iniciativas voltadas ao âmbito educacional atendam as demandas do "mundo do trabalho". Assim, é preciso evidenciar a relevância das competências, ligadas às ações sobre as diretrizes que servem como subsídio a uma concepção produtivista num processo de educação que prepare o indivíduo para o mercado de trabalho (NEY, 2008).

No entanto, é importante ressaltar que a execução e a concepção das estratégias que regem o mercado, quanto à competitividade e produtividade dentro do padrão da acumulação flexível na perspectiva do neoliberalismo, demandam uma

nova administração e controle do trabalho, diretamente conciliada à regulamentação política e social.

É evidente que a educação sofreu influências advindas do processo de globalização. Assim, o sistema educacional (BRASIL, 1996, art. 43) tem a responsabilidade da formação profissional e o desenvolvimento de pesquisas e estudos em busca de novos conhecimentos, por meio das universidades, institutos de pesquisas e escolas técnicas, que formam organizações para atuar diretamente no desenvolvimento nacional.

Nesse contexto, as lideranças mundiais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), atual Banco Mundial³ e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passaram a fazer parte da nova organização mundial de desenvolvimento social e educacional.

Sob o novo olhar dos financiadores mundiais, ressaltaram-se os objetivos de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de formação de professores no país, enunciados pelo Plano Nacional de Educação (PNE), ligado à ideia de planejar a educação num plano atendido em longo prazo, como uma estratégia delineada por objetivos e metas de caráter permanente.

O PNE propõe um resgate estrutural sobre questões relativas às concepções de educação e de Estado num espaço de protagonismo da sociedade civil organizada, compreendendo na lógica neoliberal a contribuição no processo de mundialização.

Conforme Dourado (2002, p.242):

[...] nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre os outros processos, da reforma de Estado que, como explicitamos anteriormente, engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais, em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

³ O Banco Mundial, inicialmente criado para a reconstrução da Europa no período Pós- Guerra, transformou-se num banco de desenvolvimento, voltado ao financiamento de projetos de infraestrutura para os países em desenvolvimento, tornando-se o maior organismo mundial de financiamento para a educação.

A estruturação do Plano Nacional de Educação (PNE) tem sua configuração frutificada nas ações advindas da sociedade civil organizada, tornando válidas as disposições legais do artigo 214 da Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que indica, no art.87 § 1º, que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional proposta do PNE, indicando diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, considerada a Década da Educação.

A tramitação inicial do PNE destacou a importância da participação e mobilização populares, em detrimento de outros instrumentos legais oriundos normalmente do Executivo Federal (VALENTE e ROMANO, 2002).

Entendido como política pública, o PNE deveria ser resultado das discussões das propostas dos planos (PNE, proposto pela sociedade brasileira e PNE, proposto pelo MEC), que envolveram a sociedade civil e política, constituindo-se uma política de Estado.

Segundo Didonet (2000, p.23):

Os dois documentos tinham substanciais diferenças em muitos aspectos, desde os formais, de estrutura do plano, até os de conteúdo, como o diagnóstico dos problemas educacionais brasileiros, a análise das políticas educacionais vigentes, a identificação das necessidades sociais em termos de metas, a estima de recursos necessários para a educação.

Na sociedade civil, o PNE passou a sustentar uma direção estratégica específica de concretização. Nessa trajetória, por meio das ações do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a tradição patrimonial, a ofensiva governamental e a ação com poucos propósitos pelo governo, buscando representar as demandas da sociedade civil organizada, deram como resultado um Plano com questões e limites estruturais, no tocante à organicidade e articulação entre requisitos como concepção, diretrizes e metas e o potencial de sua materialização na acepção de Plano de Estado quanto aos fatores de gestão e ao financiamento da educação nacional.

Aprovado por uma intensa mobilização da sociedade civil, o PNE revelou propostas eficazes responsabilizadas ao cumprimento das metas destinadas às políticas de educação brasileira, na busca ativa pela melhora na qualidade da educação pública. O PNE enfatiza, paradoxalmente, a ausência de mecanismos de financiamento concretos para a efetivação do plano em novos formatos de

privatização nos âmbitos da educação infantil, na educação de jovens e adultos (EJA) e na educação superior, assegurada pela inter-relação entre as esferas pública e particular.

Respaldado então, pela Lei nº 10.172 de 09/01/2001, a aprovação do PNE teve restrições presidenciais que limitaram efetivamente às questões financeiras e de gestão da educação, porém, com o direcionamento de novas metas e diretrizes na organização da educação brasileira.

O grande desafio proposto é o de alcançar, no ano de 2022, um nível de desenvolvimento da educação básica equivalente à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), órgão internacional e intergovernamental que reúne países industrializados e emergentes.

Por meio de representantes, os países reúnem-se para trocar informações e compor políticas objetivando a potencialização e o crescimento econômico, colaborando com o desenvolvimento dos membros que compõem a organização, tendo como principais objetivos apoiar um crescimento econômico duradouro, desenvolver o emprego, aumentar o nível de vida, manter a estabilidade financeira, ajudar outros países a desenvolverem sua economia e contribuir para o crescimento do comércio mundial.

Na perspectiva de alcançar os níveis educacionais relativos aos dos países integrantes da OCDE, considerou-se a necessidade de uma política de formação, que passasse a promover a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, que atuam na educação básica, na instituição pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério.

Este documento estabeleceu o apoio às ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada, sendo que o MEC direciona as ações no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, simultaneamente às estratégias planejadas pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de modo a suportar as despesas advindas das iniciativas propostas, observando os limites de empenho, movimentação e programação orçamentária e financeira anual, incluindo a concessão do pagamento de bolsas para os professores participantes dos

programas.

Diante do contexto da efetivação das políticas educacionais em questão, percebe-se que a execução das ações contidas no decreto datado no ano de 2009 foi tardia (considerando o ano vigente de 2014 e mais precisamente o ano de 2013 em que teve início o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), levando em conta principalmente o aspecto de ordem financeira, muitas vezes desconhecida por parte dos profissionais do magistério que estão em busca constante pela formação continuada, seja ou não oferecida por parte dos órgãos públicos.

2.2. AS BASES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores, na contextualização de caráter crítico, constituiu-se num processo de conscientização em que o professor estivesse a par da realidade em que está inserido, fazendo parte de uma construção coletiva para a transformação do processo educativo.

Na importância da formação continuada de professores para o processo educativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 trata desse aspecto de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, tendo como fundamentos principais a associação entre teorias e práticas, inclusive mediando à capacitação em serviços e o aproveitamento da formação e das experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Para Ferreira (2006, p.158):

A formação dos profissionais da educação, sua profissionalização e seu exercício acumulam uma história de lutas, conflitos e de muito empenho e dedicação, apesar de sua desvalorização e da ausência de condições devidas e necessárias à qualidade de sua formação e de seu trabalho profissional por parte do poder público.

No discurso oficial, a formação continuada é oportunizada pelo Ministério da Educação, em parceria com as instituições de ensino superior, ofertada por meio de programas aos professores e respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Por meio da Resolução CD/FNDE nº 24/2010, aspectos importantes foram elencados para a constituição dos programas de formação inicial e continuada de

professores e demais profissionais da educação. Considerou-se a finalidade de elevar o nível de qualidade de ensino no país, bem como a necessidade de atingir as metas estabelecidas para a educação básica pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001).

Para a participação dos professores nos programas de formação continuada, são oferecidas bolsas de estudos, com respaldo nesta Resolução, que estabelece critérios e normas quanto ao pagamento dos valores aos participantes da formação de professores e demais profissionais da educação, regulamentando os seguintes programas de formação de professores:

- I - Gestar: Programa Gestão da Aprendizagem Escolar;
- II - Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- III - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica;
- IV - Escola de Gestores: Programa Escola de Gestores da Educação Básica;
- V - Prodime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais da Educação;
- VI - Profuncionário: Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação;
- VII - Programa Mais Leitura: Capacitação de Mediadores;
- VIII - Conselhos Escolares: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares;
- IX - Pró – Conselho: Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação;
- X - Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil;
- XI - Programa Escola Bilíngues de Fronteira (BRASIL, 2010).

Para a efetivação dos programas de formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação desenvolvidos pelo SEB/MEC, foram estabelecidas finalidades que subsidiassem uma direção na realização dos programas.

A ampliação das ofertas de meios que proporcionem a formação inicial e continuada e de capacitação para professores, que atuam nos três âmbitos da educação básica (infantil, fundamental e médio) dos sistemas públicos de ensino, visam assegurar a sustentabilidade à política educacional efetivada pela participação das comunidades educativas de maneira eficaz, na gestão e na discussão de programas e políticas em desenvolvimento nas instituições escolares e nos sistemas públicos de ensino.

Os programas de formação continuada proporcionam também o exercício que possibilita oportunidades aos gestores da educação básica à capacitação e

aperfeiçoamento técnico, na busca de melhorias na gestão das unidades escolares, bem como dos sistemas públicos de ensino e secretarias, considerando a diversidade no fortalecimento e na colaboração existente entre os entes da Federação.

O oferecimento de formação técnica a funcionários atuantes na educação básica, ampliando sua qualificação e profissionalização, pretende alcançar o aperfeiçoamento de seu desempenho no apoio ao desenvolvimento de programas e projetos das instituições escolares, bem como nos sistemas públicos de ensino; na implementação de políticas de formação em saúde direcionadas aos profissionais e alunos da educação básica e tendo em vista a melhoria dos projetos educacionais, elaborar propostas de implantação e avaliação dos programas (BRASIL, 2010).

A implementação dos programas de formação de professores e profissionais da educação pela SEB/MEC, seguem diretrizes gerais na promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública e contribuição para a redução das desigualdades educacionais, pretendendo valorizar o docente e o profissional de educação básica, mediante ações de formação que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira, visando suprir a demanda dos sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais da educação e ampliar as oportunidades de formação e qualificação para atender às exigências ou apoiar e consolidar as políticas de educação básica, na promoção da atualização teórico-metodológica dos professores e demais profissionais da educação básica, inclusive para o uso das novas tecnologias nos processos educativos.

As diretrizes buscam reforçar a formação continuada como prática escolar regular, que responda às características culturais e sociais de cada região e garantir a oferta de serviços e recursos de acessibilidade necessária, para viabilizar a participação de todos os professores e profissionais da educação nas formações ofertadas nos programas (BRASIL, 2010).

Compreende-se, no entanto, que o processo de formação continuada de professores abrange diversos aspectos que deveriam ser priorizados para a busca da qualidade da educação.

Com o advento da globalização, o contexto educacional passou a ser dirigido um novo olhar sobre o papel dos profissionais da educação, na constituição de um novo espaço para a formação continuada, buscando um novo formato que passasse

a estabelecer novas formas de organização do trabalho na escola, potencializando discussões que contribuam de maneira efetiva com a prática educacional no meio social ao qual está inserida.

Nesse sentido, as propostas das políticas educacionais de formação continuada de professores, estabelece uma linha de ofertas e possibilidades que ampliam as oportunidades aos profissionais, mas que muitas vezes, deixam a desejar no sentido da efetivação. Numa tentativa que, com dificuldades perpassa para o trabalho com a prática, o governo busca sanar algumas das muitas falhas existentes no campo da educação.

Para Saviani (2001, s/p):

A formação continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

No contexto em que a Resolução CD/FNDE nº 24 de 2010 foi instituída é necessário ressaltar que a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as Instituições de Ensino Superior (IES), as Escolas de Aplicação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e as Secretarias de Educação das Unidades Federadas são agentes de efetivação dos programas de formação de professores e demais profissionais da educação.

Com relação às entidades que tem a função de viabilizar a oferta dos programas de formação compete, atendendo às exigências da Resolução CD/FNDE Nº 24/2010, orientar os participantes do programa realizando o acompanhamento técnico pedagógico dos programas; construir e manter atualizado os dados no banco em que constam as informações sobre os participantes dos programas de formação; fazer a seleção dos beneficiários das bolsas, de acordo com o perfil requerido em cada um dos programas de formação; instituir um gestor para cada programa na qual a IES esteja atuando; encaminhar para homologação o lote mensal de bolsistas a serem pagos e seus respectivos pagamentos; garantir a atualização dos dados de cadastro de todos os beneficiários, fazer a manutenção de todas as informações necessárias (dos registros de frequência aos termos de compromisso), para o controle e verificação periódica dos participantes dos programas de formação pelo MEC ou pelo FNDE; encaminhar o relatório de ocorrências que indique a situação

momentânea das bolsas (permanência, interrupção ou cancelamento) e informar oficialmente ao gestor nacional sobre as substituições ou mesmo as desistências dos participantes dos programas de formação na SEB/MEC.

Para a execução das atividades relacionadas aos programas de formação de professores e demais profissionais da educação implementados pela SEB/MEC, são contempladas as seguintes funções: coordenador geral e coordenador adjunto, professor pesquisador, supervisor de curso, formador e tutor. Cada um dos participantes dos programas é responsável por atribuições específicas designadas a desenvolver de acordo com a função que ocupam.

2.3. A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DO PRÓ-LETRAMENTO E A ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO

Dentre as ações e estratégias desenvolvidas pelo governo federal para a área da alfabetização, estão àquelas destinadas à formação continuada de professores.

Nesse sentido, uma das ações propostas e implementadas pelo governo foi o desenvolvimento do Pró-Letramento nos municípios brasileiros que fizeram adesão ao programa, voltado a formação continuada de professores alfabetizadores, apoiado em pressupostos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento.

No contexto de implementação do programa, cabe destacar o projeto político do governo federal que amplia, de oito para nove anos, a duração do ensino fundamental. A ampliação é instituída pela Lei nº 11.274/2006, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, ampliando para nove anos a duração do ensino fundamental e estabeleceu um prazo até 2010 para que municípios, estados e Distrito Federal adequassem-se a nova política obrigatória de inclusão das crianças com seis anos. A partir de então, o ensino fundamental passou a ter a seguinte organização:

QUADRO 2 – Organização do Ensino Fundamental a partir da Lei 11.274/2006

ETAPA DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA ATENDIDA	DURAÇÃO
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais Anos finais	De 6 a 10 anos de idade De 11 a 14 anos de idade	5 anos 4 anos

Fonte: Organizado pela autora

A ampliação do ensino fundamental para nove anos causou várias divergências e dúvidas quanto a sua organização e estrutura pedagógica, pois para o governo federal o objetivo da ampliação era “[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004, p. 17). Entretanto, a inclusão das crianças com seis anos pode se tornar excludente:

A “inclusão excludente” por sua vez, manifesta-se no terreno educativo como face pedagógica da exclusão includente. Aqui, a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números de ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e aos jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e esses jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a “inclusão excludente” (SAVIANI, 2010, p.442).

É necessário que a visão excludente do sujeito quanto à sua participação ativa na vida social pelo tempo na escola, ultrapasse o que se refere à preocupação quanto a meras expectativas quantitativas dentro das políticas educacionais, priorizando efetivamente as metas qualitativas que efetivem as ações de melhorias no sistema escolar e na formação desse sujeito, agente de sua própria história.

No entanto, as medidas tomadas pelo governo pretendiam colocar o país em patamares iguais ou superiores aos países europeus e até da América Latina, que superavam em resultados os alunos das escolas públicas brasileiras.

Para tanto, o governo federal aprimorou a organização em relação à aprendizagem da linguagem escrita, para que a alfabetização fosse adequadamente trabalhada nessa faixa etária (idade que atenda os anos iniciais do Ensino Fundamental) “[...] considerando que esse processo não se inicia somente aos seis ou sete anos de idade, pois, em vários casos, inicia-se bem antes, fato bastante relacionado à presença e ao uso da língua escrita no ambiente da criança”. (BRASIL, 2004, p. 20).

