



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**CLAUDIANA MARIA NOGUEIRA DE MELO**

**PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE**  
**CRIANÇAS: ANÁLISE DOS ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS**

**FORTALEZA**

**2015**

**CLAUDIANA MARIA NOGUEIRA DE MELO**

**PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE  
CRIANÇAS: ANÁLISE DOS ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em educação. Área de concentração: Educação brasileira.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Sylvie G. Delacours  
Soares Lins.

**FORTALEZA**

**2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- M528p      Melo, Claudiana Maria Nogueira de.  
              Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos / Claudiana Maria Nogueira de Melo. – 2015.  
              165 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.  
              Área de Concentração: Educação Brasileira.  
              Orientação: Profa. Dra. Sylvie G. Delacours.
1. Professores - formação. 2. Professores alfabetizadores. 3. Políticas. I. Título.

---

CDD 379.24

**CLAUDIANA MARIA NOGUEIRA DE MELO**

**PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE  
CRIANÇAS: ANÁLISE DOS ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira.

Aprovada em: 19 / 11 / 2015.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sylvie G. Delacours Soares Lins (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Profa. Dra. Xênia Diógenes Benfatti  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Ao amado pai Nilo Saraiva de Melo (*In Memoriam*), que “encantou-se” durante a realização desta pesquisa, e à querida mãe Terezinha Nogueira de Melo, pelo amor incondicional e exemplos de vida.

Ao Carlos Bonfim, meu grande e eterno amor, pelo afeto, paixão e comunhão.

Ao meu amado filho, Íkaro de Melo Bonfim, pela imensa alegria de tê-lo em minha vida.

Ao Lukas, à Karoline, ao Tarcilio, Giordano, Beatriz, Estevão, Vinicius e Valentina, pessoas que enchem minha vida de luz.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus pai misericordioso que me dá preciosas oportunidades.

À Professora Dra. Sylvie Delacours S. Lins, pela orientação deste estudo, acompanhamento e compreensão com as minhas questões pessoais. Meus sinceros agradecimentos.

À Professora Dra Ana Iório Dias, por sua consistente contribuição nos exames de qualificação e defesa final da tese. Seu profissionalismo, sensibilidade e respeito são exemplos de docência.

À Professora Dra. Geny Lustosa, amiga querida, docente de tantos saberes, pelo carinho, respeito, interlocuções, leituras, inquietações causadas e indicações para a melhoria deste estudo.

Às Professoras Doutoradas Socorro Lucena e Xênia Benfatti, pelas valiosas participações, avaliações e contribuições neste trabalho.

Ao Professor Me. Carlos Bonfim, pela parceria, interlocuções, livros partilhados, leituras e acompanhamento deste texto. Obrigada pelo companheirismo, por compreender cada fase vivida e por me curar com seu amor.

À Terezinha Nogueira, mãe amada, pela “força-tarefa” que organizou para me dar condições para a escritura deste texto. Pelo amor e orações recebidas.

Aos irmãos queridos, Clébia, Nilo Filho, Claudete e Françuir, pela amizade, carinho e inúmeros cuidados com Íkaro.

À Mazé (Dedé), por cuidar tão bem de meu filho, possibilitando tempo para dedicar-me à produção desta investigação.

À Maninha, que viabilizou a alimentação de minha família, cuidados com Chiara e Cacau, feitos de forma tão dedicada.

À Professora Dra. Inês Mamede, pelo carinho, respeito, torcida e ajuda na elaboração da temática desta pesquisa.

À Professora Dra. Bernadete Porto, pela sensibilidade e solidariedade em me pa. seu gabinete para a escrita deste texto.

Às amigas queridas, Gardênia Lustosa, Anita Lustosa, Gustava Bezerril e Márcia Holanda, pela amizade e palavras de incentivo.

À Ruth Janiques, pelas palavras sábias e cuidados dedicados.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, que compartilharam seus saberes e contribuíram para meu desenvolvimento profissional.

Aos colegas professores do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pela torcida e por compreenderem minhas limitações de tempo.

Ao Professor Vianey Mesquita, pela revisão final deste texto.

## RESUMO

A constituição teórica e metodológica dos programas de formação de alfabetizadores de crianças, Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), é o objeto desta tese. O objetivo é investigar, por meio de um estudo comparativo, tanto os modelos de formação como as intenções que referendam os procedimentos e práticas alfabetizadoras. O referencial teórico está organizado em temáticas agrupadas nas discussões sobre formação docente, políticas educacionais e alfabetização/letramento/gêneros textuais. A metodologia é de natureza qualitativa do tipo bibliográfica e documental, com o uso do método de análise de conteúdo. Assente em uma perspectiva comparativa, a análise revelou-nos que o PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC são estruturados de acordo com as orientações do Banco Mundial, sob a padronização internacional de políticas seguindo os princípios de focalização e descentralização. Os programas apresentam mais semelhanças do que diferenças: apesar de utilizarem denominações diferentes para os modelos de formação, apresentam em comum o conceito de formação centrado na prática docente, esta baseada na teoria da epistemologia da prática. A reflexão, eixo estruturador do processo de aprendizagem dos professores, é apresentada na dimensão individual, voltada, sobretudo, ao mundo privado da aula. Nessa direção, os professores são vistos como práticos reflexivos. Em relação ao processo de alfabetização, os três programas têm a teoria da psicogênese da língua escrita como base epistemológica para a compreensão da aquisição da linguagem escrita pela criança. Contudo, apenas o PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC assumem de forma mais explícita uma sistematização do processo de aquisição da escrita e sobre a temática do letramento. Metodologicamente, as similaridades se concentram nas propostas de trabalhos colaborativos, promovidos por meio da formação de grupos de discussão, na socialização e na proposição de atividades permanentes nos encontros presenciais. Em suma, a análise comparativa dos materiais do PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC nos fez inferir: estes programas representam avanço quanto à possibilidade de constituição de saberes dos docentes, visto a especificidade da área e as fragilidades relativas à formação inicial. Mas, por outro, representam a clara intenção do Estado em tratar a formação de alfabetizadores e a educação da criança sem perspectivas de realmente transformar a realidade social com vistas a uma vida humanizada e mais justa.

**Palavras-chave:** Programas de Alfabetização. Formação docente. Alfabetização. Letramento.



## RÉSUMÉ

La constitution théorique et méthodologique des programmes de formation d'enseignants responsables de l'alphabétisation d'enfants, Formation d'Enseignants Responsables de l'Alphabétisation (PROFA), "Pró-Letramento" et Pacte National pour l'Alphabétisation au Bon Âge (PNAIC), c'est le sujet de cette thèse dont le but est d'enquêter, grâce à une étude comparative, tant les modèles de formation que les intentions qui réaffirment les processus et les pratiques d'alphabétisation. Sa base théorique est organisée dans des thématiques recueillies des discussions sur la formation de l'enseignant, les politiques de l'éducation et l'alphabétisation/genres textuels. La méthodologie est fondamentalement qualitative du type bibliographique et documentaire, avec l'utilisation de la méthode d'analyse de contenu. Fondée sur une perspective comparative, l'analyse nous a dévoilé que les programmes PROFA, PRÓ-LETRAMENTO et PNAIC sont structurés selon les orientations de la Banque Mondiale, sous la standardisation internationale de politiques conformément aux principes de focalisation et décentralisation. Les programmes présentent plus de ressemblances que de différences: malgré l'utilisation de différentes terminologies données aux modèles de formation, ces trois projets ont en commun l'idée de formation basée sur la pratique de l'enseignant, celle-ci conçue à partir de la théorie de l'épistémologie de la pratique. La réflexion, axe structurant du processus d'apprentissage des enseignants, est envisagée individuellement, tournée vers, surtout, le monde privé de la classe. À cet égard, les enseignants sont vus comme des êtres pratiques réfléchis. Par rapport au processus d'alphabétisation, les trois programmes adoptent la théorie de la psychogénèse de la langue écrite comme base épistémologique pour la compréhension de l'acquisition du langage écrit par l'enfant. Cependant, seulement le PRÓ-LETRAMENTO et PNAIC ont de façon plus explicite une systématisation du processus d'acquisition de l'écriture et sur la thématique de l'alphabétisation. Méthodologiquement, les similitudes se concentrent sur les propositions de travaux collaboratifs, grâce à la formation de groupes de discussion, à la socialisation et à la proposition d'activités permanentes pendant les rencontres face à face. Enfin, l'analyse comparative des matériels du PROFA, PRÓ-LETRAMENTO et PNAIC nous a permis déduire: ces programmes indiquent un progrès en ce qui concerne la constitution de savoirs des enseignants, étant donné la spécificité du domaine et les fragilités concernant la formation initiale. Mais, d'autre part, ils représentent la nette intention de l'État d'aborder la formation d'enseignant responsables de l'alphabétisation et l'éducation de l'enfant sans aucune perspective de transformer la réalité sociale visant une vie humanisée et plus équitable.

**Mots-clés:** Programmes d'Alphabétisation. Formation de l'Enseignant. Alphabétisation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Eixos de atuação – PNAIC.....	114
Figura 2 - Direitos de aprendizagem – Língua Portuguesa.....	123
Figura 3 - Caixa de jogos distribuída pelo PNAIC.....	127
Figura 4 - Livros de Literatura Infantil – PNBE.....	127

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Bolsas ofertadas pelo PROUNI, nos anos de 2005 a 2010.....	62
Tabela 2 - Instituições de Ensino Superior.....	63
Tabela 3 - Estruturação de Avaliação Mensal.....	117
Tabela 4 - Materiais do PNAIC.....	118

## LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EAD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
INFET	Institutos Federais de Educação Tecnológica
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional para Avaliação de Estudantes
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede de Educação Infantil
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Escola
Pró-Letramento	Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental
Pró-Licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>23</b>
2.1	Caminhos trilhados pela formação docente.....	23
2.2	A dimensão e a complexidade dos saberes docentes.....	35
2.3	O processo de aquisição da linguagem escrita na perspectiva do letramento.....	41
2.4	Linguagem, gêneros textuais e situações comunicativas.....	46
<b>3</b>	<b>HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL...</b>	<b>52</b>
3.1	As políticas educacionais nas décadas de 1960 a 1990.....	52
3.2	As políticas educacionais no governo FHC.....	57
3.3	As políticas educacionais no governo Lula.....	60
3.4	As políticas educacionais no governo Dilma.....	66
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>68</b>
<b>5</b>	<b>OS PROGRAMAS OFICIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇAS.....</b>	<b>75</b>
<b>5.1</b>	<b>Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).....</b>	<b>75</b>
5.1.1	Contextualização histórica.....	77
5.1.2	Objetivo e caracterização dos materiais.....	78
5.1.3	Modelo de formação e constituição teórica.....	80
5.1.4	Conteúdos de ensino.....	85
5.1.5	Constituição metodológica.....	88
<b>5.2</b>	<b>Pró-Letramento.....</b>	<b>91</b>
5.2.1	Contextualização histórica.....	91
5.2.2	Objetivo e caracterização dos materiais.....	94
5.2.3	Modelo de formação e constituição teórica.....	96
5.2.4	Conteúdos de ensino.....	103
5.2.5	Constituição metodológica.....	104
<b>5.3</b>	<b>Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....</b>	<b>108</b>
5.3.1	Contextualização histórica.....	108
5.3.2	Objetivo e caracterização dos materiais.....	111
5.3.3	Modelo de formação e constituição teórica.....	118
5.3.4	Conteúdos de ensino.....	124
5.3.5	Constituição metodológica.....	126

<b>6</b>	<b>ANÁLISE COMPARATIVA: PROFA, PRÓ-LETRAMENTO E PNAIC.....</b>	<b>128</b>
6.1	A dimensão política.....	128
6.2	A dimensão teórico-metodológica: concepções e intenções.....	137
6.3	A exploração da avaliação.....	144
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>
	<b>ANEXO A - PRINCIPAIS CONTEÚDOS TRABALHADOS NO PROFA.....</b>	<b>161</b>
	<b>ANEXO B - UNIVERSIDADES PARCEIRAS DO PNAIC .....</b>	<b>163</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil, nas últimas duas décadas, materializa intensos investimentos em diversas políticas de formação profissional, com crescentes recursos públicos. Sabemos que tais iniciativas são respostas às recomendações do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, realizadas em acordos com os governos dos países em desenvolvimento, com o intuito de atingir quatro finalidades: atenuar consequências da exploração às quais comprometem as condições socioculturais das classes socialmente desfavorecidas; controlar possíveis lutas e reivindicações desses estratos; qualificar a força de trabalho para, em uma perspectiva de “empregabilidade”, atender as exigências do mercado de trabalho; concretizar políticas públicas visando a atender as demandas sociais relativas ao ensino básico, em especial à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DEL PINO, 2000).

Para levar a cabo, porém, essas finalidades, verifica-se a tendência de os governos investirem em uma formação profissional sobre “nova” base científica e tecnológica, ou seja, uma educação voltada para o *saber-fazer*, portanto, estritamente técnica (DEL PINO, 2000; GATTI, 2008). De igual modo, essa tendência se estende também para a formação docente.

Com a justificativa de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e de alcançar a pretendida transformação didática, várias políticas educacionais são desenvolvidas, com o objetivo de minimizar os elevados índices de analfabetismo e exclusão social, os baixos níveis de escolarização e de aprendizagem, as evasões e repetências, entre outros problemas que perfilam o grave quadro da educação pública brasileira. Para tanto, gestores e políticos apostam na formação docente como elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação.

Com esses argumentos, a recente política de formação de professores no País enseja diversas iniciativas, tanto no âmbito da legislação quanto de programas de intervenção didático-pedagógicos. No que diz respeito ao aparato legal, contamos com vários documentos que normatizam e estabelecem diretrizes para o magistério na Educação Básica. Podemos elencar, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, o Decreto Nº 6.755/2009 (que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica) e os planos decenais de Educação. Quanto aos programas, podemos citar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Mais Educação, Escola Aberta, além dos destinados à formação docente em vários níveis educacionais, todos coordenados pelo Ministério da Educação (MEC).



Entre as várias intervenções didático-pedagógicas oficiais, escolhemos nos debruçar sobre três importantes programas de formação de alfabetizadores de crianças, coordenados pelo MEC: o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), criado em 2001; o Pró-Letramento, lançado em 2005, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – implantado em 2012. Estes programas de abrangência nacional são as mais recentes formações oficiais destinadas aos alfabetizadores de crianças.

Em virtude de o nosso foco de estudo ser a formação de alfabetizadores de crianças, deter-nos-emos nas iniciativas voltadas aos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por serem as etapas em que na escola o processo de aquisição da linguagem escrita se deve desenvolver, e sobre o qual recaem índices alarmantes de insuficiente desempenho escolar.<sup>1</sup> A tarefa de investigar os programas PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC se relaciona com as inquietações vivenciadas ao longo de nossa trajetória acadêmica e profissional<sup>2</sup>. No decurso dessa caminhada, fomos nos aprofundando na temática da aprendizagem da linguagem escrita de crianças e na reflexão sobre os percursos de formação de professores alfabetizadores.

Um momento inicial dessas inquietações foi o trabalho monográfico oriundo da Especialização em Alfabetização. Referida pesquisa investigou as concepções e ações de uma professora alfabetizadora, que afirmava conduzir sua prática pedagógica na perspectiva do letramento. Os resultados deste estudo indicaram que, apesar da professora apresentar em seu discurso, e na própria elaboração de algumas atividades, a intenção de alfabetizar na perspectiva do letramento, observamos que sua prática pedagógica era marcada pela significativa ausência dos materiais escritos reais e da pouca interação dos alunos com práticas sociais de leitura e escrita, havendo, portanto, pouco aproveitamento e aprofundamento das situações de aprendizagens planejadas.

A necessidade de aprofundar referidos estudos motivou-nos ao ingresso no Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Nesta etapa de nossa formação, objetivamos investigar a presença dos gêneros textuais nas experiências formativas (familiares, escolares, acadêmicas e profissionais) de professoras e as repercussões que

---

<sup>1</sup> Nos resultados da Prova ABC, por exemplo, realizada em 2011, pelo Movimento Todos pela Educação, observa-se que no Nordeste somente 42,5% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental atingiram o conhecimento esperado em leitura, e 30,3% em escrita.

<sup>2</sup> Atuamos como professora alfabetizadora, assessora pedagógica na área da alfabetização e desde 2007 no Ensino Superior no Curso de Pedagogia.

particularmente tinham essas experiências para a prática pedagógica<sup>3</sup>. Buscamos conhecer e compreender fatos e recortes significativos da formação das professoras alfabetizadoras e suas experiências de interação com os diversos gêneros textuais, ao longo de suas vidas, no sentido de compreender se e como essas vivências orientavam suas práticas pedagógicas.

Esse interesse ampliou-se quando ingressamos como bolsista de Pós-Graduação, no Projeto de Extensão Uniescola<sup>4</sup>, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, e, logo em seguida, como colaboradora em um grupo de pesquisa-ação denominado Gestão da Aprendizagem na Diversidade (GAD)<sup>5</sup>.

Outra vivência que se alia nesse percurso é a atuação como coordenadora pedagógica do Eixo Alfabetização do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)<sup>6</sup> e como coautora de livros destinados aos professores e alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, escritos a pedido do Programa e distribuídos em todas as escolas públicas do Estado do Ceará. Referido programa desenvolve ações sistemáticas de formação e acompanhamento de professores alfabetizadores e técnicos das secretarias de Educação dos municípios do Ceará, além da produção de materiais didáticos para alunos e professores do Estado.

Essas experiências aguçaram a nos dedicar sempre mais sobre o universo da pesquisa acerca da formação do professor alfabetizador e de sua prática pedagógica. Durante os diversos contatos com professores alfabetizadores, tanto em situações de pesquisa quanto de formação, percebemos expressiva dificuldade em vivenciar na prática pedagógica atividades de leitura e de escrita que promovessem com qualidade a aquisição e o uso social da linguagem escrita. Somam-se a essas percepções os resultados de nossa pesquisa de mestrado, que nos revelaram, quanto à formação das professoras participantes dessa investigação, que as experiências de maior significação para a ação docente foram o PROFA e o GAD. A articulação teórica e prática e o contato sistemático com os formadores foram aspectos positivos assinalados pelas docentes.

---

<sup>3</sup> Participaram da pesquisa quatro professoras: duas da Educação Infantil (Infantil III e IV) e duas do Ensino Fundamental (1º e 2º anos).

<sup>4</sup> Coordenado pela Professora Doutora Inês Mamede, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), que visava à formação teórico-metodológica e cultural de professores da Educação Infantil ao 2º ano, em 32 escolas da rede pública municipal, nas áreas da alfabetização, letramento e desenvolvimento cultural.

<sup>5</sup> Coordenado pela Professora Doutora Rita Vieira de Figueiredo, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Esse estudo desenvolvia uma experiência de inclusão em uma escola pública de Fortaleza, em que se promovia a formação em serviço do corpo docente e núcleo gestor.

<sup>6</sup> Sob a coordenação geral da Professora Doutora Amália Simonti.

Nesse sentido, formações realizadas com esse “modelo” foram expressas pelas falas das professoras com riqueza maior de detalhes, especificados na metodologia e procedimentos adotados nesses cursos. Segundo as docentes, esses tipos de cursos constituíram-se como as experiências formativas que mais produziram mudanças em sua prática pedagógica. Conforme relataram, as metodologias utilizadas pelo PROFA e pelo GAD são exemplos de formações nesse sentido.

Pelas razões anteriormente explicitadas, nos motivamos a realizar uma investigação acerca dos programas de formação de professores alfabetizadores de crianças, pois sabemos que a estrutura, o desenvolvimento e os resultados dessas ações constituem um desafio para profissionais e pesquisadores da Educação, gestores e políticos.

No que diz respeito à formação do professor alfabetizador, as lacunas típicas da formação inicial das licenciaturas (falta de articulação entre teoria e prática educacional, entre formação geral e formação pedagógica específica, entre conteúdos e métodos) tornam-se ainda mais agravadas no Curso de Pedagogia, hajam vistas a pouca ênfase conferida aos estudos envolvendo infância e ao processo de alfabetização. A complexidade que envolve o ensino da leitura e da escrita exige a constituição de saberes específicos desse docente, visando à aprendizagem dos aspectos didático-metodológicos de propostas pedagógicas para alfabetizar e letrar à luz das novas teorizações. Teóricos como Cagliari (1999), Rojo (1998), Soares (2002, 2012), entre outros, defendem o argumento de que essa complexidade proveniente da natureza do processo de alfabetização exige do professor conhecimentos nas áreas da Linguística, Psicologia Cognitiva, Psicolinguística, Sociolinguística, além da compreensão dos condicionantes sociais, culturais, políticos e econômicos que interferem diretamente nesse processo.

O que podemos perceber, no entanto, foi que ainda não há uma formação específica de qualidade desses docentes no período da formação inicial para essa área, fato expresso na pesquisa intitulada *Como Estão Sendo Formados os Professores Alfabetizadores no Ceará*.<sup>7</sup> A citada investigação revela que, nas instituições de Ensino Superior (IES), os currículos exprimem algumas disciplinas relacionadas com a alfabetização infantil, “porém um número aquém da real necessidade requerida para a formação de um professor com maior domínio na área. As demais disciplinas são de linguagem ou fazem referência à alfabetização”. (AGUIAR; GOMES; CAMPOS, 2006, p. 107).

---

<sup>7</sup> Pesquisa realizada em 2004 pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: educação de qualidade começando pelo começo.

Ainda o estudo citado toma por base a investigação realizada em várias instituições de Ensino Superior (IES), que fez o levantamento das disciplinas componentes dos currículos dos cursos de Pedagogia que se vinculam à área de alfabetização. Os dados revelados por essa pesquisa demonstram que os cursos de Pedagogia, com a função de formar professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, no Estado do Ceará, disponibilizam uma pequena quantidade de disciplinas voltadas a essa área do conhecimento, ou se expressam como indiretamente relevantes para a formação e atuação do professor alfabetizador (AGUIAR; GOMES; CAMPOS, 2006).

Pelas fragilidades da formação inicial, cabe principalmente à formação continuada possibilitar a formação dos saberes necessários à prática alfabetizadora. Essa formação, no entanto, que ocorre concomitante ao serviço do ofício, com a intenção de desenvolver os saberes e os fazeres docentes, também é objeto de importantes críticas.

A esse respeito, algumas pesquisas apontam as fragilidades dos modelos de formação continuada propostos. Em uma investigação com professoras alfabetizadoras no Estado do Ceará, Mamede (2000) revela que as professoras pesquisadas criticam a “postura de repasse” dos formadores, a ênfase dada à teoria e a desarticulação com a prática, nos escassos cursos realizados ao longo do ano. A autora assinala, ainda, que nas práticas observadas dessas professoras, constataram-se simultaneamente “velhos” rituais e “pequenas” inovações pedagógicas nas classes de alfabetização.

Barreto (2004) e Melo (2009), em outras pesquisas sobre formação de alfabetizadores, chamam a atenção para o fato de que as falhas ocorridas nesse tipo de formação decorrem do fato de ela não ser oferecida de modo permanente e também por não considerar o espaço de atuação do professor como *locus* de formação docente.

Em face de tal contexto, percebe-se que a formação docente, em especial a do professor alfabetizador, conduz a exigência de reflexões aprofundadas, para compreendermos tanto acerca da constituição dos diversos saberes necessários à sua prática pedagógica, quanto ao trabalho docente em seu contexto geral.

As inquietações expostas nos motivam a investigar o PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO e o PNAIC, a fim compreender a totalidade, a cadeia de relações e as contradições que envolvem esses programas de formação de professores alfabetizadores. Assim, poderemos mapear como esses modelos oficiais de formação voltados para a alfabetização de crianças vêm se constituindo ao longo dos últimos anos e as concepções que os fundamentam.

Assim surgem questões que nos inquietam: quais as intenções, interesses, potencialidades, limitações e contradições existentes nos programas oficiais de formação de alfabetizadores de crianças? Qual a constituição teórica e metodológica desses programas? Quais concepções de alfabetização e de letramento são expressas em cada programa? Que saberes docentes estão sendo propostos por esses programas? Quais estratégias metodológicas são utilizadas em cada programa? Que tipo de alfabetizador esses programas querem formar?

Nestes termos, estabelecemos como questão central desta pesquisa: Como estão sendo organizados (teórica e metodologicamente) os atuais modelos de formação continuada de alfabetizadores propostos pelos programas oficiais coordenados pelo MEC?

A intenção deliberada é expor criticamente, por meio de um estudo comparativo, as especificidades e analogias entre o PROFA, o Pró-Letramento e o PNAIC, tendo por base a constituição teórica e metodológica expressa nos materiais de cada um desses programas, na forma em que eles pensam o *como* e *para quê* formar os professores alfabetizadores, bem como suas intenções e interesses.

Nossa hipótese é a de que referidos programas têm por principal objetivo instrumentalizar o trabalho docente do alfabetizador, com vias prioritárias ao saber-fazer relacionado ao ensino da leitura e da escrita. Por essa razão defendemos a tese de que o Estado utiliza a formação dos alfabetizadores, por intermédio desses programas, como meio de controle do trabalho docente e como forma de alienação das discussões mais amplas acerca da função social da escola, do caráter social e político da alfabetização, do letramento e da formação docente.

A relevância desta pesquisa assenta inicialmente no estudo dos programas PROFA, Pró-Letramento e PNAIC, por estes terem abrangência nacional e por serem as formações oficiais de professores alfabetizadores de crianças. Ademais, possibilita o mapeamento e o diagnóstico da personificação das tendências formativas atuais, na forma como estas se constituem e se efetivam pelas políticas educacionais pelo poder estatal. Essas tendências, expressas de forma explícita ou subliminarmente, dispersas nos vários documentos dos programas de formação de alfabetizadores, foram aqui estudadas com o propósito de síntese e análise. Portanto, esta investigação possibilita uma visão abrangente, numa perspectiva crítica acerca da organização e das intenções políticas, ideológicas e pedagógicas desses programas oficiais.

Por meio desta investigação, poderemos conhecer os modelos de formação adotados pelas instituições governamentais, que, por sua vez, revelarão os tipos de conhecimentos teóricos, práticos, didáticos e políticos intencionados a formar nesses

profissionais. Por meio do estudo comparativo, poderemos inferir que sujeitos (professores e crianças) o Estado quer formar.

Pelas diversas demandas formativas e educacionais expressas e por acreditarmos na necessidade de um estudo aprofundado e comparativo acerca dos programas oficiais de formação de alfabetizadores de crianças, estabelecemos como **objetivo geral**: Investigar, por meio de um estudo comparativo, a constituição teórica e metodológica dos materiais dos programas PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC, a fim de compreender tanto os modelos de formação adotados quanto as intenções que referendam os procedimentos e práticas alfabetizadoras. Para tanto, traçamos os objetivos específicos, adiante.

- Analisar as concepções teórico-metodológicas expressas nos materiais dos programas PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC, como propostas de políticas educacionais.
- Interpretar a concepção de formação docente, alfabetização e de letramento assumida, subjacente nos programas.
- Investigar intenções e interesses políticos e ideológicos subjacentes aos programas.
- Compreender as relações existentes entre os fundamentos teóricos e os fundamentos para a ação que emergem dessas propostas de formação para professores alfabetizadores.
- Conhecer os conteúdos de ensino, os materiais destinados os professores e as formas de organização do trabalho pedagógico formuladas, bem como as estratégias adotadas com vistas ao resultado esperado – Formar professores alfabetizadores.

Destacamos que pela amplitude e complexidade do PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC e pelos objetivos deste estudo, nos debruçaremos exclusivamente sobre os materiais destes programas, a fim de compreender tanto os modelos de formação adotados quanto as intenções que referendam os procedimentos e práticas alfabetizadoras, visto que eles são frutos das políticas educacionais desenvolvidas. A intenção é nos situar como leitora crítica dos documentos dos programas, a fim de analisar como estão sendo representadas as concepções, conteúdos e metodologias explicitados nos documentos dos programas. Para tanto, utilizaremos a abordagem qualitativa e optamos pela pesquisa do tipo bibliográfica e documental para a realização de referida análise crítica. A seguir, delineamos o modo de organização desta tese.

O capítulo dois foi dedicado à revisão de literatura acerca da temática formação de professores, saberes docentes, aquisição da linguagem escrita na perspectiva do letramento e gêneros textuais. O capítulo três expressa um resgate histórico acerca das políticas educacionais desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil, votadas à formação docente. O quatro expõe a abordagem metodológica adotada, o percurso da investigação, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e para a produção dos resultados. O cinco apresenta os objetivos, a caracterização dos materiais dos programas, a contextualização histórica, o modelo de formação adotado, a constituição teórica, os conteúdos de ensino e a constituição metodológica do PROFA, do Pró-Letramento e do PNAIC. O capítulo seis tem por finalidade a apresentação das análises realizadas com suporte no estudo comparativo entre os três programas estudados e, por fim, explicitamos as considerações finais, encerrando com as referências bibliográficas.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

A escrita deste capítulo traz uma revisão bibliográfica de estudos a respeito dos eixos fundamentais à pesquisa: formação docente, aquisição da linguagem escrita e gêneros textuais. Compreendemos que tais eixos estão interligados e constituem o arcabouço teórico para a compreensão e análise dos materiais dos programas de formação de professores alfabetizadores aqui investigados.

Dessa forma, o capítulo encontra-se organizado em quatro partes: a primeira discute a formação docente, seu construto histórico, destacando a realidade brasileira; a segunda discorre sobre os saberes docentes e sua complexidade; a terceira faz uma reflexão sobre a temática da aquisição da linguagem escrita na perspectiva do letramento e a quarta acerca do caráter interativo da linguagem que se efetiva por meio dos gêneros textuais.

Tendo por base os pressupostos teóricos que tomamos para cada uma dessas temáticas, compomos o quadro conceitual de referência deste estudo, *corpus* sob a qual estão sediadas nossas compreensões em relação ao objeto estudado.

### 2.1 Caminhos trilhados pela formação docente

É na sala de aula onde se espera que os referenciais e concepções defendidas pelas teorias da educação se concretizem, configurando-se como palco de mudanças e inovações na prática pedagógica. Ela se configura, no modelo de formação docente vigente, como um importante espaço de aprendizagem tanto do aluno quanto do professor, pois possibilita a aquisição do saber-fazer pedagógico.

A efetivação do que se defende, contudo, como princípios e concepções na prática pedagógica, não ocorre de forma automática na escola, pois dependem de fatores diferentes. Tal constatação é decorrente, em parte, do fato de que mudanças não se efetivam de forma direta e imediata, dado o caráter processual da natureza formativa e das dificuldades da transposição didática.

Não se pode negar a importância da formação docente para a melhoria da qualidade da educação, mas é preciso considerar que há outros elementos que condicionam a realidade educacional, como as questões políticas, sociais, culturais e econômicas. Portanto, é oportuno compreender que o processo educativo se constitui no entrecruzamento de fatores externos e internos e que estes irão influenciar nas ações dos sujeitos que compõem a escola. Por ser, no entanto, um relevante componente de mudança, a formação docente é tema de



inúmeros debates e estudos entre pesquisadores, gestores de políticas públicas, comunidade escolar, e inúmeros estudiosos da área.

Além disso, a sociedade insatisfeita com os resultados dos processos de escolarização acaba fazendo convergir sobre o professor diversas expectativas e exigências de mudanças em sua ação pedagógica, as quais requerem cada vez mais a constituição de saberes sólidos, em constante aprimoramento, para atender e acompanhar as múltiplas e aceleradas transformações da atualidade.

Esse contexto de pressão social tem implicações nos modelos e nas atuais demandas por formação docente, visando à melhoria e à adequação do fazer educativo ante as necessidades, exigências contemporâneas do campo da educação escolar e do mercado de trabalho. Além disso, ao professor é conferida a responsabilidade pela natureza e qualidade da educação na sala de aula, gerando a necessidade de preparação para o enfrentamento dessas demandas e uma constante renovação de conhecimentos, competências e habilidades.

Aliados a essa reconfiguração do campo da educação escolar, com base nas novas demandas que se apresentam, vivenciamos avanços de conceitos nos pressupostos teóricos sobre a formação docente. Nesse sentido, a formação para o exercício da docência é expressa na compreensão de um *continuum* entre a formação inicial e a formação continuada, com etapas diferenciadas e especificidades próprias. Nesse percurso de formação, as experiências docentes e a realidade concreta na qual a prática é situada têm grande influência nas aprendizagens do professor, e devem ser consideradas com o caráter formativo devido.

Em estudos sobre formação docente, Nóvoa (2001) argumenta que muito já se avançou no aspecto teórico, todavia, demarca que ocorreram diversas contradições nesse percurso histórico. Esse autor assinala que, sob sua avaliação,

(...) se avançou muito do ponto de vista da reflexão teórica, se avançou muito do ponto de vista da reflexão, mas se avançou relativamente pouco do ponto de vista das práticas da formação de professores, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes de formação de professores. (NÓVOA, 2001, p. 47).

Referido autor situa então que, apesar dos avanços nas discussões e estudos sobre formação do professor, ainda pouco repercutiram na dimensão das práticas formativas da docência, uma vez que ainda persistem nos atuais modelos de formação, antigas práticas que não atendem às atuais discussões e demandas sociais e educativas. Para Nóvoa (2001), as mudanças teóricas conquistadas nessa área, ainda não produziram de forma eficiente uma

mudança na prática e que é preciso superar urgentemente a dicotomia entre discurso teórico e prática ainda existente nos cursos de formação de professores.

Tais mudanças no campo teórico ocorreram devido ao movimento nacional e internacional, constituído já há algumas décadas, que tomam impulso com o movimento mais amplo de profissionalização do magistério, a partir dos anos 1980. Na análise de Alves (2007, p. 40),

(...) o referido movimento de profissionalização possui como algumas de suas características a busca de elevação da formação profissional do professor ao nível superior e a procura por transformar a estrutura do ensino e da carreira, elevando os salários e o status profissional, sendo a profissão médica tomada como modelo de referência. Esses aspectos estão presentes em dois grandes relatórios publicados em 1986 pelo Holmes Group — um grupo formado por decanos das universidades americanas — e pelo Carnegie Task Force on teaching a profession — grupo formado por autoridades do setor público, empresarial, sindical e educacional. Ambos os relatórios, respectivamente *Tomorrow's teachers* e *A nation prepared: teachers for 21st Century*, problematizam e apontam soluções para o avanço do ensino — o fortalecimento da profissão docente — e podem ser vistos como marcos e impulsionadores do movimento de profissionalização do magistério.

Assim delineado na conjuntura internacional, os desdobramentos desse movimento de profissionalização docente se aliam aos estudos do campo dos saberes que ganham divulgação no Brasil no início da década de 1990, por meio dos trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (2005).

A ampliação das discussões em torno da literatura internacional (NÓVOA, 1992; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 2005; PERRENOUD, 2000) apresenta uma ruptura com as perspectivas teóricas dos modelos de formação docente até então realizados.

Nesse sentido, o campo da formação docente chega ao final do século XX com uma proliferação de termos e conceitos referentes aos professores, à formação e ao trabalho docente que estes desenvolvem. Terminologias como epistemologia da prática, prática reflexiva, professor reflexivo, professor pesquisador, epistemologia da *práxis*, saberes docentes e competências, reúnem parte das expressões anunciadas para o debate sobre educação, notadamente para o campo da formação de professores.

Até então, tinha-se como modelo vigente a racionalidade técnica, uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que, em termos de corrente de pensamento, prevaleceu ao longo de todo o século XX. Segundo esse modelo, a atividade profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas, que concebia o professor como técnico, como mero aplicador de valores, normas e diretrizes, visando a enfrentar os problemas concretos do cotidiano escolar.

Assim, na intencionalidade de prescrever normas para o fazer-docente, reduzia-se o professorado a meros executores, alinhados a objetivos políticos de perpetuação da ordem social vigente. Numa direção oposta, surge um novo paradigma de formação docente, alicerçada em novas bases teórico-conceituais de compreensão acerca da construção da profissionalização docente. Cabe destacar, nesse particular, as influências das pesquisas estrangeiras e os trabalhos desenvolvidos no Brasil, nessa década (VEIGA; D'AVILA, 2008; LIBÂNEO, 2006). Sob os novos pressupostos defendidos, a docência, compreendida como prática profissional, complexa e socialmente produzida, tem em torno dos saberes docentes outros referentes assentados na epistemologia da prática. Ganham corpo novas discussões em direção inversa ao caminho “trilhado” pela racionalidade técnica: “em vez de caminhar da teoria para a prática, caminha-se da compreensão da prática para a ressignificação da teoria”. (D'ÁVILA; SONNEVILLE, 2008, p. 24). Tardif (2002, p. 288) argumenta que a epistemologia da prática postula que “a prática profissional ganha uma realidade própria, bastante independente dos construtos teóricos dos pesquisadores e de procedimentos elaborados por tecnólogos da ação. Por isso, ela se constitui um lugar de aprendizagem autônomo e imprescindível”. Os avanços contemporâneos nos estudos sobre formação de professores sublinham os limites que também concernem a essa concepção. Em tempos de políticas globalizadoras e da difusão de compromissos economicistas que pressionam para uma formação rápida e expansionista, coexiste uma ameaça significativa de incorrer em riscos reducionistas, quando pautadas sob esses pressupostos para a realização das discussões e das ações em torno da formação da docência. Segundo Pimenta (2006), essa é uma concepção de formação docente que se apoia na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, mediante a reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. O professor é visto, então, como um profissional em *continuum* processo de formação, cujos conhecimentos estão ligados ao agir profissional e a prática cotidiana emerge como lugar de construção de saberes, tendo valor (auto)formativo. Pimenta (2006, p. 36) acredita que essa ideia de formação docente centralizada nos professores se traduz

na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas da sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão também que os elaboram, os definem, os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança.

Como o campo para discussões sobre a valorização da prática como espaço de formação da docência estava fértil, propício e sedento de reflexões com esse caráter, a abordagem da epistemologia da prática docente teve grande e rápida repercussão no meio acadêmico brasileiro.

Um fator de grande relevância para a divulgação da concepção da epistemologia da prática no Brasil foi também a influência da publicação do livro **Os professores e sua formação**, organizado por Nóvoa, em 1992.<sup>8</sup> Essa coletânea trouxe à baila o debate teórico sobre a formação dos professores, constituído na defesa da perspectiva dos professores como profissionais reflexivos, na relação entre teoria e prática para a formação docente. Tal perspectiva amplia a compreensão sobre formação e profissionalização docente para o âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Alguns princípios passaram a ser apropriados e amplamente discutidos por estudiosos e interessados na temática. Um desses princípios se refere à conceitualização do termo formação, que passa a ser visto como um processo dinâmico e interativo que se estabelece num *continuum* da formação inicial e contínua, no qual traz uma conotação de evolução e continuidade permanente, sendo composta por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular e experiencial.

A formação, portanto, compreendida sob esse novo paradigma, é concebida como um processo constituído de elementos diferentes (de ordem teórica, prática, social, econômica e política) incorporados ao longo do desenvolvimento profissional do professor. Nessa perspectiva, a formação para a docência se vincula ao conceito de desenvolvimento profissional, na medida em que ambos estabelecem o caráter processual e permanente que se realiza no exercício da profissão. Nesse sentido, existe estreita e importante relação entre formação e desenvolvimento profissional. Para Garcia (1995), desenvolvimento profissional é um processo longo, cuja primeira fase é a formação inicial dos professores, sendo as demais desenvolvidas durante a formação continuada, em consonância com as experiências didáticas e pedagógicas vivenciadas pelos docentes. Para o autor é

um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve contextualizar no local de trabalho do docente –a escola – e que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais. (GARCIA, 2009, p. 10)

---

<sup>8</sup> Essa obra reuniu um conjunto de textos que apresentavam as ideias de conceituados autores como Garcia e Gómez (Espanha), Schön e Zeichner (Estados Unidos) e Demailly (França).

Pro sua vez, Nunes considera desenvolvimento profissional

(...) o processo que situa o professor em contínua expansão e no controle cada vez maior de seu próprio percurso formativo, com vistas a um ensino de qualidade situado no marco de mudanças sociais, tecnológicas, ecológicas, axiológicas, que apresentam constantes exigências e novos dilemas à educação. (NUNES, 2002, p. 4).

Ideias como as defendidas por Garcia (1995) e Nunes (2002) vão, portanto, evidenciar que o desenvolvimento profissional do professor se processa à medida que se orienta para a evolução, na busca contínua da resolução de situações vivenciadas ao longo de sua formação. Além disso, também consideram a diversidade de elementos que se agregam e interferem nesse processo.

Com efeito, a formação docente deve ser encarada como integrada no cotidiano dos professores e das escolas, e não estabelecida como iniciativas que se processam à margem dos contextos das políticas educacionais, sociais e organizacionais.

Um aspecto importante na discussão contemporânea sobre formação de professores e seu consequente desenvolvimento profissional é o princípio da reflexão como componente relevante desse processo (SCHÖN, 1992, 2000; GARCIA, 1995; TARDIF, 2002; PERRENOUD, 2000).

Tais autores são exponenciais na análise revisitada da concepção schöniana de profissional reflexivo, centrando-a na docência. O pensamento reflexivo, difundido inicialmente por Schön (1992), se opõe ao modelo de racionalidade técnica de tradição positivista, adotado nos currículos das escolas profissionais dos Estados Unidos. A abordagem positivista largamente adotada propunha que a formação iniciasse com o estudo da ciência, depois a aplicação e, em seguida, um estágio que possibilitasse a aplicação, pelos discentes, dos conhecimentos técnico-profissionais, assimilados nos estudos realizados.

Schön se contrapõe à abordagem da racionalidade técnica, que visa a desenvolver, no profissional, capacidades para resolver problemas práticos, mediante a aplicação de teorias e instrumentos técnicos. Em contraposição a esse modelo de formação profissional, a abordagem schöniana apresenta uma nova perspectiva à formação profissional baseada na prática como um campo privilegiado de produção de saberes. Essa teoria valoriza a prática ou a própria experiência vivida pelo sujeito como um espaço de construção de saberes, um campo que favorece a apropriação de conhecimentos necessários à sua profissão, mediante a utilização de um importante princípio: a reflexão.

Tal proposta teve grande repercussão nos cursos de formação de profissionais, e a área da educação se utiliza dos seus pressupostos teóricos para pensar seus modelos de formação. Assim, as ideias de Schön trouxeram importantes contribuições teóricas para o campo da formação de profissionais reflexivos. As discussões no cerne da *reflexividade* da formação profissional possibilitou um novo estatuto à dimensão prática do trabalho docente, destacando a importância do estudo do pensamento dos professores como fator que influencia e determina a prática pedagógica.

Referido autor propõe que o profissional elabora seu conhecimento a partir da reflexão sobre suas práticas: “pensar o que fazem, enquanto fazem” em situações de incerteza, singularidade e conflito.

Nessa mudança de paradigma, a reflexão é um novo objetivo e um elemento estruturador para a formação dos professores, compreendendo o professor como um profissional prático reflexivo. O objeto dessa reflexão é a própria prática, tendo em vista que ela representa a realização efetiva das estratégias e dos processos formativos, visto que a aprendizagem é constituída desde a análise e interpretação da própria atividade profissional. Assim, é via privilegiada para a formação docente.

Esse diálogo reflexivo com a prática, capacidade conceituada por Schön (1992) como a *reflexão na e sobre a ação*, promove um conhecimento pessoal e tácito específico e ligado à ação.

Ainda sobre o princípio da reflexão, Gómez (1995) afirma que se faz necessário distinguir três conceitos apresentados por Schön (1992) que integram o pensamento reflexivo: “conhecimento-na-ação”; “reflexão-na-ação”; “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (GÓMEZ, 1995). Estes três conceitos distintos são componentes do pensamento prático, na sua acepção mais lata e caracterizam a atividade do profissional.

O “conhecimento-na-ação” é o elemento que direciona toda a atividade humana e se manifesta no *saber-fazer*, visto que orienta a ação à medida que pensamos. Nesse caso, na ação, durante a solução de problemas, utilizamos o nosso conhecimento, mesmo que este seja fruto de experiências e reflexões passadas, assimilados em esquemas ou rotinas, de forma semiautomática.

Não opera, todavia, apenas o conhecimento aplicado na atividade prática, ou seja, nessa ação. É fato que, no cotidiano, no decorrer de nossas ações, ao utilizarmos nosso conhecimento na ação, também pensamos sobre o que fazemos. Segundo Gómez (1995), a essa dinâmica Schön chamou de “reflexão-na-ação” e Habermas conceituou como “deliberação prática”. Assim, há um processo de diálogo entre a ação e a reflexão, o que vai

ligar o processo de “conhecimento-na-ação e o de reflexão”, quando atuamos sobre uma determinada problematização que exige uma intervenção concreta e particular.

Para Gómez (1995, p. 104), a reflexão-na-ação “é um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação”. O autor explica ainda que, nesse caso, não há rigor nessa reflexão, pelo fato de o profissional estar efetivamente envolvido, imerso na situação problemática, e que, por sua vez, o sujeito age, portanto, carregado de elementos afetivos e emocionais que vão interferir diretamente em sua intervenção.

Apesar dessas limitações, a “reflexão-na-ação” se caracteriza por ser um significativo e rico componente na formação do profissional, pois parte da realidade problemática, possibilitando um confronto empírico com uma situação real da prática. Nesse movimento de reflexão com as complexas e diversas situações práticas, o profissional pode compreender o seu percurso de aprendizagem, bem como formular outras teorias, esquemas e conceitos. A “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” é caracterizada como uma análise realizada pelo profissional, posteriormente, ao processo reflexivo sobre sua ação. É o momento de retomar a ação realizada mediante a reflexão, para analisar e avaliar. Gómez (1995, p. 105) defende o argumento de que seria mais apropriado denominar de “reflexões sobre a representação ou reconstrução a *posteriori* da ação”.

Gómez (1995, p. 105) defende a ideia de que “a reflexão sobre a ação supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento na-ação e a reflexão-na-ação em relação com a situação problemática e o seu contexto”. Referido autor afirma, ainda, que, “na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionantes da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática”. (GÓMEZ, 1995, p. 105).

A reflexão sobre a ação é, portanto, um elemento fundamental para a aprendizagem e formação contínua do profissional. Sua relevância ocorre por imbricar conjuntamente todos os procedimentos realizados, os esquemas de pensamento, as concepções teóricas e o conhecimento prático do profissional para a resolução de uma situação problemática, ocasionando um processo autoformativo. Assim, à medida que o sujeito vai refletindo sobre sua prática, reelabora e constitui seus saberes.

Esses três processos caracterizam o pensamento prático do profissional, no caso, o professor, que possibilitam o enfrentamento das situações da prática. Esses processos não são independentes e juntos se completam para possibilitar uma intervenção prática racional.

Nesse sentido, do profissional, no caso o professor, passa a ser exigido atuar como um prático-reflexivo na sala de aula, que elabora continuamente estratégias de ação adequadas à sua realidade e necessidades, possibilitando, assim, uma melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem.

Autores como Nóvoa (1995), Perrenoud (2000) e Tardif (2002), entre outros, complementam essa ideia, afirmando que os problemas vivenciados no cotidiano dos professores não são somente de natureza instrumental, mas de ordens e naturezas diversas (fatores naturais e ambientais, fatores ligados ao próprio “objeto” de trabalho, fenômenos resultantes da organização do trabalho e da interatividade que caracteriza a ação docente etc.), situados num contexto complexo e específico que requerem do professor decisões rápidas e particulares para cada situação.

Essa característica própria da atividade docente impõe, ao professor, tomadas de decisões que se processam com base nos seus saberes e do seu autodesenvolvimento reflexivo e tem aporte também no seu desenvolvimento profissional. Não há, então, a aplicação de técnicas e métodos pré-estabelecidos por teorias, mas sim situações singulares que exigem do professor a sua mobilização para construir e comparar estratégias de ação dialogadas com a realidade em que está inserido.

Notadamente, nesse referencial, a reflexão é um instrumento fundamental no desenvolvimento do pensamento e da ação do professor, sendo um importante e complexo componente da atividade profissional, que difunde a ideia de que o professor deve ser um profissional autônomo, que, com por meio de suas reflexões, toma decisões durante a própria ação, buscando a melhoria e estabelecendo um diálogo reflexivo com a prática. Tal pressuposto é defendido por diversos autores (GÓMEZ, 1995; NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1995; TARDIF, 2002, e outros).

É oportuno salientar que a perspectiva do professor como prático-reflexivo, defendida principalmente por Schön (1992), vem sendo revisitada, ampliada e analisada sob novas abordagens por autores mais diretamente envolvidos com a formação de professores. Entre esses estudiosos, destacamos aqueles da literatura internacional (ZEICHNER, 1995; GÓMEZ, 1995; SACRISTÁN, 2000) e os estudos nacionais que discutem, mediante focos de interesses específicos, esse referencial (NUNES, 2002; PIMENTA, 2006; LIBÂNEO, 2006; LIMA, 2006).

Devemos assinalar, todavia, que tal perspectiva não se desenvolve sem críticas. Se, para os autores elencados anteriormente, essa perspectiva pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, no entanto, para outros estudiosos (DUARTE,



2001, 2003; LIBÂNEO, 2006; ARCE, 2001, ente outros), ela é compreendida como um ajustamento ao ideário neoliberal, representando recuo no modo de se conceber a formação do professor, de forma despolitizada e acrítica.

Além dessa crítica mais ampla, outras dizem respeito à supervalorização dada ao professor como sujeito responsável pelos processos de inovação e mudança na escola. É dada ênfase, nesse caso, à exacerbada relevância conferida ao conhecimento prático do docente, por focar prioritariamente as questões do interior da sala de aula, desconsiderando os fatores sociais, econômicos e políticos que interferem e concorrem para a constituição da realidade escolar.

Zeichner (1995), por seu turno, chama a atenção para as limitações da concepção do professor reflexivo, quando esta fomenta “uma atitude narcísica, em que as condições sociais e institucionais, que distorcem a compreensão que os professores têm de si próprios, são completamente ignorados”. Portanto, defende a noção de que a prática reflexiva deve ter um cunho eminentemente social e crítico, compartilhado coletivamente. Para esse autor, outro fator que compromete essa perspectiva de formação é a pouca importância dada ao conhecimento teórico que as ciências da educação historicamente constituíram, além do estímulo a uma reflexão da prática pela prática. Contreras (LIBÂNEO, 2006, p. 65) também assinala críticas quando situa que há

uma marca individualista e imediatista das práticas reflexivas, a desconsideração do contexto social e institucional, a identificação entre ação e pensamento, a não-valorização do conhecimento teórico, a não-consideração da cultura como práticas implícitas configuradores de comportamentos, a falta de compreensão crítica do contexto social e simultaneamente a pouca ênfase no trabalho coletivo e na influência da realidade social e institucional sobre as ações e os pensamentos das pessoas.

As análises críticas anteriormente citadas sobre a concepção do professor como prático reflexivo ampliam as discussões sobre reflexividade e apresentam outra perspectiva para a formação docente: a do professor crítico reflexivo, “afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação” (PIMENTA, 2006, p. 47). Essa perspectiva amplia o movimento da epistemologia da prática, propondo o conceito de epistemologia da *práxis*, no sentido de um “conhecimento que é resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta” (GHEDIN, 2006, 2006, p. 130). Para esse autor,

(...) a epistemologia da prática limita o horizonte da autonomia, que só se torna possível com a emancipação da crítica. A reflexão crítica emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula, pois se constitui num contexto de uma sociedade de classes.

Portanto, é preciso que o professor reflita criticamente sobre sua realidade, levando em consideração o contexto social, político, econômico e histórico onde se encontra. Assim, percebe o contexto social a ser transformado, tendo mais condições de promover a mudança, numa resistência e oposição ao que está historicamente imposto. Nesse movimento, a epistemologia da *práxis* sugere ao professor que

(...) é necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isto supõe: que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa. (GHEDIN, 2006, p. 137).

Nesse sentido, o trabalho docente é caracterizado como tarefa potencialmente intelectual vinculada ao saber fazer. O professor como intelectual crítico tanto compreende os fatores sociais e institucionais que condicionam sua prática como busca vias de superação das formas de dominação a que está subjugado.

Vemos, portanto, que o atual modelo de formação de professores pautado no princípio da reflexão apresenta duas perspectivas: o professor como profissional prático reflexivo e como crítico reflexivo. Ghedin (2006) alerta no sentido de que, na abordagem do professor como profissional reflexivo, é preciso chamar atenção para qual perspectiva de reflexão se destina a formação, pois cada uma se desloca a propósitos e interesses distintos.

Diante das discussões tecidas, explicitamos que nosso interesse maior é compreender as implicações das perspectivas que influenciaram e ainda repercutem no campo da formação de professores no Brasil. Assim, no exercício de reflexão, buscamos dialogar com cada abordagem, levantando os limites e possibilidades de cada uma, quando no procedimento de resgatar o percurso histórico e confrontar com os novos modos de conceber e investigar o trabalho do professor.

Dessa forma, concordamos com Pimenta (2006), quando defende o argumento de que é possível vislumbrar possibilidades de evolução da ideia da reflexão no exercício da docência, quando ampliamos a perspectiva do professor reflexivo para a do professor ou

intelectual crítico reflexivo, ou seja, quando saímos da dimensão individual da reflexão e ampliamos para as dimensões públicas e éticas; na ampliação da análise da epistemologia da prática para analisarmos a *práxis*; e na mudança da perspectiva do professor-pesquisador para a instauração da pesquisa no espaço escolar como parte integrante do trabalho dos profissionais da escola. Essa perspectiva considera a colaboração de pesquisadores da universidade; da formação inicial e da continuada vinculada à experiência docente, vista como um processo que constitui o desenvolvimento profissional; da formação contínua concebida como profissionalização individual para o investimento coletivo da escola, visando ao desenvolvimento profissional dos professores.

Trata-se, portanto, de se pensar e efetivar uma política de formação e prática docente, na qual a valorização do professor e da escola sejam seus pilares; embasada no reconhecimento da capacidade de pensar dos seus profissionais, dos seus saberes científicos, pedagógicos e da experiência, com o objetivo de estabelecer as mudanças necessárias à gestão do ensino, da sala, das práticas, da realidade escolar e da sociedade.

Expressamos que, em virtude do embate no campo teórico, uma vez que construtos teórico-conceituais são reunidos mediante perspectivas distintas, nas quais subjazem diferentes enfoques e /ou concepções, tais perspectivas agregam ou dividem as principais discussões da área em abordagens específicas, segundo os conceitos defendidos.

Nesse sentido, podemos organizar as discussões sobre a perspectiva do profissional reflexivo em, pelo menos, três conjuntos de enfoques, quando em relação aos conceitos em que se sediam: os estudos de base epistemológica, de dimensão política e os centrados sobre o enfoque da profissionalização.

O primeiro se refere aos embates no campo da constituição do conceito de professor-reflexivo e de seus fundamentos filosóficos. O segundo volta-se para a compreensão dos desdobramentos e significados políticos desse conceito; enquanto o terceiro se destina à discussão das repercussões para a constituição da profissão docente e do trabalho do professor.

Em suma, torna-se evidente que o campo da formação docente é uma seara de discussões e debates complexos e conflituosos, em que se situam diferentes tensões, e em particular, as teórico-conceituais, expressas nos limites e nas possibilidades atuais. Esses limites e possibilidades se concentram no âmbito do conhecimento teórico, da prática e do delineamento das políticas de formação. Ademais, não podemos conceber o professor como único responsável pela qualidade do ensino que ministra, pois é preciso discutir formação

docente enveredando pelo conhecimento de todas as dimensões que implicam e repercutem na constituição da docência.

## **2.2 A dimensão e a complexidade dos saberes docentes**

Nesta seção, discutiremos o saber docente, por se tratar de uma importante dimensão do ensino em que se sedia a ação dos professores no ambiente escolar, particularmente na sala de aula e no trabalho pedagógico ali desenvolvido. Além disso, por se tratar de uma importante categoria vislumbrada pelos programas de formação de professores alfabetizadores, foco deste estudo.

As discussões atuais sobre profissionalização, desenvolvimento profissional dos professores e, por conseguinte, formação docente, conduz-nos a refletir sobre os elementos de base constitutivos da docência. O esforço conceitual de se pensar a questão dos saberes docentes, pode colaborar para entendermos como e sob quais bases o professor dá sustentação ao seu trabalho no cotidiano escolar.

É importante destacar que compreendemos o saber do professor como uma categoria intrinsecamente ligada aos contextos sociais, organizacionais e humanos nos quais esses sujeitos estão inseridos. Discutir o saber docente, portanto, requer analisar também esses condicionantes. Entendendo assim, Lustosa, Melo e Santos (2008) atentam para o fato de que é importante compreender que o professor está imerso em uma realidade situada historicamente, que, se de um lado, predominam os ganhos dos avanços tecnológicos contemporâneos, possibilitando a liberação do ser humano do trabalho mecânico e repetitivo e a melhoria da qualidade de vida em vários sentidos, por outro, se apresenta de forma perversa, tornando a existência precária para muitos.

Dessa forma, o panorama em que se inscreve a profissão docente na contemporaneidade está marcado pelas profundas e contraditórias transformações que alteraram o ritmo de vida na sociedade capitalista, em escala mundial. Nesse contraditório contexto, analisado por diversos autores (MÈSZÁROS, 2005; FRIGOTTO, 2003; TONET, 2005), é que nos encontramos.

Assim, temos a consciência de que a ação docente recebe influências das condições objetivas em que a prática acontece – circunstâncias efetivas da realização do trabalho docente, o que envolve a organização da prática, as políticas educacionais e de formação de professores, além de outras questões ligadas à profissionalização; e das condições subjetivas – compreendendo um conjunto de variáveis, dentre elas a que inclui a

compreensão do significado da ação docente. Essa conjuntura traz implicações para a constituição da natureza dos saberes docentes, agregando-se e influenciando a configuração da prática pedagógica do professor.

Nesse sentido, avançar em investigações sobre o processo formativo do professor requer que enveredemos pelo conhecimento das dimensões que se implicam na constituição da docência, particularizando para essa análise a noção do saber docente. Assim, tomaremos como base a noção de “saber do professor”, defendida por Tardif (2002, p. 60), que confere a esse conceito “um sentido amplo, pois, este engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que por muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

A discussão sobre os saberes da docência nos descortina sua pluralidade e multiplicidade de determinantes, que provêm de fontes diferentes, como: família, sociedade, instituição escolar, universidade, diversas experiências vividas no contexto da história de vida e da profissionalização do professor. Portanto, os saberes dos professores são algo particularizado, singular, pois estão relacionados com a pessoa, com a sua história de vida, com as relações estabelecidas com o outro na esfera social e profissional. Tardif (2002, 11) assinala que

o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares da escola. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Apesar dessa notória singularidade dos saberes do professor, eles não podem ser vistos dissociados da dimensão coletiva na qual são constituídos, uma vez que são produzidos socialmente, na interação com outros sujeitos, desde a sua imersão nos diversos contextos de atuação (família, grupos, amigos, escolas etc.). Esses saberes também não podem ser pensados de forma distanciada do entendimento das realidades sociais organizadoras da ação humana. Nesse sentido, Tardif (2002) aponta a dupla dimensão do saber do professor – a individual e a social – que juntas formam um todo a ser analisado e compreendido. Portanto, o saber docente é alvo de influências das condições concretas em que o trabalho se realiza e também da própria personalidade e experiências docentes.

Buscando interpretar a diversidade de saberes e suas influências, devemos entender de forma articulada os aspectos individuais e sociais do saber do professor. Referido autor se posiciona, destacando a natureza social do saber, defendendo esse caráter assentado

no princípio de que ele ocorre partilhado com toda a categoria dos professores, que têm uma formação comum (mesmo levando em consideração as variações de níveis, ciclos e graus de ensino) e participam de uma mesma estrutura e organização de trabalho. Esse grupo de agentes produz práticas sociais, porquanto realizam o trabalho em si. Essa característica assinala o caráter coletivo do trabalho docente, que retrata e depende intimamente da história de uma sociedade e de sua cultura, uma vez que evoluem com o tempo e com as mudanças sociais.

Esses saberes são adquiridos no contexto de uma socialização profissional, em processos de incorporação, modificação e adaptação, em fases diferenciadas da carreira profissional, no decurso de uma história profissional, “no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças” (TARDIF, 2002, p. 70).

Esse saber não é uma produção encerrada em si mesma e por si mesma, é elaborado socialmente e depende de instituições sociais que legitimam e orientam sua atuação como: universidades, sindicatos, grupos científicos, Ministério da Educação etc. Assim, dependem dos contextos de trabalho subordinados aos mecanismos sociais, forças sociais interiores e exteriores à escola; evoluem com o tempo e com as mudanças sociais. Os saberes são construções sociais que dependem intimamente da história da sociedade

Nesse sentido, constituído em caráter processual ao longo da carreira profissional. Os saberes são incorporados, modificados e adaptados de acordo com as necessidades e interesses de cada fase e momento do percurso profissional. Há, portanto, a iminência social do saber, ao mesmo tempo em que há a individual, que é carregada de especificidades e características do próprio professor.

Além dessa natureza social, o saber tem caráter relacional, pelo fato de este se inscrever no próprio cerne da ação docente, notadamente representado na relação estabelecida com o outro, imantado em uma coletividade de alunos e nas interações de um grupo. Esse caráter determina a docência como atividade de interações humanas.

Ao estudo desse conjunto de saberes utilizado pelos professores no seu *locus* de atuação no desempenho de suas atividades Tardif (2002, p. 255) designou de Epistemologia da prática profissional. Essa abordagem teórica objetiva apresentar os saberes docentes e compreender como são articulados e vivenciados na prática pedagógica desses profissionais. Busca ainda conhecer como esses saberes são incorporados, produzidos, utilizados e transformados no desempenho de suas tarefas profissionais (TARDIF, 2005; PIMENTA, 2000), constituídos no contexto da experiência docente.

Segundo a Epistemologia da prática profissional, o saber da docência é concebido de forma plural e heterogênea, porque se configura de diferentes conhecimentos e saberes, oriundos de fontes e naturezas diversas, tecidas ao longo da formação inicial, continuada e das experiências vivenciadas pelos sujeitos. Esses saberes docentes formam amálgama que vai constituindo a identidade do professor.

Conceitualmente, a identidade profissional é entendida como um processo dinâmico, que supera a ideia estática de sua definição. Ela está em permanente constituição do sujeito e é “um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (NÓVOA, 1992, p.16).

Compartilhamos com Nóvoa (1992, p. 16), quando ele assinala que a identidade não é um dado adquirido, é um “lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Nesse sentido, o autor afirma que é mais adequado denominar processo “identitário”, em vez de identidade, pelo fato de ser um fenômeno que está em permanente (re)construção, e não um produto.

Assim, a identidade profissional docente é uma construção que permeia a vida profissional envolvida desde a “escolha” da profissão, prosseguindo pela formação inicial e pelos diferentes espaços e experiências sociais e institucionais vivenciadas pelo sujeito no percurso de sua profissionalização. Essa característica de constituição identitária atribui uma dimensão histórica e localizada, pois ocorre no tempo, no espaço e nas interações, sendo constituída, pois, tanto nas bases dos saberes da profissão quanto sobre pressupostos éticos, de compromisso político e ideológico. Os processos identitários são feitos com base na significação e revisão social da profissão e na revisão das formas consolidadas pela tradição e pela experiência (VEIGA, 2008; PIMENTA, 2006). Assim, tais dimensões concedem à identidade docente um caráter de singularidade profissional. Dimensões perfiladas, portanto, em um jeito de ser e de ensinar, constituídos por percursos, concepções, metodologias e pelas características pessoais do professor.

Nóvoa (1995, p. 17) defende a noção de que o processo identitário está também ligado à capacidade de desenvolver autonomamente nossas atividades profissionais, e que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

A configuração desse processo identitário tem, assim, como componente em sua base os saberes, na sua pluralidade de determinantes, multiplicidade de fontes e relações estabelecidas no exercício da docência. Os saberes que compõem a identidade profissional são

formados pela articulação dos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002).

Os saberes profissionais referem-se aos saberes produzidos pelas Ciências da Educação e ideologia pedagógica, transmitidos pelos centros de formação inicial e continuada dos professores. Neles são incorporados os saberes pedagógicos que “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo” (TARDIF, 2002, p. 37).

Os saberes disciplinares, por sua vez, são compostos pelas diversas áreas do conhecimento construídos pela sociedade ao longo dos tempos. Eles são originados pela cultura e pelos grupos sociais produtores de conhecimento.

Em relação aos saberes curriculares, concebemos que eles estão relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os docentes aplicam no desenvolvimento das suas disciplinas. Já os saberes experienciais são saberes práticos que dizem respeito aos saberes específicos do exercício da docência, aprendidos no desenvolver da própria vivência cotidiana. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

Esses saberes articulados alicerçam o trabalho docente, no entanto, segundo pesquisas de Tardif (2002), não há uma equiparação de importância entre esses saberes por parte dos docentes. Os professores tendem a hierarquizar tais saberes de acordo com a sua utilidade no trabalho docente, ou seja, quanto maiores seu uso e sua utilidade, maior será seu prestígio. Assim, o saber que emerge da prática, ou seja, os saberes experienciais são considerados pelos professores como o conhecimento que serve de base para o ensino: “a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF, 2002, p. 61). Além disso, também atribuem ao fazer docente importância dos fatores cognitivos, como: a própria personalidade, talentos, entusiasmo, amor à profissão e aos alunos etc.