Neste sentido, outros documentos foram elaborados pelo MEC para orientar e estabelecer estratégias para redefinir diretrizes para o ensino fundamental. Dentre

os documentos, pode-se citar: Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais (BRASIL, 2004); Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2009) e Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BEAUCHAMP, PAGEL e NASCIMENTO, 2007). Neste contexto de reorganização didática, pedagógica e curricular, as propostas de formação continuada do Pró-Letramento passam a ser analisadas.

O Pró-Letramento é um programa de formação continuada direcionada aos professores em exercício, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Foi lançado no ano de 2005, como ação integrante do Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica, na gestão do ministro da educação Tarso Genro e reeditado em 2007, entre as ações de formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na gestão do então ministro, Fernando Haddad.

O programa tem como objetivos oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, na busca pela contribuição para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática, propondo situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento, como processo contínuo na formação docente (BRASIL, 2009).

Além disso, busca desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da linguagem e da matemática e seu processo de ensino e aprendizagem, pretendendo contribuir para que se desenvolva uma cultura de formação continuada nas escolas e desencadear ações de formação continuada em rede que envolva Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, o programa Pró-letramento foi realizado pelo MEC com adesão de estados e municípios, no qual os professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas participaram de maneira efetiva.

A implementação do programa Pró-letramento previa, em sua estrutura organizacional dentro do contexto federativo, o regime de colaboração entre as instâncias do governo federal, estadual e municipal, reafirmando a autonomia das

formas de gestão, funcionando de maneira integrada e com competências específicas.

O programa somente efetivava-se no município a partir da adesão da Secretaria Municipal de Educação, assumindo os compromissos presentes na Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010, na qual os participantes devem seguir o cronograma de formação, cumprindo a carga horária de funcionamento do Programa.

Para os professores orientadores, o curso de formação acontecia no cumprimento de uma carga horária total de 180 horas, organizadas da seguinte maneira: primeiramente, acontece um Seminário Inicial do Programa, de participação obrigatória aos orientadores de estudo. Depois da formação no seminário, o participante está apto a iniciar o trabalho com os cursistas em seu município. A carga horária inicial é dada em cinco dias de encontro, totalizando 40 horas de curso. As turmas foram formadas por até 25 professores cursistas. Após a formação inicial pelo seminário, os orientadores de estudo iniciavam os trabalhos em seu município, devendo participar de dois seminários de acompanhamento junto à Universidade Formadora. Estes encontros tinham por objetivo acompanhar o trabalho dos orientadores pelas universidades e esclarecer possíveis dúvidas em relação aos cursos ministrados. Ao final do curso, realizava-se um Seminário de Avaliação Final do Programa, que tinham por finalidade a apresentação dos trabalhos realizados e a entrega do relatório final, tendo este à carga horária de 24 horas, realizado em três dias de encontro.

Quanto à formação dos cursistas, deveria ser cumprida uma carga horária total de 120 horas, sendo estas divididas em 84 horas presencias e 36 horas à distância. A formação dos cursistas iniciava-se após a formação inicial dos orientadores de estudos, podendo o cursista participar de uma área de formação por vez, tendo no mínimo 75% de presença nos encontros presenciais nos quais teria formação com o orientador de estudos.

É importante ressaltar que os cursos aconteceram nas duas áreas específicas, de Alfabetização e Linguagem e de Matemática, nos quais o cursista poderia participar apenas de uma das modalidades por vez, com duração de 10 meses cada um.

Para a realização dos estudos, foram organizados os fascículos com os

conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer do desenvolvimento do programa. Na área de Alfabetização e Linguagem, esses estão organizados em oito fascículos, abordando os seguintes temas: capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação; alfabetização e letramento; questões sobre avaliação; a organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; organização e o uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; o lúdico na sala de aula: projetos e jogos; o livro didático em sala de aula: algumas reflexões; modos de falar/ modos de escrever e fascículo complementar.

As unidades textuais que compõem os fascículos foram organizadas a partir de situações que fazem parte do cotidiano das salas de aula, levando o professor participante a considerar as narrativas para a análise e intervenção na busca da melhor qualidade do seu trabalho.

O Programa Pró-Letramento constituiu a formação continuada de professores por alguns anos, norteando o trabalho de muitos que participaram do Programa.

Com o intuito de buscar a melhoria na qualidade da educação, o governo federal propôs o Programa Pró-Letramento como uma iniciativa que ofereceu a formação continuada aos professores. Entretanto, é preciso compreender que as propostas de governo acerca das questões educacionais, muitas vezes não foram explícitas no sentido da própria qualidade do ensino, ressaltando apenas questões quantitativas que tinham relevância nas políticas aplicadas pelo Ministério da Educação. A qualidade precisa ter prioridade acima de qualquer outra questão que leve o governo à aplicação de uma política pública: nesse caso, a qualidade e melhoria da educação nas políticas públicas educacionais.

Dentro das propostas de políticas de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no ano de 2012 foi criado um novo programa voltado à formação de professores alfabetizadores - o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

2.4 A IMPLANTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

As políticas de formação continuada de professores buscam atender a qualidade de educação para todos, sob a convicção de atitudes e mudanças necessárias e substanciais na qualidade do ensino.

Nesse sentido, as políticas de formação de profissionais da educação passaram a permear por caminhos que dessem ênfase a melhoria do ensino desde os anos iniciais, tendo como foco que o processo de alfabetização é o alicerce de uma escolarização bem-sucedida.

Nessa perspectiva, similar a uma experiência que aconteceu no município de Sobral - Ceará foi criado o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, advindo da concretização de uma aspiração nacional, num país que enfrenta tantos desafios educacionais, da efetivação do direito do indivíduo aprender a ler e escrever na idade aguardada.

2.4.1 A base legal para a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Durante o governo de Dilma Rousseff, no primeiro mês do ano de 2012, houve a troca de ministros na área da educação. O então ministro da educação Fernando Haddad, deixou o cargo que foi assumido pelo ministro da Ciência e Tecnologia, Aloizio Mercadante. Em seu discurso de posse, Mercadante reitera o papel do professor como:

[...] aquele que estimula a inteligência, a curiosidade, que desperta nos alunos a sede por conhecimento e o espírito crítico que esclarece e ilumina, que semeia nas crianças e nos jovens os valores da democracia, da cidadania, do respeito ao próximo e à natureza. O professor é aquele que transmite o que a sociedade tem de melhor. O professor é aquele que liberta da pior forma de escravidão, que é a escravidão gerada pela ignorância (MERCADANTE, 2012, p. 3-4).

Diante dos desafios de uma sociedade que passa por constantes mudanças, seja no aspecto econômico, social e educacional, a concepção de educação deve ir muito além da visão na qual o professor é um transmissor do que a sociedade tem de melhor, considerando que o sujeito (aluno) é agente de sua própria história e para sua constituição histórica, passa por um processo de construção e reconstrução coletiva na sistematização de desenvolvimento da humanidade.

No decorrer do seu discurso, o ministro Mercadante (2012), reitera a necessidade de se fazer um grande “pacto nacional pela educação”. Este pacto deverá, segundo o pronunciamento, envolver as famílias, os empresários, a sociedade civil como um todo e os governos municipais, estaduais e federal, cabendo ao governo federal fazer uma “[...] mobilização nacional numa sólida

política de Estado” (MERCADANTE, 2012, p. 17).

Assim, foi instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que definiu ações e diretrizes gerais para o programa. Pela instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com as secretarias estaduais, distritais e municipais de educação, ampliaram e reafirmaram o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

O programa volta-se para os seguintes compromissos: a) A alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática; b) A realização de avaliações anuais universais feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; c) O apoio gerencial dos estados aos municípios que tenham aderido ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, para sua efetiva implementação.

As ações do Pacto são caracterizadas, além da parceria com as instituições de ensino superior por meio do Ministério da Educação (MEC), do apoio às secretarias públicas de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e letramento dos alunos até o final do 3º ano do ensino fundamental em todas as escolas, urbanas e rurais, segundo a Portaria nº 867/2012:

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

É importante considerar que a adesão das ações referentes ao Pacto foi formalizada pelo Ministério da Educação (MEC). As entidades governamentais que fizeram adesão ao Programa, mas optaram por não participar das ações voltadas à alfabetização, por já terem executado seus programas próprios em seus sistemas de ensino, tem a opção de contar com o apoio técnico e financeiro do MEC, por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR, para a implementação.

O programa também prevê ações que contemplam os seguintes eixos: a) Formação continuada de professores alfabetizadores; b) Materiais didáticos e pedagógicos; c) Avaliações; e, d) Gestão, controle social e mobilização.

Contemplando esses eixos, o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem por objetivos:

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

Dentro dos objetivos propostos para a implementação do programa e atingimento dos resultados esperados, o desenvolvimento das ações centram-se nos eixos a seguir comentados.

2.4.1.1 A formação continuada de professores

O eixo principal do desenvolvimento do programa tem como foco a formação continuada dos professores alfabetizadores, que constitui inicialmente uma rede de professores orientadores de estudos, para então, a formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino, participantes das ações do Pacto.

Na efetivação do Programa, o Ministério da Educação (MEC) faz a concessão de bolsas para os orientadores de estudos e professores alfabetizadores participantes da formação, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE.

A formação continuada constitui-se em um curso presencial com a duração de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano. Estes encontros são conduzidos pelos orientadores de estudos, que recebem a formação teórica e metodológica das instituições de ensino superior.

No primeiro ano de implantação do PACTO, as atividades teórico-práticas são direcionadas para a área de Linguagem. No segundo ano, os professores alfabetizadores receberão a formação voltada para a área de Matemática, porém, sem desvincular as demais áreas do conhecimento.

Neste sentido, a formação dos professores alfabetizadores centra-se na realização de atividades práticas em sala de aula, aliadas aos estudos teóricos das temáticas definidas no material impresso.

A formação continuada se constitui como uma estratégia, para que o professor possa construir novos conhecimentos a partir da prática social, compreendendo-a de forma dinâmica e articulada com o contexto social mais amplo.

2.4.1.2 Os materiais didáticos e pedagógicos

Para os professores alfabetizadores do primeiro ciclo, participantes do programa, foram disponibilizados materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos, dicionários, jogos pedagógicos, obras literárias e obras pedagógicas complementares, além do apoio da TV Escola, Portal do Professor e Banco Internacional de Objetos.

Quanto aos materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, o Ministério da Educação disponibilizou para as escolas participantes, livros didáticos de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental com os manuais para os professores; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; obras de referência, literatura e pesquisa, distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE; jogos pedagógicos para apoio à alfabetização e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012).

2.4.1.3 A avaliação

O processo de avaliação do Programa contempla a realização da análise do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual, pelas próprias redes de ensino, da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental. Para as redes públicas, é disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, um sistema informatizado para a coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil, que será analisado diretamente pelo INEP a partir dos resultados registrados, após a aplicação da mesma no final do 2º ano. A avaliação externa universal do nível de alfabetização será aplicada pelo INEP ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Retornando às questões levantadas sobre os aspectos educacionais da década de 1990, torna-se relevante a preocupação manifestada a partir desse momento, no que diz respeito ao processo de avaliação, na qual se efetivava a

eficácia sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos, sendo aferidas por meio de avaliações externas - o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), a Prova Brasil, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), bem como as avaliações internacionais pelas quais o país passa, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), aplicado aos alunos da faixa etária de 15 anos das redes públicas e privadas de ensino.

Considerando o processo de avaliação num prisma que visa à qualidade do ensino, a avaliação passa a ser concebida por agências multilaterais com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação, com vistas a atender a reestruturação produtiva do capitalismo, onde ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção (BRUNO, 1996).

Nesse sentido, Freitas (2007) discorre uma crítica em relação às políticas de avaliação, referindo-se a elas como uma forma de “responsabilização” num envolvimento bilateral entre Estado e escola.

Nessa perspectiva, a avaliação institucional da escola funciona como um elo entre as avaliações da escola e as avaliações externas do sistema educacional.

Diante desse contexto, em que a avaliação passa pelo processo das análises externas, o processo de avaliação dos resultados alcançados com a implementação do programa centra-se em instrumentos de avaliação, tais como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização que acaba promovendo a competitividade entre as escolas na busca de melhores resultados.

Nesse sentido, a educação precisa alcançar qualidade capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico (SOUZA, 1997).

2.4.1.4 A gestão, controle social e mobilização

A gestão das ações do Pacto caracteriza-se pela constituição institucional organizado pelo comitê Gestor Nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação; pela coordenação institucional, composta por um comitê responsável pela mobilização e por propor soluções de temas estratégicos no âmbito do estado.

Constitui-se também, pela coordenação estadual, organizada por membros representantes a cargo de cada secretaria de Estado de Educação, responsável pelo monitoramento, gestão, supervisão e apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios.

A coordenação municipal, representada por membros que fazem parte da Secretaria Municipal de Educação, é responsável pela gestão, supervisão e monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal de ensino, na qual realiza a interlocução com a coordenação estadual.

O eixo de gestão, controle e mobilização das ações do Pacto, caracteriza-se ainda pela promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organização da sociedade civil no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, abrangendo todas as ações que suplementem o impacto direto na aprendizagem e na permanência da criança na escola.

O fortalecimento dos conselhos de educação e escolares é necessário para que haja condições eficazes e plenas no desenvolvimento das ações do Programa, bem como a busca pela mobilização da sociedade escolar e local em torno das práticas.

O Ministério da Educação (MEC) é responsável pela aplicação das avaliações externas no nível de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática ao final do 3º ano do ensino fundamental, bem como a distribuição da Provinha Brasil para as redes públicas de ensino, que farão a aplicação aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental.

É responsável também pelo desenvolvimento e disponibilização, para as redes de ensino, de um sistema informatizado que fará a coleta e tratamento dos dados referentes a Provinha Brasil.

Em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), tem a responsabilidade de promover a formação dos orientadores de estudos e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino, que fizeram a adesão às ações do Programa Pacto.

Nessa perspectiva, fará a concessão de bolsas de apoio e incentivo à participação dos orientadores de estudos e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação para as redes que aderirem às ações do Pacto, fornecendo

os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias necessários ao apoio e desenvolvimento das ações do Programa.

Às Instituições de Ensino Superior (IES), cabe a realização da gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação, fazendo a seleção dos formadores que ministrarão os cursos de formação aos orientadores de estudos. Deverão garantir também, o material de apoio e a estrutura física para a realização dos encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudos.

Ao final do curso, as Instituições de Ensino Superior (IES) certificarão os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores, e apresentarão relatórios parcial e final sobre a execução do curso de formação nos prazos estipulados nos planos de trabalho do MEC.

É importante considerar que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, fazendo parte das ações do Pacto têm responsabilidades a serem cumpridas, descritas pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

Os Estados e o Distrito Federal têm o compromisso de aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e são responsáveis por gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede, designando coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar a equipe necessária para sua gestão, inclusive em suas unidades regionais e indicando orientadores de estudos de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação.

Aos Municípios, cabe aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo INEP e aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico.

Cabe ainda, o gerenciamento e monitoramento da implementação das ações do Pacto em sua rede, bem como designar coordenador (es) para se dedicar (em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver, e indicar os orientadores de estudos de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e sua hospedagem para os eventos de formação.

Tem a responsabilidade de fomentar e garantir a participação dos

professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga- horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário, monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização e promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades. (BRASIL, 2012)

Nesse processo, o Ministério da Educação (MEC) deverá implementar medidas de reconhecimento das escolas sobre os esforços em relação à execução das atividades desenvolvidas, bem como de estímulo pela busca do objetivo central do Programa que é o de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se apresenta, como um Programa estruturado, principalmente no que diz respeito ao incentivo do governo federal em relação às bolsas de ordem financeira oferecidas aos participantes do mesmo.

No entanto, continua explícita que a busca pela melhoria na qualidade da educação acontece de maneira forjada, pois o que prevalece ainda para o governo é a questão da quantidade, “números” que elevem as ações das políticas públicas, deixando ainda a qualidade em segundo plano.

O próximo capítulo apresentará, na perspectiva da formação continuada de professores alfabetizadores, oportunizadas dentro do Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, nos limites e nas possibilidades, uma análise crítica sobre as propostas do programa e os caminhos que seu transcorrer poderá atingir nas melhorias da qualidade da educação dentro das políticas públicas educacionais brasileiras.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: LIMITES E POSSIBILIDADES

Este capítulo tem como objetivo apontar as limitações e as possibilidades para a formação continuada de professores alfabetizadores.

Para elencar as contradições presentes e as perspectivas para esta formação, utiliza-se como subsídio, para análise, os documentos legais (portarias e resoluções) que regulamentam as ações desenvolvidas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Com base nesses aspectos, destacam-se as ações para a formação continuada dos professores alfabetizadores, como estratégia governamental para amenizar os problemas educacionais e melhorar os índices qualitativos dos alunos das escolas públicas.

Num primeiro momento, apresenta-se os limites da formação continuada de professores no contexto neoliberal de implementação de políticas educacionais. Em seguida, discute-se as possibilidades e avanços a partir do desenvolvimento das ações do Pacto para a formação de professores alfabetizadores.

3.1 OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

O trabalho de formação docente, sob o amparo do modelo econômico social vigente (capitalismo), tem a finalidade de superar a contradição posta na relação existente entre a ocupação profissional (trabalho) e as demandas da sociedade que almeja os produtos dessa ocupação, direcionados especificamente aos resultados que serão atingidos. No tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que por sua vez, para se efetivar demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS e DUARTE, 2010).

Assim, a formação dos profissionais da educação coloca em foco a transformação humana das pessoas, objetivando uma ação superior, seja esta centrada nos indivíduos, seja nas condições que visam à existência social das práticas.

No transcorrer do século XX, a humanização das ações escolares, limitadas pela humanização burguesa, esgotam-se pelos caminhos de constantes reformas que estabeleceram a sociedade coordenada pelo capital. Nesse contexto, a formação de professores volta-se à educação escolar humanizada. Assim, a conjuntura das reformas educacionais contribuiu para que a formação continuada dos profissionais da educação tivesse relevância e tomasse uma dimensão intensa dentro do programa das políticas educacionais.

As iniciativas em torno da formação continuada para os profissionais da educação cresceram intensamente nas últimas décadas (GATTI, 2008). Esse crescimento gerou diversos debates, principalmente sobre o entendimento da educação continuada em si, bem como os objetivos que ela exerce na formação desses profissionais.

Para Gatti (2008, p.57):

Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional. [...]

Assim, a formação continuada tratada aqui, debate a contribuição para o desempenho profissional além da formação inicial, buscando a real efetivação dos cursos de formação continuada aos profissionais que atuam e que, de alguma forma, aprimoram diretamente sua prática.

Um princípio norteador da formação continuada de professores refere-se ao vazio teórico, presente nos diferentes níveis e organizações do contexto educativo, no qual a constituição do conhecimento sobre a realidade acaba, em sua concretude, negando-se cada vez mais.

Para Martins e Duarte (2010, p.21):

A referida negação, todavia, não se instala sem argumentos a seu favor! Dentre tais argumentos, destaca-se a defesa da particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural.

A formação do professor centra-se no aprimoramento e na superação dos conhecimentos sincréticos, empíricos e do senso comum para a sistematização de relações de conhecimentos já conquistados pela humanidade, e sob os quais, torna-

se possível (re) significar a realidade e compartilhar as interpretações efetivadas sobre esta. Em acordo com Martins e Duarte (2010), delega-se, sobretudo, a “sabedoria de vida”, o papel de orientar o sujeito no mundo, identificando minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações.

Assim, a formação continuada ofertada nos últimos anos teve como objetivo o aprofundamento e a atualização dos conhecimentos do professor, levando em conta que esse enfoque seria um requisito primordial para que as mudanças e os avanços no processo do profissional da educação acontecessem.

O início do século XXI foi fortemente marcado pela necessidade de uma formação constante para o aprimoramento dos profissionais da educação, considerando essa questão primordial para atender as mudanças advindas dos avanços do mundo do trabalho, sendo relevante que este profissional acompanhasse essas mudanças e buscasse atualizar-se sobre esse contexto.

Conforme Gatti (2008, p.58):

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

Desse modo, a formação continuada para os professores buscou atender a proposta das reformas de educação, que objetivava aprimorar os conhecimentos dos profissionais, suprimindo lacunas aparentemente deixadas a priori pelos cursos de formação em nível de graduação.

Os cursos de formação inicial de professores apresentavam graves problemas quando avaliados na perspectiva do desempenho dos alunos (GATTI e BARRETO, 2009), pois os mesmos demonstravam uma insuficiência e até mesmo uma formação inadequada adquirida nos cursos das instituições de ensino superior.

Para Gatti e Barreto (2009, p. 201):

Verifica-se que os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes.

Diante desse contexto, as reformas dos currículos nos anos de 1990 trouxeram mudanças quanto ao paradigma de conhecimentos referentes ao domínio da teoria, que embasavam os conteúdos curriculares no interior das escolas da

educação básica, ocasionando grandes desafios às instituições em relação aos cursos de formação de professores e a educação continuada.

A realização de estudos sobre a formação continuada do professor, propostos por Donald Schön *apud* Duarte, 2003, enfatizavam a formação do “professor reflexivo”, que se tornou referência em diversas propostas na área da formação de professores. Segundo Duarte (2003), no centro das proposições de Schön (1987,1997, 2000) para a formação profissional encontra-se a distinção entre o conhecimento tácito, o qual Schön denomina também como “reflexão na ação” e o conhecimento escolar.

Oposta a essa concepção da formação continuada do professor como sujeito “reflexivo”, encontram-se os pressupostos epistemológicos e pedagógicos estabelecidos em estudos, que priorizam as questões científicas, teóricas e acadêmicas da formação.

Nesse sentido, volta-se um olhar sobre a epistemologia da prática profissional (Tardif e Raymond, 2000), ao analisar a profissionalização num movimento de renovação sobre os fundamentos do trabalho do professor. Para Tardif e Raymond (2000), é chamada epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos valores utilizados realmente pelos professores, em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa.

Sob tal perspectiva, assentam-se de maneira intensa as lacunas existentes nos cursos de formação inicial, com falhas explícitas nos saberes acadêmicos, teóricos e científicos. Assim, é pertinente a questão que se centra na adequação dos cursos, para que a qualidade na formação do professor possa ser garantida.

Desse modo, é relevante levar em conta que as propostas para a formação dos professores têm a necessidade de superar o “recuo da teoria”, em acordo com a afirmação de Moraes (2001, p.3):

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva”- se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo (...). Em tal utopia pragmatista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa a sua própria estrutura discursiva.

Os cursos de formação de professores que releva a constituição dos saberes acadêmico, teórico e científico devem passar por uma trajetória de progresso em

relação ao “recuo da teoria”, valorizando a construção de um processo e dos saberes formais para a profissionalização do professor. Portanto, reforça-se o conceito de práxis, no sentido marxiano, ao enfatizar a unidade indissolúvel de ambas, contrariamente às pedagogias do aprender a aprender em que a palavra de ordem caracteriza-se por uma educação democrática que devem ser analisadas “[...] como parte de um processo ideológico mais amplo, o de avanço do pensamento neoliberal e de seu aliado, o pós-modernismo” (DUARTE, 2003, p. 71).

Outra questão relevante e que gerou descontentamento nos programas de formação continuada em meados dos anos de 1980, foi o limite em relação à participação dos professores na descrição das políticas de formação dos profissionais da educação. Segundo Gatti (2008, p.202):

[...] eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas.

A questão da formação continuada sempre foi debatida nas reformas da educação. Quando se volta a meados nos anos de 1980, vê-se que os limites existentes nos dias de hoje em relação às políticas de formação continuada de professores, tem uma aproximação direta à realidade retratada desde então.

Além disso, os modelos dos cursos ofertados seguem uma particularidade de organização, onde a formação acontece numa dinâmica em que inicialmente, um grupo de profissionais passa pelo trabalho de formação e depois se tornam formadores ou multiplicadores do conteúdo apreendido. Estes então passam a ser o grupo dos capacitados, que serão os formadores de um segundo grupo que será formado para capacitar um terceiro e assim, sucessivamente.

Essa perspectiva de organização, por mais que envolva diversos profissionais de diferentes níveis dentro do sistema de ensino, significativos em termos quantitativos, deixam a desejar quanto à efetivação de certos conceitos e procedimentos, que seriam de extrema relevância para a efetivação dos programas de formação continuada de professores com qualidade, pois concordando com Gatti (2008), ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema.

Ao retomar as limitações presentes na proposta de formação continuada de alfabetizadores, esbarra-se na mensuração da aprendizagem dos alunos, tomando como parâmetro os indicadores internacionais.

Em relação ao processo de avaliação realizado sobre o PNAIC, é visível a contradição na proposta assentada no discurso, que se expressa inversamente quando se refere como um instrumento contínuo, regulador, qualitativo e dialógico. Essa forma de avaliar o processo segue a concepção de um parâmetro para mensurar a aprendizagem dos alunos, bem como a atuação dos professores participantes do programa, na busca por resultados referentes à efetivação das atividades realizadas durante o processo de formação, enfatizando uma maneira do governo “fiscalizar” os investimentos e os resultados possivelmente alcançados no âmbito da educação.

Além da preocupação com a melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos, outra limitação centra-se nos objetivos do Pacto, elencado no artigo 5º, na portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, na qual destaca-se o seguinte: “I-garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental”. A ênfase nestas áreas do conhecimento coloca em risco e em detrimento as demais áreas, corroborando para que o professor dedique e invista um tempo maior para o trabalho, já que estes conteúdos serão avaliados em larga escala.

Sobre a avaliação externa, para Casassus (2009, p.73):

A visão dessas políticas que, ao acarretarem a melhoria na educação, acarretariam o aumento na pontuação nas avaliações externas. O ponto crucial para o fracasso é o sistema de gestão- especificamente o sistema de avaliações externas e as teorias que embasam esse sistema. Destarte, o sistema de avaliação seria um empecilho para o desenvolvimento da educação, gerando involução e contribuindo para a diminuição da qualidade da educação.

Tal postura diante dos sistemas de avaliação externa, que visam apenas às questões mensuráveis do ensino, distancia-se da qualidade e acabam acarretando a responsabilidade dos resultados sobre o trabalho do professor.

No entanto, é importante ressaltar que o nível de qualidade no processo de aprendizagem está na superação da busca por altas pontuações, que geram consequências negativas no processo, e que afastam as ações reais que deveriam conduzir as reais melhorias da educação.

3.2 OS AVANÇOS E AS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

As lacunas e fragilidades encontradas nos cursos de formação de professores gerou a constituição de políticas de cursos de formação continuada trazendo, junto às reformas educativas, a promoção da capacitação do corpo de educadores em exercício, legitimando fundamentos e princípios que norteassem o trabalho docente.

Nessa perspectiva, houve um movimento de reconceitualização da educação continuada (Gatti, 2008). A iniciativa considerava importantes questões relacionadas às características profissionais do docente, com propostas que partem do estímulo no qual a capacitação do professor dá lugar a um modelo, onde a base dos conhecimentos existentes do educador é reconhecida e o seu potencial está baseado no próprio crescimento intelectual.

Tendo a base dos conhecimentos adquiridos como suporte para a educação continuada, os novos conceitos e experiências vivenciadas nos programas ofertados, vêm como complemento na formação continuada do professor. Concordando com Gatti (2008, p. 202) “As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa”.

Desse modo, o professor assume o papel de protagonista nos programas de formação continuada, ocupando a centralidade das intenções dos projetos e superando a maneira de pensar dos processos de formação que, muitas vezes, desconsideram a caminhada do professor em sua atividade docente.

Assim, a formação continuada passa a fazer parte de um fazer contínuo ao longo da constituição da vida profissional do professor, na proposta que lhe possibilite responder a diversos desafios que podem surgir no transcorrer de sua trajetória.

Para que os programas de formação continuada se efetivassem, a legislação que rege o sistema educacional regulamentou as propostas e ampliou as responsabilidades do poder público em relação ao desenvolvimento profissional dos educadores, acompanhando as demandas sociais.

O Decreto nº 6.755/09 organizou um regime de cooperação relacionado aos níveis do Governo Federal, na oferta de formação inicial e continuada do magistério para as redes públicas de educação básica. Além disso, o decreto prevê apoio

financeiro para o desenvolvimento dos programas e incentivo às pesquisas voltadas à formação continuada, no intuito de oferecer condições fundamentais para que o país avance no suporte às práticas de formação.

Especificamente em relação à estrutura da formação continuada, o foco principal centra-se na equidade ao acesso à formação continuada, a articulação à formação inicial, a identidade de compor-se enquanto requisito essencial no processo de profissionalização docente, integrado ao cotidiano da vida escolar.

Na articulação do desenvolvimento de programas voltado à formação continuada de professores, o Governo Federal priorizou intensamente no ano de 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), propondo a garantia da plena alfabetização das crianças. O Governo Federal, com a participação dos governos estaduais e municipais, se dispôs a mobilizar esforços e recursos para o trabalho voltado à formação de professores alfabetizadores.

A proposta de formação continuada do Governo Federal para o PNAIC centraliza o professor como agente determinante do processo de alfabetização, pois a má-formação inicial acabou por formar profissionais inconsistentes e que não tiveram oportunidade de participar de cursos de formação continuada.

Sendo assim, é essencial que as políticas de educação possam garantir uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional e que torne essa etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo (BRASIL, 2011, p.23).

Nesta direção, um dos avanços implementados a partir do PNAIC, conforme prevê a portaria nº 1.458/2012 é a concessão de bolsas de estudos aos professores alfabetizadores e orientadores de estudos, financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Apesar de o valor ser considerado pequeno, esta concessão torna-se um avanço na política de formação de professores.

É importante levar em conta que a formação do professor acontece além da graduação, pois é um processo contínuo do espaço da sala de aula, e torna possível a superação de dúvidas e conflitos do cotidiano que surgem nesse ambiente.

A formação continuada que entende o professor como protagonista da atividade educativa, oportuniza o debate entre os docentes, e favorece a troca de vivências e o aprofundamento da própria prática.

As iniciativas para os programas de formação continuada consideram, com relevância, as oportunidades ofertadas aos profissionais da educação, num avanço que vai além do desempenho profissional, e que atinge diretamente sua atuação em sala de aula, aliando as questões de teoria e da prática. Para uma política de formação de professor é necessário que haja uma articulação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho, salários e carreira.

Nesse sentido, as oportunidades oferecidas aos educadores permite-lhes o aprofundamento dos conhecimentos, bem como o acesso aos novos saberes que, de alguma forma, passam a complementar os já anteriormente adquiridos na trajetória da experiência docente. Assim, consiste na possibilidade de avançar, indo além das premissas diferentes propostas pelas teorias do “aprender a aprender”, a partir de uma pedagogia que tem como intenção “[...] compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2003, p. 88).