Dessa forma, para os professores, a experiência assume uma instância relevante de produção do saber profissional, pois possibilita o desenvolvimento de saberes específicos e necessários para a profissão docente. Assim, os professores atribuem um *status* particular aos saberes experienciais, pois deles fazem uso sistemático em seu dia-a-dia escolar. Esses saberes conferem subsídios específicos e práticos ao fazer pedagógico, contribuindo para o sentimento de competência profissional. Esses saberes experienciais se originam de situações concretas vivenciadas no exercício cotidiano do magistério e têm interferências dos condicionantes e das diversas interações na realidade. Particularmente, no que diz respeito à



prática pedagógica, no campo da pesquisa educacional, as ideias de profissionalização do ofício de professor e da prática reflexiva surgem como princípios da perspectiva atual de formação de professores (PERRENOUD, 2002).

Na perspectiva dos professores, a experiência é condição para a aquisição e a produção dos seus próprios saberes profissionais e permite certezas relativas à atuação na sua realidade escolar, colaborando, assim, na sua integração profissional na profissão e na instituição.

As situações-problema enfrentadas pelo professor ao longo dos anos exigem certa improvisação e habilidade pessoal na resolução de tais problemas e vão desenvolvendo no professor um saber-fazer validado pelo trabalho cotidiano. Sobre essa questão, Perrenoud (2000) afirma que, na prática docente, é preciso decidir na incerteza e agir na urgência. Nessa dinâmica experiencial, à medida que o professor lida com os condicionantes e variáveis presentes na ação pedagógica, desenvolve e aprimora os saberes experienciais, por isso, tem um caráter formador.

Os saberes experienciais possibilitam a “cultura docente em ação”, que consiste nas representações que os professores utilizam para interpretar, compreender e orientar sua atuação pedagógica, bem como sua profissão. Essas representações, que vão sendo constituídas nos contextos de múltiplas interações, desenvolvem no professor estratégias, posicionamentos e formas de agir que vão possibilitar o enfrentamento dos condicionantes e variáveis presentes no cotidiano escolar, referendados pela prática, consolidados sob a forma do saber-fazer, auxiliando o trabalho docente.

Tardif (2005) afirma que, ante a essa relação do professor com os seus saberes, os saberes experienciais surgem como fundamentais ao saber docente, pois é com eles que o professor procura aproximar e transformar os outros saberes para sua própria prática. Como ele mesmo assinala “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2006, p. 54).

Com relação aos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, no entanto, os professores mantêm uma relação de exterioridade, por não se sentirem seus produtores legítimos, já que estes são definidos, selecionados e produzidos por outros grupos, como, por exemplo, os da universidade e do Estado. Entre os professores, essa relação de exterioridade confere uma delicada relação entre os saberes. Em tal posicionamento, não apenas há uma deslegitimação desses saberes, como, por desdobramento, mesmo que não conscientemente,

ocorre uma desvalorização da sua própria formação profissional e das teorias que a fundamentam.

As discussões até então tecidas sobre os saberes da docência decorre do fato da relação importante que se estabelece com os estudos da formação docente e, particularmente, sobre o fenômeno da hierarquização dos saberes pelos professores.

A formação dos professores depara-se com uma circunstância desafiadora, uma vez que seu próprio objeto de formação é centrado particularmente na questão dos saberes docentes: como formar professores, contemplando as bases teórico-conceituais, aqui defendidas, sediadas na constituição dos diferentes saberes, quando nos deparamos com a atribuição de maior importância ao saber de experiência, como principal fonte formativa? Como atender as expectativas dos professores em suas demandas reais ante um referencial que seja legítimo e importante para sua formação?

Essa discussão sobre a hierarquização dos saberes e a propensa desvalorização dos saberes (profissionais, curriculares e disciplinares), em função dos saberes experienciais, interessa sobremaneira ao campo dos estudos da formação docente, em virtude de apresentar-se como objeto de conhecimento importante para as elaborações nessa área. Além desse aspecto, incidem os desdobramentos que podem se articular desse conhecimento para a fomentação de políticas de formação.

Assim, este trabalho procura contribuir para o avanço desse debate, concorrendo para ampliar o conhecimento sobre como os professores integram seus diversos saberes (disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais), provenientes de fontes diferentes (sociais, da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros agentes educativos, dos lugares de formação), na mobilização do seu agir docente.

Portanto, na busca de interlocução desses saberes, vinculados à formação do professor alfabetizador, e estes, com o ensino ministrado, é que se descortina a necessidade de articularmos as discussões existentes na literatura especializada sobre os estudos relativos ao processo de aquisição da linguagem escrita na perspectiva do letramento.

### **2.3 O processo de aquisição da linguagem escrita na perspectiva do letramento**

Estudos em diversas áreas têm sido realizados no sentido de compreender como a criança constrói o conhecimento sobre a linguagem escrita e qual a influência sociocultural sobre essa apropriação (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986; KATO, 1990; KLEIMAN,

1993; CAGLIARI, 1997; ROJO, 1998, 2009; SOARES, 2002, 2012; CURTO, 2000; FERREIRO, 2001).

Soares (2012, p. 18) defende o conceito de alfabetização como “*um conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”. Por serem diversas essas faces da alfabetização, diferentes áreas têm contribuído com estudos enfocando algum aspecto desse processo. Assim, temos pesquisas nas áreas da psicologia e da linguística (nas abordagens da psicolinguística, da sociolinguística e da linguística propriamente). Fato que tem contribuído para uma visão fragmentada e muitas vezes conflituosa a respeito da alfabetização.

Comungamos com Soares (2012) quando ela chama a atenção para a necessidade da elaboração de uma teoria da alfabetização que articule e integre todos esses estudos, superando a visão fragmentária que temos até o momento.

Hoje compreendemos que a construção dos saberes necessários para alfabetizar deve se fundamentar nessa teia de conhecimentos de diferentes áreas, constituindo-se um arcabouço teórico consistente e diversificado.

Os estudos e pesquisas da psicologia acerca da alfabetização têm tido significativa difusão, desenvolvendo-se em expressiva quantidade. Essas investigações visam conhecer os processos psicológicos acerca da aprendizagem da leitura e da escrita.

O volume de publicações dedicado à explicitação dos processos cognitivos implicados nessa aprendizagem, principalmente nas últimas décadas, produziu inovações e revoluções de ideias acerca do modo como a criança se apropria desse objeto cultural que é a escrita. Para tanto, tem especial influência a divulgação internacional do trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) sobre os processos de aquisição da linguagem escrita por crianças pré-escolares, que tem como base teórica o construtivismo interacionista piagetiano, a qual se explica que o conhecimento é construído ativamente na interação do ser humano com o meio.

Nas suas pesquisas no campo da Psicologia, as autoras criaram a teoria da psicogênese da língua escrita, que explicita a compreensão dos processos e formas pelos quais as crianças adquirem o conhecimento da língua escrita. Na tentativa de compreender a natureza da construção da língua escrita pela criança, essa pesquisa pautou-se pelos seguintes objetivos:

- 1) Descobrir o conhecimento construído pela criança no processo de aquisição da escrita.

- 2) Identificar, por meio de estudos longitudinais, as hipóteses infantis, interpretando-as do ponto de vista do processo de construção da criança;
- 3) Identificar os processos cognitivos envolvidos nesse processo, compreendendo como e por que se dá a evolução conceitual (a lógica interna desse processo de construção); e
- 4) Avaliar as implicações da escola e da configuração social na evolução das conceitualizações infantis.

Essa pesquisa mudou os paradigmas da alfabetização, pois redimensionou a compreensão que os educadores tinham sobre a aprendizagem da linguagem escrita, visto que a escrita passou a ser concebida como objeto de conhecimento e não mais de ensino, admitindo-se, então, uma lógica de progressão diferente da pré-estabelecida pelos métodos alfabetizadores.

Entre as principais ideias das referidas autoras está a premissa fundamental de que as crianças começam a interagir com textos muito antes do que imaginamos, antes até de entrarem na escola, com esteio nas quais elas constroem hipóteses coerentes sobre a leitura e a escrita, nas interações significativas em seu contexto sócio-histórico e cultural. Assim, à medida que vão operando com variados textos, com leitores e produtores de textos mais experientes, há uma evolução conceitual nessa aquisição e também na compreensão de sua função social. Dessa forma, a alfabetização é desencadeada na interação com a língua escrita e com os seus usuários.

Com estribo na compreensão de sujeito cognitivo de Piaget, as autoras conceberam a ideia de que a criança, mesmo de pouca idade, é capaz de externar problemas, criar hipóteses, testá-las e constituir verdadeiros sistemas interpretativos na busca de compreensão do universo que a cerca. Segundo Ferreiro e Teberosky (1986, p. 26),

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

O entendimento da interação da criança com o meio para a construção do conhecimento é de fundamental relevância, pois o entendimento de que o sujeito é visto como

ser ativo diante do saber redimensionou a prática educativa para ações de caráter mais mediador e desafiador.

As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita propiciaram, ainda, a reconsideração do momento e da forma como se inicia a aprendizagem da linguagem escrita. Até então, as práticas pedagógicas consideravam como fundamental o estado de prontidão da criança, no qual somente quando ela estava madura no manejo de certas habilidades psicomotoras era capaz de ingressar no sistema escolar. Posteriormente, era permitida a aprendizagem da técnica da escrita concebida como instrumento de transcrição da língua oral.

Superando também a concepção de escrita como código, Ferreiro e Teberosky (1986), apoiadas em estudos linguísticos, chamaram a atenção para a complexidade da escrita, entendida como um sistema de representação. A esse respeito, Gasparian e Luize (2005) assinalam que, ao lado dos princípios normativos que organizam o seu funcionamento (como a “alfabeticidade” e a ortografia), há uma vasta possibilidade de configurações e funções inerentes ao uso da língua que merece ser considerada nas mais diversas situações sociais de uso da escrita. Assim, longe de simplesmente praticar os princípios de um código, o aprendiz (desde cedo, um efetivo usuário da escrita) envolve-se em processos de reflexão e de recriação linguística transformadores da própria linguagem. (GASPARIAN & LUIZE, 2005, p.17). Esse processo de reflexão e de recriação linguística se configura numa trajetória em que a criança elabora hipóteses sobre a escrita que evoluem em etapas sucessivas. Ferreiro, em suas pesquisas, organizou essas etapas em três grandes períodos:<sup>9</sup>

- O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas, assim como pela formação de série de letras como objetos substitutos, e pela busca de condições de interpretação desses objetos substitutos.
- O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre o encadeamento de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos; e
- O terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina em um período alfabético.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky redimensionaram a concepção que se tinha sobre a Pedagogia da alfabetização até a década de 1980. Assim, os métodos e as

<sup>9</sup> Etapas descritas no *A escrita antes das letras*. In Hermine Sinclair (ed.) *A produção de notações na criança*, São Paulo, Cortez Editora, 1990.

práticas preconizadas pelas tradicionais cartilhas deixam de ser o foco das perspectivas de inovação, transferindo a focalização do professor que ensina para o aluno que aprende, ampliando inclusive a compreensão de língua escrita como objeto cultural vivo e necessariamente contextualizado. Estudos nas áreas da Psicolinguística e da Sociolinguística voltados para a alfabetização, também vêm contribuindo para uma melhor compreensão desse processo, embora ainda ocorram em bem menor quantidade dos que os de abordagem psicológica. Além das discussões acerca da alfabetização, letramento é outro conceito que ganhou destaque no cenário educacional. Soares (2002) se refere ao termo letramento como sendo o estado ou a condição de quem sabe ler e escrever; pessoas que incorporam os usos da leitura e da escrita, que se apropriaram plenamente de suas práticas sociais. Nesta perspectiva, portanto, a pessoa não está só alfabetizada (sabendo ler e escrever), mas cultiva e exerce as práticas sociais de leitura e escrita, utilizando-se desse estado ou condição para se divertir, informar-se cada vez mais, inserir-se social e culturalmente, conhecer-se a si própria etc.

O que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito (SOARES, 2003, p.13).

Portanto, alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no universo de práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, num contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode se desenvolver na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. Para alfabetizar e letrar são fundamentais a especificidade e a indissociabilidade dos processos de letramento e de alfabetização. É preciso deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – alfabetização, e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 9).

Assim, as novas exigências do mundo contemporâneo com relação à leitura e à escrita materializam no cenário educacional o conceito de letramento. Esse termo se inaugura pela necessidade de configurar e nomear novos comportamentos e práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Vários pesquisadores (BAZERMAN, 2011; ROJO, 1998; SOARES, 2012) também vêm investigando e publicando novos trabalhos, buscando a relação do conceito de letramento com a palavra escrita, debruçando-se sobre a relação entre alfabetização e letramento, habilidades e práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com essa perspectiva, as pessoas fazem uso da leitura e da escrita nas práticas sociais no cotidiano, para atender a determinados objetivos com propósito comunicativo, em situação de interação e com interlocutores. Desse modo, fazem uso dos diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade.

Portanto, quando objetiva-se alfabetizar e letrar, leva-se em consideração a interação, incorporação e uso da diversidade textual presente nas diversas práticas sociais. Ante tal realidade, a escola deve, portanto, proporcionar aos alunos, o contato e a interação com essa diversidade textual em suas formas de circulação, materializada nos diversos gêneros textuais existentes (orais e escritos). Essa concepção de ensino da língua escrita se ampara na concepção atual de linguagem na abordagem dos gêneros textuais.

#### **2.4 Linguagem, gêneros textuais e situações comunicativas**

A linguagem é compreendida como um espaço de interação humana, e é nesse *locus* e por meio dele que nos situamos no mundo, produzindo imagens e representações sobre os outros com os quais nos relacionamos. Essa abordagem compreende a linguagem como expressão de uma competência discursiva que possibilita a interação social. A linguagem é, portanto, uma forma de interação social das pessoas, que atende a finalidades diversas e seu domínio é um imprescindível recurso utilizado nos diferentes grupos de uma sociedade.

Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Marcuschi (2003), Schneuwly e Dolz (2004) defendem a noção de linguagem como algo essencialmente interativo, ou seja, uma ação entre o produtor e o receptor do texto que atende a propósitos sociais de comunicação. Vieira e Val (2005) concordam com essa visão, pois também concebem a linguagem como atividade sociointerativa, forma de ação, lugar de interação de sujeitos, em determinado contexto social de comunicação e para certo fim. As múltiplas atividades humanas produzem diferentes

formas de utilização da linguagem para atender às necessidades de interação, manifestadas em formas de enunciados (orais e escritos) que se organizam de acordo com cada realidade (BAKHTIN, 1992). Por serem inúmeras essas atividades humanas, cada enunciado produzido recebe diversas influências tanto do contexto físico quanto do sociossubjetivo no qual está inserido (BRONCKART, 1999).

Portanto, os enunciados são produzidos por determinada situação e contexto sócio-histórico, para certo destinatário e para atender a uma finalidade com um conteúdo específico. Nesse sentido, “ao servir de materialidade textual a uma determinada interação humana recorrente a um dado tempo e espaço, a linguagem se constitui como gênero”. (MEURER; MOTT-ROTH, 2002, p.11).

Bakhtin (1992, p. 279) define a enunciação como um produto da relação social e argumenta que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” e a estes chamou de gêneros do discurso<sup>10</sup>.

A noção da “relatividade da estabilidade” defendida por Bahktin apresenta-se como um importante conceito para a compreensão do gênero. E justifica-se, por ser uma característica inerente à categoria gênero textual, em função de sua abstração e plasticidade, uma vez que este se modifica em função das necessidades enunciativas.

Esses aspectos nos apresentam as fronteiras fluidas dos gêneros [...]. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutura.(MARCUSCHI, 2005, p. 18).

Assim, o estatuto de gênero textual não é algo imanente como propriedade inalienável, mas relativa ao seu funcionamento na relação com os agentes envolvidos e as condições de enunciação. Segundo a teoria bakhtiniana, os gêneros são um tipo de gramática social, ou seja, uma gramática da enunciação, pois organizam nossa fala e escrita.

Entendemos, com referido autor, que gênero textual é, a um só tempo, uma ação de linguagem e uma atividade de linguagem, que tem um propósito comunicativo. Portanto, é a linguagem em uso, seja na sua forma oral, seja em sua forma escrita. Segundo Schneuwly (2004), a noção de gênero defendida na obra de Bakhtin (entre 1953 e 1979) pode ser resumida pelos seguintes aspectos:

---

<sup>10</sup> Adotamos a orientação de Marcuschi (2002), que considera como sinônimas as expressões gênero textual e gênero discursivo.



- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor. (SCHNEUWLY, 2004, p.25).

O estudo desse autor (2004) assinala que existem elementos centrais na conceituação de gênero, que dizem respeito à escolha do gênero ante a uma situação definida (com finalidade, destinatário e conteúdos), ou seja, o gênero a ser usado deve atender a situação discursiva. Além desse aspecto, há um lugar social em que essa base se processa, definindo um conjunto possível de gêneros. E, por fim, o gênero escolhido para a interação é definido por sua função comunicativa, tendo por sua vez uma estrutura relativamente estável.

Santos, Mendonça e Cavalcante (2006) argumentam que, nas práticas de uso da língua, todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos, ou seja, tais práticas de uso da língua empregada no cotidiano vão requerer gêneros específicos adequados àquele contexto comunicativo. Por exemplo, na tentativa da venda de um imóvel, não seria apropriado usar o gênero conto para informar a um grande público o propósito dessa situação comunicativa, porquanto é mais adequado o gênero anúncio, que cumpre a função de fazer chegar à população esse tipo de informação de modo rápido e preciso.

Portanto, como afirma Schneuwly (2004), a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Dessa forma, há uma relação entre meio-fim, definida e guiada pelo contexto da atividade discursiva. Assim, temos em Bakhtin a base de explicação da categoria gênero textual sediada no propósito comunicativo envolvido na circunstância de interação, atuando na definição dessa noção, três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

O conteúdo temático diz respeito ao conteúdo em si e o que pode se tornar comunicado por meio do gênero. Quanto à construção composicional, refere-se à estrutura específica dos textos pertencentes ao gênero, uma vez que guardam características estruturais comuns entre si.

O reconhecimento de um gênero inclui, portanto, o conteúdo temático, ou seja, o que diz respeito ao conteúdo em si e o que pode se tornar comunicado por meio do gênero. Inclui ainda, o reconhecimento da construção composicional, ou seja, dos aspectos que se referem à estrutura específica dos textos pertencentes ao gênero, uma vez que já sabemos que o gênero guarda características estruturais comuns entre si. E, por fim, o elemento estilístico, ligado às configurações específicas das unidades de linguagem, sobretudo da posição,

intenções e propósitos do locutor, além dos conjuntos particulares de sequências que compõem o texto.

A articulação dos argumentos descritos para o reconhecimento de um gênero e, portanto, inerentes a sua constituição, é expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), acompanhando, assim, a perspectiva de definição e classificação dos gêneros, seguindo uma concepção bakhtiniana. Outro aspecto importante à análise é o fenômeno da “hibridização” dos gêneros. A esse respeito, Marcuschi, (2005) postula que a hibridização se caracteriza pela confluência de dois gêneros, fato corriqueiro no dia-a-dia, em que passamos de um gênero a outro, ou inserimos um no outro, na fala ou na escrita.

Referido autor se coloca, porém, em contraposição às ideias expressas por Kress, quando anuncia que essa mobilidade dos gêneros caminha para uma mixagem de tal ordem, ao ponto de chegarmos à situação em que não ocorram mais “categorias de gêneros puros e sim apenas fluxo” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

A posição defendida por Marcuschi (2005) é a de que se faz inadequado considerar tal fenômeno como ‘evidência de ausência de gênero’, uma vez que só se mescla e une aquilo que pré-existe. Dessa forma, podemos verificar que esse autor concorda com o fenômeno da hibridização que Kress argumenta, assentado na ideia de mobilidade dos gêneros, todavia, não comunga com o anúncio da perspectiva do desaparecimento da categoria gênero.

Esse fenômeno vem se demarcando na contemporaneidade, acirrado pela influência das novas demandas sociais no uso da linguagem, disponíveis em nossa cultura, e pelo surgimento de Novas Tecnologias do Conhecimento e da Informação (NTICs).<sup>11</sup> É principalmente nessa área da tecnologia que se observam os desdobramentos desse fenômeno na linguagem. Assim, temos, por exemplo, nos *chats* e *blogs* como novos espaços de interação e de comunicação, ou o *e-mail* (correio eletrônico) como desdobramento das cartas (pessoais, comerciais...) e dos bilhetes.

Este fenômeno também tem influência pela dinâmica dos gêneros e sua adaptabilidade inclusive na materialidade linguística. Isso mostra que os gêneros apresentam identidade social e organizacional ampla e são parte constitutiva da sociedade e, portanto, com funções socioverbais e ideológicas.

---

<sup>11</sup> Referimo-nos especialmente à tecnologia eletrônica, com particularidade à informática, computador e internet e os desdobramentos de novas formas de organizar e estabelecer os relacionamentos interpessoais nesse novo contexto, pensadas em uma perspectiva mais sócio-histórica e menos tecnicista (GERALDINI, 1998).

Como se nota, a noção de gênero vem envolta num conjunto relativamente extenso de parâmetros de observação, haja vista a complexidade do fenômeno que envolve aspectos linguísticos, discursivos, sociointeracionais, históricos, pragmáticos, entre outros (MARCUSCHI, 2005).

Como a linguagem é a base da interação humana e o gênero é a linguagem em ação, consideramos que a abordagem pedagógica de gênero se constitui fundamental para a competência discursiva. Apoiadas em pesquisadores como Bronckart (1999; 2006), Schneuwly e Dolz (2004) entre outros, compreendemos o caráter comunicativo eminente, constituído socialmente na interação com o outro.

Sobre isso, Bronckart (1999) assinala que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (P. 103), ou seja, os gêneros são instrumentos de que os sujeitos dispõem para atuar nos diferentes domínios da atividade humana.

Para Kress (apud MOTTA-ROTH, 2000), o conhecimento sobre a forma como ocorre a interação mediada pela linguagem, estabelecida em situações específicas, permite democratizar o acesso aos bens culturais e sociais em uma sociedade letrada e tecnologicamente desenvolvida. A abordagem de gêneros é relevante em virtude da ênfase no papel que a linguagem desempenha na interação social, com necessidades sociais e valores culturais específicos.

Em uma ampliação dessa significação, temos ainda que, do ponto de vista funcional, aprender a língua significa desenvolver competência progressiva no uso de funções da linguagem (HALLIDAY apud MEURER, 2000, p. 149) e que “essa competência engloba igualmente a capacidade de compreender as práticas discursivas e as relações sociais articuladas ao uso dos diferentes gêneros textuais”.

Nesse sentido, o ensino baseado em estudos dos gêneros textuais pode estimular o estudo da língua e se transformar em um contexto destinado ao levantamento, reconhecimento e uso das inúmeras manifestações orais e escritas. Esse tipo de prática vem auxiliar os agentes sociais a se perceberem e perceber o contexto, conduzindo e reconstituindo a apropriação da cultura atual e a reconstituição de culturas de outras épocas. Os gêneros textuais na escola situam o ensino em práticas socioculturais mais amplas.

Com base no referencial teórico exposto, apresentaremos e analisaremos os programas PROFA, Pró-Letramento e PNAIC. No entanto, antes desse capítulo, faz-se necessária uma reflexão a respeito das políticas educacionais desenvolvidas no país, a fim de compreendermos de forma sistêmica sua influência sobre os programas estudados.

Nesse sentido, passaremos ao capítulo seguinte com o objetivo de fazer um resgate histórico das políticas educacionais desenvolvidas nos últimos tempos, com prioridade para àquelas voltadas à formação docente.

### 3 HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Minha tese inicial é bastante pessimista: há uma distância considerável entre as políticas educacionais, a legislação educacional, a pesquisa acadêmica, e o que acontece na realidade das escolas, isto é, no ensino, no trabalho cotidiano dos professores, na aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 2008).

A política educacional de um país envolve legislação, financiamento, gestão, currículo e avaliação dos sistemas e das unidades escolares. Compreendendo a amplitude e complexidade, tanto das políticas educacionais no Brasil, como de sua história, tomaremos como objeto de análise as políticas de formação docente num determinado recorte temporal. Nesses termos, optamos pelo exame do período de 1995 a 2015.

Essa escolha ocorre em detrimento de, nesta fase, terem sido desenvolvidos nacionalmente três importantes programas de formação de alfabetizadores, que aqui nos propomos analisar: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esses programas foram criados e executados respectivamente nos governos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- 2015); além disso, em decorrência de importantes reformas educacionais e ações implementadas no País no referido momento histórico. Para tanto, faremos inicialmente, remissões aos anos de 1960 a 1990, com uma breve apresentação de alguns fatos importantes, ocorridos nessa época, que têm implicações na atualidade e que concorrem para uma melhor compreensão de que as políticas educacionais estão engendradas numa teia de relações econômicas nacionais e internacionais, e que estas se organizam a fim de atender a uma agenda globalmente estruturada por organismos internacionais para serem efetivadas de modo diferenciado pelos países.

#### 3.1 As políticas educacionais nos anos de 1960 a 1990

Desde os anos de 1960, com acelerado crescimento demográfico, desenvolvimento e acirramento do capitalismo urbano, a sociedade brasileira passou por alterações no que diz respeito à demanda de qualificação do trabalhador em geral e, conseqüentemente, à necessidade de expansão da escolarização básica. De acordo com

Pimenta (2002, p. 98), a população trabalhadora “se organiza e reivindica escolas, na medida em que ela é condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência”. O histórico movimento por universalização do ensino básico ampliou o acesso à escolarização, difundindo a ideia da Educação como redentora das desigualdades sociais, quando pensada como fator aliado ao desenvolvimento econômico, ou seja, ao desenvolvimento do capitalismo.

Esse contexto e suas ideias postuladas acarretam um conjunto de problemas e dificuldades para a Educação, entre os quais estão expressos nos altos índices de repetência, evasão escolar, distorção idade-série, legado histórico dessa época que se reúne a outro já historicamente avolumado, que concerne a pouca qualificação docente. Nesses termos, constatamos que a conquista da expansão da Educação Básica não veio associada à garantia da qualidade do Ensino Público.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não trouxe inovações para a formação docente ministrada no Ensino Normal, pois conservou as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão de ciclos (TANURI, 2000). O curso de Pedagogia manteve-se com uma natureza bacharelesca e generalista, sem foco específico para a formação docente voltada aos anos iniciais da Educação Básica.

Em termos históricos, o que se estabelece como supostos ganhos com a referida lei situa-se na equiparação legal ocorrida em todas as modalidades de Ensino Médio, assim como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular que ensejaria o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. Assinala-se, porém, que a Lei de 1961 beneficiou de fato mais a iniciativa privada, já que com essa legislação se criaram a possibilidade e a facilidade no País para abrir e ministrar ensino privado em todos os graus, ensejando ao mesmo tempo menor aprimoramento da escola pública.

Instaurada em 1964, a ditadura militar produziu marcas próprias ao projeto educacional neste novo contexto social e econômico da época,<sup>12</sup> orientado por duas leis e um amplo conjunto de decretos-lei: a Lei n 5.540/68 que regulamentou a reforma universitária, a qual instituiu os princípios para a organização e funcionamento do Ensino Superior; e a Lei n 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus.

---

<sup>12</sup> Esse período foi marcado pelo avanço no processo de industrialização brasileiro, pautado por padrões internacionais, fato que aumentou a internacionalização do mercado e a incorporação de modernas tecnologias à produção nacional.

Essas duas leis tinham por finalidade, respectivamente, formar profissionais graduados para atender as demandas do mercado, de um lado, e, de outro, conter as crescentes demandas sobre o Ensino Superior, promovendo a profissionalização em nível médio (VIEIRA & FARIAS, 2007). Assim, esperava-se que a Educação pudesse garantir o crescimento econômico, isto é, o desenvolvimento do capitalismo no País.

Portanto, na época, a demanda por formação docente no Ensino Superior ainda não é exigência para os professores que atendem ao ensino primário. Além disso, nesse período, conta-se com um número insuficiente de professores para esse nível, situação esta que, pelas circunstâncias, motivou ao sistema o aproveitamento de pessoas para atuarem como docentes no Ensino Primário, de forma improvisada e sem a devida formação.<sup>13</sup>

Temos ainda como desenho da formação docente, nesse período, o fato do distanciamento das formações dadas em relação à realidade educacional da época, desenvolvida nos cursos de magistério em nível médio na modalidade normal, repercutindo na ausência de preparação dos professores para o enfrentamento dessa realidade.

Em meio a referido contexto, tem-se como um dos desdobramentos a constituição das discussões sobre formação docente no Brasil. Mostram-se, como destaques nos anos de 1960/70 diversos estudos realizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).<sup>14</sup> Essa instituição realizou importantes pesquisas sobre a formação de professores na Escola Normal de Ensino Médio, que preparava professores das séries iniciais. Os resultados dessas pesquisas evidenciaram, particularmente, o distanciamento da formação docente em relação à realidade da escola primária da época, que se configurava pela ampliação do acesso à escolarização, a qual trouxe para a escola crianças de segmentos sociais menos favorecidos, até aí não atendidos.

Concomitante ao contexto da Escola Normal desse período abriu-se a tendência de elevar a formação do professor das séries iniciais, com a defesa de que a formação mínima para o magistério deveria ocorrer em cursos de nível superior. Foi uma tendência que segundo Pimenta (2006, p. 30) instaurou a necessidade de se proceder a uma “transformação paulatina da formação dos professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior”.

---

<sup>13</sup> Censo Escolar do Brasil, realizado pelo INEP em 1965.

<sup>14</sup> Segundo Pimenta (2006, p. 29), esses estudos são promovidos pelo INEP, instituto criado no início dos anos 1940, que “iniciou em julho de 1944 a publicação da revista brasileira de estudos pedagógicos (RBEP), responsável pela divulgação do pensamento educacional brasileiro e das pesquisas sobre formação de professores, até meados dos anos 90”. A autora situa ainda esse Instituto como um dos principais promotores das conferências nacionais de educação (CBE), inviabilizadas posteriormente pela ditadura militar.

Outro fato que também contribuiu como instrumento de pressão por melhorias na formação docente foi a institucionalização da pós-graduação nas universidades brasileiras, no final dos anos de 1960, que promoveu a pesquisa e a produção acadêmica, dentre elas, em Educação, no Brasil. Alguns programas como o de Filosofia da Educação da PUC-SP e PUC-RJ, UNICAMP, UFMG, dentre outros, se destacaram por analisar criticamente, à luz de referenciais marxistas e gramscianos, a realidade da escola, da educação e das suas relações com o contexto político e social do País. Essas produções acadêmicas foram marcadas pela crítica à função social da escola na reprodução das classes sociais e pela explicitação dos fatores intraescolares como dispositivos geradores dos mecanismos de exclusão dos segmentos da classe trabalhadora.

As investigações produzidas no âmbito científico da época revelavam as lacunas na formação para o magistério e suas implicações para a docência na Educação Básica, o que, segundo Pimenta (2006, p. 32) era percebido na

[...] ausência de projeto formativo, conjunto entre as disciplinas científicas e as pedagógicas, o formalismo destas, o distanciamento daquelas da realidade escolar, além do desprestígio do exercício profissional da docência no âmbito da sociedade e das políticas governamentais prejudicando seriamente a formação de professores.

No que diz respeito à formação docente para a Educação Básica, especificamente, nos anos de 1980, as pesquisas apontam a necessidade de uma formação voltada para os problemas que a prática *in loco* da escola revelava, bem como para a urgência de fortalecer os conhecimentos teóricos dos professores, a fim de que eles aprimorassem sua atuação pedagógica. Concorria também, nessa época, a intensa discussão sobre o curso de Pedagogia, e neste a formação e as especificidades dos pedagogos e do seu trabalho.

No contexto internacional, essa década foi palco de profundas mudanças na liderança das organizações internacionais responsáveis por financiamentos das políticas educacionais nos países em desenvolvimento. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), até então principal instituição responsável pelo setor da Educação, perde força, enquanto o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passam a ter expressiva influência na realidade educacional desses países, articulando reformas no Estado e ajustes estruturais da economia.

De acordo com Apple (1989), Azevedo (2007) e Teodoro (2001, 2003), porém, tanto as agências financiadoras (FMI, BM, BID) quanto às intragovernamentais (UNESCO, OEA) legitimam e criam condições de efetivação das políticas educacionais no mundo – mais



precisamente, nos países (“em desenvolvimento”) dependentes e subalternos ao capital financeiro internacional.