Na prática social, o ponto de partida do processo de aprendizagem gera uma problematização quando questiona a própria prática social e disponibiliza a possibilidade de apropriação do conhecimento, efetivando uma ação do aluno frente à realidade.

Para Saviani *apud* Marsiglia (2011, p.103):

[...] a educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, tendo o diálogo entre os professores e alunos, o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos e superando a visão de senso comum, incorporando a experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade.

Assim, o papel da educação toma uma grande dimensão ao possibilitar que, tanto alunos como professores, provoquem e enfrentem as mudanças nas ações que norteiam sua prática social.

A implementação de diversos programas educacionais pelo MEC, demonstra a preocupação com a formação continuada dos professores para a efetivação de mudanças em sua prática, porém, evidencia também a fragmentação e a descontinuidade de ações que representem uma política estatal consistente e articulada com as necessidades dos profissionais da educação.

É importante salientar, que poderá haver aspectos positivos na constituição dos programas de formação continuada de professores, quando estes

protagonizarem os fazeres e interagirem com os pares, na busca por uma melhor qualidade em sua atuação.

No entanto, muitos fatores ainda precisam ser ultrapassados para que o docente supere as situações que podem lhes causar tédio e até mesmo aversão frente às novas vivências a serem enfrentadas cotidianamente.

Nesse sentido, os programas de formação continuada precisam se constituir em sintonia com as reais necessidades dos professores, onde esses tenham a oportunidade de participar ativamente das decisões às quais são submetidos, e para que se sintam estimulados a prosseguir nas ações do cotidiano escolar adotadas pelo programa, mesmo após seu término. Para que tais práticas possam ser efetivadas, seria relevante ainda, que houvesse uma continuidade nas políticas e orientações por parte do sistema educacional, no qual os avanços e melhorias alcançadas nas práticas docentes fossem consolidados.

As medidas propostas para a constituição dos programas de formação continuada poderiam oportunizar o entendimento do professor de que, muitas soluções para a superação de suas dificuldades no trabalho docente estão no próprio espaço escolar e podem ser resolvidas por sua própria competência, superando o olhar de que a formação continuada é um meio para oferecer “respostas prontas e únicas”, enfim compreendendo-a como um caminho de construção de vivências a partir das experiências e de tomadas de decisões.

As novas demandas do mercado de trabalho pretendem que os educadores acompanhem os novos movimentos no processo da aquisição do conhecimento. Nesse sentido, se faz necessário que o profissional da educação adquira e domine o conhecimento, articulando este às capacidades relativas ao domínio teórico.

Nesse enfrentamento, é relevante que o professor articule, durante as situações, elementos relacionados entre seus domínios teóricos e práticos, evidenciando seus saberes e fazeres constituídos, além da formação inicial, na formação continuada e na construção de competências sobre as ações a serem efetivadas.

É possível considerar, que embora integrados às competências, os conhecimentos não se confundem, mas constituem dialeticamente uma relação entre teoria e ação, no desenvolvimento transformador do trabalho docente e de qualidade no espaço escolar.

Entretanto, o foco nos processos educativos centrados no desenvolvimento de competências acaba deixando de lado a transmissão de conhecimentos que está presente em todas as ações humanas.

Em seus escritos, Na Ideologia Alemã (1989), Marx e Engels assinalam a atividade prática como transformadora do mundo, centrada nas relações produtivas e sociais com impactos profundos nos processos de produção do conhecimento.

Nesse sentido, na concepção marxista, a formação continuada do professor deve contemplar a realidade enquanto produto da atividade objetiva, real e material. O homem conhece aquilo que é objeto da sua atividade porque atua diretamente nesta. Assim, a produção e apreensão do conhecimento que acontece na atividade do homem, adquire forma na própria realidade, na sua praticidade e para ser transformada.

É importante considerar duas questões para que esse processo se efetive: a realidade só pode ser conhecida na medida em que é “criada” no pensamento para que adquira um significado, numa dimensão essencial de compreensão da realidade pela relação humano/social. Outra questão é a relevância em considerar a prática nos fatos reais, levando em conta que a realidade não se revela na observação imediata. Para compreendê-la é necessário olhar além da imediatez, nas relações entre as partes e a totalidade para reconhecer as finalidades que possibilitem a constituição do conhecimento.

De acordo com Kuenzer (2001, p.12):

O ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento, que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade, que se deixa parcialmente perceber que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados.

Nessa perspectiva, é a práxis na formação continuada do professor que conduz o fundamento do conhecimento, e que se integra na relação do homem com o mundo pela atividade prática humana, levando-o a buscar a transformação da realidade.

Para que os programas de formação continuada para professores do Governo Federal atinjam as mudanças necessárias no sistema de ensino em sua totalidade, é preciso que questões voltadas às condições de trabalho, carreira e

salário do professor para o exercício profissional e a formação permanente do docente sejam sustentadas pela qualidade realmente almejada para o processo educativo do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa, que teve como objetivo analisar o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa à partir da consolidação do programa Pró- Letramento, buscou apresentar discussões acerca do processo de implantação de políticas públicas, a inserção das políticas educacionais e nelas, os programas de formação continuada de professores.

O problema de pesquisa que originou este estudo expressa-se na seguinte questão: Como se deu o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir da consolidação do Programa Pró- Letramento? A partir desta problemática é possível tecer considerações acerca da constituição das políticas educacionais voltadas para a formação de professores alfabetizadores.

Dentre os estudos realizados para a elaboração da pesquisa pode-se constatar que a constituição das políticas públicas educacionais para a formação continuada de professores a partir da década de 1990 no Brasil, passou por momentos importantes em sua contextualização, na redefinição do capitalismo e as implicações que esse processo causou na área educacional, constituindo entre o final do século XX e o início do século XXI, um período de transformações econômicas, políticas e sociais.

Para o entendimento acerca da formulação das políticas educacionais utilizou-se como direcionamento duas vertentes: a marxista e a neoliberal. Na primeira, as transformações sociais aconteceram no processo de vida de determinados indivíduos, de acordo com sua produção material, independente de sua vontade, pois, em meados do século XIX, o capitalismo ainda não havia desenvolvido estruturas contrárias que viessem a estabelecer acordos e conquistas com a oposição, como a constituição da sociedade burguesa.

Nesta vertente, a educação é entendida como uma ferramenta de apoio na luta e na organização do proletariado em oposição à burguesia, ainda que a função do Estado burguês fosse questionada no que diz respeito à responsabilidade em relação à educação popular.

Em relação às políticas educacionais, as ações são entendidas como uma forma de garantia da sociabilidade da força do trabalho sob os parâmetros próprios

do capitalismo, considerando o caráter universal e obrigatório da educação pela implantação dos sistemas de ensino público.

Na vertente neoliberal, as adaptações e modificações que acompanharam o avanço do capitalismo esboçaram a configuração da estrutura de classes, enfocando o cenário do contexto político e econômico.

Nessa perspectiva, o Estado liberal burguês incorporava uma dimensão renovada, na ampliação e legitimação dos direitos políticos dos cidadãos, como forma de assegurar sua atuação no poder e no controle das ações, organizando-as e fundamentando-as democraticamente.

Em relação às políticas educacionais, a vertente neoliberal considera a educação um setor necessário à intervenção do Estado, enfocando as oportunidades disponibilizadas aos cidadãos como um dos fatores mais importantes para a diminuição das desigualdades.

Na conjuntura social de transformações, o processo educativo passa a ser concebido sob aspectos que enfatizam a busca por uma qualidade no ensino, tomada por programas dentro das políticas educacionais que permeiem por caminhos que visem as reais melhorias.

Desse modo, a formação continuada de professores, concebida como uma proposta para a melhoria na qualidade da educação oportuniza a articulação do processo no qual os atores estejam em formação e atualizados continuamente, acompanhando os conhecimentos que estão em constante transformação na sociedade.

No sentido de acompanhar as transformações sociais, a educação deve ir além de processos limítrofes, que deixem a desejar no aspecto relevante quanto a sua função social ou que regule erroneamente a qualidade dos programas educacionais, levando em conta os objetivos que norteiam seus discursos voltados para uma educação de qualidade para todos.

Para tanto, a formação continuada de professores deve ser pensada e relacionada à necessidade da instituição escolar, visando o processo educacional como um todo, em cumprir sua função social de democratização do conhecimento científico e elaborado, tendo como norte o processo de humanização e a emancipação humana, concretizando ações de melhorias para uma educação de qualidade.

Em síntese das vertentes analisadas sobre a constituição das políticas públicas, a abordagem marxista considera as funções exercidas no contexto das políticas educacionais, a importância da educação pública e universal, sustentada no mecanismo da ordem capitalista e articulando-se à reprodução do capital. Na vertente neoliberal, as políticas educacionais embasadas na corrente liberal admitem-se enquanto política pública de responsabilidade integral do Estado, considerando aquela que segue as regras e leis que orientam os mercados.

A partir das análises, tendo como direção as vertentes marxista e neoliberal, foi possível esboçar os limites e as possibilidades da formação continuada. Dentre os limites destaca-se o vazio teórico presente nos diferentes níveis e organizações do contexto educativo; a superação dos conhecimentos sincréticos, empíricos e do senso comum; a formação inicial insuficiente adquirida nos cursos das instituições de ensino superior com falhas explícitas nos saberes acadêmicos, teóricos e científicos; o limite em relação à participação dos professores na descrição das políticas de formação dos profissionais da educação; a mensuração da aprendizagem dos alunos; a limitação nos objetivos do Pacto em relação ao detrimento as demais áreas em nome das avaliações em larga escala; a fragmentação e descontinuidade de ações nas políticas estatais voltadas às necessidades dos profissionais da educação.

Por outro lado, diante do contexto neoliberal e os interesses da sociedade capitalista esboça-se as possibilidades para a formação continuada de alfabetizadores, dentre as quais se destacam: o aprofundamento e atualização dos conhecimentos do professor; a adequação dos cursos de formação inicial para garantia da qualidade na formação do professor; a superação do “recuo da teoria”, valorizando o processo de construção dos saberes formais para a profissionalização do professor; o papel de protagonista para o professor nas intenções dos projetos dos programas de formação continuada, fazendo parte de um fazer contínuo ao longo da constituição de sua vida profissional; o apoio financeiro do Governo Federal para o desenvolvimento dos programas de formação continuada do professor, bem como a concessão de bolsas de estudos aos professores alfabetizadores e orientadores de estudos; a equidade ao acesso à formação e a articulação entre os domínios teóricos e práticos nas ações educativas.

Pelo exposto, diante das complexidades da sociedade, a educação tem servido aos determinantes do capitalismo. Entretanto, a educação para além do capital como emancipação humana, prepara o indivíduo para o mundo do trabalho, levando em conta a formação ética e cidadã para a efetiva participação social do mesmo, enquanto constituinte, formador e transformador de sua própria realidade histórica.

Assim, a emancipação humana na atividade educativa deve acompanhar as transformações do mundo atual que estão em curso e que se manifestam de uma forma que vai além da concretude social.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos. 2 ed. Brasília: 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifun9anobasefinal.pdf. Acesso em: 28 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de 9 anos**: orientações gerais. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Para saber mais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 29 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional. Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, jul./2012. Disponível em: download.inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_basica/provinha_brasil/legisla%C3%A7%C3%A3o/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. **Portaria nº 1.458**, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do artigo 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez./2012. Disponível em: pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL. **Medida Provisória nº 586**, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Mpv/586.htm Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. **Questões Críticas da Educação Brasileira**. Brasília: MEC/SEMTEC/MTb: 1995. Disponível em: 27reuniao.anped.org.br/gt09/t096.pdf Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 25 out. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm Acesso em: 20 out. 2013.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 24**, de 16 de agosto de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3460-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-37-de-21-de-julho-de-2011>. Acesso em: 18 out. 2013.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo** – Leituras Selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

CABRAL, G. R. **Programa de formação continuada de professores: Pró-Letramento em Ação**. 2010. Disponível em: http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/PPGE_UCP_023.949.256-04_trabalho.doc Acesso em: 18 nov. 2013.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda da qualidade e a segmentação social. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, p. 71-79, 2009. Disponível em: <www.sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 10 out. 2013.

CIAVATTA, M^a. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M^a. **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis, Vozes, 2001.

CROZATTO, R. V. C. **Formação Continuada PRÓ-LETRAMENTO: Alfabetização e Linguagem e a prática do professor – um estudo de caso**. 2011. Disponível em: www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_CROZATTO_Rosa_Venice_Curti.pdf Acesso em: 22 nov. 2011.

DIDONET, V. A LDB e a política de educação infantil. In: MACHADO, M. L. De A. (Org.) **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, nov./2002, p. 234-252. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2014.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601- 625, 2003.

DUARTE, M.; OLIVEIRA, D. A. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas Públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2006.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial- 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextHYPERLINK. Acesso em: 29 set. 2011.

FRIGOTTO, G. 1999. **Globalização e Crise do Emprego**: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. Boletim Técnico do Senac, v. 25, n. 2, mar./ago. 1999.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de S. (Org.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIARDINI, B. L. **Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento**. 2011. Disponível em: www.cch.ufv.br/peduca/pdfs/disserta/29giardinic.pdf Acesso em: 28 nov. 2013.

GONÇALVES, K. L. N. **Pró-Letramento em matemática no polo de São Luís/MA**: o (inter) dito dos docentes na/da formação continuada. 2009. Disponível em: www.ppgecm.ufpa.br/index.php/producao-academica/dissertacoes/44-2009/590-dissertacao-katia-liege-nunes-goncalves Acesso em: 7 out. 2013.

GONÇALVES, F. C. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores**: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola. 2011. Disponível em: portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_12_2011_9.47.02.02868b4521d1d932652a47d9095da505.pdf Acesso em: 25 nov. 2013.

HAYEIK, F. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Exped: Instituto Liberal, 1984.

HOLLOWAY, J.; PICCIOTO, S. (Orgs.) **State and capital: a marxist debate**. London, Edward Arnold Publishers, 1978.

JOSÉ, L. de S. **Os efeitos do Pró-Letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete**. 2012. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8ZKR77 Acesso em: 30 nov. 2013.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCIO, E. O. **Tecendo os fios da rede**: O Programa Pró-Letramento e a tutoria da formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica – RJ. 2010. Disponível em: www.educacao.ufrj.br/ppge/issertacoes/Lucio_Elizabeth_Orofino_Dissertacao.pdf. Acesso em: 15 nov. 2013.

MARSIGLIA, A. C. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983, p. 218-229.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Os Pensadores, livro I, tomo 2).

MERCADANTE, A. **Pronunciamento posse no Ministério da Educação**. 2012. Disponível em: www1.folha-uol.com.br/saber/1039108-mercadante-toma-posse-na-educacao-e-promete-dois-projetos.shtml Acesso em: 22 fev. 2014

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **INTELECTUAIS, conhecimento e espaço público**. Caxambu: ANPEd, 2001.

NAZÁRIO, F. Z. G. **Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil**: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010. Disponível em: aplicacoes.unisul.br/pergamum/pdf/102198_Fabiana.pdf. Acesso em: 10 out. 2013.

NEY, A. **Política educacional**: organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.

O' CONNOR, J. **Crisis de acumulacion**. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

OFFE, C.; LENHARDT, G. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PEREIRA, A. D. de A. **A educação (sócio) linguística no processo de formação de professores do Ensino Fundamental**. 2008. Disponível em: repositorio.unb.br/bitstream/10482/1379/1/2008_AnaDilmaDeAlmeidaPereira.pdf. Acesso em: 10 out. 2013.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

ROCHA, L. M. F. **A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal**. 2010. Disponível em: www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/downloads/dissertacao-de-luciene-martins-ferreira-rocha. Acesso em: 10 out. 2013.

RODRIGUES, W. A. de C. **Formação Continuada**: seus impactos na prática docente – um olhar sobre o programa Pró-Letramento. 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012. Disponível em: recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2887/Dissertacao%20ULTIMA%VERSAO.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 out. 2013

SANTOS, E. O. dos. **A formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. 2010. Disponível em: www.bdttd.ufpe.br/bdttd/tedeSimplificado/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=238 Acesso em: 10 nov. 2013.

SAVIANI, D. **Educação no Brasil**: concepção e desafios para o século XXI. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

_____. **A Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M^a C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, S. M^a Z. L. de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**:

desafios contemporâneos. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 14 abr. 2014.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set./ 2002, p. 96-107. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf. Acesso em: 20 mar. 2014.

VARGAS, I. C. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores nas propostas do PROFA e do CEALE**. 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 12 out. 2013.

VITORINO, W. A. de C. R. **Formação continuada**: seus impactos na prática docente – um olhar sobre o programa Pró-Letramento. 2011. Disponível em: recil.grupolusofona.pt/dspace/handle/10437/2887. Acesso em: 18 nov. 2013.

ANEXOS A – Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO

RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 24 DE 16 DE AGOSTO DE 2010

Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Constituição Federal de 1988, artigos 205, 206, 211 e 214;

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001;

Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006;

Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007;

Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009;

Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008;

Portaria nº 1.243, de 30 de dezembro de 2009.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE), no uso de suas atribuições legais, conferidas pelo

Artigo 14 do Decreto nº 6.319, de 20 de dezembro de 2007, republicado no DOU de 2 de abril de 2008, e os artigos 3º, 5º e 6º do anexo da Resolução CD/FNDE nº 31, de 30 de setembro de 2003, e CONSIDERANDO o Artigo 214 da Constituição Federal, que estabelece o Plano Nacional de Educação com a finalidade de elevar o nível da qualidade do ensino no País; CONSIDERANDO a necessidade de atingir, no menor prazo, as metas estabelecidas para a educação básica no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001;

CONSIDERANDO os objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de formação de professores no país;

CONSIDERANDO o desafio de alcançar, em 2022, um nível de desenvolvimento da educação básica equivalente à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o

Desenvolvimento Econômico (OCDE); CONSIDERANDO a necessidade e relevância de promover a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, que atuam na educação básica; e CONSIDERANDO a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estabelece orientações para a formação de professores no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), RESOLVE “AD REFERENDUM”

Art. 1º Estabelecer os critérios e as normas para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação de professores e demais profissionais da educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), de acordo com a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

Parágrafo único. São regulamentadas por esta resolução as bolsas pagas no âmbito dos seguintes programas de formação de professores:

- I - Gestar – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar;
- II - Pró-letramento – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- III - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica;
- IV - Escola de Gestores – Programa Escola de Gestores da Educação Básica ;
- V - Pradime – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação;
- VI - Profucionário – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação;
- VII - Programa Mais Leitura – Capacitação de mediadores;
- VIII - Conselhos Escolares – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares;
- IX - Pró-Conselho – Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação;
- X - Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil;
- XI - Programa Escolas Bilíngues de Fronteira.

Art. 2º Os programas de formação desenvolvidos pela SEB/MEC têm por finalidade:

- I - ampliar a oferta de meios de formação inicial e continuada e de capacitação para professores e profissionais que atuam na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, em escolas de educação básica e nos sistemas públicos de ensino;
- II - assegurar sustentabilidade à política educacional, por meio da participação efetiva das comunidades educacionais, escolares e locais na discussão e na gestão de políticas e programas em desenvolvimento nas escolas e sistemas públicos de ensino;
- III - proporcionar aos gestores da educação básica oportunidades de capacitação e aperfeiçoamento técnico para o desenvolvimento de modelos gerenciais que propiciem melhoria da gestão das unidades escolares, das secretarias e dos sistemas públicos de educação, considerando as dimensões da diversidade, com o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes da Federação;
- IV - oferecer formação profissional técnica a funcionários atuantes na educação básica como forma de ampliar sua qualificação e sua profissionalização, aperfeiçoando seu desempenho no apoio a programas e projetos em desenvolvimento nas unidades escolares e nos sistemas públicos de ensino;
- V - implementar políticas de formação em saúde, voltadas para os profissionais e alunos da educação básica, contribuindo para a identificação e a prevenção de problemas ligados à saúde; e
- VI - elaborar propostas de implantação e de avaliação dos programas com vistas à melhoria dos projetos educacionais.

Art. 3º Os programas de formação de professores e profissionais da educação, implementados pela SEB/MEC, obedecem às seguintes diretrizes gerais:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e contribuir para a redução das desigualdades educacionais;
- II - implementar a oferta de cursos de formação inicial e continuada para professores e profissionais da educação básica;
- III - valorizar o docente e o profissional de educação básica, mediante ações de formação que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- IV - suprir a demanda dos sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- V - ampliar as oportunidades de formação e qualificação para atender às exigências ou apoiar e consolidar as políticas de educação básica;
- VI - promover a atualização teórico-metodológica dos professores e demais profissionais da educação básica, inclusive para o uso das novas tecnologias nos processos educativos;

VII - reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais de cada região; e

VIII - garantir a oferta de serviços e recursos de acessibilidade necessários para viabilizar a participação de todos os professores e profissionais da educação nas formações ofertadas nos programas.

Art. 4º São agentes dos programas de formação de professores e demais profissionais da educação enumerados no parágrafo único do art. 1º:

I - a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC);

II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);

III - as instituições de ensino superior (IES);

IV - as Escolas de Aplicação;

V - os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF); e

VI - as secretarias de Educação das unidades federadas.

Art. 5º São competências e responsabilidades dos agentes integrantes dos programas de formação de professores e profissionais da educação:

I - da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, responsável pela gestão dos programas de formação enumerados no parágrafo único do art. 1º:

a) coordenar os programas de formação em nível nacional;

b) efetivar as atividades gerenciais necessárias à execução desses programas;

c) garantir os recursos financeiros para permitir a implementação dos programas;

d) elaborar as diretrizes gerais e os critérios para a organização dos programas de formação;

e) definir estratégias de implementação, gerenciamento, acompanhamento e avaliação desses programas;

f) avaliar e aprovar proposta técnica, pedagógica e financeira apresentada pelos agentes que atuarem nos programas;

g) articular os agentes envolvidos direta e indiretamente na implementação dos programas de formação;

h) garantir os meios para a produção, a impressão e a distribuição dos materiais de formação, escritos, impressos, ideográficos e outros, em formatos acessíveis, necessários à divulgação e à implementação dos programas;

i) garantir os recursos financeiros para o pagamento das bolsas;

j) definir, em conformidade com as diretrizes de cada um dos programas, os critérios de seleção dos bolsistas a serem aplicados pelas secretarias de Educação e pelas IES que ofertarem a formação;

k) atualizar no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec) as informações sobre a execução dos cursos, número de participantes, entes federados participantes;

l) fornecer ao FNDE as metas anuais de cada um dos programas de formação e sua respectiva previsão de desembolso, bem como a estimativa da distribuição mensal de tais metas e dos recursos financeiros destinados ao pagamento de bolsas;

m) instituir, por portaria do dirigente da SEB/MEC, o gestor nacional de cada um dos programas de formação, que será responsável por efetivar a certificação digital dos cadastros e das autorizações para pagamento de bolsas, a serem encaminhados ao FNDE;

n) aprovar os pedidos de concessão, manutenção, suspensão e cancelamento de pagamento de bolsas, quando couber;

o) aprovar o cadastro dos bolsistas, disponibilizando-o aos agentes envolvidos no programa;

- p) encaminhar ao FNDE, por meio do sistema informatizado específico para pagamento de bolsas – Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), os cadastros dos bolsistas, contendo os seguintes dados: número da Carteira de Identidade (RG), número do registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), nome da mãe, data de nascimento, endereço residencial ou profissional, com indicação do bairro, cidade e estado, número do Código de Endereçamento Postal (CEP) e nome e número da agência do Banco do Brasil S/A onde os recursos deverão ser creditados;
- q) gerar, no Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), lotes mensais de bolsistas vinculados a cada um dos programas para que o gestor responsável pelo programa em cada uma das IES, secretarias estaduais ou prefeituras municipais envolvidas solicite pagamento para os bolsistas que tenham cumprido com suas obrigações;
- r) monitorar e validar as solicitações de pagamentos de bolsas registradas no SGB pelo gestor responsável pelo programa em cada uma das IES, secretarias estaduais ou prefeituras municipais envolvidas;
- s) encaminhar mensalmente ao FNDE, por meio do SGB, os lotes dos bolsistas aptos a receber pagamentos em cada um dos programas de formação, devidamente autorizados por seu gestor nacional, por meio de certificação digital;
- t) solicitar oficialmente a interrupção ou o cancelamento do pagamento da bolsa ou a substituição do bolsista, quando for o caso; e
- u) monitorar o fluxo de concessão de bolsas em cada um dos programas de formação, por meio do SGB e de instrumentos que considerar apropriados para acompanhamento e avaliação da consecução das metas físicas.

II - do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entidade responsável pela execução financeira dos programas de formação:

- a) elaborar, em comum acordo com a SEB/MEC, os atos normativos relativos ao pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores e profissionais da educação;
- b) providenciar a abertura, em agência do Banco do Brasil S/A indicada pelo bolsista entre as disponíveis no Sistema de Gestão de Bolsas, de conta-benefício específica para cada um dos beneficiários dos programas de formação cujos cadastros pessoais lhe sejam encaminhados pela SEB/MEC por intermédio do SGB;
- c) efetivar o pagamento mensal das bolsas concedidas no âmbito dos programas de formação, depois de atendidas pela SEB/MEC as obrigações estabelecidas nesta Resolução;
- d) suspender o pagamento das bolsas sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, inclusive por solicitação da SEB/MEC;
- e) manter o SGB em operação para possibilitar o cadastramento dos bolsistas e a solicitação de pagamento das bolsas por parte dos gestores locais, bem como a homologação das informações por parte do gestor nacional de cada um dos programas;
- f) monitorar o pagamento de bolsas junto ao Banco do Brasil S/A;
- g) fornecer relatórios periódicos sobre o pagamento de bolsas à SEB/MEC;
- h) prestar informações à SEB/MEC, sempre que solicitadas; e
- i) divulgar informações sobre o pagamento das bolsas no sítio eletrônico www.fnde.gov.br;

III - das instituições de ensino superior, Escolas de Aplicação e Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, entidades responsáveis por viabilizar a oferta dos programas de formação:

- a) atender às exigências desta Resolução;
- b) orientar os participantes dos programas;

- c) realizar o acompanhamento técnico pedagógico desses programas;
- d) construir e manter atualizado banco de dados com todas as informações sobre os participantes dos programas de formação;
- e) selecionar, em parceria com as secretarias de educação e demais agentes do programa, os beneficiários das bolsas, de acordo com o perfil requerido em cada programa de formação e com as determinações da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006;
- f) instituir, por portaria do dirigente, um gestor para cada programa de formação no qual a IES esteja atuando, gestor esse que será responsável pelo cadastramento dos bolsistas vinculados ao Programa, pela atualização permanente dos cadastros e pelas solicitações de pagamento de bolsas a serem encaminhadas ao FNDE por intermédio do SGB;
- g) encaminhar para homologação do gestor nacional do programa, na SEB/MEC, por meio do SGB, o lote mensal de bolsistas a serem pagos e seus respectivos pagamentos;
- h) garantir a constante atualização dos dados cadastrais de todos os beneficiários e comunicar oficialmente ao gestor nacional do programa e ao FNDE as alterações cadastrais efetivadas no SGB, com a respectiva justificativa;
- i) manter, pelo período consignado no Art. 28 desta Resolução, todas as informações necessárias ao controle dos programas de formação, dos registros de frequência dos participantes aos Termos de Compromisso assinados pelos bolsistas, para verificação periódica pelo MEC bem como pelo FNDE e por qualquer órgão de controle interno e externo do governo federal que os requisiar;
- j) encaminhar ao gestor nacional do programa, na SEB/MEC, até o primeiro dia útil do mês, o relatório de ocorrências que indique a permanência, interrupção ou cancelamento do pagamento aos bolsistas;
- k) informar oficialmente ao gestor nacional do programa, na SEB/MEC, as substituições ou desistências dos participantes dos programas de formação.

IV - das secretarias estaduais e municipais de Educação:

- a) coordenar, acompanhar e executar as atividades em sua jurisdição;
- b) selecionar os participantes dos programas de formação, com o perfil requerido para o recebimento de bolsas;
- c) organizar e prever horário para a realização dos encontros presenciais em conjunto com a IES;
- d) colocar à disposição espaço físico e toda a infraestrutura de equipamento e serviços adequados para os encontros presenciais, e oferecer apoio logístico aos cursistas durante os programas de formação; e
- e) informar às instituições responsáveis pela execução dos programas de formação, imediata e oficialmente, a ocorrência de desligamento ou afastamento dos participantes ou cursistas oriundos da sua rede de ensino.

Art. 6º Os programas de formação de professores e demais profissionais da educação implementados pela SEB/MEC contemplam as seguintes funções:

- I - coordenador-geral;
- II - coordenador-adjunto (coordenador pedagógico; coordenador local; coordenador tecnológico; coordenador de sala-ambiente; coordenador de ciclo; coordenador administrativo; coordenador de polo; coordenador de tutoria);
- III - professor pesquisador (preparador de conteúdo; desenvolvedor de metodologias; avaliador);
- IV - supervisor de curso (supervisor de assistência; supervisor de tutoria; supervisor de formação);
- V - formador (professor formador; professor de turma; professor de sala-ambiente); e
- VI - tutor (assistente de turma; professor tutor; professor orientador).

Art. 7º São atribuições dos participantes dos programas de formação de professores e profissionais da educação.

I - do coordenador-geral:

- a) incumbir-se, na condição de pesquisador, de desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho do programa;
- b) coordenar e monitorar os trabalhos de formação, articulando as ações desenvolvidas, de modo a assegurar a unidade dos programas de formação em todas as instituições participantes;
- c) coordenar a gestão do curso e zelar pelo cumprimento do objeto pactuado e sua finalidade;
- d) coordenar ações pedagógicas, administrativas e financeiras;
- e) definir e organizar a equipe técnico-pedagógica de gestão dos programas de formação;
- f) articular e negociar formas de colaboração com os agentes;
- g) coordenar a elaboração dos projetos e planos de trabalho e acompanhar a tramitação dos documentos;
- h) coordenar, junto com os agentes, os seminários de acompanhamento e avaliação;
- i) representar a sua instituição de origem nos eventos relacionados aos programas;
- j) garantir a interlocução entre os participantes envolvidos no processo de formação;
- k) coordenar o processo de certificação dos participantes, quando se aplicar;
- l) acompanhar e monitorar a homologação de bolsas no âmbito do programa;
- m) coordenar o processo de cadastramento, autorização e pagamento dos bolsistas, bem como a gestão dos documentos dos bolsistas no âmbito do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB);
- n) acompanhar a execução dos recursos liberados para o desenvolvimento e oferta dos cursos;
- o) fazer a prestação de contas dos recursos liberados pelo MEC e entidades vinculadas, conforme a legislação vigente;
- p) manter, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, todas as informações necessárias ao controle dos programas de formação, dos registros de frequência dos participantes aos termos de compromisso assinados pelos bolsistas, para verificação tanto do MEC quanto por qualquer órgão de controle interno e externo do governo federal que os requeira; e
- q) encaminhar ao MEC e às entidades vinculadas relatórios parciais e final, de acordo com as diretrizes de cada programa.