Nos anos de 1990, o Banco Mundial acentuou financiamentos, passando a ter intensa influência sobre as políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Para tanto se utilizou de vários mecanismos de inserção e materialização de seus interesses. Exemplo disso é a Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, convocada e financiada pelo BM e UNESCO, que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos. Esta declaração se tornou a base de elaboração das diretrizes dos planos decenais de Educação dos países signatários da Conferência Mundial, os quais detinham a maioria da população mundial, entre eles, o Brasil. Gradativamente, o Banco Mundial passou a exercer simultaneamente as funções de financiador, de assistência técnica e de referência de pesquisas educacionais em todo o mundo (AKKARI, 2011).<sup>15</sup>

Por sua vez, no Brasil, as orientações neoliberais desses organismos multilaterais foram inicialmente absorvidas no governo Fernando Affonso Collor de Mello (1990-1992) que instaurou a abertura do mercado brasileiro e a subordinação quase irrestrita do País ao capital financeiro internacional, representado precisamente por esses organismos – que extorquem riqueza, interferindo e gerindo setores importantes do País. Por isso, assim como em outros setores, a política educacional do governo Collor foi objeto de severas críticas quanto às ações governamentais.

Com a renúncia de Fernando Collor (em 29/12/1992 para evitar o *impeachment*), o então vice-presidente, Itamar Franco, insurge ao poder e retoma a definição da política educacional no País, sintonizando-a ainda mais aos interesses econômicos e políticos dos organismos financeiros internacionais. E, desse modo, com o governo Itamar Franco (1992-1994) se inicia a tentativa de elaboração do Plano Decenal de Educação para todos (BRASIL, 1993), o qual se tornou o primeiro ensaio do Plano Nacional de Educação (PNE) previsto na Constituição de 1988. Não se torna, no entanto, um documento legal aprovado. Em 1994, é realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos, que tem como baliza a Declaração Mundial de Educação para Todos. Este documento estabeleceu que as políticas educacionais dos países signatários investissem no desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem. Portanto, o foco deveria ser as “competências” e habilidades básicas nas áreas

---

<sup>15</sup> De acordo com Akkari (2011, p. 32), é possível identificar três importantes prioridades das políticas educacionais inspiradas pelo Banco Mundial: dedicar metade dos gastos públicos para a Educação Básica; aumentar a participação do setor privado no âmbito educacional (principalmente Ensino Médio e Superior); descentralizar a gestão da Educação, dar prioridade à aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser mobilizados no setor produtivo e reformar os currículos escolares.

de Português e Matemática. Dessa forma, a prioridade da ação política do Governo seria dirigida ao Ensino Fundamental, alinhando todo o sistema educacional e formação docente para tal fim.

### **3.2 As políticas educacionais no governo FHC**

Foi, sobretudo, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que se concretizou uma intensa reforma educacional, que de modo significativo alterou a natureza e o perfil do sistema educacional brasileiro, subordinando-o à cartilha neoliberal elaborada e ditada pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Sobre o governo FHC, Frigotto (2011, p. 9) sintetiza dizendo que

[...] as reformas neoliberais, ao longo do Governo FHC, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.

Nesse novo perfil de conjuntura delineado na época, destacam-se a elaboração e a aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), aparato legal que consolidará no Brasil importantes mudanças em todos os níveis e modalidades da Educação. Assim, a LDB de 1996 constitui-se de um texto de 92 artigos, que traz os princípios, fins, direitos e deveres (Art. 1 ao 7); dispositivos sobre a organização da educação nacional e as incumbências das distintas esferas do Poder Público (Art. 8º ao 20º); níveis e modalidades de ensino (Art 21º ao 60º); profissionais da Educação (Art 61º ao 67º); recursos financeiros (Art 68º ao 77º); disposições gerais (Art 78º ao 86º); e, disposições transitórias (Art 87º ao 92º).

Referida Lei, que de lá para cá foi alterada por diversas emendas, viabilizou novos modelos da gestão, financiamentos da Educação, organização dos sistemas, escolas e currículos, tudo em atendimento aos princípios neoliberais de descentralização, privatização e padronização apontados pelo capital financeiro, ou seja, pelos organismos financeiros internacionais para as políticas educacionais no País.

No que diz respeito à formação docente, a LDB privilegia no seu texto, particularmente no artigo 62, o estabelecimento da formação dos profissionais em Educação

em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação. Sobre a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a mesma Lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade Normal. Já no artigo 87, no parágrafo 4º, diz que “até o fim da Década da Educação [1997-2007] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formado por treinamento em serviço”.

No entanto, a Lei 12.796, de 04 de abril de 2013 altera a LDB de 1996, no que diz respeito ao nível de formação de professores para a contratação na Educação Básica. Com esta nova lei, a LDB volta a admitir o nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa alteração surge em função de os estados e municípios argumentarem que não teriam como cumprir a lei de responsabilidade fiscal, caso o Piso Salarial do Magistério passasse a ser estipulado com base nos proventos dos professores com nível superior. Referido Piso, quando criado foi estipulado tendo por base os salários dos docentes com nível médio. Assim, para garantir menor piso salarial aos professores, foi preciso manter um menor nível de formação exigido por lei. Como anota Barreto (2015), mantém-se um padrão conhecido das políticas educacionais: legitimar as medidas emergenciais como permanentes.

Para realizar a formação docente em nível superior, a LDB de 1996 cria e regula, no artigo 63, os institutos superiores de Educação, como alternativa às universidades e faculdades, no qual estabelece que eles, mantivessem cursos para a formação de profissionais da Educação Básica, incluído o “curso normal superior”, para formar docentes para a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental – excluído, para tal fim, o curso de Pedagogia. Com o tempo, contudo, a formação docente para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental passou a se restringir ao curso de Pedagogia, que na Década da Educação, não se encontrava preparado para tal função, visto que ainda mantém em sua proposta curricular uma formação mais generalista para atender a um vasto campo de atuação profissional.

Cabe destacar o fato de que a proposta dos institutos superiores de Educação expressa na LDB de 1996, já era um modelo na experiência internacional, como na Alemanha, Argentina, Portugal e Espanha, sob o qual já repousavam inúmeras críticas. Algumas dessas experiências até haviam sido extintas ou estavam sendo veementemente questionadas em razão da baixa qualidade e ineficiência, em particular pela notória ausência na articulação das dimensões do ensino e pesquisa (PIMENTA, 2006, p. 30).

Outra característica do modelo de ensino a ser desenvolvido pelos institutos superiores de Educação, que veio a ser muito questionada, foi (e ainda é) o aligeiramento no tempo da formação docente para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque o aligeiramento traz sérias complicações, entre os quais a diminuição das exigências curriculares, a ênfase na dimensão prática em negligência dos aspectos teóricos - fatos esses comprometedores da qualidade, tanto dos cursos ofertados como das aprendizagens dos cursistas.

Ainda em 1996, de acordo com Vieira & Farias (2007), é também aprovado, com a Lei nº 9.424/1996, o dispositivo que dispõe sobre o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF),<sup>16</sup> com recursos exclusivos para o Ensino Fundamental e o pagamento de seus professores. Dessa maneira, a política educacional no Brasil optou por investir prioritariamente no Ensino Fundamental, regida pelo princípio da descentralização como propulsora da reforma do sistema escolar público.<sup>17</sup> Portanto o Estado-nação, por intermédio do MEC, inaugura um papel: regulador e avaliador de suas ações, as quais, doravante, passam a ser executadas pelos estados e municípios. Com o objetivo de monitoramento e controle visando a levar a cabo esse novo papel, o MEC amplia e fortalece o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado em 1990, com o governo Fernando Collor. Além disso, a descentralização abre espaço para o estabelecimento de “parcerias” entre o setor público com o setor privado e vice-versa.

Visando a uma reforma curricular no Ensino Fundamental, em 1997, o MEC distribui para os professores de crianças das escolas públicas uma coleção de dez volumes que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destinados aos 1º aos 4º anos. Em 1998, publica os parâmetros do 5º ao 8º anos. E assegura: “estes são os referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular das escolas”. (BRASIL, 1997, p. 9).

Esses dois documentos foram alvo de várias críticas, principalmente aos aspectos do processo de suas elaborações, que não contaram com ampla discussão com os docentes em serviço nas escolas e academias, e que, por esta razão, não levaram em consideração as múltiplas realidades, demandas, culturas e expectativas dos diversos sujeitos que compõem a diversidade das comunidades escolares existentes em todo País.

---

<sup>16</sup> O FUNDEF é um fundo de natureza contábil com vigência de dez anos, instituído em 1998. Tem por objetivo vincular 60% dos recursos de despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

<sup>17</sup> Descentralização designa delegação formal de funções e responsabilidades entre os entes federativos do País: Estado-Nação, estados e municípios.

Vieira & Farias (2007), assinalam que outras ações referentes à política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso são o fortalecimento e ampliação de programas federais em curso, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e os programas Dinheiro Direto na Escola; Tv Escola; Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO); o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). De acordo com as autoras,

A definição e encaminhamento desse conjunto de iniciativas inaugura nova orientação governamental para a agenda da política educacional brasileira, explicitando assim os compromissos assumidos junto à agenda internacional promovida pelo Banco Mundial ao longo da década de 1990. (BRASIL, 2007, p. 169).

Houve, ainda, a retomada do PNE,<sup>18</sup> que depois da aprovação, pelo Congresso Nacional, foi sancionado em janeiro de 2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio da Lei 10.172, com duração de dez anos (2001-2010). Esse plano institui a elaboração dos planos decenais dos estados, municípios e Distrito Federal, com as devidas adequações às especificidades regionais e locais. Consoante, porém, noticia Saviani (2004), referido documento não passou de pouco mais de “uma peça de ficção”, pois não serviu para o encaminhamento das decisões tomadas no âmbito da política educacional da época. Em termos de recursos financeiros, todos os pontos foram vetados pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, fortemente regido pela política neoliberal de seu governo. E assim, sob a égide da lógica neoliberal, Fernando Henrique finda o século XX e inicia o século XXI, mas, praticamente, foi o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) que, a partir de 2003, deu o tom da política educacional da primeira década do século XXI.

### **3.3 As políticas educacionais no governo Lula**

A esse respeito, Luís Inácio Lula da Silva, nordestino, ex-operário e sindicalista, chega à Presidência com o programa de governo denominado Uma Escola do Tamanho do Brasil. Referido programa divulga a defesa de que a Educação deve ser tratada como prioridade na política educacional, como direito social indispensável ao gozo dos outros direitos e como ação relevante na transformação da realidade econômica, social e cultural do

---

<sup>18</sup> Iniciado no governo Itamar Franco, que pensou em definir educação nacional.

povo brasileiro. O governo Lula foi herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade iniciada e desenvolvida nos anos de 1990. A esse respeito, Evangelista (2012) assinala que o governo Fernando Henrique Cardoso deixou para o governo Lula duas importantes heranças: o crescimento da privatização do Ensino Superior e a política de formação docente ofertada, em sua maioria, por instituições privadas, sob a forma de educação a distância (EAD).

Conforme assinala Frigotto (2011), observa-se que as políticas educacionais da primeira década do século XXI foram amplamente determinadas pelas concepções e práticas educacionais expressas nas reformas educacionais dos anos 1990; década das parcerias público-privado, ampliação da dualidade estrutural da educação e penetração dessa lógica de forma ampla nas instituições educativas públicas, repercutindo desde os conteúdos do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização. Para Oliveira (2009), contudo, a política educacional do governo Luís Inácio Lula da Silva caracterizou-se por ações ambivalentes que apresentam permanências e rupturas em relação às ações do governo anterior, o de Fernando Henrique Cardoso. Ainda segundo Oliveira (2009, p. 208),

Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, a tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidas na Constituição de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (justificada nos padrões do desempenho educacional nos países da OCDE).

Entre as ações do governo Luís Inácio Lula da Silva, destaca-se no segundo mandato (2007-2010), a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo MEC. Esse plano, que abriga todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, estipula ações sobre os mais variados aspectos da Educação em seus vários níveis e modalidades. A Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão que passa a ser responsável por fomentar a formação dos profissionais de todos os níveis da educação, constituem as principais ações do PDE para a formação de professores.

Articulado ao PDE, foi criado em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este é uma referência desenvolvida no governo Lula por servir de indicador de qualidade na Educação brasileira. O IDEB mede, por meio de avaliações de larga escala, o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. Como meta da Educação Básica, estipulou alcançar até 2021 a nota seis. Esta foi a melhor nota obtida pelos

países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA).<sup>19</sup> Os resultados dessas avaliações têm implicações diretas tanto no sistema público, como nas reformas educacionais, pois o controle dos conteúdos avaliados direciona as “competências” a serem adquiridas pelos alunos, e conseqüentemente, por orientar o currículo escolar da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o currículo dos cursos de formação docente para essas áreas, ou seja, os cursos de Pedagogia. Ao analisar o PDE, Frigotto (2011, p. 14-15) acentua que a lógica que o embasa

[...] pode ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados’. Assim, o governo se equipa com instrumentos da avaliação dos produtos, forçando com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica do mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas ‘pedagogias das competências e da qualidade total’.

Outro desdobramento das avaliações nacionais é que, com base na análise dos mediadores do IDEB, o MEC oferece parcerias e apoio técnico e financeiro aos municípios que têm escolas com baixos índices de qualidade no ensino. O aporte de recursos se dá, desde a adesão ao “Compromisso Todos pela Educação”, quando estados, municípios e o Distrito Federal, com base no IDEB, elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). O PAR é um instrumento de planejamento obrigatório para o recebimento de referida assistência do MEC/FNDE.

O “Compromisso Todos pela Educação” (TPE)<sup>20</sup> é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022 (ano do bicentenário da Independência do Brasil), o País assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade, propiciando condições de acesso, alfabetização e sucesso escolar. Esse compromisso constitui uma união política entre corporações capitalistas atuantes na economia brasileira<sup>21</sup> e representantes das quatro esferas de poder (municipal, estadual e federal), dirigentes do CONSED e da UNDIME e representantes de organizações da sociedade civil.

<sup>19</sup> O PISA é destinado à avaliação do desempenho escolar de estudantes de 15 anos, fase de término do ensino obrigatório. As avaliações abrangem competências nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências e são realizadas por meio de testes padronizados para todos os países participantes.

<sup>20</sup> De acordo com Martins (2008, p. 4), o TPE foi criado, em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos que se reuniram para refletir sobre a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. O grupo verificou que a baixa qualidade da Educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do País, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital.

<sup>21</sup> Grupos como Gerdau, Bradesco, Itaú, Santander, Rede Globo, Fundação Victor Civita, Microsoft, Gol, entre outros.

Consolida-se, com efeito, mais uma vez, a parceria público e privado, além da atuação empresarial sobre metas e diretrizes a serem desenvolvidas pelas políticas educacionais implementadas no País. De acordo com Oliveira (2009),

A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na ideia do estabelecimento do compromisso de todos pela educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado.

A descentralização que o Movimento “Todos pela Educação” enseja desresponsabiliza relativamente o Estado-Nação ao setor da Educação Pública, pois esse processo delega ações para outros agentes, sobretudo os locais de cada região, fazendo-o administrar a distância. Além disso, fortalece a inserção do setor privado no sistema escolar público, bem como aumenta o seu poder nas decisões e metas estipuladas no que diz respeito à Educação Básica.

Essa busca pela melhoria de resultados é acompanhada pelo discurso, em âmbito nacional e internacional de que a formação docente é um dos principais responsáveis pela qualidade da Educação Básica. Por essa razão, a “qualidade” se tornou setor estratégico das políticas educacionais. É oportuno refletir, no entanto, acerca do conceito de qualidade que defendemos pelo fato de ser ele um termo polissêmico.

De acordo com Nogueira (2012), o conceito de “qualidade da Educação”, elaborado pelo Banco Mundial, relaciona-se à mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos averiguados pela medição dos processos de ensino e aprendizagem, verificados por meio de várias avaliações oficiais. Por essa perspectiva, a qualidade da Educação pauta-se na busca de melhoria de resultados e sua representação em índices meramente estatísticos, e não dos reais processos de ensino e de aprendizagem com toda a sua complexidade e a multidimensionalidade em termos cognitivos, técnicos, éticos, estéticos e político-social. Esta visão reducionista, alicerçada em resultados, ou índices estatísticos, materializa-se em conferências, declarações, legislação e diversas ações desenvolvidas nos últimos tempos. Ainda a esse respeito, Nogueira (2012, p. 95) adverte para a ideia de que esse conceito “atende a finalidade econômica e não aos princípios da qualidade social”.

Como setor estratégico, a formação docente para a educação de crianças (da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental) é alvo de ações diversas. No governo Lula, é grande o número de programas voltados para esse fim e seu direcionamento político como questão do Estado. Foram organizados 11 programas específicos para formação



docente, entre eles o Pró-Letramento (um dos focos de nosso estudo), cinco para preparo de material de estudo, um programa de estímulo à iniciação à docência (PIBID), três redes de formação docente, um sistema de formação a distância, uma política de formação articulada à CAPES, prêmio para professores, o fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), um banco de dados internacional, uma política de editais com financiamento para formação, além de transformar os institutos federais de Educação Tecnológica (IFET) em agências de formação docente.

Um marco histórico para o magistério nacional, que teve a defesa da redução das desigualdades regionais de salários dos docentes, foi a criação, em 2008, do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), convertido na Lei 11.738/2008. Esta obriga todos os municípios brasileiros a pagar o mesmo valor mínimo aos profissionais em início de carreira, fixando, no ano de seu lançamento, o valor do piso em R\$ 950,00 reais. Isso representou uma conquista por seu ineditismo e por buscar minimizar as desigualdades internas da profissão.<sup>22</sup>

Outra ação que teve grande destaque foi a expansão do acesso ao Ensino Superior, efetivada principalmente por meio de dois programas: o Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>23</sup>, que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de Ensino Superior a estudantes de classes sociais menos favorecidas, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que promove a expansão física, acadêmica e didática da rede federal de Ensino Superior.

Sobre referida expansão, em entrevista concedida a Emir Sader e Pablo Gentili, o Presidente Luís Inácio Lula da Silva afirmou: “Eu sinto um orgulho - e nesse caso é um orgulho muito pessoal, até um pouco de vaidade - que é o de passar para a história como o único presidente sem diploma universitário, mas o que criou mais universidades nesse país”. (SADER, 2013, p. 12). Essa “vaidade” justifica-se porque, de fato, houve a consolidação do aumento do número de vagas ofertadas no Ensino Superior. Em 2003, início do 1º mandato de Lula, havia no País 83 instituições de Ensino Superior federal, e ao final do seu 2º mandato, já se somavam 99. Essa ampliação de universidades e institutos, no entanto e a expansão do acesso não alterou a tendência histórica de privatização. Ao contrário, possibilitou o crescimento da iniciativa privada nesse nível de ensino, seja pelo aumento de cursos pagos,

---

<sup>22</sup> Para Trojan (2010), essa lei só beneficiou os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois eram os profissionais que ganhavam abaixo desse valor.

<sup>23</sup> Ao aderir ao Programa, a instituição privada fica livre de recolher quase todos os tributos federais a que estaria sujeita.

seja por meio da concessão de bolsas de estudo. Como exemplo, a tabela a seguir revela o impressionante crescimento do número de bolsas ofertadas pelo PROUNI, nos anos de 2005 a 2010:

Tabela 1 - Bolsas Ofertadas pelo PROUNI, anos de 2005 a 2010.

Ano	Tipo de bolsa		
	Integral	Parcial	Total
2005	71.905	40.370	112.275
2006	98.698	39.970	138.668
2007	97.631	66.223	163.854
2008	99.495	125.510	225.005
2009	153.126	94.517	247.643
2010	125.922	115.351	241.273

Fonte: BRASIL .MEC (2014)

Pelos dados ora expressos, podemos perceber que, no intervalo dos dois mandatos de Lula, houve um crescimento de mais de 214% na privatização (direta e indireta) do Ensino Superior. Esses números revelam o forte processo de privatização que o Ensino Superior vem passando e o fortalecimento da parceria do público e do privado que se estabelece no incentivo de bolsas de estudo.

Para Gentili e Oliveira (2013), esse aumento é consequência de um aproveitamento da expansão das universidades privadas durante o período de governo de FHC, que teve crescimento de mais de 210% durante sua gestão: das 684 instituições existentes em 1995, saltaram para 1.442 em 2002. Ao final do governo Lula (2010) totalizavam 2.099, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 2- Instituições de Ensino Superior no BRASIL

Ano	Categoria Administrativa das instituições de ensino superior		
	Total Geral	Públicas	Privadas
1995	894	210	684
2002	1637	195	1442
2010	2.377	278	2099

Fonte: Elaboração própria, com dados do BRASIL .MEC.INEP (2014).

Essa expressiva e propagada expansão do Ensino Superior por meio da privatização, suprime a possibilidade de implantação de uma Educação Pública gratuita, laica e socialmente referendada, além de comprometer a qualidade dos serviços prestados em ensino, pesquisa e extensão, bem como aumenta a precarização das condições do trabalho docente. Outra ação de acesso ao Ensino Superior, promovida desde o governo Lula, direcionada à formação docente, é a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), sob Decreto nº 6.755/2009. Este é um programa emergencial cuja finalidade é organizar, em regime de colaboração entre União, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica que estão em exercício, mas sem formação adequada. Os cursos são ministrados por instituições públicas de Ensino Superior e as aulas ocorrem prioritariamente durante os meses de férias das escolas. O Decreto evidencia: “a formação docente para todas as etapas da Educação Básica” é um “compromisso público de Estado” (BRASIL, 2009, Art. 2º, inciso I); “a formação dos profissionais do magistério” é um “compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”. (BRASIL, 2009, Art. 2º, inciso II).

O PARFOR oferece cursos em diversas licenciaturas, como Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, Matemática, Física, Artes, Educação Física entre outros, tanto para professores sem formação em Ensino Superior quanto para profissionais licenciados, mas que atuam em área distinta de sua formação. Até 2012, o PARFOR implantou 1920 turmas. Até esse período, 54.000 professores da Educação Básica frequentaram os cursos em turmas especiais, localizadas em 397 municípios do País. A influência dessas políticas para a formação e o trabalho docente se expressam de formas diferentes como: maior responsabilização de suas tarefas, sobrecarga de trabalho, jornadas triplas, aligeiramento e comprometimento da formação, foco na dimensão técnica em detrimento da humana, ética e política, salas de aulas lotadas e vários outros problemas vivenciados no cotidiano escolar.

### **3.4 As políticas educacionais no governo Dilma**

A realidade anteriormente citada, também, é mantida no Governo Dilma (2011-2015), eleita e reeleita com o apoio de Lula. Em entrevista dada em programa de rádio<sup>24</sup>,

---

<sup>24</sup>*Café com a Presidenta*, exibido às 18h32min do dia 06 de janeiro de 2014. Fonte: portal.mec.gov.br.

Dilma Rousseff fez um balanço das políticas educacionais desenvolvidas em seu governo. Segundo a Presidenta, por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), o Governo Federal já entregou quase 1.300 creches e outras 3.100 estão em construção. As escolas públicas em tempo integral devem chegar a 60 mil em 2014, e 300 mil professores alfabetizadores estão fazendo cursos de formação de dois anos. A Presidenta também falou dos avanços do PROUNI, do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), do Ciência sem Fronteiras e da reformulação do Ensino Médio por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC)<sup>25</sup>, programa de maior aposta desse governo.

Diversos outros programas são mantidos e fortalecidos, como o TV Escola, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros. No que diz respeito à formação docente de crianças, lançou em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este é um programa de abrangência nacional que desenvolve distintas ações voltadas para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos.

O PNAIC se organiza em quatro eixos de atuação, que envolvem a formação continuada para professores alfabetizadores, distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários, avaliações sistemáticas e a gestão de todo o programa por meio da parceria entre os governos federal, estaduais e municipais.

Em seu 2º mandato, Dilma Rousseff afirmou em seu discurso de posse<sup>26</sup> o fato de que é de conhecimento de todos que a formação de professores é uma área frágil do sistema educacional brasileiro e lançou o lema de seu novo governo “Brasil, pátria educadora!”, afirmando que todas as áreas do seu governo convergirão esforços para a Educação. Este será o setor prioritário de investimentos e ações e prometeu mudanças curriculares e aprimoramento na formação docente. Em sua fala, disse que iria manter os programas voltados à educação, reforçando o destaque ao PRONATEC, e uma atenção especial ao PRONATEC Jovem aprendiz.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> O PRONATEC, primeiro programa nacional do Governo Dilma, lançado em 2011, tem o objetivo de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, destinado ao setor produtivo para suprir as demandas por qualificação profissional. Portanto, pertence à Política de Educação Profissional Técnica.

<sup>26</sup> Discurso na íntegra: <http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/01/01/leia-a-integra-do-discurso-de-posse-de-dilma-rousseff.htm>

<sup>27</sup> Destinado ao incentivo às micro e pequenas empresas para a contratação de um jovem em seus estabelecimentos.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Em termos de escolha metodológica, temos a consciência de que, dentre tantas abordagens e percursos teóricos possíveis de se fazer opção, a verdade é que o recorte dado a uma realidade a ser investigada necessita se exprimir coerente com o que se quer conhecer. É necessária a consciência de que eleger um, dentre o universo possível de reflexões e análises, é, como tal, sempre limitado e parcial. A composição do modo de ver o objeto (problema) de investigação traz, além das informações científicas sobre metodologias, os pontos de vista, a história de vida, os conhecimentos, crenças e os valores de quem opta por uma dentre outras formas de “ver-compreender” os fenômenos estudados.

Deste modo, podemos dizer que toda investigação, desde a elaboração do tema e do corpo teórico até a definição do percurso metodológico, da categorização dos dados obtidos e de sua análise, traz essa marca pessoal do seu pesquisador.

Neste sentido, este estudo se define pelo que a literatura em metodologia científica classifica como abordagem qualitativa. Esta é especificamente apropriada a estudos situados no campo dos fenômenos humanos e sociais, com um nível de realidade constituído mediante múltiplos sentidos e significações (BOGDAN & BIKLEM, 1994).

Bogdan e Biklem (1994) discutem o conceito da abordagem qualitativa em pesquisa e propõem fundamentos para caracterizar e utilizar esse tipo de pesquisa em Educação, mediante a explicitação do seu percurso, métodos e bases teóricas. Tal compreensão aufere cada vez maior espaço na área educacional, em virtude da melhor adequação à complexidade e ao dinamismo da vida educativa.

Referidos autores defendem o ponto de vista de que a abordagem qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. (BOGDAN & BIKLEM, 1994, p. 49).

Nesse enfoque, o pesquisador é um importante instrumento para a compreensão do significado dos fenômenos sociais estudados. Para tanto, faz uma aproximação objetiva com a realidade a ser investigada, com a finalidade de compreendê-la de forma ampla e complexa. De acordo com Triviños (1987, p. 128), o pesquisador é “importante à medida que não esquece esta visão ampla e complexa do real social (...). A pesquisa qualitativa parte do fenômeno social concreto”. Sua natureza é descritiva e intenta perceber não só a aparência do fenômeno estudado, mas principalmente as causas de sua existência, as relações estabelecidas, mudanças ocorridas e possíveis consequências na vida humana. Por isso, a pesquisadora deve

buscar os dados em toda sua riqueza e totalidade, considerando tanto o processo como o contexto em que são produzidos.

Por essa óptica de análise, buscamos o estudo crítico e aprofundado dos programas de formação oficiais de alfabetizadores de crianças, especificamente, o PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO e o PNAIC. Em virtude da natureza e dos objetivos da investigação e de esses programas terem por base diversos documentos (materiais destinados à formação dos professores -*sites*, artigos, coletâneas de textos, vídeos, resoluções etc.), o estudo sob relatório se fundamenta em uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental.

Tanto a pesquisa bibliográfica quanto a documental têm o *documento* como objeto de investigação, daí a proximidade entre esses dois tipos de pesquisa. Para melhor entender a distinção e conceituação mais concreta acerca dessas duas abordagens de busca científica pela natureza de suas fontes, Bravo (1991) argumenta que *documentos* são todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesse sentido, os documentos podem ser escritos, numéricos, estatísticos, de reprodução de som e de imagem. O que diferencia, no entanto, a pesquisa bibliográfica da documental consiste na natureza das fontes, que podem ser primárias e secundárias.

A pesquisa bibliográfica, segundo Oliveira (2007), se destina ao estudo de documentos, cuja natureza se caracteriza pelo fato de serem de domínio científico acerca de temas produzidos por diversos autores, como artigos científicos, livros, periódicos e dicionários. Estes objetos, tornados em materiais de análises, são chamados de *fontes secundárias*. Por esse motivo, no dizer de Oliveira (2007, p. 69), a pesquisa bibliográfica é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”. Portanto, neste perfil de investigação, as fontes a serem pesquisadas devem ter domínio científico.

A respeito de pesquisa documental, Oliveira (2007, p. 69) ainda assinala que esta se caracteriza pela busca de “informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias em outras matérias de divulgação”. Isso requer do pesquisador um trabalho de análise rigoroso e cuidadoso dessas fontes. Estes documentos que ainda não receberam tratamento analítico são chamados de *fontes primárias*.

Portanto, a diferença básica entre esses dois tipos de investigação é que o pesquisador, de feição bibliográfico se debruça sobre fontes secundárias, enquanto que, na de conteúdo documental, este recorre às fontes primárias.

É imperativo ainda destacar o fato de que compreendemos a atividade investigativa sobre os documentos não como simples descrições, mas também análises críticas e rigorosas acerca das concepções, ideias e pressupostos teóricos e metodológicos das fontes. Portanto, para esta pesquisa, pretendemos compreender as intenções, interesses, concepções teóricas e metodológicas expressos nos documentos produzidos pelos programas oficiais de formação de alfabetizadores.

Pelo rigor científico, tanto a pesquisa bibliográfica como a documental precisam se desenvolver num *continuum*, ordenado por procedimentos na busca por soluções, constituído por etapas, onde cada uma pressupõe a que precede e que se completa na seguinte. Temos consciência, no entanto, de que estas etapas não são divisões estanques, assim podendo ocorrer simultaneamente, pois elas se retroalimentam durante todo o percurso de investigação (LIMA & MIOTO, 2007).

Dessa forma, as pesquisas documental e bibliográfica permitem a consecução de um amplo mapeamento de informações, possibilitando a síntese de dados dispersos em diversos documentos na busca de respostas às questões e aos objetivos dessa investigação, para melhor delimitação e entendimento do objeto de estudo proposto. Por conseguinte, tanto as questões como os objetivos estabelecidos para este trabalho guiarão a seleção e a síntese dos dados.

Para este estudo, delimitamos a sequência de etapas que percorremos desde o levantamento dos dados – tanto na pesquisa documental quanto na bibliográfica – até a escrita final do documento/tese. Convém destacar o fato de que, em primeiro lugar, toda a análise documental se desenvolveu à luz das discussões teóricas comuns à revisão da literatura da área. Em segundo lugar, utilizamos a análise crítica para melhor compreender a totalidade, a cadeia de relações e as contradições que envolvem os programas estudados. Todo esse trabalho de investigação e análise desenvolveu-se por etapas.

**1ª ETAPA.** Fase exploratória dos documentos primários e secundários – 1ª fase de coleta de dados. Neste período, levantamos e estudamos as informações contidas nos documentos constitutivos das fontes primárias e secundárias deste estudo. Foi, de um modo específico, a fase da seleção e da apropriação dos dados. Quanto aos documentos oficiais dos programas PROFA, Pró-Letramento e PNAIC (documentos primários), todos foram selecionados para estudo e análise crítica. Estão descritos, na sequência os documentos que constituem cada programa.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Optamos por delinear os programas de acordo com a ordem cronológica de sua criação (PROFA, PRÓ-LETRAMENTO E PNAIC).

### **.Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

- Módulo 1: Processos de Aprendizagem (vídeos e apostilas com Guia de Orientações; Coletânea de textos e Guia do formador).
- Módulo 2: Propostas Didáticas I (apostilas com Coletânea de textos do módulos II e Guia do formador do módulo II).
- Módulo 3: Propostas Didáticas I (apostilas com Coletânea de textos do módulos III e Guia do formador do módulo III).

### **.Pró-Letramento**

- Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem (Material de Ensino destinado à formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental).
- DVD's de Alfabetização e Linguagem.
- Pró-Letramento: Guia Geral
- Documento “Rede Nacional de Formação Continuada de Educação Básica: orientações gerais” (BRASIL, 2005).
- *Site* do Ministério da Educação: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br) – *Link* formação - Pró-Letramento.

### **.Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

- *Site*: [pacto.mec.gov.br](http://pacto.mec.gov.br)
- Portarias e medidas provisórias: Portaria nº 1458 (14/12/2012); Portaria nº 867 (4/07/2012); Portaria nº 90 (06/02/2014); MP: 586 (08/1/2012).
- Manual do Pacto (com apresentação do PNAIC, esclarecimentos e informações sobre o curso de formação, dos materiais pedagógicos distribuídos, das avaliações a serem desenvolvidas e gestão).
- Cadernos de Formação (cadernos produzidos para a formação dos professores alfabetizadores).