II – do coordenador-adjunto:

- a) coordenar e acompanhar as atividades acadêmicas do curso de formação, compreendendo as atividades dos docentes e dos discentes, abrangendo as atividades de ensino presencial bem como àquelas que utilizam recursos e tecnologias de educação à distância;
- b) assessorar, na condição de pesquisador, o coordenador geral em atividades de desenvolvimento, avaliação, adequação e ajustamento da metodologia de ensino adotada, assim como conduzir análises e estudos sobre o desempenho do programa;
- c) coordenar a elaboração da proposta de implantação dos programas de formação, as ações de suporte tecnológico, o desenvolvimento de novas tecnologias, materiais impressos e de multimídia, favorecendo a integração dos mesmos no processo de formação;
- d) coordenar os encontros pedagógicos com os formadores para o planejamento das ações e organizar, junto com as IES, calendário acadêmico e administrativo que regulamente as atividades dos alunos;

- e) acompanhar e dinamizar o programa, propiciando condições que favoreçam um ambiente de aprendizagem, bem como mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação do curso;
- f) assumir as responsabilidades definidas no Acordo de Participação;
- g) subsidiar as ações dos tutores;
- h) participar das atividades de capacitação e de atualização, bem como das reuniões e dos encontros agendados pelo MEC e/ou pelas Universidades;
- i) coordenar e acompanhar as atividades administrativas, compreendendo: o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção dos formadores, tutores e demais bolsistas, e de capacitação e supervisão dos tutores e demais profissionais envolvidos no programa; a tomada de decisões de caráter administrativo e logístico; a gerência dos materiais (o recebimento e a distribuição dos materiais didáticos aos alunos); a homologação de bolsas no âmbito do programa; a preservação da infraestrutura;
- j) articular com o mantenedor do polo de apoio presencial, quando houver, o provimento das necessidades de materiais, de pessoal e de ampliação do polo; a distribuição e o uso das instalações do polo para a realização das atividades dos cursos;
- k) garantir as condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do Programa;
- l) conferir no sistema (SGB) e garantir a constante atualização dos dados cadastrais de todos os bolsistas, inclusive supervisores de curso, coordenadores geral e adjunto, comunicando oficialmente ao MEC as alterações cadastrais que deverão ser efetivadas no sistema, com a respectiva justificativa;
- m) informar ao coordenador geral e ao coordenador do curso a relação mensal de tutores/bolsistas aptos e inaptos para recebimento de bolsas;
- n) verificar “in loco” o andamento dos cursos e relatar, ao coordenador do curso, os problemas enfrentados pelos alunos;
- o) elaborar e encaminhar à coordenação do curso relatório de frequência e desempenho dos tutores e técnicos atuantes no programa;
- p) receber e prestar informações aos avaliadores externos do MEC sobre o andamento do programa no município.

III- do professor pesquisador:

- a) planejar, desenvolver e avaliar novas metodologias de ensino adequadas a cada programa, podendo ainda atuar nas atividades de formação;
- b) adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho do programa;
- c) elaborar proposta de implantação dos programas e sugerir ações necessárias de suporte tecnológico durante o processo de formação;
- d) elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- e) adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia, utilizados para o desenvolvimento do curso, à linguagem da modalidade à distância;
- f) realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade à distância;
- g) adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- h) participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- i) desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade à distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;

- j) coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- k) desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- l) desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- m) apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- n) participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade à distância;
- o) realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade à distância;
- p) participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- q) desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- r) desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade à distância;
- s) elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino na esfera de suas atribuições, para encaminhamento à SEB/MEC, ou quando solicitado.

IV - do supervisor de curso:

- a) manter um plantão de apoio aos professores e tutores a distância;
- b) orientar e supervisionar a equipe de tutores em relação aos conteúdos dos módulos e atividades a serem executadas;
- c) avaliar o desempenho dos tutores;
- d) monitorar e avaliar o desempenho dos formadores e tutores;
- e) cadastrar no SGB e garantir a constante atualização dos dados cadastrais de todos os formadores e tutores beneficiários, comunicando oficialmente ao MEC as alterações cadastrais que deverão ser efetivadas no sistema, com a respectiva justificativa; e
- f) homologar no SGB e solicitar ao coordenador, o pagamento das bolsas aos formadores e tutores beneficiários.

V- do formador:

- a) planejar e avaliar a atividade de formação;
- b) ministrar o curso de formação dos tutores;
- c) proferir palestra nos seminários;
- d) realizar a gestão acadêmica da turma;
- e) coordenar e acompanhar as ações dos tutores;
- f) orientar o processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC), quando for o caso;
- g) organizar os seminários/encontros com os tutores para acompanhamento e avaliação do curso;
- h) analisar com os tutores os relatórios das turmas e orientar os encaminhamentos;
- i) participar dos encontros de coordenação, promovidos pelo coordenador adjunto;
- j) dar assistência pedagógica à distância aos tutores das turmas;
- k) articular-se com o coordenador-adjunto e com o supervisor de curso;
- l) apresentar a documentação necessária para a certificação dos tutores; e
- m) encaminhar ao supervisor de curso a frequência dos cursistas.

VI - do tutor:

- a) articular-se com os supervisores e formadores correspondentes à turma a que dá assistência;
- b) auxiliar os formadores na gestão acadêmica da turma, oferecendo assistência ao cursista;

- c) auxiliar os formadores nos momentos presenciais;
- d) criar mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação do curso;
- e) prestar assistência ao cursista, no atendimento continuado;
- f) manter um plantão de apoio aos formadores à distância;
- g) planejar as atividades de formação do cursista;
- h) acompanhar a frequência do cursista;
- i) orientar, acompanhar e avaliar as atividades de formação dos cursistas; e
- j) monitorar e enviar ao formador a frequência dos cursistas.

Art. 8º As bolsas de estudo e pesquisa de que trata esta Resolução serão concedidas a participantes dos programas de formação inicial e continuada e capacitação de professores e demais profissionais da educação que cumpram os critérios e os requisitos estabelecidos pela SEB/MEC e pelo FNDE.

§ 1º Os critérios para concessão das bolsas e os valores monetários, adotados pela SEB/MEC e pelo FNDE, são definidos com base nas determinações do Art. 2º da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e de acordo com o perfil dos profissionais vinculados a cada programa, considerando sua formação e experiência, bem como a especificidade e a complexidade das responsabilidades com as quais arcarão durante o período de duração do programa, estabelecidas no Art. 7º desta Resolução.

§ 2º A título de bolsa de estudo e pesquisa, o FNDE pagará aos bolsistas dos programas de formação de professores e profissionais da educação os seguintes valores:

- I - ao coordenador-geral, R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais) mensais;
- II - ao coordenador-adjunto, R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) mensais;
- III - ao professor pesquisador, R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) mensais;
- IV - ao supervisor de curso, R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) mensais;
- V - ao formador, R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) mensais;
- VI - ao tutor, R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais.

Art. 9º As bolsas são concedidas pela SEB/MEC e pagas pelo FNDE diretamente aos beneficiários, por meio de crédito em conta-benefício aberta em agência do Banco do Brasil S/A, mediante a assinatura, pelo bolsista, de Termo de Compromisso (Anexo I) em que constem, dentre outros:

I - autorização para, conforme o caso, bloquear ou estornar valores creditados na conta-benefício, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A, ou proceder ao desconto nos pagamentos subsequentes, nas seguintes situações:

- a) ocorrência de depósitos indevidos;
- b) determinação do Poder Judiciário ou requisição do Ministério Público; e
- c) constatação de irregularidades na comprovação da frequência do bolsista;
- d) constatação de incorreções nas informações cadastrais do bolsista.

II - obrigação do bolsista de, inexistindo saldo suficiente na conta-benefício e não havendo pagamentos futuros a serem efetuados, restituir ao FNDE, no prazo de 15 (quinze) dias a contar da data do recebimento da notificação, os valores creditados indevidamente ou objeto de irregularidade constatada, na forma prevista no Art. 24 desta Resolução.

Art. 10. As despesas com a execução das ações previstas nesta Resolução correrão por conta de dotação orçamentária consignada anualmente ao FNDE, observando limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 11. A título de bolsa, de acordo com a responsabilidade assumida por cada beneficiário, o

FNDE pagará mensalmente o valor estipulado no Art. 8º, por meio de depósito em conta benefício específica para esse fim, aberta pelo FNDE em agência do Banco do Brasil S/A indicada pelo bolsista entre aquelas cadastradas no SGB.

§ 1º A bolsa será paga pelo período de duração do programa de formação ao qual o bolsista está vinculado, podendo ser paga por tempo inferior ou mesmo sofrer interrupção, desde que justificada.

§ 2º Os bolsistas dos referidos programas de formação somente farão jus ao recebimento de uma bolsa por período, mesmo que venham a exercer mais de uma função no âmbito desses programas.

§ 3º O recebimento de qualquer um dos tipos de bolsa de que trata este artigo vinculará o participante ao programa

§ 4º A renovação das bolsas somente poderá ocorrer findo o prazo de duração do programa a que o bolsista está vinculado e desde que este seja submetido a novo procedimento de seleção.

§ 5º É vedado ao participante de programas de formação e capacitação oferecidos pelo MEC o recebimento de mais de uma bolsa de estudo, pesquisa e desenvolvimento de metodologias educacionais, cujo pagamento tenha por base a Lei no 11.273/2006.

Art. 12. Para que as bolsas sejam pagas, o gestor indicado para cada programa na IES deve solicitar os pagamentos devidos aos bolsistas no SGB, em lotes abertos pelo gestor nacional do programa, e as IES devem enviar à SEB/MEC ofício com o relatório de ocorrências do programa, contendo a relação nominal de todos os bolsistas autorizados, com a respectiva quantidade e valor das parcelas solicitadas, bem como outras observações relativas ao desenvolvimento do trabalho.

Parágrafo único. As ocorrências mensais relatadas pelas IES farão parte do processo de liberação do pagamento mensal. O gestor nacional só homologará as solicitações feitas pelos gestores locais no SGB após o recebimento do relatório de ocorrências. Só então, homologado por certificação digital, o lote mensal com a solicitação de pagamento aos bolsistas de cada programa será encaminhado ao FNDE, para as providências relativas aos créditos de bolsas nas contas-benefício dos beneficiários.

Art. 13. As contas-benefício de que trata o Art. 11 ficarão bloqueadas até que o bolsista compareça à agência onde a conta foi aberta e proceda à entrega e à chancela dos documentos necessários à movimentação dos créditos, de acordo com as normas bancárias vigentes, e, ainda, efetue o cadastramento de sua senha pessoal e retire o cartão magnético destinado ao saque dos valores depositados a título de bolsa de estudo e pesquisa.

Art. 14. As contas-benefício depositárias dos valores das bolsas são isentas do pagamento de tarifas bancárias sobre sua manutenção e movimentação, conforme previsto no Acordo de Cooperação Mútua firmado entre o FNDE/MEC e o Banco do Brasil S/A.

Parágrafo único. A isenção de tarifas abrange o fornecimento de um único cartão magnético, a realização de saques e a consulta a saldos e extratos da conta-benefício.

Art. 15. Os saques e a consulta a saldos e extratos deverão ocorrer exclusivamente por meio de cartão magnético, nos terminais de autoatendimento do Banco do Brasil S/A ou de seus correspondentes bancários, mediante a utilização de senha pessoal e intransferível.

Parágrafo único. O Banco não fornecerá talonário de cheques aos bolsistas, podendo ainda restringir o número de saques, de depósitos e de consultas a saldos e extratos.

Art. 16. Excepcionalmente, quando os múltiplos de valores estabelecidos para saques nos terminais de autoatendimento forem incompatíveis com os valores dos saques a serem efetuados pelos bolsistas o banco acatará saques e consultas nos caixas convencionais mantidos em suas agências bancárias.

Art. 17. O bolsista que efetuar movimentação de sua conta-benefício em desacordo com o estabelecido nesta Resolução ou solicitar a emissão de segunda via do cartão magnético ficará sujeito ao pagamento das correspondentes tarifas bancárias.

Art. 18. Os créditos não sacados pelos bolsistas no prazo de dois anos após a data do respectivo depósito serão revertidos pelo Banco em favor do FNDE, que não se obrigará a novo pagamento sem que haja solicitação formal do beneficiário, acompanhada da competente justificativa e da anuência dos gestores local e nacional do programa de formação de professores e profissionais do magistério ao qual o bolsista esteja vinculado.

Art. 19. Ao FNDE, observadas as condições estabelecidas no inciso I do Art. 9º desta Resolução, é facultado estornar ou bloquear, conforme o caso, valores creditados na conta-benefício do bolsista, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A, ou proceder aos descontos nos pagamentos futuros.

Art. 20. Inexistindo saldo suficiente na conta-benefício do bolsista para efetivar o estorno ou o bloqueio de que trata o artigo anterior e não havendo previsão de pagamento a ser efetuado, o bolsista ficará obrigado a restituir os recursos ao FNDE, no prazo de 15 (quinze) dias a contar da data do recebimento da notificação, na forma prevista no Art. 24.

Art. 21. Sendo identificadas incorreções nos dados cadastrais da conta-benefício é facultado ao FNDE adotar providências junto ao Banco do Brasil S/A, visando à regularização da situação, independentemente de autorização do bolsista.

Art. 22. As responsabilidades dos bolsistas dos programas de formação de professores e profissionais da educação desenvolvidos pela SEB/MEC constam do Art. 7º desta Resolução e devem ser reiteradas no preenchimento e na assinatura do Anexo I (Termo de compromisso do bolsista).

Parágrafo único. O descumprimento de qualquer das responsabilidades por parte do bolsista implicará na imediata suspensão dos pagamentos de bolsas a ele destinados, temporária ou definitivamente, dependendo do caso.

Art. 23. O FNDE fica autorizado a suspender ou cancelar o pagamento da bolsa quando:

- I - houver a substituição do bolsista ou o cancelamento de sua participação no programa;
- II - forem verificadas irregularidades no exercício das responsabilidades do bolsista;
- III - forem constatadas incorreções nas informações cadastrais do bolsista; e
- IV - for constatada frequência inferior à estabelecida pelo programa ou acúmulo indevido de benefícios.

Art. 24. As devoluções de valores decorrentes de pagamento efetuado pelo FNDE a título de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores e profissionais da educação da SEB/MEC, independentemente do fato gerador que lhes deram origem, deverão ser efetuadas em agência do Banco do Brasil S/A, mediante utilização da Guia de Recolhimento da União (GRU), disponível no sítio eletrônico www.fnde.gov.br, na qual deverão ser indicados o nome e o CPF do bolsista e ainda:

I – se a devolução ocorrer no mesmo ano do pagamento das bolsas e este não for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE, deverão ser utilizados os códigos 153173 no campo “Unidade Gestora”, 15253 no campo “Gestão”, 66666-1 no campo “Código de Recolhimento” e o código 12/16 212198009 no campo “Número de Referência” e, ainda, mês e ano a que se refere à bolsa a ser devolvida no campo “Competência”;

II – se a devolução for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE ou de pagamentos de bolsas ocorridos em anos anteriores ao da emissão da GRU, deverão ser utilizados os códigos

153173 no campo “Unidade Gestora”, 15253 no campo “Gestão”, 28850-0 no campo “Código de Recolhimento” e o código 212198009 no campo “Número de Referência” e, ainda, mês e ano a que se refere à bolsa a ser devolvida no campo “Competência”.

Parágrafo único. Para fins do disposto nos incisos I e II deste artigo considera-se ano de pagamento aquele em que o respectivo crédito foi depositado na conta-benefício do bolsista, disponível no sítio eletrônico www.fnde.gov.br.

Art. 25. Incorreções na abertura das contas-benefício ou nos pagamentos das bolsas causadas por informações falseadas, prestadas pelos bolsistas quando de seu cadastro ou pelo gestor no ateste da frequência às atividades previstas, implicarão no imediato desligamento do responsável pela falsidade e no impedimento de sua participação em qualquer outro programa de bolsas executado pelo FNDE, no prazo de cinco anos, independentemente de sua responsabilização civil e penal.

Art. 26. O FNDE fica autorizado a suspender ou cancelar o pagamento das bolsas ao beneficiário que, a qualquer tempo, não cumprir com os critérios estabelecidos para os programas de formação de professores e profissionais da educação, de acordo com Art. 23 desta Resolução.

Art. 27. A fiscalização do cumprimento das condições instituídas nesta Resolução por parte das IES, relativas às obrigações dos beneficiários para que façam jus às bolsas dos programas de formação de professores e profissionais da educação, é de competência da SEB/MEC, bem como do FNDE e de qualquer órgão do sistema de controle interno e externo da União, mediante a realização de auditorias, de inspeção e de análise da documentação referente à participação dos beneficiários no Sistema.

Art. 28. Os documentos referentes aos critérios de seleção e de execução dos programas de formação, a relação dos beneficiários e os respectivos valores das bolsas de estudo e pesquisa deverão ser arquivados nas IES, durante o período de 5 (cinco) anos a contar da data da aprovação da prestação ou tomada de contas do FNDE, e serão de acesso público permanente, ficando à disposição dos órgãos e entidades incumbidos da fiscalização e controle da administração pública.

Art. 29. Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar irregularidades identificadas no pagamento de bolsas no âmbito dos programas de formação de professores e profissionais da educação, por meio de expediente formal contendo necessariamente:

- I - exposição sumária do ato ou fato censurável que possibilite sua perfeita determinação; e
- II - identificação do responsável pela prática da irregularidade, bem como a data do ocorrido.

§ 1º Quando a denúncia for apresentada por pessoa física, deverão ser fornecidos o nome legível e endereço para resposta ou esclarecimento de dúvidas.

§ 2º Quando o denunciante for pessoa jurídica (partido político, associação civil, entidade sindical, etc), deverá encaminhar cópia de documento que ateste sua constituição jurídica e fornecer, além dos elementos referidos no §1º deste artigo, o endereço da sede da representante.

Art. 30. As denúncias encaminhadas ao FNDE deverão ser dirigidas à Ouvidoria, no seguinte endereço:

I – se por via postal: Ouvidoria FNDE – Setor Bancário Sul – Quadra 02 – Bloco F - Edifício FNDE– 5º andar, Brasília – DF, CEP: 70.070-929;

II – se por meio eletrônico, ouvidoria@fnde.gov.br

Art. 31. Fica aprovado o formulário que constitui o Anexo I desta Resolução.

Art. 32. Revogam-se as Resoluções CD/FNDE no33, de 26 de junho de 2009, no35, de 13 de julho de 2009, e no57, de 10 de novembro de 2009.

Art. 33. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD14/16

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO
RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº , DE AGOSTO DE 2010

ANEXO I

TERMO DE COMPROMISSO DO BOLSISTA

1. PROGRAMA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)

1.1. DENOMINAÇÃO 1.2. SIGLA

2. SECRETARIA DO MEC RESPONSÁVEL PELA GESTÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

2.1. DENOMINAÇÃO 2.2. SIGLA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SEB

3. CURSO DE FORMAÇÃO

3.1 DENOMINAÇÃO 3.2. SIGLA

4. FUNÇÃO DO BOLSISTA

() COORDENADOR-GERAL () SUPERVISOR DE CURSO

() COORDENADOR-ADJUNTO () FORMADOR

() PROFESSOR PESQUISADOR () TUTOR

5. IDENTIFICAÇÃO DO BOLSISTA

5.1. NOME 5.2. DATA DE NASCIMENTO

5.3. NOME DA MÃE

5.4. NATURALIDADE 5.5. NACIONALIDADE

5.6. DOCUMENTO DE IDENTIDADE (TIPO E NÚMERO) 5.7. ÓRGÃO EXPEDIDOR/UF

5.8. ESTADO CIVIL 5.9. PROFISSÃO 15/16

5.10. ENDEREÇO

5.10.1. Tipo () residencial () comercial

5.10.2. Logradouro 5.10.3. Número 5.10.4. Complemento

5.10.5. Bairro 5.10.6. Cidade / UF 5.10.7. CEP

5.11. TELEFONE

5.11.1. Residencial 5.11.2. Comercial 5.11.3. Celular

5.12. E-MAIL

6. ENTIDADE RESPONSÁVEL PELO CADASTRO DE BOLSISTAS NO SISTEMA DE GESTÃO DE BOLSAS (SGB)

6.1. DENOMINAÇÃO 6.2. SIGLA 6.3. CNPJ

6.4. ENDEREÇO (LOGRADOURO, Nº, COMPLEMENTO, BAIRRO, CIDADE, UF E CEP)

6.5. REPRESENTANTE LEGAL

6.5.1. NOME 6.5.2. CARGO

7. INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

7.1. DENOMINAÇÃO 7.2. SIGLA 7.3. CNPJ

7.4. ENDEREÇO (LOGRADOURO, Nº, COMPLEMENTO, BAIRRO, CIDADE, UF E CEP)

7.5. REPRESENTANTE LEGAL

7.5.1. NOME 7.5.2. CARGO

8. ÓRGÃO PAGADOR

8.1. DENOMINAÇÃO 8.2. SIGLA 8.3. CNPJ

FUNDO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FNDE 00.378.257/0001-81

8.4. ENDEREÇO (LOGRADOURO, Nº, COMPLEMENTO, BAIRRO, CIDADE, UF E CEP)

SBS – QUADRA 02 – BLOCO F – EDIFÍCIO FNDE – BRASÍLIA – DF – CEP 70070-929

8.5. REPRESENTANTE LEGAL

8.5.1. NOME 8.5.2. CARGO

DANIEL SILVA BALABAN Presidente

9. CONDIÇÕES GERAIS

9.1. ATRIBUIÇÕES

9.2. DIREITOS

9.3. OBRIGAÇÕES

Declaro ter ciência dos direitos e das obrigações inerentes à qualidade de bolsista na função de _____ e COMPROMETO-ME a respeitar as cláusulas descritas no item 9 – Condições Gerais – deste Termo de Compromisso.

Declaro ainda, sob as penas da lei, que as informações aqui prestadas são a expressão da verdade e que preencho plenamente os requisitos para o recebimento da bolsa expressos na Lei n o 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e que tenho ____ anos de experiência no ensino _____ e que o recebimento da referida bolsa não constituirá acúmulo de bolsa de estudo ou pesquisa proveniente de outros programas regidos pela referida Lei n o 11.273/2006.

Estou ciente também que a inobservância dos requisitos citados acima implicará no cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com as regras previstas na Resolução CD/FNDE nº/2010, da qual este Termo de Compromisso constitui o Anexo I.

_____, ____/____/____.

LOCAL DATA

ASSINATURA DO BOLSISTA

ASSINATURA DO COORDENADOR-GERAL DO PROGRAMA NA IES

ANEXO B – Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012



22

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1

Nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012

ANEXO I

ÁREA: 4 ARTES VISUAIS - (ART. 18)
10 12095 - Newton Cavalcanti, lendas rústicas
Data Coop - Cooperativa de Bibliotecários,
Documentalistas,
Arquivistas e Analistas e A. de Infor.
CNPJ/CPF: 01.596.552/0001-77
RJ - Rio de Janeiro
Período de captação: 03/07/2012 a 31/12/2012

PORTARIA Nº 387, DE 4 DE JULHO DE 2012

O SECRETÁRIO DE FOMENTO E INCENTIVO À CULTURA, no uso de suas atribuições legais, que lhe confere a Portaria nº 17 de 12 de janeiro de 2010 e o art. 4º da Portaria nº 120, de 30 de março de 2010, resolve:

Art. 1º - Aprovar a alteração da razão social do projeto abaixo relacionado:
PRONAC: 11 14126 - "7ª Olinda Jazz", portaria de aprovação nº 0120/12, de 02 de março de 2012 e publicado no D.O.U. em 05 de março de 2012.

Onde se lê: CORAJO PRODUÇÕES LTDA - EPP
Leia-se: Prumpro Projetos e Produções Ltda. - EPP
Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

HENILTON PARENTE DE MENEZES

Ministério da Defesa

GABINETE DO MINISTRO

DESPACHO DO MINISTRO

Em 29 de junho de 2012

Da análise do relatório enviado pelo Exmo. Sr. Gen Ex Túlio Chereim, Comandante da Escola Superior de Guerra (ESG), por meio do Ofício nº 917/Ass MB/ESG, de 16 de maio de 2012, apresentando as conclusões dos trabalhos realizados pela Comissão Executiva constituída para viabilizar a implementação do Curso Superior de Defesa, decide:

a - aprovar o relatório final dos trabalhos realizados pela Comissão Executiva constituída por meio da Portaria nº 232/SE-PESD-MD, de 1 de fevereiro de 2012, para a implementação do CSD, bem como as sugestões apresentadas na Nota Técnica nº 002/DIENS/DEPEC/SESPED;

b - determinar que o Curso Superior de Defesa (CSD) seja incluído nas "Diretrizes para o planejamento e execução das atividades de estudos da Escola Superior de Guerra para o ano de 2013";

c - determinar que a Secretaria de Coordenação e Organização Institucional/MD tome as medidas necessárias no sentido de planejar e disponibilizar os recursos orçamentários no valor estimado de R\$ 849.504,40 (oitocentos e quarenta e nove mil, quinhentos e quatro reais e quarenta centavos) necessários à implementação e execução do CSD, em 2013;

d - determinar que a Secretaria de Pessoal, Ensino, Saúde e Desporto/MD informe a presente decisão aos Comandos da Marinha, do Exército e da Aeronáutica.

CELSON AMORIM

COMANDO DA AERONÁUTICA
GABINETE DO COMANDANTE

PORTARIA Nº 293-T/GC4, DE 4 DE JULHO DE 2012

Autoriza a reversão de imóvel sob responsabilidade do Comando da Aeronáutica, no Município de Porto Nacional-TO, à Secretaria do Patrimônio da União, e dá outras providências.

O COMANDANTE DA AERONÁUTICA, de conformidade com o previsto no art. 77 do Decreto-Lei nº 9.760, de 5 de setembro de 1946, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 23 da Estrutura Regimental do Comando da Aeronáutica, aprovada pelo Decreto nº 6.834, de 30 de abril de 2009, e considerando o que consta do Processo nº 60-01/9849/2004, resolve:

Art. 1º Autorizar a reversão de imóvel pertencente à União, situado na Cidade de Araguaçema, no Estado do Tocantins, constituinte do Tombo nº TO.003-000, onde estava instalado o antigo aeroporto, sob a jurisdição do Comando da Aeronáutica e responsabilidade patrimonial do Sexto Comando Aéreo Regional, à Secretaria do Patrimônio da União.

Art. 2º Delegar competência ao Major-Brigadeiro-de-Ar ANTONIO CARLOS MORETTI BERMUDEZ, Comandante do Sexto Comando Aéreo Regional, para representar o Comando da Aeronáutica na assinatura do Termo de Reversão e dar provimento às ações administrativas pertinentes, junto à Superintendência do Patrimônio da União no Estado do Tocantins - SPUTO.

Art. 3º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revoga-se a Portaria nº 857-T/GC4, de 30 de agosto de 2006, publicada no Diário Oficial da União nº 168, de 31 de agosto de 2006, Seção 1, página 6.

Ten Brig Ar JUNITI SAITO

PORTARIA Nº 294-T/GC3, DE 4 DE JULHO DE 2012

Delegação de Competência.

O COMANDANTE DA AERONÁUTICA, de conformidade com o previsto no art. 12 da Lei nº 9.784, de 29 janeiro de 1999, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 23 da Estrutura Regimental do Comando da Aeronáutica, aprovada pelo Decreto nº 6.834, de 30 de abril de 2009, e considerando o que consta do Processo nº 67000.001602/2012-10, resolve:

Art. 1º Delegar competência ao Chefe do Estado-Maior da Aeronáutica para firmar, em nome do Comando da Aeronáutica, Acordo de Cooperação Técnica com o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), do Ministério do Meio Ambiente, visando ao apoio deste Comando às ações de proteção das unidades de conservação federais a serem empreendidas no território nacional, através de Planos de Trabalho específicos, elaborados em conjunto pelas partes.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Ten Brig Ar JUNITI SAITO

COMANDO DA MARINHA
DIRETORIA-GERAL DE NAVEGAÇÃO
DIRETORIA DE PORTOS E COSTAS

PORTARIA Nº 116/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso de Primeiros Socorros (CPSO).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso de Primeiros Socorros (CPSO), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegacia da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1ª Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 93/DPC, de 18 de maio de 2010, publicada no DOU nº 95, de 20 de maio de 2010, seção 1, página 180, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

PORTARIA Nº 117/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Falck Nuteck Brasil Treinamentos em Segurança Marítima Ltda. para ministrar o Curso Avançado de Combate a Incêndio (CACI).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Falck Nuteck Brasil Treinamentos em Segurança Marítima Ltda. para ministrar o Curso Avançado de Combate a Incêndio (CACI), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegacia da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1ª Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade de 31 de maio de 2012 até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 69/DPC, de 14 de abril de 2010, publicada no DOU nº 72, de 16 de abril de 2010, seção 1, página 13, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

PORTARIA Nº 118/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso Avançado de Combate a Incêndio (CACI).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso Avançado de Combate a Incêndio (CACI), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegacia da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1ª Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 98/DPC, de 24 de maio de 2010, publicada no DOU nº 99, de 26 de maio de 2010, seção 1, página 14, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

PORTARIA Nº 119/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Falck Nuteck Brasil Treinamentos em Segurança Marítima Ltda. para ministrar o Curso de Primeiros Socorros (CPSO).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Falck Nuteck Brasil Treinamentos em Segurança Marítima Ltda. para ministrar o Curso de Primeiros Socorros (CPSO), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegacia da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1ª Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade de 31 de maio de 2012 até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 67/DPC, de 14 de abril de 2010, publicada no DOU nº 72, de 16 de abril de 2010, seção 1, página 13, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

PORTARIA Nº 120/DPC, DE 29 DE JUNHO DE 2012

Renova o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso Básico de Segurança de Plataforma (CBSP).

O DIRETOR DE PORTOS E COSTAS, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Portaria nº 156/MB, de 3 de junho de 2004, e de acordo com o contido no artigo 4º, da Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, resolve:

Art. 1º Renovar o credenciamento da empresa Sampling Planejamento e Assessoria de Segurança Industrial Ltda. para ministrar o Curso Básico de Segurança de Plataforma (CBSP), para Tripulantes Não Aquaviários e Profissionais Não Tripulantes, no município de Macaé-RJ, sob a jurisdição da Delegacia da Capitania dos Portos em Macaé, fundamentado na NORMAM-24 - 1ª Revisão.