**2ª ETAPA.** Fase da categorização dos dados. Este momento caracterizou-se pela classificação dos dados que deveriam levar em conta os objetivos da pesquisa, os assuntos abordados, os valores, as intenções, entre outros. Esta foi uma criteriosa e importante etapa que possibilitou classificar e organizar a diversidade de dados para posterior análise.



**3ª ETAPA.** Fase da síntese integradora. Produção do texto escrito, resultante da análise e reflexão dos documentos e dos dados recolhidos. Esta designou a fase voltada à apreensão rigorosa do problema, visualização do que nos propomos como objetivos e síntese das principais conclusões da pesquisa.

Assim, ao longo das três etapas, utilizamos o método de *Análise de Conteúdo*.<sup>29</sup> De acordo com Bardin (1977, p. 160), a análise de conteúdos designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações, cujo objetivo, realizado mediante procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, “é obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens”.

Comungamos das idéias de Triviños (1987), quando este chama a atenção para o aspecto qualitativo que pode ser focado pelo método e de sua importância para o campo da pesquisa qualitativa, ao contrário do que fez Bardin (1977), que privilegiou a dimensão quantitativa. Referido método é um meio privilegiado de estudo dos conteúdos das mensagens produzidas pelo homem em sua comunicação e interação.

Para esse tipo de análise, a opção foi utilizar referido método nas mensagens escritas nos documentos selecionados, porque eles “são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas às vezes que desejarmos”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 160). Além disso, por meio da análise de conteúdo, como salienta Triviños (1987), é possível fazermos inferências com suporte em informações que fornecem o conteúdo da mensagem, aspecto este fundamental para a efetivação do método, e que torna possível ao pesquisador a elaboração de suposições a respeito da mensagem analisada. A inferência tem o rigor científico quando produzida com arrimo nos pressupostos teóricos, levando também em consideração os contextos histórico e social dos produtores ou receptores da mensagem.

A análise de conteúdo<sup>30</sup> presentes nos documentos coletados e examinados neste estudo desenvolveu-se seguindo os três períodos básicos descritos por Triviños (1987): pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A *pré-análise* diz respeito ao momento da leitura geral dos documentos selecionados, visando à formulação dos objetivos gerais da pesquisa, das hipóteses, bem como da especificação do campo investigativo. Nela, a intenção é apreender de uma forma global as ideias principais e seus significados. A *descrição*

<sup>29</sup> De acordo com Triviños (1987), este método foi apresentado em maior detalhes (técnica de seu emprego e princípios) por Bardin, em uma obra intitulada *L'analyse de contenu*, publicada em Paris em 1977.

<sup>30</sup> Esse processo se desenvolverá em etapas, mas estas não ocorrem de forma linear, pois, tanto a etapa de descrição analítica quanto a de interpretação referencial terão início na pré-análise.

*analítica* é o momento de estudo aprofundado do *corpus* da pesquisa, guiado pelos objetivos da investigação e pela fundamentação teórica adotada. A *interpretação referencial* é a fase em que as inferências tomam uma dimensão de maior intensidade. De acordo com Triviños (1987, 162), a “reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações, aprofundando a conexão das ideias”.

Foi imprescindível, contudo, a utilização de procedimentos indispensáveis como a classificação dos conceitos, sua codificação e a categorização para a eficácia e qualidade de sua aplicação. Frisamos que tudo isso depende de um arcabouço teórico consistente, para fundamentar as análises. E assim, para este estudo, após o levantamento e apropriação mais global dos documentos analisados, realizamos a classificação dos conceitos dos materiais, os quais são chamados de unidades de análise. Em seguida, codificamos esses conceitos (unidades de análise) com marcações dessas unidades de análise por meio de sinais alfanuméricos.

Este agrupamento ocorreu por meio da categorização dos dados. Esta fase se caracterizou pela classificação das unidades de análise, que obedeceram a critérios de proximidade ou intimidade de temas. Mediante a análise crítica e rigorosa dessas categorias foi possível exprimir significados e inferências importantes.

Nesse sentido, por se tratar de um estudo de abordagem qualitativa acerca de três programas educacionais do Governo, optamos por fazê-lo com base em uma perspectiva comparada de análise. A propósito, a perspectiva comparada engendra nova dinâmica à pesquisa, especialmente quando ela alargou sua orientação para a diversidade de situações e contextos, referentes aos temas relacionados ao campo das Ciências Sociais, das Ciências da Educação e, em especial, ao campo da Pedagogia. Nóvoa defende a ideia de que a comparação renova o caráter científico da pesquisa educacional, porque a especificidade e a diferença de um objeto, em relação a outro, não podem ser estabelecidas sem a comparação (CAVALCANTE, 2008).

É lícito dizer-se que, na comparação, podemos estabelecer relações, analogias, especificidades e diferenças, e assim entrevermos desígnios, motivações, ideologias, concepções, situações, contextos, sentidos. Isso, sobretudo, quando no mundo globalizado se faz impossível encontrar os sentidos das coisas apenas no âmbito de suas particularidades locais, referenciadas somente em si mesmas. Baseada nesse entendimento é que buscamos analisar os programas de formação de professores alfabetizadores de crianças, tendo por base a perspectiva comparada, em uma dimensão crítica.

Dizemos em uma dimensão crítica, no sentido de que a comparação acerca de objetos distintos deve ser norteada pela relação de conjunto e não de modo parcial ou apenas isoladamente. Para isso, faz-se necessário relacionar os objetos comparados com os demais aspectos do contexto em que eles se encontram originados e inseridos, pois uma comparação é definida e ganha sentido somente se norteada em um contexto concreto e também real.

Pela dimensão crítica da comparação, o pesquisador sempre considera a relação de totalidade e a unidade, a contradição e o conflito, o ser e o devir, o aqui e agora e movimento histórico; além de apreender, em todo o percurso da comparação, as dimensões filosófica, material/concreta e política, que envolvem os objetos comparados entre si.

Ainda sobre a dimensão crítica da perspectiva comparada, defendemos a noção de que se faz necessária uma reflexão em que se busca chegar à essência das relações, processos e estruturas, envolvendo na análise, também, as representações ideológicas ou teóricas constituídas sobre os objetos em suas relações comparadas. É, portanto, um modo de se aprofundar sobre a produção de conhecimento que envolve concretamente objetos comparados, considerando a realidade social dinâmica, contraditória, histórica e ontológica.

Enfim, com base em um estudo de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, utilizamos o método de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, referente a três programas estatais de formação de professores. Nesse sentido, por serem três objetos distintos, elegemos a perspectiva comparada como base da análise. Assim ensejamos, doravante, demonstrar as intenções políticas e pedagógicas, as potencialidades, as limitações e contradições teóricas e metodológicas expressas nos materiais do PROFA, Pró-Letramento e PNAIC.

## 5 OS PROGRAMAS OFICIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇAS

As políticas de formação de professores no Brasil constituem campo de tensões, conflitos e intensos debates, pois estas políticas representam avanços em alguns aspectos, retrocessos e permanências em outros. O MEC desenvolve diversas ações formativas, dentre as quais se destaca a criação em 2005 da Rede Nacional dos Centros de Formação Continuada da Educação.<sup>31</sup>

A instituição dessa Rede pelo MEC tem por finalidade a qualificação docente nos processos de ensino e de aprendizagem, que se desenvolvem em uma rede de 19 centros ligados às universidades brasileiras, de variadas regiões do País, com o objetivo de produzir materiais em cooperação com as instituições de ensino para fomento de programas de formação continuada de professores e implantação de tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino. As áreas de formação dessa rede são: Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física; Gestão e Avaliação da Educação.

Notadamente, para este estudo, destacamos dois importantes centros dessa rede, que exprimem pesquisas relevantes na área da Linguagem: o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)<sup>32</sup> e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL).<sup>33</sup>

O CEALE é um órgão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que desde 1990 desenvolve projetos de pesquisa voltados para a área da alfabetização e do letramento. Tem como finalidade difundir o conhecimento produzido na Universidade, envolvendo, para tanto, a Administração Pública, professores e especialistas do Ensino Superior e da Educação Básica e estudantes da graduação e da pós-graduação. Referido Centro mantém um dos mais importantes acervos do País na área de alfabetização, leitura e escrita, além do banco de dados de pesquisa (Base Abec – no *site*), responsável pelo levantamento e avaliação da produção acadêmica e científica sobre alfabetização no Brasil. O acervo é composto por mais de 1200 teses e dissertações sobre referidas temáticas.

---

<sup>31</sup> Efetivação por meio da Portaria Ministerial nº 1.403 (BRASIL, 2003a), que instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, criando com o Edital 01 os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2003). Esse documento normatiza os critérios de funcionamento dos centros e direciona suas ações exclusivamente para a Educação Infantil e o Fundamental, excluindo o Ensino Médio e a Educação Superior.

<sup>32</sup> Endereço eletrônico: [www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br).

<sup>33</sup> [www.ufpe.br/ceel](http://www.ufpe.br/ceel)

A equipe do CEALE é constituída por pesquisadores da UFMG e professores colaboradores de outras universidades, como as federais de Pernambuco e de Ouro Preto, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e a Universidade Estadual de Campinas. O Centro trabalha em colaboração com as redes públicas de ensino, na elaboração de projetos de formação de professores, desenvolvimento curricular e avaliação do ensino, além da produção de materiais para divulgação científica.

De acordo com Frade (2010), o CEALE é responsável por três coleções impressas que organizam os cursos de formação de alfabetizadores: Instrumentos de Alfabetização; Alfabetização e Letramento e o Pró-Letramento. Este último é resultado de uma edição conjunta, que reúne textos de cinco centros de formação da área da alfabetização.

Outro relevante centro de formação docente é o CEEL, criado em 2004, pela Universidade Federal de Pernambuco, que atua desenvolvendo pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa e acerca da formação de professores da Educação Básica. A relevância social desse Centro consiste na articulação de ações voltadas a professores de Língua Portuguesa, gestores em Educação e secretarias de Educação, nos seguintes segmentos: Avaliação Educacional de Língua Portuguesa, em distintas modalidades de ensino; Avaliação e Produção de Material Didático; Assessoria a Secretarias de Educação e outras Instituições; Formação Inicial e Continuada de Professores; Pesquisas Relativas ao Ensino da Língua e Publicação de Livros e Guias para os Professores.

A equipe desse Centro é constituída por formadores e pesquisadores de centros e departamentos de várias universidades<sup>34</sup>. O CEEL participa ainda do Programa Brasil Alfabetizado, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Pró-Letramento e PNAIC.

Os materiais produzidos pelos pesquisadores destes dois centros, em especial os do Pró-Letramento, buscam reconstituir uma didática da alfabetização, na qual os textos são produzidos sob duas perspectivas: divulgação científica e aplicabilidade em sala de aula.

Na constituição da formação de alfabetizadores de crianças no país, destacamos, especificamente, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Lembramos que pela amplitude e complexidade dos programas (PROFA, Pró-Letramento e PNAIC) foi que elegemos como objetivo central investigar, por meio de um

---

<sup>34</sup> Centro de Educação, Centro de Artes e Comunicação e Centro de Filosofia e Ciências Humanas (UFPE); Departamento de Educação (UFRPE); Departamento de Letras (UFPB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre outras.

estudo comparativo, a constituição teórica e metodológica dos **materiais dos três programas**, a fim de compreendermos tanto os modelos de formação adotados quanto as intenções que referendam os procedimentos e práticas alfabetizadoras, visto que eles são frutos das políticas educacionais desenvolvidas. Portanto, mais uma vez, enfatizamos o fato de que este estudo se debruça exclusivamente sobre os documentos constitutivos dos referidos programas.

Para tanto, nos deteremos, nas subseções seguintes, a descrever analiticamente, à luz dos objetivos e da revisão da literatura adotada, referidos materiais de cada programa, trilhando a seguinte estrutura textual: contextualização histórica; objetivo e caracterização dos materiais do Programa; modelo de formação e constituição teórica; conteúdos de ensino e constituição metodológica.

## **5.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

### 5.1.1 Contextualização histórica

Toda ação política de governo é histórica e, portanto, tem origem social. Logo, para se entender uma ação política em sua concretude, a contextualização histórica surge como indispensável.

Quando se aplica tal princípio ao PROFA, ele nos faz recuar no tempo histórico ordinário ao ano de 2001. Referido Programa foi criado pelo MEC, no governo de Fernando Henrique Cardoso, em um período de intensas reformas neoliberais na seara educacional no País. Tais reformas foram realizadas em consonância com o documento oficial intitulado *Declaração Mundial de Educação para Todos*<sup>35</sup>, cuja orientação principal regia que as políticas educacionais dos países emergentes deveriam investir no desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem nas áreas de Língua Materna e Matemática. Isso com o propósito de gerar competências e habilidades fundamentais para estas áreas identificadas como prioritárias. Por esse motivo, a aquisição da leitura e da escrita, bem como as operações básicas de Matemática, passaram a ser foco dos processos de ensino e aprendizagem.

No Brasil, essa necessidade encontrava justificativa de ação política estatal no baixo desempenho revelado nos resultados das avaliações de larga escala, promovidas em

---

<sup>35</sup> Referida declaração foi elaborada seguindo as orientações neoliberais do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, órgãos comumente conhecidos por delineamento de políticas econômicas para os países emergentes, baseadas no princípio de atrelar a educação formal aos interesses do mercado financeiro.

todo o País.<sup>36</sup> Dessa maneira, a formação docente destinada para o ensino da aquisição da leitura e da escrita para crianças, jovens e adultos, passou a ser, mais uma vez, alvo das políticas educacionais do Poder Estatal. Daí dizer-se que o fato se justificava tanto pelos resultados das avaliações quanto pela necessidade de propagar conhecimento didático na área de alfabetização de crianças, jovens e adultos,<sup>37</sup> hajam vistas as grandes fragilidades na formação do professor alfabetizador. Referida formação não encontrava eco nas agências formadoras de professores. Os cursos de nível médio na modalidade normal estavam em plena decadência no País e os institutos superiores de Educação, criados e regulamentados pela LDB de 1996, artigo 63, no primeiro mandato de FHC, não existiram. Ademais, os cursos de Pedagogia e suas propostas político-pedagógicas não privilegiam componentes curriculares voltados à área da alfabetização. Dessa forma, os professores responsáveis pela alfabetização de crianças, jovens e adultos chegavam às escolas com os conhecimentos mínimos acerca do trabalho alfabetizador. Toda essa conjuntura evidenciava e promovia a urgência de programas de formação continuada compensatórios para a área da alfabetização. Neste contexto, o projeto do PROFA foi traçado.

De todo modo, ordinariamente, diz-se que o PROFA foi projetado por formadores de programas anteriores<sup>38</sup> – desenvolvidos pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em parcerias com as secretarias de Educação estaduais e universidades, nos anos de 1999 e 2000, com o envolvimento de educadores das redes públicas em todo o País. No período de 2001 a 2002, o programa foi supervisionado pela professora Doutora Telma Weisz.<sup>39</sup>

### 5.1.2 Objetivo e caracterização dos materiais

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado no final do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), constitui-se como um curso

<sup>36</sup> A esse respeito, ver dados do SAEB anos 2000.

<sup>37</sup> Segundo o PROFA, esse conhecimento didático de alfabetização é expresso em uma metodologia de ensino da língua escrita, produzido por diversos profissionais e estudiosos da área, em muitos países ao longo das últimas décadas (1980-1990).

<sup>38</sup> Em especial, o Programa Parâmetros em Ação.

<sup>39</sup> Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997). Atualmente é Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, Professora-investigadora de *la Maestria da Universidad Nacional de La Plata*, Consultora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Membro de corpo editorial da *Lectura y Vida*. Weisz é reconhecida pelo desempenho na discussão, estudos e formação de alfabetizadores. É uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Já publicou diversos artigos e livros como *Além das letras e O diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*.

anual de formação na área da alfabetização. De acordo com o Programa, o curso destina-se à formação de professores e formadores, com a finalidade de subsidiá-los, teórica e metodologicamente, na área da alfabetização de crianças, jovens e adultos. O material do curso está organizado em um *kit*,<sup>40</sup> de que constam os seguintes instrumentos de formação didático-metodológica:

- Documento de apresentação do Programa;
- Guia de orientações metodológicas gerais;
- Guia do formador;
- Coletâneas de textos;
- Fichário ou caderno de registros;
- Catálogo de resenhas;
- Manual de orientação para uso do acervo do Programa Nacional e Biblioteca da escola;
- Seis DVDs com filmagens de situações didáticas reais vivenciadas com crianças, jovens e adultos em espaços escolares, e vídeos discutindo, sob o ponto de vista teórico e metodológico, temáticas acerca do processo de ensino-aprendizagem da aquisição da linguagem escrita e outras temáticas relacionadas.

O “Documento de apresentação do Programa” destinado a todos os envolvidos no Programa expõe o percurso de criação do PROFA no País e argumenta ainda acerca da necessidade da formação de professores na área da alfabetização. Já o “Guia de orientações metodológicas gerais”, aos formadores, exprime concepções e estratégias metodológicas de formação de formadores e educadores, para o desenvolvimento de competências profissionais. Por seu lado, organizado em três módulos, o “Guia do formador” expõe a sequência de atividades a serem desenvolvidas pelas unidades (que são as temáticas de estudo de cada encontro).

A “Coletânea de textos” reúne produções escritas de diferentes autores e gêneros textuais, para possibilitar aos professores e formadores maior contato com a diversidade textual da cultura escrita. Segundo essa lógica, o “Caderno de Registros” é espaço de reflexão e produção escrita dos professores cursistas. Nele podem ser escritas reflexões, dúvidas, conquistas, além das atividades sugeridas pelo programa. O “Catálogo de Resenhas” traz o

---

<sup>40</sup> 2ª edição, 2006.



*release* de filmes que podem contribuir para o desenvolvimento cultural dos envolvidos no programa. O “Manual de Orientação para uso do acervo do Programa Nacional e Biblioteca da Escola” destina-se a comentar os livros das coleções do PROFA.

Com relação à carga horária do curso, o programa totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos, cada qual estruturado em unidades que se organizam em cinco tipos de atividades desenvolvidas em cada encontro de formação. Três delas são permanentes: leitura compartilhada de textos literários; rede de ideias e levantamento do conhecimento prévio do professor acerca do tema estudado.

Sobre a leitura compartilhada de textos literários, o Programa indica que o objetivo é a interação dos professores com diferentes gêneros textuais e a formação de leitores. A rede de ideias intenciona a partilha, entre os cursistas, de suas opiniões, considerações e dúvidas acerca das atividades de leitura e de escrita propostas nos encontros formativos para serem vivenciadas nas escolas e, por fim, o levantamento do conhecimento prévio do professor é a atividade que aciona o que os docentes já sabem sobre o tema estudado.

As outras duas atividades variam de acordo com os objetivos do encontro. Têm como estratégias metodológicas, no entanto, a tematização da prática pedagógica, o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem, a socialização de conhecimentos, necessidades e dificuldades dos professores.

### 5.1.3 Modelo de formação e constituição teórica

Segundo o material do PROFA, este assume o modelo de formação profissional pautado no desenvolvimento de *competências* docentes, para, por seu intermédio, o docente poder atender as diversas demandas do exercício da profissão, tendo como prioridade o ensino da leitura e da escrita. De acordo com o documento oficial, o objetivo maior do PROFA é “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever”. (BRASIL, 2006a, p. 5). Com efeito, vale referir que o conceito de competência, defendido e assumido textualmente pelo Programa, fundamenta-se na definição do teórico suíço Philippe Perrenoud.<sup>41</sup> Segundo ele, competência se traduz na

---

<sup>41</sup> Philippe Perrenoud é doutor em Sociologia e Antropologia. Atua nas áreas relacionadas a currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

[...] capacidade de um sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas [...] Pensar em termos de competência significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura. (PERRENOUD, 2000, p. 21).

Referido autor assinala o referencial que o guiou na elaboração das **10 novas competências para ensinar**<sup>42</sup> está em consonância com as demandas atuais, tanto de profissionalização quanto de políticas educacionais, pois estas apresentam “coerência com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial e com as ambições das políticas educativas”. (PERRENOUD, 2000, p. 12). Destaca, ainda, que as famílias de competências não são neutras, pois carregam em si opções teóricas e ideológicas.

Na análise de tais competências, podemos perceber uma intenção explícita de ajustamento da formação docente às ambições das políticas educativas. Estes, por sua vez, estão atreladas às exigências atuais do capitalismo em transformação e à elaboração instrumental do “saber fazer” da ação docente. Nesse novo contexto, o bom docente é um profissional prático que se harmoniza às necessidades atuais e futuras, que está de prontidão e preparado para dar aulas, domina os conteúdos, administra sua turma e sabe avaliar, para que os alunos apresentem desempenho e condição de responder com eficiência às demandas efetivas ou de empregabilidade do mercado de trabalho.

Focado predominantemente na dimensão instrumental do “saber fazer” da ação docente, no entanto, o campo da teoria das competências não traz igualmente para a discussão e análise importantes questões acerca das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente. Entre elas, por exemplo, as circunstâncias sociais e efetivas da realização do ofício de professor; a relação entre economia, sociedade, políticas educacionais e de formação de professores; a compreensão e abrangência multidimensional do significado da ação docente.

Dessa forma, podemos inferir que as famílias de competências propostas por Perrenoud, e que embasam o PROFA, inevitavelmente, têm a tendência de promover uma formação do alfabetizador com lacunas, uma vez que se direciona prioritariamente para a dimensão instrumental da prática educativa, desligando-se de outras dimensões inerentes e, portanto, essenciais. Nesse sentido, a proposta do PROFA de formação do alfabetizador (de

---

<sup>42</sup> Referencial genebrino aplicado em 1996, que inspirou Perrenoud a criar as 10 grandes famílias de competências: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; Trabalhar em equipe; Participar da administração da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar novas tecnologias; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000).

crianças, jovens e adultos) fundamentada em competências não expressa procedimentos e espaços que promovam, na formação, o desenvolvimento da crítica, transformação e emancipação do professor alfabetizador.

Por esse motivo, diversas são as críticas tecidas à Teoria das Competências, como, por exemplo, a delineada por Pimenta (2006), ao exprimir que o termo *competência*, comumente utilizado em discursos e documentos oficiais, substitui a expressão saberes profissionais, e isto acarreta uma série de perdas e desvalorização da profissão docente, fato que produz várias reflexões e críticas acerca da polissemia do vocábulo e das consequências objetivas para a profissão docente e das representações sociais criadas em torno dele.

Por sua vez, observa-se que os saberes profissionais são bem mais amplos e complexos. Constituem-se de diferentes fontes e de articulação com dimensões diversas, como a social, política, ética, estética, curricular e disciplinar. Fazer com que os alfabetizadores desenvolvam e expressem na ação docente tais saberes requer das agências formadoras uma mobilização mais profunda, crítica e sistêmica do processo formativo, da Educação, da Pedagogia e dos sistemas educacionais que se ocupam da Educação de crianças, jovens e adultos.

A seu turno, a perspectiva da Teoria das Competências particulariza sua ação sobre determinadas categorias do trabalho docente, sob o pressuposto da individualidade, do reordenamento do processo educativo e da responsabilização profissional centrada apenas no docente. Por isso, Pimenta (2006, p. 42) assinala que a Teoria das Competências pode estar relacionada ao neotecnismo, “entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo”.<sup>43</sup>

Orientada pela teoria das competências, a formação docente não se ajusta em condutas de ofício nem de saberes emanados da carreira profissional, mas em fazeres da prática previamente estipulados por programas oficiais, e, portanto, controlados por diversos instrumentos de avaliação discente, docente e institucional.

Ainda, por conseguinte, em virtude de estarem centradas no *particular* da prática docente e esta no *microssistema*, isto é, no contexto imediato em que está a ação educativa, seja na sala de aula ou em outros espaços de alfabetização, as competências se efetivam desprovidas de reflexões coletivas, epistemológicas e políticas, de problematizações e compreensões da profissão e da realidade como um todo. Portanto, em termos de formação

---

<sup>43</sup> O termo neotecnismo faz referência à definição de “tecnicismo” dada por Demerval Saviani em *Escola e Democracia* (1986). Na atualidade, o vocábulo é aplicado à nova investida liberal/conservadora na política educacional, preservando os mesmos traços originais descritos por Saviani, mas com o uso de outra plataforma operacional baseada na privatização e no controle (FREITAS, 2011, p. 76).

docente, pensar o desenvolvimento profissional do alfabetizador com base em competências e não em saberes, é perder “a visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quês” (PIMENTA, 2006, p. 42); é conceber a formação docente como um exercício técnico-profissional, incidindo em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado “imediató” do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola.

Deste modo, quando o PROFA assume a formação do alfabetizador de crianças, baseado no modelo de desenvolvimento de competências profissionais, há um posicionamento político e ideológico em focar os estudos apenas na reflexão sobre a prática individualizada, centrada no microssistema; daí partindo da mobilização de situações-problema geradas na sala de aula, nas atitudes, nos esquemas motores e de percepção, avaliação, antecipação e decisões dos docentes que ocorrem em situações singulares de ensino e aprendizagem.

De outra parte, compreendemos e defendemos a dimensão instrumental da prática docente como importante dimensão do ensino. A formação docente, no entanto, não pode se reduzir ao ensino de um conjunto padronizado de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” a ação educativa, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da Educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados. A reflexão sobre a prática só faz sentido quando articulada a outras dimensões que compõem o ofício da docência, como a social, a política, a ética, a estética e outras.

Outra concepção subjacente ao PROFA diz respeito ao conceito de *professor*. Este é visto pelo Programa como sujeito ativo do processo formativo. Por esta razão, a aprendizagem é concebida como processo singular, produto de uma história pessoal e coletiva. Nessa perspectiva, defende-se a posição de que a aprendizagem deva ser significativa,<sup>44</sup> quer dizer, que o processo de apropriação do conhecimento (acerca da aprendizagem da leitura e da escrita) seja constituído com suporte na vinculação do novo ao já aprendido. O conhecimento é visto como uma elaboração em que a pessoa age com as estruturas que já possui sobre os meios físico e/ou social.

Com arrimo neste pressuposto epistemológico (sobre a natureza da relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento), o PROFA organiza todo o seu trabalho, partindo do

---

<sup>44</sup> Aprendizagem significativa designa um conceito proposto originalmente pela Teoria da Aprendizagem de David Ausubel. Para ele (1963, p. 58), a *aprendizagem significativa* é o processo por meio do qual uma nova informação (novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz.

conhecimento pedagógico e experiencial do professor: promovendo avaliações diagnósticas do que sabem os docentes, e acerca da capacidade de acionar os conhecimentos nas situações educacionais, assim como para buscar outros a fim de realizar a atividade programada pelo curso e prescrita pelo Programa. Com origem em situações da prática, intenciona-se a produção de sentidos para os novos conhecimentos.

Tal compreensão comunga das ideias de *formação docente* desenvolvidas pelo professor português António Nóvoa (1995). Este, em sua produção teórica sobre o tema, defende a noção de que a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e experiências de vida. Isto ocorre à medida que o professor reflete sobre a sua prática. Com efeito, presume-se que a produção de sentidos sobre vivências e experiências decorre da *reflexão* que o professor faz sobre sua prática singular, tornando-se um memorialista de si mesmo; e assim nesse ato de “memorializar” a sua prática pela reflexão, emerge o sentido que ele dá a sua prática, ao seu ofício. Assim, em vez de se tornar um profissional referenciado nas dimensões social, política, ideológica, ética, estética e crítica da profissão, torna-se um trabalhador intimista, encerrado e referenciado em si mesmo.

Além disso, ainda é observado o fato de que o modelo de formação docente adotado pelo PROFA, com o intuito de desenvolver competências profissionais prescritas oficialmente pelo poder estatal, para o ensino da leitura e da escrita, tem a *reflexão* como principal meio de aprendizagem. No Programa, a *reflexão sobre a prática* é um importante objetivo e um elemento estruturador de aprendizagem docente. Por isso, são organizadas diversas atividades em grupo, que partem de *situações-problema* com o fim de propiciar reflexões coletivas e compartilhadas.

Como as situações-problema estão diretamente ligadas ao *microssistema* do cotidiano da sala de aula de alfabetização e às questões da prática instrucional, portanto, o objeto de reflexão é a própria prática, podemos inferir que a perspectiva de formação docente adotada tem por base também a teoria do professor como um *prático reflexivo*. Essa perspectiva foi sistematizada e defendida pelo norte-americano Donald Schön (1992). Este assinala que a *reflexão* se constitui com origem na análise e interpretação da própria atividade profissional, por meio do triplo movimento – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Observa-se, pois, o PROFA prescrevendo que a reflexão sobre a prática se consolide nas atividades em grupo e em colaboração entre os pares, desenvolvidas na observação da prática pedagógica dos colegas cursistas, na análise de situações documentadas

em vídeo, no planejamento de aulas em conjunto, nos registros escritos das vivências e nos momentos de correspondência entre os pares e entre o formador, via carta ou internet.

Em tais atividades, utiliza-se a linguagem, principalmente a escrita, como via privilegiada para a reflexão sobre a prática pedagógica, a respeito das vivências e no concernente à própria história de vida. Desse modo, intenciona-se “desenvolver as capacidades de uso da linguagem que favoreçam a ampliação do nível de letramento e de capacidades intelectuais mais requintadas”. (BRASIL, 2006a, p. 58).

Com relação à teoria do professor como um *prático reflexivo*, no Brasil, autores como Duarte, (2003), Libâneo (2006) e Arce (2001), entre outros, tecem diversas críticas, pois compreendem que referida teoria assenta numa supervalorização da prática docente centrada nela própria, como também na priorização das questões do interior da sala de aula, desconsiderando, muitas vezes, os fatores sociais, econômicos e políticos que interferem e concorrem para a constituição da realidade escolar e dos processos de alfabetização. Além disso, o professor é visto como o sujeito responsável pelos processos de inovação e mudança na escola, que responde por tudo: se os programas fracassam, é porque não os desempenhou como devia e estava prescrito.

Do ponto de vista da concepção de alfabetização adotada pelo Programa, podemos dizer que o curso se organiza em torno de dois eixos básicos. 1. Como acontecem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita na criança. 2. Como se organizam situações didáticas. Salientamos que referidos eixos se fundamentam na Teoria da *Psicogênese da Língua Escrita*, publicada nos anos de 1980 por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que mudou o paradigma da alfabetização, pois deslocou as investigações do “como se ensina a escrita” para “como se aprende”, explicitando a compreensão do processo e das formas por meio das quais as crianças se apropriam do conhecimento da linguagem escrita. Assim, mediante a *Psicogênese da Língua Escrita*, é possível compreender que a criança elabora seu sistema interpretativo, pensa, raciocina e faz hipóteses acerca do complexo objeto social que é a escrita.

#### 5.1.4. Conteúdos de ensino

Com relação aos conteúdos de ensino propostos pelo PROFA, estes foram pensados em acordo com o que indica o Referencial de Formação de Professores nas áreas de conhecimento sobre crianças, jovens e adultos: conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; cultura geral e profissional; conhecimento pedagógico e

conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais. Assim, os conteúdos trabalhados<sup>45</sup> no PROFA são divididos em conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais – todos voltados para o desenvolvimento de competências profissionais para o ensino da leitura e da escrita. A esse respeito, aponta o Guia do Formador:

Os conteúdos conceituais referem-se à abordagem de conceitos, fatos e princípios. A aprendizagem envolve aquisição de informações, vivência de situações, construção de generalizações, compreensão de princípios. Os conteúdos procedimentais expressam um saber fazer que implica tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não-aleatória, para atingir uma meta e construir instrumentos para analisar processos e resultados obtidos. Os conteúdos atitudinais incluem valores, normas e atitudes. As atitudes envolvem cognição (conhecimentos e crenças), afetos (sentimentos e preferências), condutas (ações e declarações), normas e regras que orientam padrões de conduta e os valores que orientam ações e possibilitam fazer juízo crítico. (BRASIL, 2006d, p. 19).

Pela análise do documento, é possível entender que os *conteúdos* procedimentais versam, em geral, acerca da reflexão sobre situações didáticas, gestão do ensino e da sala de aula de alfabetização. Os conteúdos atitudinais dizem respeito ao modo de o professor observar, acolher e lidar com os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, bem como as especificidades da aprendizagem da aquisição da linguagem escrita. Os conteúdos conceituais se concentram em temas envolvendo alfabetização, analfabetismo, aquisição da leitura e da escrita e conhecimento didático sobre essa área.

Nos documentos do PROFA, esses conteúdos são distribuídos em três módulos. De caráter teórico, o primeiro módulo aborda a fundamentação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e da didática da alfabetização. O segundo módulo e o terceiro, voltados para a prática pedagógica, focam diversas situações didáticas de alfabetização.

Nessa direção, podemos inferir que tais conteúdos de ensino revelam que o Programa prioriza na formação do alfabetizador a compreensão do processo de construção da escrita, percorrido pela criança, e de como o professor, com base nesse conhecimento teórico, pode criar situações didáticas para a efetivação dessa aprendizagem; além do investimento na dimensão cultural dos professores, viabilizada por meio dos textos literários e filmes propostos.

O caráter positivo dessa escolha é que o Programa contribuiu na popularização da “Psicogênese da Língua Escrita”, teoria crucial para a área da alfabetização, conhecimento necessário a todo alfabetizador. Além disso, trouxe a sistematização de situações didáticas de

<sup>45</sup> No Anexo A estão listados os principais conteúdos propostos para serem trabalhados.

leitura e escrita, que, à luz dessa teoria possibilita às crianças à aquisição da língua escrita; isso, à época do Programa, se constituiu como inovador, pois, mesmo após quase 20 anos da publicação da *Psicogênese*, ainda havia entre os alfabetizadores desconhecimento da teoria, diversos equívocos conceituais e distorções acerca da aprendizagem da escrita. Inferimos, no entanto, que a ausência de estudos acerca da sistematização do processo de alfabetização, ensejou entre os professores uma reprodução automatizada das práticas sugeridas pelo Programa.

A mudança de paradigma que a teoria causou, mudando o foco da atenção do “como ensinar” para o “como se aprender” deixou os professores mais atentos à aprendizagem das crianças do que ao conhecimento em si da área. E isso causou um espontaneísmo do processo educativo, que, sob a alegação equivocada de que as crianças inseridas na cultura letrada, naturalmente, iriam criando hipóteses e avançando na compreensão do complexo sistema de escrita, as deixaram entregues à própria sorte. O acompanhamento do processo de aprendizagem da criança pelo professor passou a ter um importante posicionamento valorativo. Assim, os “erros” cometidos pelas crianças eram identificados pelos alfabetizadores, mas estes ficavam sem a devida mediação pedagógica, pela compreensão de que eram hipóteses que faziam parte da tentativa da criança de compreensão e reconstituição da escrita e que por isso precisavam ser respeitados como processo. Nisso, pouco se investia nas intervenções, tampouco na elaboração de atividades pedagógicas voltadas para esse fim.

As situações didáticas, envolvendo leitura e escrita, propostas pelo Programa, articulando teoria e prática, apresentaram aos alfabetizadores novos horizontes de atuação pedagógica, mas agora mais intencionais e sistematizados. E isso causou expressiva aceitação e aprovação dessa formação<sup>46</sup>. A constituição teórica de um programa de formação de alfabetizadores, no entanto, fundamentada prioritariamente em pesquisas psicolinguísticas, desconsiderando estudos em outras áreas, como a Sociolinguística e a Linguística, assim como da concepção de linguagem adotada, fragiliza a compreensão do educador ante a caracterização do processo complexo e multifacetado da alfabetização. Ademais, não há discussão teórica aprofundada acerca de temas como letramento e gêneros textuais nos materiais do PROFA, fato que enseja outras importantes lacunas.

---

<sup>46</sup> A aprovação desse Programa é expressa em várias falas de professoras alfabetizadoras que participaram de pesquisa realizada por Melo (2009). As docentes traziam afirmações de que o PROFA era a formação de maior significação para a ação docente, em decorrência do modelo de formação adotado, que articulava estudos teóricos e reflexões sobre a prática.



Defendemos o ponto de vista de que as práticas sociais de leitura e de escrita existentes socialmente devem ser efetivamente vivenciadas pelos alfabetizadores e suas crianças. As implicações e repercussões do uso dos gêneros textuais na prática pedagógica em leitura e escrita têm importância singular para o trabalho alfabetizador de qualidade, uma vez que possibilitam sobremaneira a perspectiva do letramento. E isso, no Programa, é mais explorado no plano procedimental do que na contextura conceitual.

#### 5.1.5 Constituição metodológica

No PROFA, para as concepções de professor, ensino e aprendizagem, foi estabelecido, segundo os materiais do Programa, um modo de consecução de procedimentos que privilegiam o aprofundamento do conhecimento didático, a articulação teoria-prática, a documentação escrita do trabalho realizado ao longo do curso, a socialização de experiências e a aprendizagem em parceria. Quanto ao modo de efetivação do curso de formação de alfabetizadores, o PROFA se estrutura com as estratégias metodológicas expressas na sequência.

01. Procedimentos de iniciação - visam à apresentação e o estabelecimento de vínculo entre os cursistas e formadores.
02. Definição do contrato didático do grupo – condutas que regulam o funcionamento do trabalho do grupo e as relações entre os participantes.
03. Leitura compartilhada de textos literários – pela fruição e prazer literário;
04. Estudo de textos expositivos e instrucionais – explicitação dos conteúdos abordados, relacionando-os ao que está sendo estudado.
05. Registro escrito das reflexões – uso da linguagem como espaço de reflexão, para formar professores que sejam usuários competentes da linguagem.
06. Discussão coletiva – debate entre os participantes com amparo em uma temática.
07. Problematização – devolutivas, perguntas provocativas feitas pelo formador ao grupo.
08. Aula expositiva e dialogada – dada pelo formador para aprofundar um determinado conteúdo.
09. Tematização dos conteúdos de programas de vídeo – para desencadear a reflexão sobre a prática.

10. Simulação – são atividades em que se tem de realizar uma determinada tarefa ou resolver um problema experimentando o papel do outro (coordenador, criança, professor).
11. Sistematização – sínteses conclusivas dos estudos, sistematização escrita de falas por meio de esquemas, listas e tabelas.
12. Análise de materiais e propostas – feita pelo formador, visando à identificação da lógica e os critérios de seleção e sequenciação das atividades, estratégias metodológicas e conteúdos que devem ser aprofundados.
13. Análise do trabalho de formação e do processo pessoal de aprendizagem – para os formadores compreenderem o modelo de formação e o percurso pessoal de aprendizagem.
14. Avaliação – tanto da realidade em que as ações do Programa serão implementadas, quanto do que sabem os professores.

Por fim, é possível analisar o fato de que o PROFA privilegia, como elemento estruturante da formação docente, o processo de formação de alfabetizadores com aporte em três teorias: a *Psicogênese da Língua Escrita*, as *10 novas competências para ensinar* e o *professor como um prático reflexivo*. Para tanto, privilegia estratégias metodológicas envolvendo a articulação teoria e prática por meio de situações-problema, as quais ocorrem por via do trabalho coletivo e colaborativo entre alfabetizadores e formadores. Em última instância, esses são os pilares de referência do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado em 2001 pelo MEC, no final do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Na análise do programa, podemos inferir que o PROFA intencionou formar professores alfabetizadores para criar e organizar situações didáticas para o ensino da leitura e da escrita, para compreender o percurso de apropriação da criança acerca do sistema de escrita e para ser capaz de refletir sobre a sua prática, para mobilizar conhecimentos voltados ao saber-fazer, ou seja, centrados na dimensão instrumental da prática docente. Tudo isso tendo a linguagem como via privilegiada de aprendizagem.

No levantamento de pesquisas (PIATTI, 2006, BISPO, 2006, MAZZEU, 2007, entre outros) acerca do PROFA, podemos perceber que, apesar das mudanças positivas ocorridas nas representações e na própria prática dos alfabetizadores, o Programa é alvo de várias críticas.

Em sua pesquisa acerca dos reflexos do PROFA, Piatti (2006) conclui que este foi mais um programa em parceria com o MEC e secretarias que atuou de forma casuística e sem continuidade. O aspecto positivo foi evidenciado pelo incentivo de leitura literária aos professores cursistas e aos seus alunos e que isto foi incorporado à rotina de trabalho desses docentes, bem como na mudança das representações dos professores acerca de suas práticas que passaram por algumas modificações com suporte em informações recebidas.

Em outra investigação a respeito do PROFA, Bispo (2006) assinala que o programa contribuiu para o desenvolvimento da postura reflexiva acerca da prática e para a reconceptualização do conceito de alfabetização, avaliação e para o hábito de estudo. Os sujeitos de sua pesquisa, no entanto, apontaram a falta de continuidade das políticas públicas, fato que desfavoreceu o desenvolvimento do trabalho pedagógico com origem em novas aprendizagens. Seu estudo apontou ainda para a necessidade de debates acerca das ações formativas com os professores, a fim de torná-los participantes ativos nesse processo.

Os estudos de Mazzeu (2007) concluíram que as perspectivas oficiais de formação docente, pautadas pela Epistemologia construtivista, pela Pedagogia das competências e pela Teoria do professor reflexivo, apontam, por um lado, para a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino e, por outro, para a desqualificação da reflexão filosófica e secundarização do conhecimento científico, necessários à compreensão das vinculações da prática educativa no seio da prática social global.

Em suma, o estudo dos materiais do PROFA nos leva a comungar dos resultados das pesquisas anteriormente expostas. São inegáveis as contribuições deste Programa para a formação do alfabetizador, seu caráter inovador expresso na constituição teórica/metodológica para o seu período histórico e no desenvolvimento cultural dos professores. A ausência de estudos de importantes conteúdos, porém, necessários à formação do alfabetizador e ao caráter pragmático da formação, nos sugere importantes fragilidades e comprometimentos na constituição dos saberes docentes dos alfabetizadores. Essa lacuna nos leva a inferir que, apesar dos possíveis ganhos, o Programa possibilitou uma reprodução automatizada da proposta didático-pedagógica defendida por parte dos professores.

## 5.2. Pró-Letramento

### 5.2.1 Contextualização histórica

O Pró-Letramento foi criado em 2003, no primeiro ano da nova gestão do Governo Federal, com o então presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores. Da perspectiva de sua política educacional, é lançado o programa de governo “Uma Escola do Tamanho do Brasil”. Por meio desse programa, o Presidente alega assumir a Educação como prioridade na política educacional. E assim passa a defender a Educação como constitutiva da ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro.

Para tanto, o documento “Uma Escola do Tamanho do Brasil” indicava como prioridade a expansão do sistema educacional público e gratuito e a elevação de seus níveis de qualidade, dados os baixos desempenhos expressos em avaliações oficiais no País, realizadas em 2001 e 2003 pelo SAEB e também pelo tempo médio de quatro anos de escolarização dos brasileiros economicamente ativos. Para o atendimento dessa dimensão social, formularam-se propostas vinculadas à Educação, como a bolsa-escola e a bolsa-universidade; programas de formação profissional e de Educação de Jovens e Adultos; investimento em pesquisa e desenvolvimento; universalização e melhoria da Educação Básica e ampliação significativa da Educação Superior (BRASIL, 2002).

Em outros termos, por meio dessa política, o Governo segue a agenda daquilo que é próprio à política educacional para os países denominados de emergentes: o investimento na melhoria da Educação Básica como estratégia para a promoção do desenvolvimento econômico do País, na medida em que ela seja capaz de contribuir para a acumulação de capital humano e, por meio desta, o conseqüente aumento de renda da população trabalhadora. Para tanto, aponta-se a formação docente como principal recurso para atingir tal objetivo. Com efeito, o Governo cria diversos mecanismos para viabilizar esse projeto, de configuração de um Estado cambiante entre princípios neoliberais e princípios democrático-sociais: incentivos à expansão das instituições privadas de Educação mediante políticas de financiamento estatal, e de igual modo o investimento público em Educação e a formação de professores são exemplos disso.

Ainda em 2003, o MEC formula e distribui o documento “Toda Criança Aprendendo” (BRASIL, 2003) que, entre outros temas, dizia intentar ampliar o atendimento escolar, aumentando a jornada e a duração do Ensino Fundamental e o estabelecimento de

políticas de formação docente delineadas pelo MEC, com o modelo de estruturação de parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação. Nesse documento, foram indicadas quatro políticas básicas.

- 1 Implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a começar, em 2003, com o incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental.
- 2 Ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental.
- 3 Apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública, também focalizando, em 2003, o alunado dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental.
- 4 Implementação de programas de apoio ao letramento da população infantil.

Inferimos que foi o delineamento da primeira política que teve repercussões diretas sobre os gestores de políticas educacionais do Governo, tornando-se um dos fatores determinantes para a criação do Pró-Letramento. Outros fatores importantes foram também a criação, em 2003, do Sistema Nacional de Formação Continuada, a Certificação de Professores e a Rede dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, ligados às universidades – que em 2005 passou a se chamar Rede Nacional dos Centros de Formação Continuada de Professores.

Estes centros de pesquisa e de formação continuada (também chamados de “novos meios de formação”, por intermédio de cursos presenciais e à distância, e da produção de materiais) destinaram-se à qualificação docente, nos processos de ensino-aprendizagem em áreas específicas, como Alfabetização e Linguagem; Educação Matemática e Científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física; Gestão e Avaliação da Educação. A produção desses materiais foi feita em cooperação com as instituições da rede de ensino da Educação Básica, para fomento de programas de formação continuada de professores e implantação de tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino.

Por fim, em 2005, com o apoio dos centros de formação continuada referentes às áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática, é que de fato foi criado o Pró-Letramento, com o pretensioso propósito de melhorar a qualidade da Educação - compromisso firmado no plano de governo de Lula. É forçoso destacar, entretanto, que essa “qualidade” era (e ainda é!) mensurada por meios da eficiência e eficácia dos sistemas educativos e da medição dos

processos de ensino e aprendizagem, expressos pelos resultados das avaliações de larga escala, promovidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Nos anos de 2001 e 2003, essas avaliações haviam mostrado imensas dificuldades das crianças dos anos iniciais nessas áreas referidas: alfabetização/linguagem e matemática.

Com o respaldo desses baixos desempenhos em Leitura, Escrita e Matemática, como política de governo, o Programa foi pensado por seus gestores com uma estrutura organizacional orientada para a integração e parceria entre o MEC, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino da Educação Básica dos estados e municípios que aderiram ao Programa. A função do MEC nesse Programa foi a de coordenação nacional. Assim, é ele quem elabora as diretrizes e os critérios para organização dos cursos e a proposta de efetivação. Além disso, garante os recursos financeiros para a produção e a reprodução dos materiais e também para a formação dos orientadores/tutores.

Quando se analisa, no entanto, a natureza da “parceria” entre esses diversos níveis hierárquicos, percebemos que ela se orienta pelo princípio da descentralização da gestão da Educação Básica, germinado no Governo como uma das principais orientações de políticas educacionais do Banco Mundial aos países em desenvolvimento. Segundo Trojan (2013), a descentralização é um processo formal de delegação, determinado por vários âmbitos: político, administrativo, econômico e territorial.<sup>47</sup> O conceito de descentralização, no entanto, não significa a inexistência de órgão de idealização e controle.

Outro ponto que merece destaque, acerca dessa “parceria” é que, em razão da estrutura organizativa do Programa, meticulosamente idealizada pelos gestores de políticas públicas do Governo Federal, a alternativa de processos de formação a distância, se tornou estratégia básica. O Programa, todavia, tenta a nos levar a acreditar que a Educação a distância adveio de uma demanda externa ao Pró-Letramento, como deixa transparecer o Guia do Tutor:

O fato de diferentes instâncias estarem envolvidas traz duas implicações: primeiramente, a de que o professor orientador não atuará sozinho, mas como um dos articuladores de uma “rede”; e, em segundo lugar, a de que a participação de tantos e diferentes sujeitos se inviabiliza na presença física, ou seja, trata-se de um trabalho na modalidade à distância. (BRASIL, 2006b, p. 15).

Sabemos que, no Brasil, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, a Educação a Distância (EAD) cresceu vertiginosamente nos últimos tempos e que é bastante

<sup>47</sup> Político: significa delegação de poder e competência para tomar decisões. Administrativo: delegação de funções e responsabilidades. Econômica: redistribuição de recursos. Territorial: desconcentração da autoridade estatal.

utilizada como via de formação docente, tanto inicial quanto continuada, orquestrada tanto por instituições públicas quanto por privadas. Com o discurso de que o País tem dimensões enormes, e de que a universalização da Educação Básica é um dever do Estado, utiliza-se a EAD como via privilegiada de ampliação de acesso às oportunidades de aprendizagem e de aumento da eficiência dos processos administrativos.

Compreendemos, no entanto, que esta modalidade de ensino atende a um projeto econômico-liberal do Estado, ao prever que a menores custos seja possível alcançar um grande número de pessoas. Isso, econômica e administrativamente, é muito positivo para o Governo, porém, manter a qualidade da Educação, prestada num universo extenso de pessoas atendidas, se traduz como um grande desafio às agências formadoras.

Outra questão também a ser considerada, é o fato de que muitos cursos a distância, oferecidos aos professores da Educação Básica, deparam dificuldades provenientes de várias naturezas, como, por exemplo, o baixo nível de letramento digital dos professores, fragilidades na forma de interação destes com o material disponibilizado, limitado acesso à internet, pouco tempo disponível para o estudo, dificuldades na relação dos cursistas com a produção de textos e tantos outros.

### 5.2.2 Objetivo e caracterização dos materiais

O Pró-Letramento (Mobilização pela Qualidade da Educação) é um programa oficial de formação continuada de professores, que diz ter por objetivo a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura, escrita e matemática das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mediante a análise do documento oficial, observa-se que o Programa se estrutura em dois cursos na modalidade semipresencial: um destinado à formação de orientadores/tutores e o outro a professores da Educação Básica. O curso para a formação de tutores tem a duração de 300 horas, realizado em dois momentos: 180h na primeira etapa e 120h no revezamento<sup>48</sup>. Para os professores cursistas, a carga horária é de 240h, distribuídas igualmente em duas fases.

Ainda se observa que aos participantes do Pró-Letramento é distribuído um material<sup>49</sup> constituído pelos seguintes documentos: dois conjuntos de fascículos (um da área

---

<sup>48</sup>Na etapa do revezamento, quem fez o curso sobre Alfabetização e Linguagem na 1ª etapa faz o de Matemática e vice-versa.

<sup>49</sup> Para este estudo analisamos a Edição 2008.

de Alfabetização e Linguagem e o outro de Matemática), um fascículo do tutor, um fascículo complementar e quatro fitas de vídeo. Para não fugirmos dos objetivos desta pesquisa, não abordaremos os fascículos de Matemática. Assim expresso, quanto ao material de Alfabetização e Linguagem, o Programa destina sete fascículos, descritos abaixo:

**Fascículo 1** aborda os conceitos de alfabetização e letramento, bem como as principais capacidades linguísticas a serem desenvolvidas pelas crianças nos anos iniciais da escolarização.

**Fascículo 2** discute questões sobre avaliação em alfabetização e letramento, bem como encerra sugestões de atividades avaliativas a serem realizadas em sala de aula.

**Fascículo 3** analisa a organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino.

**Fascículo 4** discute a importância da biblioteca escolar ou da Sala de Leitura, sua organização e possibilidades de uso.

**Fascículo 5** explora o lúdico na sala de aula com exemplos de jogos e brincadeiras envolvendo leitura e escrita.

**Fascículo 6** apresenta algumas reflexões acerca do livro didático de alfabetização e de Língua Portuguesa em sala de aula.

**Fascículo 7** aborda os modos de falar e de escrever e a integração entre essas duas práticas e as suas relações com a aprendizagem da escrita.

Além desse conjunto de fascículos, ainda há o **Fascículo do Tutor**, que contém os fundamentos para o trabalho de tutoria e o **Fascículo Complementar** que trata de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando se faz a avaliação desse material, pode-se compreender que os fascículos são norteados por temáticas com base em abordagens semelhantes, cujo objetivo central é fazer com que as crianças desenvolvam a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. Além disso, é possível observar que os fascículos também são norteados por temas voltados para a organização do tempo pedagógico, planejamento e avaliação.

Do ponto de vista da elaboração do material, o documento oficial do Pró-Letramento afere que ele foi produzido pelos centros das universidades (UFMG, UFPE, UEPG, UnB, UNICAMP) que integram a Rede Nacional de Formação Continuada nas áreas de Alfabetização/linguagem e de Matemática. Ainda revela que as universidades também são



responsáveis pela formação dos orientadores/tutores (profissionais dos municípios em que ocorrerá a formação), pela coordenação de seminários e pela certificação dos participantes do Programa. A realização do curso é feita em parceria com as secretarias de Educação estaduais e municipais, que têm a função de coordenar, acompanhar e executar as atividades do Programa. Assim, no que diz respeito à realização do Programa, o documento oficial expõe que nos estados ele é executado pelos seguintes participantes:

- .Coordenador Geral do Programa – profissional vinculado à universidade, responsável pela realização do Pró-Letramento;
- .Formador – preferencialmente ser vinculado à universidade formadora e responsável pela formação dos orientadores de estudos;
- .Coordenador Administrativo do Programa – profissional da Secretaria de Educação, responsável pela organização do Programa no município e pela articulação entre a IES e a Secretaria de Educação;
- .Orientador de Estudos – professor (a) efetivo (a) do município que recebe a formação da Universidade para ministrar o curso e acompanhar os professores cursistas; e
- .Professor (a) Cursista – professor (a) das séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série ou 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano), que atua em sala de aula.

Essa é a estrutura básica do Pró-Letramento, na forma como é delineada pelo documento oficial, regedor, normativamente, tanto em relação ao planejamento como a execução das ações materiais concretas, que inicia no âmbito do Estado e passa pelas universidades envolvidas até chegar aos locais onde ocorrem as formações dos professores alfabetizadores de crianças.

### 5.2.3 Modelo de formação e constituição teórica

Ao avaliar o corpo documental do Programa, percebemos que o modelo de formação assumido se pauta em especial pelo objetivo de *desenvolvimento profissional* do professor. Segundo o material do Pró-Letramento, esse modelo vincula a formação para a docência ao conceito de desenvolvimento profissional, por compreender o caráter processual,

contínuo e de evolução que deve ocorrer no exercício da profissão. Desenvolvimento profissional é assim definido no Guia do Tutor:

Processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional positivo de respeito e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas. (PARKER apud GARCIA, 1999, p.137).

Garcia (2009), em um levantamento das definições de desenvolvimento profissional, realizado por diversos autores – como Heideman, Fullan, Day, Bredeson, Villegas-Reimers- sintetiza que estes entendem o conceito como

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve contextualizar no local de trabalho do docente –a escola – e que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais. (GARCIA, 2009, p. 10).

Referido autor é um dos pesquisadores que defende esse conceito de desenvolvimento profissional, por acreditar ser ele é o que melhor se adapta à concepção atual do professor como um profissional do ensino e por trazer em si a conotação de evolução e continuidade, fato que, para ele, pode superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.

Garcia (2009) assinala que desenvolvimento profissional, na perspectiva atual, se baseia nas seguintes características: construtivismo, caráter processual e colaborativo da aprendizagem docente, que ocorre em contextos concretos, baseados na escola e na relação com as atividades diárias dos professores vistos como práticos reflexivos. O caráter evolutivo do desenvolvimento profissional está diretamente ligado aos processos de mudança na dimensão profissional e pessoal dos professores. Por isso, há uma atenção especial ao modo como se constituem as aprendizagens docentes, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento.

O autor ainda adverte para o fato de que esse conceito se modificou nos últimos anos, em virtude da evolução do entendimento de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Além disso, assevera que o desenvolvimento profissional pode se mostrar de diferentes formas em contextos diversos. Por isso a necessidade das próprias escolas e seus professores avaliarem suas necessidades, crenças e práticas culturais para escolherem qual o modelo de desenvolvimento profissional mais apropriado para tais demandas. Garcia (2009) aponta que “qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em

consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho”. (GARCIA, 2009, p. 12).

Ao analisar esses pressupostos teóricos a respeito do desenvolvimento profissional, indagamos: como eles se efetivam no Pró-Letramento? A inferência sobre tal questão na análise do material é expressa, por exemplo, no *Guia do Tutor*, quando, na página 14, ao discutir a expressão desenvolvimento profissional, defende a ideia de que a formação deve estar voltada para o avanço qualitativo das práticas e que a aprendizagem ocorre de forma ativa, capaz de envolver aquele que aprende, e de fazer o professor participar na medida em que compreende e ressignifica e reorganiza o contexto de seu ensino.

Assim, a formação docente é vista pelo Programa como um *continuum*, estruturada para contribuir para o avanço profissional do professor em termos de aprendizagens, novas posturas, capacidades e autonomia intelectual voltados para as mudanças na prática pedagógica. A evolução dirigida, prioritariamente, para as mudanças no contexto de ensino personificadas na pessoa do professor minimiza o conceito de desenvolvimento profissional defendido por Garcia.

Com efeito, a pretendida evolução da docência e do ensino fica limitada às questões da prática pedagógica, ao aprender a ensinar, ao saber fazer, e nega a possibilidade de formar professores que vislumbrem um projeto coletivo de Educação e de superação das contradições das classes sociais, ou que incorpore aspectos mais amplos do desenvolvimento profissional do professor. Além disso, situa novamente esse profissional como o grande responsável pelo êxito ou fracasso do seu trabalho com as crianças nas escolas básicas municipais maciçamente frequentadas pela população infantil das classes populares, uma vez que somente a prática pedagógica é levada em conta, desconsiderando os outros elementos do contexto educacional e social.

Assinalamos que o Pró-Letramento toma o conceito de desenvolvimento profissional como modelo de formação docente, apenas na dimensão teórica, mas faz uma opção política em formar professores numa perspectiva individualista e pragmática da profissão docente.

Em termos de política de formação docente, constitui-se, no mínimo, problemático discutir desenvolvimento profissional sem levar em consideração todos os contextos (políticos, sociais, acadêmicos e profissionais) que envolvem a docência. Um processo formativo dessa natureza restringe e fragiliza a constituição dos saberes desse profissional e o torna mero executor, um prático, profissional voltado apenas para a sua sala de aula e para a sua evolução profissional e pessoal. Dessa forma, quando a dimensão social e

coletiva é excluída, essa formação não se traduz em melhores condições de trabalho e de carreira, tampouco tem o poder de promover uma formação plena voltada para a transformação e desenvolvimento social. Tal dimensão é imprescindível em qualquer modelo de formação docente, principalmente se tomarmos em consideração os índices alarmantes de analfabetismo e de exclusão social em curso no País.

Relativamente à concepção de professor, o *Guia do Tutor* defende a ideia de que o professor é o sujeito central da sua formação, um interlocutor crítico, um profissional que aprende à medida que confronta, analisa, propõe, que constitui sua autonomia profissional no âmbito da escola e da profissão. Assim, podemos perceber que a teoria de aprendizagem assumida pelo Programa remete diretamente à *Teoria construtivista*, visando à aprendizagem do saber fazer da profissão de alfabetizador.

Outro componente da formação defendido pelo programa Pró-Letramento é o da reflexão, embasado em estudiosos do desenvolvimento profissional. Para Garcia (1995), a reflexão é um princípio que facilita a tomada de consciência dos professores acerca dos problemas da prática de ensino; e que “esta analisa as causas e as conseqüências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula”. (GARCIA, 1995, p. 55). Nessa mesma linha de raciocínio o documento *Guia do Tutor* se desenvolve, uma vez que defende a noção de ser fundamental que a reflexão sobre a prática seja viabilizada nas formações. De acordo com o material,

A reflexão na docência é uma atitude imprescindível, pois permite olhar com cuidado e atenção o trabalho vivido, procurando compreendê-lo através da conexão com o conhecimento e com outras situações já experienciadas e, a partir daí, estabelecer conclusões. (BRASIL, 2008b, p. 20).

Referido material dedica toda a Unidade II do *Guia do Tutor*, para abordar esse tema. Nessa seção, aborda-se o conceito de reflexão (fundamentado principalmente em Dewey) numa perspectiva pragmática, portanto, voltada para a prática didático-pedagógica. Por essa perspectiva, a reflexão é um movimento de tomada de consciência que ocorre em etapas que se iniciam com a identificação do problema real a ser enfrentado, a fim de posterior estudo (ato de pesquisa) dessa situação problemática, para finalmente reorganizar a situação geradora da reflexão. É o conhecido movimento “ação-reflexão-ação”, assim difundido posteriormente por Schön (1992). Em outras palavras, é a proposição de novas práticas, fundamentadas teoricamente por meio do estudo realizado, para superar o problema inicial localizado por meio da reflexão.

Ainda no documento citado, as etapas propostas por Dewey (1959) ficam assim expressas: reflexão sobre a identificação do problema de reflexão; reflexão sobre a busca de fundamentação no processo de reflexão e reorganização da situação inicial. Daí se pode perceber que toda a discussão sobre reflexão, contida no material do Pró-Letramento, direciona o ponto de visão do tutor e do professor para a prática pedagógica, na busca de sua melhoria. A reflexão é tida como princípio em todas as fases do processo de ensino e de aprendizagem e é assim conceituada:

Refletir implica atribuir a tais dados um significado, um sentido, relacionar-se com eles e, nesse processo, buscar entendê-los para superá-los, o que pressupõe pesquisa e estudo, seguidos de confronto e articulação com o trabalho através de um movimento de discussão consigo mesmo, com o grupo e o formador (BRASIL, 2008b, p. 24)

Nessa reflexão, a articulação entre teoria e prática é intensamente incentivada, uma vez que defende a conexão da experiência do professor com os novos referenciais teóricos apresentados, na busca pela constituição de novas compreensões pelo movimento de elucidação, confronto e de análise, para, assim, possibilitar proposições de uma nova ação (BRASIL, 2008b, p. 24).

A atitude reflexiva sobre a realidade da sala de aula é proposta pelo material do programa (*Guia do Tutor*) por meio de duas estratégias: as perguntas pedagógicas e as narrativas, ambas com caráter de problematização. As perguntas pedagógicas (O que faço? Por que faço? Como passei a fazer de tal modo? Como posso fazer diferente?) visam à tomada de consciência do professor com o objetivo de reconstituição da prática. A proposta é que pela primeira pergunta pedagógica (O que faço?), o professor, por meio de uma narrativa (relato escrito), descreva sua prática de ensino, para depois interpretá-la reflexivamente. Após as fases de descrição e interpretação, há o momento do confronto que visa à reflexão dos fundamentos que guiam a prática do professor, para então chegar à fase da reconstrução dos saberes docentes com o fim de possibilitar a autonomia, o controle sobre o trabalho e uma nova prática.

Na busca por compreender como essas fases se materializam no curso, ou seja, como o princípio da reflexão é trabalhado nas formações, analisamos o material *Guia de Formação do Pró-Letramento* (2008), documento que traz as orientações gerais para os 19 encontros presenciais do curso.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Documento que apresenta os roteiros dos encontros, temas a serem explorados, objetivos e procedimentos.

Na leitura dessas orientações, vimos que nos encontros presenciais essa reflexão fica limitada a algumas poucas atividades, hajam vistas a ampla demanda de estudos dos conteúdos e brevidade do tempo. Quando ela ocorre, está diretamente relacionada à análise de atividades desenvolvidas em sala de aula. Assim, a reflexão, princípio norteador dessa formação em serviço é proposta para ser consolidada principalmente no estudo a distância, na leitura do material dos cursistas – os sete fascículos de Alfabetização e Linguagem. As reflexões sugeridas nesse material se articulam com as narrativas (relatos escritos) de professores no documento, havidos como pontos de partida para a compreensão dos temas estudados, além das atividades de pesquisa e reflexão propostas ao longo do material. Estas servem como apoio para a reflexão e posterior busca de reconstituição da prática.

No que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita, proposto pelo programa, este se ampara nos estudos atuais acerca de linguagem, alfabetização e letramento. Apesar de não trazer no corpo do texto os nomes dos autores das temáticas trabalhadas, que respaldam as concepções defendidas de linguagem, apresentadas pelos documentos do Pró-Letramento, destacamos ser esta defendida por teóricos como Bakhtin (1992), Bronckart (1999; 2006), Marcuschi (2003; 2005), Schneuwly e Dolz (2004). Esses autores compreendem a linguagem como algo essencialmente interativo, ou seja, uma ação entre o produtor e o receptor do texto que atende a propósitos sociais de comunicação. A linguagem é vista como um espaço de interação social das pessoas, que atende a finalidades diversas e seu domínio é um imprescindível recurso utilizado nos grupos de uma sociedade. É com suporte nessa concepção que toda a discussão teórica, contida no Fascículo I do material “Alfabetização e Linguagem”, se estrutura.<sup>51</sup>

Esse documento traz, na página 9, a linguagem como “um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos”. Por compreender que a linguagem se efetiva em seu uso social, a concepção de alfabetização contida no material está diretamente relacionada ao conceito de letramento, uma vez que se defende a promoção simultânea da apropriação do sistema de escrita alfabética, possibilitada por atividades de reflexão acerca do nosso sistema de escrita, com o contato intenso na produção e leitura de textos diversificados, nas vivências de práticas sociais de leitura, escrita e de oralidade. Nesse sentido, o material traz discussões tanto acerca do conceito de alfabetização, de letramento, quanto de ensino da língua escrita, contemplando as duas perspectivas.

---

<sup>51</sup> Essa concepção embasa também outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros.