Art. 2º A presente renovação de credenciamento tem validade até 30 de junho de 2015.

Art. 3º Esta Portaria renova o credenciamento concedido anteriormente por meio da Portaria nº 92/DPC, de 18 de maio de 2010, publicada no DOU nº 95, de 20 de maio de 2010, seção 1, página 180, e entra em vigor na data de sua publicação em DOU.

Vice-Almirante ILQUES BARBOSA JUNIOR

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012

Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto nº 6.755 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084 de 2010, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

Art. 2º Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:



I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;

II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;

III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais.

Parágrafo único. A pactuação referida no parágrafo único do art. 1º é condição para a adesão de Estados, Distrito Federal e Municípios às ações do Pacto.

Art. 3º A adesão às referidas ações será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

Art. 4º Os entes governamentais que aderirem ao Pacto e optarem por não participar das ações mencionadas por já desenvolverem programas próprios de alfabetização em seus sistemas de ensino poderão contar com apoio técnico e financeiro do MEC, por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR, para implementação dos mesmos.

Art. 5º As ações do Pacto tem por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

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

I - formação continuada de professores alfabetizadores;

II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;

III - avaliação e;

IV - gestão, controle e mobilização social.

Art. 7º O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por:

I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;

II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo.

Parágrafo único. O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 8º O eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de:

I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;

II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;

III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;

IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;

V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;

VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Art. 9º O eixo avaliação caracteriza-se por:

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Prova Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;

II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Prova Brasil;

III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Prova Brasil, no final do 2º ano;

IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP.

Art. 10. O eixo gestão, controle e mobilização social caracteriza-se por:

I - constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, organizado na forma abaixo:

a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do FNDE, do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;

b) Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da UNDIME no estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, das Instituições de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado;

c) Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios;

d) Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.

II - definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das referidas ações do Pacto;

III - promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter suplementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola;

IV - fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento;

V - mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto.

Art. 11. Caberá ao MEC:

I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

II - distribuir a Prova Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;

III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Prova Brasil;

IV - promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

V - conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VI - fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VII - fomentar as ações de mobilização e de gestão.

Art. 12. Caberá às IES:

I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;

II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;

III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo;

IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação;

V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC.

Art. 13. Caberá aos Estados e ao Distrito Federal:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP;

III - aplicar a Prova Brasil em sua rede, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV - instituir e viabilizar o funcionamento da coordenação institucional no âmbito do Estado ou Distrito Federal;

V - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

VI - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais;

VII - indicar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VIII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

IX - monitorar, em colaboração com os municípios e com o MEC, a aplicação da Prova Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos nesta Portaria;

X - disponibilizar Assistência Técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;

XI - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental com garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico às escolas com maiores dificuldades.

Art. 14. Caberá aos Municípios:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo INEP;

III - aplicar a Prova Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

V - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver;

VI - indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Prova Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização previstos nesta Portaria;

IX - disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;

X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental com garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico às escolas com maiores dificuldades.

Art. 15. O MEC implementará medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização.

Art. 16. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

PORTARIA Nº 868, DE 4 DE JULHO DE 2012

Institui o Prêmio Anísio Teixeira da Educação Básica.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, que lhe foram conferidas pelo inciso II do parágrafo único do art. 87 da Constituição Federal, considerando a importância de distinguir personalidades brasileiras que contribuíram marcadamente para o avanço da educação básica no país e a necessidade de incentivar projetos e ações que visem à melhoria da qualidade desse nível de ensino, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Prêmio Anísio Teixeira da Educação Básica, a ser concedido a cada 05 (cinco) anos, a personalidades brasileiras que tenham contribuído de forma relevante e sistemática para o desenvolvimento da educação básica no país, para o aperfeiçoamento de ações dirigidas a esse nível de ensino ou para as atividades de melhoria da qualidade da formação de professores daquele nível de ensino.

§ 1º O prêmio de que trata este artigo constará de uma escultura e de um diploma, com características a serem definidas em regulamentação específica.

§ 2º A indicação do(s) premiado(s) será aprovada pelo Conselho Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAAPES.

Art. 2º A regulamentação para a concessão do prêmio será definida em portaria da CAPES.

Art. 3º Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

PORTARIA Nº 869, DE 4 DE JULHO DE 2012

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Resolução CNE/CES nº 1, de 03 de abril de 2001, e tendo em vista o Parecer nº 409/2011, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, proferidos nos autos do Processo nº 23001.000082/2011-49, resolve:

Art. 1º Ficam reconhecidos os cursos de pós-graduação stricto sensu, Mestrado e Doutorado relacionados na planilha anexa ao presente Parecer, aprovados pelo Conselho Técnico e Científico - CTC da CAPES, na reunião realizada de 28 de junho de 2011 (126º Reunião), com prazo de validade determinado pela sistemática avaliativa.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

ANEXO C – Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012



Prazo de Validade: 30/11/2015
 Nome da Embarcação: FABIANA XXVI
 Proprietário/ Armador: Fabiana Transportes Marítimos Ltda
 C/C/CGC: 52246048000188
 Motivo: inclusão da embarcação no REB
 61) Termo de Registro: 01730
 Data do Registro: 30/11/2012
 Prazo de Validade: 30/11/2015
 Nome da Embarcação: FABIANA XXVIII
 Proprietário/ Armador: Fabiana Transportes Marítimos Ltda
 C/C/CGC: 52246048000188
 Motivo: inclusão da embarcação no REB
 62) Termo de Registro: 01731
 Data do Registro: 30/11/2012
 Prazo de Validade: 30/11/2015
 Nome da Embarcação: FABIANA XXX
 Proprietário/ Armador: Fabiana Transportes Marítimos Ltda
 C/C/CGC: 52246048000188
 Motivo: inclusão da embarcação no REB
 63) Termo de Registro: 01732
 Data do Registro: 30/11/2012
 Prazo de Validade: 30/11/2015
 Nome da Embarcação: FABIANA XXXIV
 Proprietário/ Armador: Fabiana Transportes Marítimos Ltda
 C/C/CGC: 52246048000188
 Motivo: inclusão da embarcação no REB
 64) Termo de Registro: 01733
 Data do Registro: 30/11/2012
 Prazo de Validade: 30/11/2015
 Nome da Embarcação: FABIANA XXXV
 Proprietário/ Armador: Fabiana Transportes Marítimos Ltda
 C/C/CGC: 52246048000188
 Motivo: inclusão da embarcação no REB
 65) Termo de Registro: 01734
 Data do Registro: 30/11/2012
 Prazo de Validade: 30/11/2015
 Nome da Embarcação: FABIANA XLVII
 Proprietário/ Armador: Fabiana Transportes Marítimos Ltda
 C/C/CGC: 52246048000188
 Motivo: inclusão da embarcação no REB

Secretaria do Tribunal Marítimo, 3 de dezembro de 2012.
 JORGE JOSÉ DE ARAÚJO
 Encarregado da Seção do Registro Especial Brasileiro

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 1.458, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2012

Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERINO, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 87, parágrafo único, inciso II da Constituição, e art. 2º, § 1º da Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, resolve:

Art. 1º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderiram ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto.

Art. 2º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma presencial, com duração de:

I - duzentas horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os orientadores de estudo; e

II - cento e vinte horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os professores alfabetizadores.

Art. 3º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, ofertada por instituições de ensino superior (IES) formadoras definidas pelo MEC, será ministrada aos orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores.

§ 1º Os recursos para realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores serão alocados diretamente no orçamento das instituições de ensino superior (IES) ou transferidos por meio de descentralizações, convênios ou outras formas de transferência.

§ 2º As IES utilizarão os recursos referidos no parágrafo anterior exclusivamente para a implementação das atividades necessárias à Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, podendo aplicá-los, dentre outras, nas seguintes finalidades: aquisição de equipamentos, material de consumo; contratação de serviços; pagamento de diárias e passagens; e apoio técnico.

§ 3º A equipe docente das IES formadoras, os coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, enquanto atuarem na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores po-

derão receber bolsas, na forma e valores definidos em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 4º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores contempla o pagamento de bolsas para as seguintes funções:

- I - coordenador-geral da IES;
- II - coordenador-adjunto junto à IES;
- III - supervisor junto à IES;
- IV - formador junto à IES;
- V - coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios;
- VI - orientador de estudo; e
- VII - professor alfabetizador.

Art. 5º O coordenador-geral da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores deverá ser indicado pelo dirigente máximo da IES, que o escolherá, prioritariamente, dentre aqueles que atendam aos seguintes requisitos cumulativos:

- I - ser professor efetivo da IES;
- II - ter experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica; e
- III - possuir titulação de mestrado ou doutorado.

Parágrafo único. O coordenador-geral deverá encaminhar ao gestor nacional da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na Secretaria de Educação Básica/MEC, por intermédio dos sistemas disponibilizados pelo MEC, cópia de seu Termo de Compromisso de Bolsista, devidamente assinada e homologada pelo dirigente máximo da IES, e do instrumento comprobatório da sua designação.

Art. 6º O coordenador-adjunto será indicado pelo coordenador-geral da Formação na IES, devendo ser selecionado dentre os que reúnam, no mínimo, os seguintes requisitos cumulativos:

- I - ser professor efetivo de instituição de ensino superior;
- II - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; e
- III - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.

§ 1º A indicação do coordenador-adjunto deverá ser homologada pelo dirigente máximo da IES, em seu Termo de Compromisso.

§ 2º As IES responsáveis pela realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores em mais de uma unidade da federação poderão indicar até um coordenador-adjunto para cada estado de atuação.

Art. 7º Os supervisores serão escolhidos em processo de seleção pública e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

- I - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; e
- II - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.

Parágrafo único. Caso já seja bolsista de outro programa de formação de professores para a educação básica, o supervisor selecionado, ainda que não possa acumular o recebimento de bolsa em mais do que um deles, poderá assumir esta função, desde que não haja qualquer comprometimento ao desempenho de suas responsabilidades e atribuições regulares, seja em termos de sua jornada de trabalho seja em termos de dedicação e comprometimento.

Art. 8º Os formadores serão selecionados pelo coordenador-geral da IES, em processo de seleção pública e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

- I - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores;
- II - ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos;
- III - ser formado em pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura; e
- IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de educação.

Art. 9º O coordenador das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios será indicado pela respectiva secretaria de educação e deverá ser selecionado, preferencialmente, dentre aqueles que atendam às seguintes características cumulativas:

- I - ser servidor efetivo da secretaria de educação;
- II - ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais;
- III - possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização;
- IV - ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los; e
- V - ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.

§ 1º É vedada a designação de qualquer dirigente da educação do estado, do Distrito Federal ou do município para atuar como coordenador das ações do Pacto.

§ 2º Na hipótese de a secretaria não conseguir selecionar um profissional com o perfil requerido ou com disponibilidade para assumir a coordenação das ações do Pacto entre os servidores de seu quadro efetivo, poderá, excepcionalmente, indicar profissional contratado ou com vínculo de trabalho temporário.

§ 3º Caso o coordenador das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios já seja bolsista de outro programa de formação de professores para a educação básica, não poderá acumular o recebimento de bolsa em mais do que um dos programas, mas poderá assumir a função, desde que não haja qual-

quer comprometimento ao desempenho de suas responsabilidades e atribuições regulares, seja em termos da jornada de trabalho seja em termos de dedicação e comprometimento.

§ 4º O atendimento aos requisitos estabelecidos no caput e nos §§ 1º, 2º e 3º deste artigo é de responsabilidade de cada ente federativo, podendo o MEC, o FNDE ou os órgãos de controle do Governo Federal, a qualquer tempo, solicitar esclarecimentos ou documentos comprobatórios do cumprimento de tais requisitos.

Art. 10. Os orientadores de estudo serão escolhidos em processo de seleção pública e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

- I - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;
- II - ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; e
- III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

§ 1º Caso na rede de ensino não estejam disponíveis professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento ou por outras razões que deverão ser devidamente justificadas no momento de cadastramento, na seleção dos orientadores de estudo a secretaria de educação deverá considerar o currículo, a experiência e a habilidade didática do candidato, sendo que o selecionado deve preencher os seguintes requisitos cumulativos:

- I - ser profissional do magistério efetivo da rede;
- II - ser formado em pedagogia ou ter licenciatura; e
- III - atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores.

§ 2º Os coordenadores pedagógicos só poderão participar da Formação, na condição de professores, alfabetizadores e receber a respectiva bolsa de estudo se atenderem aos seguintes requisitos cumulativos:

- I - lecionar em turmas do 1º, 2º, 3º ano ou em turmas multisseriadas formadas por alunos desses anos; e
- II - constar do Censo Escolar disponível no momento da constituição da turma de professores alfabetizadores da Formação do qual participará.

§ 3º Os requisitos previstos no caput e nos §§ 1º e 2º deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) orientador(a) de estudo no ato da matrícula na IES responsável pela Formação.

Art. 11. O orientador de estudo deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão do curso e devolução do valor relativo às bolsas recebidas.

§ 1º O orientador de estudo somente poderá ser substituído nos seguintes casos:

- I - deixar de cumprir os requisitos previstos no art. 10 desta Portaria; ou
- II - por solicitação do próprio orientador de estudo.

§ 2º Em caso de substituição de orientador de estudo, o coordenador das ações do Pacto no estado ou município deverá encaminhar documento que o justifique à IES formadora.

§ 3º Em caso de substituição do orientador de estudo, a IES formadora realizará a formação necessária para o seu substituto, visando compensar a ausência nos encontros formativos anteriores.

Art. 12. Revoga-se o parágrafo único do art. 7º da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.

Art. 13. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SECRETARIA EXECUTIVA

SÚMULA DE PARECERES REUNIÃO ORDINÁRIA DOS DIAS 6, 7 E 8 DE NOVEMBRO DE 2012

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Processo: 23123.001171/2012-15 Parecer: CNE/CEB 19/2012 Relator: Luiz Roberto Alves Interessada: Escola Paralelo - Ota, Província de Gunma (Japão) Assunto: Validação de documentos escolares emitidos pela Escola Paralelo, localizada na cidade de Ota, Província de Gunma, no Japão Voto do relator: Diante do exposto, nos termos deste Parecer e considerando que a escola atende às exigências legais, voto favoravelmente à validação dos documentos escolares emitidos pela Escola Paralelo, localizada na cidade de Ota, Província de Gunma, no Japão, a qual atende cidadãos brasileiros residentes naquele país.

Decisão da Câmara: APROVADO por unanimidade.

Processo: 23001.000130/2012-80 Parecer: CNE/CEB 20/2012 Relator: Francisco Aparecido Córdão Interessado: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC Rio) - Rio de Janeiro/RJ Assunto: Consulta sobre a legitimidade da realização das atividades de vivência e prática profissional em ambientes de empresas de setor produtivo Voto do relator: Responda-se, favoravelmente, ao SENAC Rio quanto ao reconhecimento do caráter educacional das atividades de vivência e prática profissional, bem como da inexistência de risco de eventuais ações trabalhistas quando da prática profissional supervisionada em ambientes de trabalho das organizações empresariais parceiras de instituições educacionais que desenvolvem cursos de Educação Profissional e Tecnológica, cujos planos de cursos e respectivos projetos político pedagógicos contemplem explicitamente essa estratégia de ensino e aprendizagem Decisão da Câmara: APROVADO por unanimidade.