A concepção de alfabetização (página 10 do material) é amparada na Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, que caracteriza o aprendizado da linguagem escrita como um processo ativo da criança, de construção e reconstrução de hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita. Já o conceito de Letramento é demonstrado como o resultado da ação no uso das habilidades de leitura e de escrita nas diversas práticas sociais da sociedade.

Essa perspectiva de alfabetizar letrando é atualmente defendida por Kleiman, (1993); Rojo (1998, 2009) e Soares (2003, 2012), entre outros. A esse respeito, Soares (2003) argumenta que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se desenvolve por meio de duas vias distintas, porém indissociáveis, uma das quais é o domínio da técnica (proceder às devidas relações entre sons e letras, de fonemas com grafemas, escrever da esquerda para direita etc.) e a outra é o uso social desse sofisticado sistema de representação da linguagem. Apesar de serem aprendizagens distintas, pois representam objetos de conhecimento diferentes, a aquisição e o uso da linguagem escrita mantêm uma relação indissociável, na qual as duas devem se processar concomitantemente, sem a necessidade do domínio de uma para posterior uso da outra. Nesse sentido, o ensino da técnica deve estar associado a situações sociais que propiciem práticas de uso de gêneros textuais diferentes que circulam na sociedade. Não adianta aprender a técnica e não saber usá-la – diz Soares (2003).

Nessa perspectiva de alfabetizar letrando, toda a Unidade II do Fascículo I discute os eixos necessários para a aquisição da linguagem escrita. Segundo esse documento, as capacidades<sup>52</sup> linguísticas da alfabetização na perspectiva do letramento são: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade. Cada um desses eixos se desdobra em capacidades, conhecimentos e atitudes que devem ser trabalhados com as crianças em sala de aula. Então, é proposta a base de conhecimentos linguísticos necessários a alfabetizar letrando.

Essa óptica formativa de alfabetização, letramento, desenvolvimento profissional e reflexão sobre a prática, defendida pelo Programa, direciona o docente a pensar o seu processo formativo e a educação apenas na dimensão evolutiva individual de seu trabalho, com objetivos de melhoria na carreira e nos problemas cotidianos de sua sala de aula.

---

<sup>52</sup> Segundo o material do Programa, o termo “capacidades” foi escolhido para sua utilização na proposta em virtude de essa expressão representar um vocábulo amplo, que pode abranger desde os desempenhos mais simples da criança (como seus primeiros atos motores), até os mais elaborados (como o ato de ler, de produzir uma escrita ou um conceito abstrato). (P. 15).

#### 5.2.4 Conteúdos de ensino

Por se tratar de um curso de formação docente, destinado a professores orientadores/tutores e a professores alfabetizadores, há dois agrupamentos de conteúdos. Um grupo proposto para a elaboração de saberes acerca da formação continuada de professores, e outro grupo destinado ao ensino da alfabetização e linguagem. Ambos os grupos são fundamentados na concepção interacionista, que entende a linguagem em sua função discursiva, ou seja, como linguagem em ação, constituída socialmente na interação com o outro. É importante destacar o fato de que os conteúdos trabalhados no material, para ambos os grupos, estão em consonância com as pesquisas mais atuais acerca desses temas, dentro das matrizes epistemológicas assumidas pelo Programa.

Os conteúdos de ensino, destinados aos tutores, versam sobre formação docente, aprendizagem de adultos, desenvolvimento profissional, reflexão, educação à distância e formação de grupos. Abordam-se os conceitos fundamentais para essas temáticas, como a definição e concepção de formação, como adultos aprendem, etapas para uma reflexão da prática, o que é Educação a distância, a importância do trabalho com grupos e algumas estratégias metodológicas.

Para os professores alfabetizadores, os conteúdos de ensino estão distribuídos nos sete fascículos de “Alfabetização e Linguagem” do material do Programa, que abordam os conceitos de alfabetização, letramento, ensino da língua, capacidades linguísticas da alfabetização, organização do tempo pedagógico, planejamento, avaliação, organização e uso da biblioteca escolar, jogos na sala de aula, livros didáticos e modos de falar e escutar.

Em nossa análise, os conteúdos contidos no material sobre Alfabetização e Linguagem constituem um arcabouço teórico, com temáticas necessárias à compreensão do trabalho do alfabetizador em sua sala de aula, fundamentais para a formação de professores alfabetizadores. Ademais, procede a articulações significativas desses conteúdos com prática pedagógica, apesar da brevidade nas discussões propostas. É imperativo, no entanto, também salientar que, por ser um curso de Educação à Distância e semipresencial, a aprendizagem desses conteúdos requer dos cursistas (professores e tutores) uma série de esforços e condições para os estudos teóricos e para as atividades práticas de alfabetização e letramento, haja vista a variedade, complexidade dos temas e a limitada socialização nos encontros presenciais. Inferimos que a quantidade e a natureza dos conteúdos requerem aprofundamento, partilhas e interações, fato que, na estrutura com que o Programa se apresenta, nos faz pensar a brevidade das discussões que devem ocorrer nos encontros



presenciais, por conta do pequeno tempo disponível para os estudos desses conteúdos e para as atividades práticas. Outro problema que também se revela é a exclusividade dos temas voltados prioritariamente para a prática pedagógica, excluindo dessa formação a possibilidade de discussões coletivas, visando à melhoria da carreira e das condições de efetivação dos trabalhos com origem nas novas aprendizagens.

Essa realidade de estudo solitária exige, então, bastante tempo para as leituras, a superação de possíveis dificuldades de compreensão dos textos e escrita, a pesquisa em outros materiais para aprofundamento dos conteúdos apresentados, a observação, reflexão e registro sobre a prática, entre outros elementos. Assim, podemos inferir que, na realidade docente vivida em nosso País, onde professores têm jornadas exaustivas de trabalho, por mais boa vontade em aprender que tenham esses profissionais, resta pouco tempo para um estudo a distância dessa natureza, que objetiva a aprendizagem dos conhecimentos básicos necessários a alfabetizar letrando. Isso compromete demasiadamente a formação desses alfabetizadores, por mais que eles tenham às mãos um material de formação de base para suas demandas pedagógicas. Ademais, a autoformação responsabiliza exclusivamente o professor em seu percurso de aprendizagem, comprometendo a possibilidade de compreensão de que a Educação é uma questão social e não individual.

#### 5.2.5 Constituição metodológica

Segundo o documento do Tutor do Pró-Letramento, esse Programa tem natureza própria que envolve variadas instâncias (MEC, estados, municípios e redes de ensino) e que, por envolver muitos sujeitos, a efetivação de seu trabalho precisa ocorrer na modalidade a distância. Esta escolha sucede, segundo o material, por possibilitar uma “real democratização do saber e amplia as oportunidades de acesso ao conhecimento, pois atinge um número maior de pessoas em menos tempo e em diferentes distâncias”. (BRASIL, 2008b, p. 15).

Com base nessa defesa, os documentos do Programa propõem uma Educação a distância na perspectiva da aprendizagem adulta e autônoma por parte dos cursistas, no que tange à gerência e regulação de seu processo de aprendizagem, em que os alunos são vistos como os sujeitos formuladores de seu percurso formativo, com as condições de conduzi-lo de forma apropriada, adequando-o às suas demandas e possibilidades. Desse modo, dá aos cursistas o estatuto de grandes responsáveis pelo êxito de seu desenvolvimento profissional.

A opção por esta modalidade de ensino implica que o processo de ensino-aprendizagem se efetive por intermédio de materiais didáticos, meios tecnológicos, tutoria e

autoavaliação e por isso requer uma constituição metodológica apropriada à sua natureza e aos seus objetivos formativos. Para tanto, a consecução de procedimentos do Programa privilegiam estratégias de observação, registros escritos, socialização, trabalho em parceria e colaborativo. Estas estratégias metodológicas foram organizadas em uma proposta de rotina de trabalho, apontada no documento *Guia de Formação do Pró-Letramento* (2008), que assim se estrutura:

1. Leitura de texto literário para os professores.
2. Discussão da rotina/pauta do encontro.
3. Organização de grupos de trabalho.
4. Leitura coletiva das páginas escolhidas ou tarefas de produção de atividades.
5. Apresentação das conclusões sobre a leitura realizada por cada grupo de professores ou a apresentação de atividades produzidas pelo grupo.
6. Apresentação e análise de vídeo.
7. Avaliação do cumprimento da rotina.
8. Síntese final.
9. Encaminhamentos e proposição de tarefas para o encontro seguinte.

Essa estruturação de rotina privilegia o trabalho de formação de grupos, como principal estratégia metodológica, tanto nos encontros presenciais quanto nos estudos à distância<sup>53</sup>. Segundo o *Guia do Tutor* (paginação irregular), o grupo de estudos é o lugar adequado para a partilha, reflexão coletiva, construção de saberes, de elaboração e de reconstrução da prática. Nos grupos, o trabalho se organiza em torno da leitura compartilhada e análise dos textos teóricos contidos nos fascículos e na elaboração de atividades de aplicação baseados nos conteúdos estudados.

Para o trabalho desenvolvido em grupos, a tutoria é vista pelo Programa como peça-chave, fundamental para o desenvolvimento do curso, pois é o orientador/tutor quem proporciona as condições de uma aprendizagem autônoma aos professores cursistas. Segundo o *Guia do Tutores* profissional será o “responsável por um conjunto de ações educativas que contribuirão para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos professores em formação, orientando-os para obterem crescimento intelectual e autonomia”. (P. 17). Na leitura das funções desse profissional no Programa, podemos ver uma supervalorização do seu

---

<sup>53</sup> Os fascículos sugerem que os professores se organizem em suas escolas para o estudo e reflexão das temáticas abordadas pelo Programa.

poder de ação, pois muitas das questões enfrentadas por ele junto aos professores nas formações ultrapassam suas condições de atuação. Um exemplo disso é que essa desejada autonomia intelectual – tão proclamada pelo Programa - resulta de uma longa formação, das experiências e oportunidades vividas pelos professores no decorrer de suas vidas, não algo conquistado em encontros esporádicos de formação. Além disso, lidar com motivação profissional remete a diversas questões, externas à formação em si, como valorização profissional, condições de trabalho, salário etc. Por isso, colocar o tutor como o responsável por tamanhas conquistas é negar e ignorar todos os fatores que interferem diretamente no trabalho docente.

Em síntese, é possível constatar que o Pró-Letramento privilegia, como elementos estruturantes da formação docente, a formação de alfabetizadores com base em cinco teorias: a *Psicogênese da Língua Escrita*, o Letramento, a Linguística aplicada à alfabetização, o desenvolvimento profissional e o *professor como um prático reflexivo*. Para tanto, privilegia estratégias metodológicas envolvendo a articulação, teoria e prática por meio de relatos escritos reflexivos e perguntas pedagógicas, as quais ocorrem por meio do trabalho coletivo e colaborativo viabilizado pelo trabalho em grupos.

Na análise do Pró-Letramento, podemos afirmar que referido Programa, segundo seu material, intenciona formar professores alfabetizadores que tenham autonomia intelectual para investirem em seu desenvolvimento profissional, a fim de ter condições para criar e organizar situações didáticas para o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, para serem capazes de refletir sobre a sua prática, à medida que mobilizam seus conhecimentos. O estudo dos documentos do Programa, no entanto, nos faz inferir que a conquista desses objetivos pelo professor alfabetizador se traduz num percurso solitário e difícil, haja vista o enfrentamento das dificuldades em uma realidade comumente conhecida, bem como pela estruturação e perspectiva do modelo de formação adotado.

Tal avaliação, também, é apontada em algumas pesquisas de mestrado e doutorado (ROCHA, 2009; ALFRERES, 2009; LÚCIO, 2010; MARTINS, 2010; LUZ, 2012; entre outros) acerca das repercussões do Pró-Letramento na formação continuada de professores alfabetizadores. Por exemplo, a investigação de Alferes (2009) aponta que o Programa é necessário, pois contribui para uma consistente instrumentalização teórica-prática para o alfabetizador, mas salienta a ação individual dos professores. Para a autora, o Programa não é suficiente, pois está descontextualizado de outros aspectos fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade.

No conhecimento de Lucio (2010), a análise dos resultados permitiu concluir que, apesar dos imperativos neoliberais que permeiam a política de formação a distância e dos inúmeros desafios, formar, nessa modalidade, é um movimento que contribui para a constituição de um quadro de formação de formadores nas redes estaduais e municipais de ensino, contribuindo para a composição de uma rede de apoio local à prontidão permanente de professores alfabetizadores.

Em outra pesquisa, Luz (2012) evidencia que o Programa trouxe melhorias para a atuação profissional na dimensão pragmática da alfabetização, pois possibilita melhor compreensão do saber-fazer do alfabetizador. Essa melhoria não traz, no entanto, mudanças para a carreira e condições de trabalho, pois está pautada em uma perspectiva pragmática e individualista de formação continuada.

Pelo estudo comparativo aqui realizado, comungamos de todos os resultados de pesquisa expressos anteriormente, mas assinalamos que o Pró-Letramento em relação ao PROFA trouxe avanços na constituição teórica do Programa. A compreensão dos autores dos materiais, em relação à concepção de linguagem vista como algo que se efetiva em seu uso social, comunga dos estudos acerca do letramento – tema de relevo para a alfabetização. Isto promoveu a defesa mais incisiva do ensino simultâneo da apropriação do sistema de escrita alfabética e da vivência de práticas sociais de leitura e escrita. Também é forçoso destacar, no entanto, a ideia de que o Programa desconsidera importantes discussões acerca das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, como as condições de trabalho e de tempo dos professores, as realidades das classes sociais de alunos e professores etc.

### **5.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

#### 5.3.1 Contextualização histórica

Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), eleita em 2010 como a primeira mulher presidente do País. Em seu plano de governo, estabelece como meta garantir a educação para a qualidade social, a cidadania e o desenvolvimento. Para tanto, promete como propósito de seu mandato a erradicação do analfabetismo. Assim, em 2012, lança o PNAIC, como continuidade de outros programas elaborados pelo Governo Lula (2003-2010), no atendimento da antiga agenda de acordos internacionais acerca de medidas para a melhoria da Educação Básica, investindo prioritariamente nas áreas de português e matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os acordos internacionais nessa área se caracterizam pelo fato de se pautar pelos seguintes objetivos intercalados: contribuir para a qualificação da força de trabalho perante os processos de reestruturação produtiva, favorecer o crescimento econômico sustentado e promover a redução da pobreza. Esses aspectos colaboram, definitivamente, para o conceito de Educação escolar, atrelado aos interesses econômicos transpostos ao desenvolvimento social, conceito firmado em um modelo mercadológico de política educacional, que tem como componentes estruturantes a competitividade, a produtividade e o individualismo (NOGUEIRA, 2012).

Ao vir à tona nesse contexto, o PNAIC encontra-se vinculado ao que é proposto pelas políticas educacionais expressas no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007b) no seu inciso II artigo 2º, igualmente no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) na sua II diretriz, e no novo Plano Nacional de Educação, na meta 5, aprovado e sancionado pelo Governo Federal em 2014 (BRASIL, 2014). Referidos planos estatais propõem assegurar o acesso de todas as crianças a uma educação básica de qualidade, com efetivas condições de alfabetização e êxito escolar. Para esse objetivo, conclama a união política da sociedade em seus diversos segmentos: corporações capitalistas atuantes na economia brasileira; poderes municipais, estaduais e federais e representantes de organizações da sociedade civil. Em outras palavras, o Governo, dessa forma, seguindo orientações dos acordos internacionais, busca consolidar duas diretrizes de fundo: a parceria público-privada no espaço da escolarização pública e, nessa base, a efetivação de políticas educacionais de formação docente para a alfabetização em Português e Matemática de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No plano político-ideológico, no entanto, o discurso se expressa por outros parâmetros. Por exemplo, a presidente Dilma Rousseff, em discurso de lançamento do referido Programa, se valeu de um mote clássico para justificar sua política, ao acentuar que o quadro atual de desigualdade no País é preocupante. Portanto, para a Presidente, o “PNAIC é o caminho fundamental para a igualdade”. Igualdade que passa pela linha da escolarização e da alfabetização das crianças; dinâmica que necessita de uma eficiente formação de professores alfabetizadores competentes. Assim o PNAIC é lançado como promessa de promover a igualdade, na medida em se propõe a formar professores para alfabetizar as crianças na “idade certa”, ante os baixos desempenhos em Leitura, Escrita e Matemática, expressos nas avaliações oficiais do País.

É importante destacar o fato de que o PNAIC se serve da experiência comum a dois programas precedentes, igualmente destinados à formação de alfabetizadores, para incrementar as redes de escolas públicas municipais. Um deles é de abrangência nacional, o Pró-Letramento. O outro é de âmbito estadual, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC),<sup>54</sup> realizado no Estado do Ceará desde 2007 e ainda em andamento. Quando se faz uma análise comparativa, pode-se constatar que, da experiência e da estrutura político-organizacional-padrão destes programas, o PNAIC extraiu e absorveu vários elementos importantes, entre eles: componentes curriculares atendidos (Linguagem e Matemática); modelo de estruturação, com seus eixos de atuação; modelo de formação dos orientadores/tutores e professores alfabetizadores; concepções teóricas e metodológicas, premiações aos professores e escolas, entre outros.

A avaliação dessas experiências tornou-se base de orientações para políticas públicas do Governo Federal. No Ceará, por exemplo, do período de implantação do PAIC até a criação do PNAIC (2007-2012), a média global dos alunos do 2º ano, nas áreas de leitura e escrita, cresceu. Segundo os dados do Sistema Permanente de Avaliação Básica (SPAECE-Alfa), o Ceará avançou na erradicação do analfabetismo. Em 2007, dos 184 municípios cearenses, somente 48 estavam em situação de “suficiente” ou “desejável” de alfabetização.<sup>55</sup> Em 2012, todos os municípios do Estado se encontravam em situação de “suficiente” ou “desejável”. Na contextura nacional, o Pró-Letramento repercutiu resultados positivos. Nesse âmbito, o IDEB evidenciou melhoria do sistema escolar brasileiro. Em 2007,

---

<sup>54</sup> Como optamos por analisar apenas programas de abrangência nacional, o PAIC não foi selecionado por se tratar de um programa estadual.

<sup>55</sup> O sistema de avaliação SPAECE-Alfa, categoriza seus resultados conforme os seguintes perfis de proficiência em leitura e escrita: *desejável*, *suficiente*, *intermediário*; Como também: *alfabetização incompleta*, e *não alfabetizado*.

o índice foi de 4,2, e, no ano de 2009, se atingiu o índice de 4,6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental – isso quando as metas estipuladas pelo Governo foram de 3,9 e 4,2, para os respectivos anos.

É preciso considerar, no entanto, que esses índices quantitativos não traduzem a realidade fatural dos processos de aprendizagem em leitura e escrita das crianças, na forma como os seus professores e gestores escolares esperam. A melhoria dos índices evidencia que houve um crescimento, mas esses números são apenas indicadores de curvas no gráfico estatístico. Não traduzem a real condição de aprendizagem das crianças das classes populares nas redes escolares municipais, nem a real condição de realização dos processos pedagógicos no chão da escola por seus professores e gestores. Além disso, os indicadores estatísticos promovem acirrada competição entre turmas de crianças, professores, instituições, profissionais, municípios e estados - que aparecem em ordem de classificação de acordo com as notas obtidas, fato que promove obstinada corrida por melhores resultados, fragilizando o processo de avaliação, à medida que descaracteriza o seu real sentido. Assim, utilizam-se dessas avaliações para direcionar o processo de ensino, para a preparação e realização das provas, e não para o processo de aprendizagem em si, tendo a avaliação como aliada e recurso de retorno e retroalimentação de práticas pedagógicas necessárias à construção dos conhecimentos das crianças e professores.

Trojan (2013) assevera que a base desses sistemas oficiais de avaliação é a competitividade. Por esse pretexto, não oferece subsídios necessários para as políticas educacionais diminuïrem as desigualdades e diferenças regionais e institucionais, mas sim, evidenciá-las, torná-las explícitas. Para a autora, os resultados expressos nessas avaliações ensejam uma classificação que repercute e influi na concessão de recursos e benefícios,<sup>56</sup> como também em modelos de representações de qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas e professores, perante famílias e estudantes.

Outro fato igualmente merecedor de destaque é que essas avaliações, padronizadas em larga escala, tornam-se verdadeiros instrumentos de regulação e controle docente por parte do Estado, pois a medição do desempenho estudantil insurge como “prestação de contas” à sociedade e como avaliação do desempenho dos docentes. Assim, à medida que o Estado dispõe dos resultados, os seus gestores podem justificar “pacotes” de programas, controle de propostas curriculares, concepções teóricas e metodológicas, modelos

---

<sup>56</sup> Em escola Nota 10, há premiações para a escola e os professores.

de formação e de trabalho docente. O PNAIC surge e se justifica orientado também por meio dessas intenções.

O Programa está tendo continuidade no segundo mandato de Dilma Rousseff (2015-2018) e é objeto de alterações em virtude de ajustes financeiros decorrentes da forte crise econômica que o País enfrenta. Em 2015, expressivos cortes de recursos a diversas áreas sociais do País foram realizados, ocasionando várias reformulações e adaptações. A Educação, todas as suas instâncias e programas, também são vitimados por essas circunstâncias. E na mesma proporção, o PNAIC.

### 5.3.2 Objetivo e caracterização dos materiais

Lançado em 2012, O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) diz volver-se por um compromisso formal estabelecido entre Governo Federal, estados e municípios. Segundo o *Caderno de Apresentação* do Programa, a intenção de sua criação decorreu do fato de que fosse assegurada uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e acerca da prática docente. O documento assegura que o principal objetivo do PNAIC é a “alfabetização de todas as crianças, até os oito anos de idade, ao final do 3º Ano do Ensino Fundamental”. (BRASIL, p. 5, 2012e).

Do ponto de vista de sua organização política, o *site* oficial do PNAIC, por exemplo, menciona que o Pacto representa a articulação de ações diversas, programas e recursos materiais do MEC, já antes voltados para a alfabetização e letramento. Assim, observa-se, pelos documentos oficiais, que, organizado por essa articulação, o PNAIC se distingue dos programas anteriores, mediante oito tipos de investimentos, conforme adiante expresso:

- 1** Aumento de materiais didáticos a serem disponibilizados nas salas de aula dos três anos iniciais do Ensino Fundamental.
- 2** Formação continuada de orientadores de estudo e de professores alfabetizadores, com incentivos (bolsas de estudo) a esses profissionais para participar das formações.
- 3** Gestão e monitoramento do Programa, em colaboração com os estados e municípios.
- 4** Mobilização da sociedade e da comunidade escolar.
- 5.** No monitoramento de conselhos de Educação e escolares.



**6** Aplicação de avaliações diagnósticas (Provinha Brasil), realizados pelas próprias redes de ensino.

**7** Realização de avaliações externas aplicadas anualmente ao final do 2º e 3º anos.

**8** Incentivo para as escolas que avançarem mais em seus desempenhos relativos à aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda em seus documentos de apresentação, o Pacto defende a integração de ações que visam à alfabetização e ao letramento de crianças no primeiro “ciclo de alfabetização”,<sup>57</sup> com o objetivo de contribuir para a redução da distorção idade-série e para a elevação do índice de desenvolvimento da Educação Básica no Brasil.

Também, segundo as informações oficiais sobre o PNAIC, propaga-se a ideia de que estão sendo desenvolvidas várias ações, entre as quais o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do “ciclo de alfabetização”; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; o planejamento e avaliação das situações didáticas; o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Para poder levar a cabo todo esse rol de intenções, objetivos, investimentos e ações, os criadores e gestores oficiais do Programa decidiram estruturá-lo em quatro eixos de atuação. O primeiro diz respeito à formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. O segundo beneficia a produção de materiais didáticos, obras literárias e de apoio pedagógico, além de jogos e tecnologias educacionais. O terceiro eixo organiza avaliações externas anuais aplicadas pelo INEP. O quarto eixo se destina a ações voltadas para a gestão, mobilização e controle social. Esses eixos são representados por um diagrama. (Confira Figura 1).

Observa-se que o **Eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores** se estrutura no formato de dois cursos, baseados na mesma experiência do programa Pró-Letramento. Um é destinado à formação de orientadores de estudo e o outro aos alfabetizadores. Os orientadores<sup>58</sup> são os responsáveis por um conjunto de ações educativas junto aos professores, com a função de “acompanhar as atividades, motivar a aprendizagem

<sup>57</sup> Segundo Barreto; Sousa, (2005), no Brasil, a denominação “ciclo” é recente. Ela surge em meados dos anos 1990. Desde então, passaram a ser chamados de: básico, de alfabetização, de progressão continuada, de formação etc. O chamado primeiro ciclo de alfabetização, equivale aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo o Programa, este é considerado o tempo necessário para que as crianças consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, produzam e compreendam textos orais e escritos com autonomia.

<sup>58</sup> O PNAIC recomenda que esses orientadores sejam professores das redes, e que sejam escolhidos entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento em seus municípios ou estados.

do cursista, orientar, apoiar, questionar e promover seu crescimento em cada uma das etapas do processo de ensino, proporcionando-lhe condições de uma aprendizagem autônoma”. (GUIA, p. 16).

**Figura 1:** Eixos de atuação - PNAIC



Fonte: BRASIL. MEC ( 2012, p. 11).

Quanto à formação dos orientadores (realizada pelas universidades parceiras),<sup>59</sup> o Programa estipula que ela deve ter a duração de 200 horas-aulas de estudo<sup>60</sup>. Essa carga horária é estruturada pelo Programa da seguinte forma: **1** Curso inicial de 40h, no qual deve ser discutida a necessidade de desenvolver uma cultura de formação continuada, buscando propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. **2** Mais quatro encontros de formação de 24h cada, para ampliação dos estudos, planejamento das formações dos professores e avaliação das ações. **3** Ainda estabelece dois seminários para socialização das experiências (um de 8h, realizado no próprio município do orientador, e outro de 16 h, entre os participantes de cada estado). Além disso, o programa fixa mais 40h referentes a momentos de estudo, planejamento e realização de atividades realizadas pelo orientador. (BRASIL, 2012e, p. 29).

Enquanto para a formação dos alfabetizadores o Programa impõe um curso presencial com carga horária de 120 horas por ano (dois anos de curso), distribuídas em quatro cursos destinados a professores do 1º, 2º e 3º anos, e outro para professores de turmas

<sup>59</sup> Em anexo, a relação completa dessas universidades.

<sup>60</sup> Esta carga horária descrita equivale à etapa de 2013. Em 2014, houve um aumento de tempo, em virtude da inclusão da área de Matemática e em 2015 houve uma redução de 50% da carga horária nas formações, em função dos cortes de verbas.

multisseriadas, diz o Programa que estes cursos mantêm similaridades. Estas ocorrem em razão das temáticas centrais abordadas nas formações. De acordo com o caderno de Apresentação do PNAIC, o que diferencia um curso do outro são as particularidades na forma como essas temáticas são abordadas, em razão das especificidades de cada um dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O Programa ainda delinea que o **Eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos** consolida um conjunto de recursos destinados à alfabetização. Esses são descritos da seguinte forma: livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa distribuídos nas escolas pelo PNLD; obras pedagógicas complementares aos livros; jogos pedagógicos de leitura e escrita e tecnologias educacionais direcionadas à aquisição do sistema de escrita alfabética. E daí o documento oficial diz que o Programa prevê o aumento na quantidade de materiais disponibilizados às escolas, cujo cálculo é realizado em função do número de turmas de alfabetização do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Faz essa ressalva porque, antes do PNAIC, o cálculo da quantidade de materiais era por escola e não por turma.

No que diz respeito ao **Eixo Avaliação**, observa-se que as avaliações se organizam sob três modalidades: **1.** Processual, realizada pelos próprios alfabetizadores junto aos seus alunos ao longo do ano e discutida nas formações. **2.** Diagnóstica (Provinha Brasil), aplicada também pelos professores, no início e ao final do 2º ano, e **3.** Externa universal, concertada pelo INEP, ao término do 3º ano. Com ligação a estas avaliações, o Programa prevê premiações para os professores, escolas e redes de ensino que mais se destacam em termos de desempenho de resultados em leitura e escrita.

Por fim, há o **Eixo Gestão, Controle Social e Mobilização**. Conforme o Programa, este é responsável pela gestão institucional do pacto nacional pela “alfabetização na idade certa”. Referido eixo é formado por quatro instâncias: 1. Um Comitê Gestor Nacional. 2. Uma Coordenação Institucional em cada estado, com representação de diferentes entidades, que desenvolvam funções e mobilizações que atendam aos objetivos do pacto. 3. Uma Coordenação Estadual, pelas secretarias de educação dos estados, cuja função é efetivar e monitorar as ações em suas redes. 4. Uma Coordenação Municipal, responsável pelas ações em cada município.

Essa é a estrutura político-organizacional-padrão do PNAIC, na forma como o programa por ele mesmo se descreve e se concebe oficialmente; porém, para essa estrutura tornar-se ação concreta na vida das escolas, foram organizadas, segundo o *site* oficial, quatro etapas de realização do pacto nacional.

Na primeira (em 2012), foram destinadas várias ações. Entre elas, a adesão ao PNAIC pelos estados, Distrito Federal e municípios; a aquisição de materiais e descentralização para universidades formadoras; a constituição da rede de orientadores de estudo e início de sua formação; a entrega dos materiais didáticos aos estados e municípios participantes e desenvolvimento de sistemas (Portal de Gestão da Estratégia, Sistema de Coleta de Resultados da Provinha Brasil, Sistema de Monitoramento da Formação).

Na segunda etapa, 2013 a 2014, o Programa diz ter se dedicado à formação dos orientadores de estudo e à formação presencial de todos os professores de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental nos estados e municípios participantes, na área de Português. Também dedicou tempo para aplicação da Provinha-Brasil no início do 2º ano e, de igual modo, se voltou para a aplicação da avaliação externa universal ao final do 3º ano letivo e efetivação da metodologia e do portal da gestão e monitoramento.

Em 2013, ocorreu a primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)<sup>61</sup> com alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas participantes do PNAIC. Esta avaliação, no entanto, de larga escala disponibiliza os resultados apenas às escolas, com a justificativa de que com esse procedimento evitará comparações e/ou prejuízos às crianças. Referida avaliação utilizou instrumentos variados e, segundo o *site*, tem os seguintes objetivos: aferir tanto o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, quanto às condições das instituições (gestão escolar e organização do trabalho pedagógico, entre outras temáticas) em que as crianças estão vinculadas.

Na terceira etapa, ocorrida em 2014, previu-se a continuidade da formação dos professores iniciada em 2013, agora integrando nas formações a área de Matemática, com aumento da carga horária do curso. Também foi prevista outra aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa.

Por fim, na quarta etapa, prevista oficialmente para iniciar em abril de 2015, o Programa informa em seu *site* oficial, que trará a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo as áreas de Arte, Ciências Humanas e da Natureza, de modo a promover a Educação integral das crianças; no entanto, apesar de estarmos no último trimestre do ano, esta etapa ainda não iniciou.

---

<sup>61</sup> De acordo com o *site* oficial do Programa foram gastos nessa avaliação R\$ 150 milhões pelo Governo Federal.

Está programada novamente a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa universal. Sobre a quarta etapa, vale ressaltar que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi cancelada, em virtude do corte de gastos implementado pelo Governo Federal.

Ainda segundo o *site* do Programa, todos os participantes do PNAIC passam por avaliações mensais. Tanto avaliam como são avaliados. A seguir, um quadro com a estruturação das avaliações:

**Tabela 3: Estruturação de Avaliação Mensal**

PERFIL	É AVALIADO POR	AVALIA QUEM?
Coordenador Geral	---	Coordenador Adjunto
Coordenador Adjunto	Coordenador Geral	Supervisor
Supervisor	Coordenador Adjunto	Formador Coordenador Local
Formador	Supervisor Avaliação complementar: orientador de estudo	Orientador de Estudos
Coordenador Local	Supervisor Avaliação complementar: orientador de estudo; Professor Alfabetizador	Orientador de Estudos
Orientador de Estudos	Formador; Coordenador Local Avaliação complementar: Professor Alfabetizador	Professor Alfabetizador Avaliação complementar: Formador; Coordenador Local; Autoavaliação.
Professor Alfabetizador	Orientador de Estudos	Avaliação complementar: Coordenador Local; Orientador de estudos; Autoavaliação.

Fonte: BRASIL. MEC (2012).

Segundo o documento anteriormente citado, a avaliação realizada pelos participantes do Programa obedecem os seguintes critérios: frequência, atividades realizadas e monitoramento das ações previstas para cada etapa. Isto é uma etapa crucial para a aprovação e pagamento das bolsas. A perspectiva de monitoramento utilizada se aplica somente aos orientadores de estudos, coordenadores locais e formadores, e diz respeito ao preenchimento das informações mensais dos bolsistas de suas equipes. Para isso, o Programa possui o sistema SisPacto, disponibilizado pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Segundo o *site* do Programa, os principais profissionais envolvidos na execução das ações do PNAIC terão acesso ao sistema de forma gradativa.

Com relação aos materiais didáticos utilizados, podemos perceber que os elaboradores e gestores do PNAIC deram grande ênfase a esse tipo de recurso, tanto para as formações, quanto para o uso nas escolas. De fato isso chama a atenção de quem analisa os materiais do referido Programa. Nesse sentido, com relação ao material didático, o Programa disponibiliza aos seus cursistas os seguintes documentos:

**Tabela 4: Materiais do PNAIC**

MATERIAL	DESCRIÇÃO
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	Caderno com informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Caderno de reflexão sobre formação continuada de professores e apresentação dos princípios sobre formação docente adotados no Programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.
8 Cadernos das unidades (para cada curso)	Oito cadernos para cada curso (32 cadernos ao todo), com textos teóricos sobre os temas das formações, relatos de professores, sugestões de atividade, dentre outros.
Caderno de Educação Especial - A Alfabetização de Crianças com deficiência: uma proposta Inclusiva	Caderno com texto de discussão sobre Educação Especial.
Caderno de Educação no campo – A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva	Caderno com texto de discussão sobre Educação no campo.
Portal do Professor Alfabetizador	Portal com informações sobre as formações e materiais para os professores alfabetizadores.
Livros didáticos aprovados no PNLD	Livros adotados nas escolas dos professores alfabetizadores. Na formação, são realizadas atividades de análise dos livros e de planejamento de situações de uso do material.
Livros de literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial	Obras literárias das bibliotecas das escolas, adquiridos por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Obras Complementares adquiridas no PNLD - acervos complementares	Livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático.
Jogos e <i>software</i> de alfabetização	Material de apoio à alfabetização

Fonte: BRASIL.MEC ( 2012e, p. 34).

Além desse material, também foi previsto pelo programa o aumento da quantidade de livros e jogos entregues às escolas por turma.

### 5.3.3 Modelo de formação e constituição teórica

De acordo com o *Caderno de Apresentação* do Programa, são objetivos da formação preparar professores para contribuir na aprendizagem de conhecimentos diversos necessários ao professor alfabetizador (BRASIL, 2012e, p. 31). A respeito desses conhecimentos, é possível perceber vários temas correlacionados, como a alfabetização na perspectiva do letramento, currículo, avaliação, inclusão de crianças, recursos didáticos, literatura, jogos e brincadeiras, formas de agrupamento, análise e planejamento de projetos e sequências didáticas.

O documento *Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (BRASIL, 2012f, p. 20) defende que a formação continuada deve considerar três pilares no desenvolvimento de suas ações: a concepção de professor como sujeito autônomo, inventivo, produtivo e elaborador de suas práticas; a reflexão de suas práticas e, por fim, levar os docentes a buscar opções educativas para favorecer mudanças na realidade educacional e social. Relacionados a tais objetivos, apresenta, como princípios gerais da formação continuada, a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. Percebemos que a concepção de professor, como sujeito de seu processo de aprendizagem, é novamente reforçada nessa política de governo. Do mesmo modo, a concepção de formação como processo contínuo “que visa contribuir tanto para o crescimento pessoal, como profissional” do professor (BRASIL, 2012f, p. 28). Para isso, acrescenta a necessidade de levar em consideração as dimensões culturais e subjetivas dos professores. Apesar de não defender textualmente um determinado tipo de modelo de formação, podemos inferir, com base em várias passagens dos documentos e nos princípios gerais da formação continuada apresentados, que o modelo optado pelo PNAIC se assemelha aos pressupostos teóricos da *Teoria do desenvolvimento profissional*.

No que diz respeito às concepções de alfabetização e de letramento defendidos pelo Programa, estas também são as mesmas do Programa Pró-Letramento. Os processos de alfabetização e de letramento são defendidos pelos dois programas de acordo com a concepção dialógica da linguagem, entendida como *locus* de interação dos sujeitos. Estes são

compreendidos como agentes sociais, que, por meio das interlocuções, são viabilizadas as trocas de experiências e de conhecimentos. Nessa direção, a premissa básica do ensino da Língua Portuguesa é a utilização da linguagem como instrumento de interação social. E assim os textos que são a linguagem em uso, organizados em determinados gêneros textuais, passam a ser, na escola, tanto objetos de ensino quanto de aprendizagem. É essa concepção de linguagem que se exprime nas discussões teóricas dos cadernos de formação do PNAIC. Com relação à proposta de formação, o PNAIC segundo seu *site*<sup>62</sup>, se baseia em cinco princípios centrais:

- Currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças.
- Integração entre os componentes curriculares.
- Foco na organização do trabalho pedagógico.
- Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento.
- Ênfase na alfabetização e no letramento das crianças.

A análise dos materiais revela que, esses princípios orientam as discussões teóricas e metodológicas mostradas nos cadernos de formação do Programa, apesar de uns se expressam mais enfáticos, como o de “ênfase na alfabetização e no letramento”, outros de forma menos incisiva, por exemplo, o de “Currículo inclusivo”.<sup>63</sup> O princípio intensivamente utilizado em todo o material é “Ênfase na alfabetização e no letramento”. Isto pode ser visto claramente em todos os cadernos/unidades (1 a 8 - do Ano 1). Cumpre registrar a ideia de que mesmo nas sugestões de trabalho com outras áreas, em uma busca de integralização curricular, o foco específico dos relatos está em atividades que visam à apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos e orais, como ênfase no trabalho pedagógico a ser realizado.

Como exemplo, trazemos o texto *Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula*, páginas 15 a 29, quando este contém relatos de experiências desenvolvidas por professores de escolas públicas do Recife, em que planejaram “conjuntamente o projeto didático ‘Meu bairro, quantos lugares!’, na intenção de refletir com os alunos sobre os

<sup>62</sup> <http://www.pnaic.fe.unicamp.br/noticia/comunicado-do-mec-sobre-o-pnaic-2015>

<sup>63</sup> Citado princípio tem a discussão centrada em um caderno dedicado à temática, e em passagens dispersas ao longo das unidades, em que localizamos terminologias ou lembretes da necessidade de uma prática voltada para a diversidade dos alunos e/ou inclusiva.



elementos que compõem o bairro onde moram[...], com a finalidade de integrar diversos componentes curriculares Língua Portuguesa, História e Geografia”. (p.15). O material indica que o tema bairro possibilita o trabalho com as categorias lugar, paisagem, território, como forma de estudar o espaço geográfico, na compreensão de que são “espaços onde as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos, que racionais e objetivos” (p.16). Apesar de serem abordados conteúdos da área da Geografia, no entanto, o que se destaca no material é o trabalho realizado visando à escrita de palavras ou produção de textos. Na página 17, quando a professora conta que numa atividade em que tinha como objetivo ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a rua em que moram, a atividade realizada logo após a conversa foi a escrita de uma lista do que as crianças encontravam na rua. E segundo a professora: “Os alunos foram ditando letra por letra com o meu auxílio, refletindo sobre as letras que compõem cada palavra listada: CASA, AVENIDA, PRAÇA, PRAIA, RIO. Após a escrita destes nomes, pedi que as crianças completassem um quadro com a quantidade de letras e sílabas”. (p. 17).

Esta constatação é recorrente na análise dos relatos dos cadernos de formação. Independentemente da área de conhecimento ou da temática, a lógica é sempre a mesma: a centralidade no ensino da leitura e da escrita. Todo o restante do trabalho pedagógico, com as distintas áreas do conhecimento, parece ser apenas um pretexto para ensinar a ler e a escrever.

Destacado princípio também é expresso nos “Direitos de Aprendizagens” no ciclo da alfabetização. No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, é oportuno lembrar que o material do Programa apresenta uma fundamentação teórica na perspectiva do letramento e na concepção dialógica da linguagem.<sup>64</sup>Esses direitos foram divididos em quatro eixos: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade, Análise Linguística (discursividade, textualidade e normatividade; Apropriação do sistema de escrita alfabética).

Estas opções teóricas requerem do ensino uma utilização da língua como instrumento de interação social, viabilizada por meio de práticas sociais de leitura e escrita de variados gêneros textuais. Nessa direção, espera-se que a exploração dos gêneros textuais na escola se efetive por meio de duas dimensões - que não podem ser dissociadas, pois estão imbricadas uma na outra: o trabalho pedagógico do ponto de vista do “texto” e do “gênero

---

<sup>64</sup> Um exemplo dessa opção pode ser visto no documento “Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa” - Unidade 02 – Ano 1: “ (...) tomamos os usos dos gêneros textuais como ponto de partida para a prática pedagógica, com o objetivo primeiro de propiciar a vivência destas práticas também em ambiente escolar e despertar nossos alunos para além dos muros da escola. Ensinar por meio dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita”. (p. 08)

textual”. Isso significa vincular na prática pedagógica questões específicas ao texto, que visam à exploração do ponto de vista linguístico e da compreensão das ideias; e outra às questões específicas do gênero, objetivando reflexões acerca dos aspectos sociodiscursivos (como a finalidade, destinatário, suporte, espaços de circulação...) e das características textuais.

Tal análise se faz necessária haja vista a importância que têm esses direitos para o programa e, por sua vez, no cotidiano das escolas, pois estes são sugeridos como “pontos de partida” para o desenvolvimento do ensino; centrais para os desdobramentos procedimentais na sala de aula, assim como para organização dos conteúdos a serem avaliados. Ao examinar o modo como essa concepção de linguagem e a abordagem de ensino se materializam nos direitos de aprendizagem, que, por sua vez, têm desdobramentos no trabalho pedagógico dos alfabetizadores, vislumbramos algumas incoerências. Por exemplo, quando se faz uma análise mais apurada dos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, expressos nos materiais do Programa, podemos perceber uma ênfase nos aspectos relacionados à estrutura e à compreensão do texto (nos eixos leitura e produção de textos escritos, por exemplo), relegando o trabalho destinado ao gênero textual abordado (função sociodiscursiva).

Isto pode ser observado nos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa - Eixo Leitura, apresentados na página 33 da Unidade 01, do Ano 01 - Caderno *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*. Podemos constatar que, dos 19 direitos descritos, apenas dois são destinados ao trabalho pedagógico do ponto de vista do “gênero textual”, pois dizem respeito ao processo de interação da criança com o gênero textual lido (“Reconhecer finalidades de textos lidos” e “Estabelecer relação de intertextualidade entre os textos”). Todos os outros se remetem à estrutura ou compreensão do texto, portanto, destinados ao trabalho do ponto de vista do “texto”. Para nós, isto se revela tanto como uma incoerência entre o que se defende teoricamente e o que se propõe de fato no Programa, quanto manifesta uma abordagem fragilizada da perspectiva do letramento. Defendemos os aspectos sociodiscursivos (finalidades, destinatários, suportes, espaços de circulação dos textos) como articulados aos aspectos composicionais e estilísticos dos gêneros textuais para o domínio crescente das crianças em relação ao emprego da linguagem nas diversas esferas de comunicação. Isso precisa ser considerado, visto que a probabilidade de os professores basearem seus ensinamentos nos direitos prescritos pelo Programa é bem alta e, portanto, desconsiderar importante dimensão do ensino da língua materna.

Esses direitos de aprendizagem podem ser compreendidos como grandes objetivos gerais para áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências Naturais, Geografia e

Arte e são expressos na seção “Compartilhando” das unidades do curso. Apesar da defesa pela integração entre as áreas, no entanto, as discussões se voltam prioritariamente para os conteúdos de linguagem, não se manifestando a coesão intencionada e defendida pelo programa de interdisciplinaridade.

Esta defesa pela integração das áreas pode ser vista no Caderno de Apresentação do Programa, quando este destaca que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer de modo a garantir a inserção social desde a da ampliação do universo cultural das crianças por meio da apropriação de conhecimentos relativos ao mundo social e da natureza (BRASIL, 2012e, p.7). Apesar de propor a aprendizagem sob esta perspectiva e na articulação dos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Arte, História, Geografia, Ciências, Educação física), o Programa é formatado apenas nas áreas de Linguagem e Matemática. Apenas para o mês de abril ano de 2015 estava prevista a inclusão das áreas de Arte, Ciências Humanas e da Natureza no ciclo de alfabetização, fato ainda não ocorrido até outubro deste ano, em virtude de anunciados cortes orçamentários.

O destaque para as áreas de Português e Matemática é também intensificado à medida que o Programa propõe um sistema de avaliação para essas áreas, forçando os professores a priorizar e intensificar os trabalhos para o conhecimento dos conteúdos desses componentes curriculares.

A ênfase da linguagem nas discussões teóricas das unidades e nos direitos da aprendizagem de todas as áreas nos faz inferir que os conteúdos de Língua Portuguesa são enfaticamente trabalhados nas formações presenciais do Programa, e, por sua vez, no dia a dia da sala de aula. Tal circunstância pode, por implicações, comprometer o acesso das crianças aos outros conhecimentos, tão necessários ao seu processo de letramento e à formação integral dos sujeitos.

Além dessa lacuna, como anteriormente defendido, situamos que a formação do alfabetizador de crianças demanda também reflexões sobre os condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos que envolvem o processo de alfabetização e a atividade profissional do alfabetizador.

Não localizamos, entretanto, de forma expressiva, na análise dos materiais do PNAIC, reflexões a esse respeito. Como não há neutralidade no ensino, então podemos questionar sobre como em um processo de formação de professores alfabetizadores se deixam de lado temas como o da função social da escola, do trabalho docente e da alfabetização numa sociedade capitalista? Como não considerar temas específicos relativos às condições histórico-sociais em que essa profissão se desenvolve?

**Figura 2: Direitos de Aprendizagem – Língua Portuguesa**

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: BRASIL. MEC (2012)

A despeito dos desdobramentos para o ensino da leitura e da escrita de crianças de classes populares, autores da área da alfabetização, como Patto (2002), Soares (2012), entre outros, advertem para o fato de que a ausência da dimensão política do significado da alfabetização compromete o processo de aprender a ler e a escrever. A esse respeito, Soares se posiciona:

[...] para as classes dominadas o caráter meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-se do seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e partilha do saber.(SOARES, 2012, p. 22).

A ausência dos outros componentes curriculares (Arte, Ciências, História e Geografia), bem como da dimensão política nos materiais do Programa, materializa prioritariamente a dimensão individualista da escolarização e da alfabetização, possibilitando condições mínimas de incremento humano-individual para professores e crianças, com fins não de rupturas, mas apenas de aumento de condições humanas orientadas para o aumento e eficiência da produtividade e do crescimento econômico, mas sem fins de transformação social, no sentido da radical diminuição e supressão das injustiças sociais, entre elas a de ordem educacional, cultural e econômica.

#### 6.3.4 Conteúdos de ensino

Como expresso anteriormente, os conteúdos de ensino do PNAIC são organizados em oito unidades de estudo, distribuídos nos quatro cursos do Programa. As temáticas trabalhadas nos cursos são similares, diferenciando-se apenas nos níveis de aprofundamento, correspondentes ao 1º, 2º, 3º anos do Ensino Fundamental ou salas multisseriadas.

Para atender ao objetivo do trabalho alfabetizador, privilegiando a compreensão e a produção de textos orais e escritos, assim como de aprofundar as práticas de letramento das crianças do ciclo de alfabetização, como conteúdos de ensino, o Programa estabeleceu as seguintes temáticas:<sup>65</sup> concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização, avaliação na alfabetização; educação inclusiva; planejamento; rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento; sistema de escrita alfabética (SEA); ambiente alfabetizador; jogos e brincadeiras de leitura e escrita; literatura; ensino da língua na abordagem dos gêneros textuais; projetos e sequências didáticas na alfabetização; oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas do saber; avaliação.

Esses conteúdos são abordados nos cadernos de formação, com base em textos teóricos relativos aos temas da formação, de relatos de professores e de sugestões de atividades propostas no material. Conforme o documento *Formação de Professores no PNAIC* (BRASIL, 2012f, p. 34-35), os cadernos são organizados em quatro seções: **1. Iniciando a conversa:** introdução geral sobre as temáticas trabalhadas. **2. Aprofundamento:** textos com discussão teórica e relatos de experiências desenvolvidas na área da alfabetização. **3. Compartilhando:** apresentação de direitos da aprendizagem das diferentes áreas de ensino,

---

<sup>65</sup> Essas temáticas são desdobradas em outras correlacionadas.

bem como instrumentos de registro de avaliação, lista de materiais didáticos etc.

**4.Aprendendo Mais:** sugestões de leitura e de atividades e estratégias formativas para os encontros. Ainda de acordo com esse documento, esses cadernos têm autoria de professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores e por docentes da Educação Básica.

Segundo o Programa, além desses cadernos, também é utilizado um vasto, rico e diversificado material didático e pedagógico nas formações, enviado também para as escolas via secretarias de Educação dos estados e municípios. Por exemplo, textos e vídeos disponíveis no *Portal* do Programa, jogos de Alfabetização e de Matemática, livros e acervos enviados pelo MEC, como os do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e obras complementares, dentre outros materiais. Às crianças são destinados também materiais, além dos livros didáticos, como dicionários e mochilas com *kits* para a utilização no cotidiano da sala de aula. Em 2014, todas as turmas de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental receberam caixas de jogos de Linguagem e Matemática. Portanto, podemos perceber um grande aporte de investimento financeiro nesse tipo de material, fato que incrementa sobremaneira o trabalho do professor alfabetizador e, por sua vez, os negócios privados do mercado editorial. A seguir fotos de alguns desses materiais:

**Figura 3: Caixa de jogos distribuídos pelo PNAIC**



Fonte: BRASIL.MEC. (2012)

**Figura 4: Livros de Literatura – PNBE**



Fonte: BRASIL.MEC. (2012)

Todos esses materiais são indicados pelo Programa como recursos didáticos que, aliados aos conteúdos de ensino anteriormente citados, têm a função de favorecer e possibilitar atividades pedagógicas que trabalhem na perspectiva da reflexão sobre a Língua, possibilitando vivências de produção de textos orais e escritos, ou seja, de acordo com o Programa, os materiais são elaborados e disponibilizados com a função de viabilizar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

#### 6.3.5 Constituição metodológica

O documento intitulado Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em sua segunda parte, traz as estratégias formativas. Referenciado em Imbérnon, o citado documento defende a importância de se considerar o contexto de produção de uma ação formativa. Para tanto, sugere ações específicas, em especial, a aprendizagem colaborativa, a reflexão sobre a prática, a socialização e a valorização das experiências e a leitura de materiais que favoreçam a aprendizagem dos professores. Nesse sentido, propõe que algumas atividades a serem desenvolvidas nas formações devem ser permanentes.

1. Leitura deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade.

2. Tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas.
3. Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
4. Estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas.
5. Socialização de memórias.
6. Vídeo em debate.
7. Análise de situações de sala filmadas ou registradas; atividades dos alunos; recursos didáticos e rotinas de aulas.
8. Exposições dialogadas.
9. Elaboração de instrumentos de avaliação.

Podemos daí perceber que a constituição metodológica do PNAIC beneficia, principalmente, a reflexão da prática como princípio formativo e o trabalho colaborativo em grupos. Nas palavras finais do documento, anteriormente citado, assegura que o PNAIC “propõe a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva e problematizadora”. (BRASIL, 2012f, p. 37).

Em síntese. É possível analisar que o PNAIC privilegia os seguintes elementos estruturantes da formação docente do alfabetizador de crianças, a saber: um específico processo oficial de formação de alfabetizadores embasado no ensino de Português na perspectiva da reflexão sobre a Língua, com a possibilidade de vivências de produção de textos orais e escritos; avaliação como recurso de diagnóstico, acompanhamento da aprendizagem e controle do trabalho docente; teorias do desenvolvimento profissional docente e do professor como um prático reflexivo; estratégias metodológicas que ocorrem por meio do trabalho coletivo e colaborativo, viabilizado pelo trabalho em grupos.



## 6 ANÁLISE COMPARATIVA: PROFA, PRÓ-LETRAMENTO E PNAIC

Considerando as discussões do capítulo imediatamente anterior acerca da constituição teórica e metodológica do PROFA, Pró-letramento e PNAIC, nos deteremos, nesta seção, na análise comparativa realizada entre os três programas, com a intenção de compreender, no recorte cronológico de 2001 a 2015, como se constituem esses programas de intervenção didático-pedagógicos que intencionam formar professores alfabetizadores.

### 6.1 A dimensão política

No atual tempo célere da globalização da economia, presenciamos diversas mudanças nas esferas da produção e do consumo, e igualmente nas relações e condições de existência das classes sociais. Em razão do dinamismo político-econômico e cultural, essas mudanças continuamente exigem a subsunção de todas as instâncias e instituições da sociedade à lógica do mercado. Por essa razão, em cada época caracterizada por essas mudanças, verificamos correntemente a modificação social do perfil, tanto do trabalhador como da criança em idade escolar, os quais sempre devem se adequar aos novos conceitos de Educação escolar e de qualificação, para fazer frente às novas tecnologias dominantes, próprias ao mundo do trabalho da época. Na atualidade, por exemplo, repercutido pelas tendências socioeconômicas mundiais, observa-se, de um lado, o conceito predominante do trabalhador como profissional propositivo, competente e competitivo, e, de outro, o conceito de Educação da criança como um meio de torná-la um ser comunicativo, criativo e competente, forjado desde os processos de escolarização.

Esse contexto, marcado por constantes mudanças e com elas conceitos novos de toda ordem, serve de justificativa para os governos continuamente proporem políticas educacionais, tanto de reformas da Educação Básica como de políticas relativas à elaboração de modelos de formação docente. Como desde os anos de 1950 se tornou padrão internacional, com o tempo, estudos e relatórios<sup>66</sup>, numa perspectiva comparativa, constam a emergência de um processo de internacionalização de políticas educacionais.

A esse respeito, por exemplo, Akkari (2011) aventa a ideia de que a internacionalização das políticas educacionais designa a face de um movimento global de apropriação de reformas educacionais desenvolvidas em variados países, que se disseminam

---

<sup>66</sup> Estudos e relatórios internacionais realizados pelo PISA.

rapidamente, mas com constituições diferentes nos sistemas educacionais de cada país. Desse modo, conceitos, reformas, inovações, programas, métodos, teorias e capital financeiro circulam entre os países, independentemente de suas diferenças regionais, econômicas, sociais e educacionais, sob a influência de organizações internacionais como a UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, OMC e OCDE.

Akkari (2011) adverte, ainda, para o fato de que estes organismos atuam em três segmentos: **1.** Concepção de políticas educacionais: com modelos educacionais cada vez mais uniformizados. **2.** Avaliação dos sistemas educacionais: com exames dos sistemas educacionais e produção de relatórios, apontando o que precisa ser melhorado. **3.** Financiamento para os países em desenvolvimento, para estes investirem em seus sistemas educacionais. Nessa direção, no posto de credores externos, em contrapartida, ditam aos governos reformas que se desdobram em programas oficiais, estruturados em três princípios comuns e articulados: a focalização, a descentralização e a privatização. Os programas PROFA, Pró-Letramento e PNAIC, aqui estudados, não fogem a essa padronização internacional: são estruturados sob essa lógica.

Sobre esses princípios, Trojan (2013) diz que a focalização significa, na verdade, a substituição dos direitos por benefícios de acesso seletivo. Um exemplo são as políticas compensatórias. Por essa razão, podemos observar que realidades como o alfabetismo e a relação idade-série da escolarização das crianças deixam de ser tratadas como ação principal e passam a ser focadas pelo Estado pela política compensatória.

No Brasil, essa inversão se fez tendência predominante desde os anos de 1920 e se intensificou com maior frequência nos anos 1990. Nesse sentido, a alfabetização de crianças em idade escolar, que na lei figura como direito de todas, cuja realização com qualidade deveria ser objeto principal da ação política, para os governos tornou-se uma área “beneficiada” pelas resoluções e programas compensatórios.

Por meio de uma inversão da ação político-educacional (pautada no princípio da focalização) foi que os três programas foram criados pelo Poder Estatal brasileiro. Não é sem sentido que os argumentos oficiais com os quais se justifica a implantação de tais programas serem exatamente a constatação do baixo desempenho das crianças em leitura e escrita e a expressiva fragilidade na formação inicial dos professores de crianças. Desse modo, em termos de políticas educacionais, se verifica que o Governo e órgãos internacionais não focam nem investem o necessário em uma formação inicial e continuada voltada para a real superação dos históricos problemas da Educação, em especial, da alfabetização. Nossa

política educacional pautada na lógica de que remediar sempre é o melhor negócio<sup>67</sup>, cria um círculo vicioso: o pouco investimento no Ensino Superior público cria fragilidades e lacunas na formação inicial, gerando a necessidade da existência de legislações emergenciais e também de programas compensatórios de formação continuada para suprir as demandas da realidade educacional.

No concernente à legislação, essa inversão de prioridades atualmente é possibilitada, particularmente, pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, quando esta altera, na LDB de 1996, o nível de formação de professores para a contratação na Educação Básica<sup>68</sup>. Com esta nova lei, a LDB volta a admitir o nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa alteração surge em função de os estados e municípios argumentarem que não teriam como cumprir a lei de responsabilidade fiscal, caso o Piso Salarial do Magistério passasse a ser estipulado com base nos proventos dos professores com nível superior. Referido Piso, quando criado foi estipulado tendo por base os salários dos docentes com nível médio. Assim, para garantir menor piso salarial aos professores, foi preciso manter um menor nível de formação exigido por lei. Como anota Barreto (2015), mantém-se um padrão conhecido das políticas educacionais: legitimar as medidas emergenciais como permanentes.

A Década da Educação (1997-2007), estipulada pela LDB/96 (em 2013, alterada pela Lei 12.796), ocasionou uma corrida frenética dos professores ao Ensino Superior. Tal demanda impulsionou, em especial, uma crescente oferta do Curso de Pedagogia pelas IES. O Ensino Superior, segundo os dados do INEP/MEC, também cresceu bastante. Em 1995, eram 894 universidades (entre públicas e privadas), em 2013 já somavam 2.391 instituições. Este aumento, todavia, se centra, sobretudo, na iniciativa privada. Das 2.391 universidades existentes em 2013 no País, destas, 2.090 instituições são particulares. Esta realidade também se apresenta nos cursos de Pedagogia. Em 2014, dos 2.665 cursos cadastrados no MEC, 2.032 são realizados em instituições particulares, portanto, 76% do total de cursos ofertados.

Essa conjuntura revela que a expansão do curso de Pedagogia se dá em detrimento do forte processo de privatização que o Ensino Superior vem passando. Privatização direta ou indireta - quando esta ocorre por meio da parceria do público e do privado que se estabelece

---

<sup>67</sup> A situação do Ensino Público no Brasil exprime uma elevada taxa de abandono escolar, altos níveis de reprovação e repetência, resultados insatisfatórios na educação, a baixa qualidade do ensino, dentre outros indicadores apontados por estudos como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (INEP/MEC, 1995, 1997, 2001) e indicado por autores como Prado (2000), Soler (2004), Lück; e Parente (2007), dentre outros.

<sup>68</sup> O artigo 87 da LDB de 1996 estabelecia que, até o fim da Década da Educação [1997-2007], só seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

no incentivo de bolsas de estudo, por meio do PROUNI e FIES. Assim, o Estado cede cada vez mais espaço para a iniciativa privada e diminui seus investimentos e atuação no setor público, comprometendo a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão das universidades públicas brasileiras, e por sua vez, na formação dos professores da Educação Básica. Esta formação frágil, muitas vezes aligeirada, se expressa nos baixos resultados das avaliações de aprendizagem no País, fato que justifica a criação dos programas de formação docente implementados pelo MEC.

Quanto à descentralização - outro princípio de padronização internacional das políticas educacionais - instituiu-se como a estratégia para desconcentrar operações e responsabilidades. A LDB de 1996 viabilizou tal princípio por meio das mudanças nos modelos da gestão, financiamentos da educação, organização dos sistemas, escolas, currículos e da formação docente, permitindo, inclusive, a inserção do setor privado em âmbitos antes monopolizados pelo Estado. Percebemos que a descentralização da gestão e do financiamento adotado como princípio orientador das reformas do sistema educacional brasileiro, com fins de redefinição da função do Estado e de ajuste macroeconômico, também se efetiva nos três programas aqui analisados.

Nesses termos, o PROFA, o Pró-letramento e o PNAIC se organizam e se estruturam com suporte na descentralização. Acrescentamos o fato de que referido processo de descentralização é parcial e hierárquico, visto que as dimensões política<sup>69</sup> e territorial<sup>70</sup> desse princípio não são consideradas. Os três programas são regidos pela dimensões administrativa e financeira de descentralização, pois envolvem uma rede de parceiros de instâncias como o MEC, estados, municípios, redes de ensino e universidades, com distintas responsabilidades, funções e financiamentos. Sob o controle do MEC para todas as decisões, cabem aos estados e municípios a execução e o acompanhamento das ações estipuladas por este órgão, que representa o Governo Federal.

Com efeito, em uma análise mais crítica, podemos inferir que o modelo de descentralização, adotado pelo Governo Federal, traz consigo vários problemas e fragilidades e, conseqüentemente, é passível de muitas críticas. A esse respeito, uma importante crítica relaciona-se ao modo como as propostas são executadas em vários países, que, sem o devido debate, pelos sujeitos das instâncias, comprometem sua execução. Isso porque senão

---

<sup>69</sup> Delegação de poder e competência para tomar decisões.

<sup>70</sup> Desconcentração da autoridade estatal.

planejada e debatida coletivamente, uma proposta pode produzir uma série de resistências, equívocos e distorções (AKKARI, 2001).

No caso de nosso País, com imensidão de continente e profundas diferenças regionais, culturais e econômicas, podemos pensar nas dificuldades que a descentralização acarreta a cada estado e município brasileiro, na vivência dos programas investigados. Inferimos que é, no mínimo, injusto, o fato de o Poder Federal responsabilizar de forma padronizada realidades com expressivas diferenças estruturais, financeiras, culturais e educacionais entre os entes federados. Fatores como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), arrecadação de impostos, equipamentos culturais, como bibliotecas públicas, teatros, cinemas etc., dos municípios, são relevantes para comprometer ou favorecer a execução das ações dos programas. Isso precisaria ser considerado, no entanto, não é plenamente, em virtude do princípio da descentralização.

Dessa forma, em sua verticalidade organizativa e desconsiderando as especificidades locais, esse conceito de descentralização compromete o desenvolvimento pleno dos programas, bem como a autonomia das outras instâncias, instituições e, principalmente, dos professores, que perdem poder de decisão e controle em relação à sua formação docente no que se refere às concepções, conteúdos, metodologias, produção de materiais, propostas curriculares, planejamento etc.

A esse respeito, Apple (1989; 1995) assinala que o controle via currículo, realizado pelo Estado, enseja fenômenos nomeados de “desqualificação”, “requalificação” e “intensificação do trabalho docente”. Segundo o autor, a desqualificação, fruto da perda da autonomia do professor, consiste na separação entre concepção e execução do trabalho docente. Isto ocorre quando um grupo de especialistas, a serviço do Estado, concebe um determinado currículo ou programa de formação docente e os professores têm a função de executar os planos tais quais foram idealizados e no ritmo estabelecido como meta por esses agentes externos. Isto é claramente percebido nos programas aqui estudados. Nos três, há uma equipe externa - nos programas Pró-Letramento e PNAIC<sup>71</sup>, representada prioritariamente por pesquisadores das universidades brasileiras - que produziu todo o material e aos professores alfabetizadores cabe a apropriação das novas atribuições e execução dos procedimentos sugeridos. A eficiência dessas redefinições do trabalho docente está diretamente ligada às

---

<sup>71</sup> Segundo os documentos oficiais do PNAIC, o Programa buscou realizar a interlocução e a participação de docentes da Educação Básica na produção de seus materiais; no entanto, na extensa equipe de autores, não há indicação de quais são esses professores.

metas estipuladas pelos programas e estas são monitoradas pelas sistemáticas e inúmeras avaliações realizadas, tanto pelo próprio professor, quanto pelos avaliadores externos.

A pressão pela eficiência do trabalho do professor e execução das metas ocasionam tanto a requalificação quanto a intensificação do trabalho docente. A requalificação se configura na aprendizagem das habilidades indicadas pelos programas de formação. Do professor espera-se que ele seja mais criativo, autônomo, reflexivo e capaz de criar situações didáticas eficientes para o ensino da leitura e da escrita. Para isso, ele precisa intensificar sua jornada de trabalho para apropriar-se dos conteúdos propostos e transformar os conhecimentos em novas práticas pedagógicas de acordo com as metas de aprendizagem estipuladas pelos gestores e coordenadores dos programas; ou seja, ele precisa se requalificar para executar com êxito o que foi proposto.

Essa conjuntura, independentemente de mudanças nas condições objetivas de trabalho, vai impor ao professor a exacerbação de mais horas de dedicação para estudo e trabalho, pressão quanto à melhoria da organização de materiais e de procedimentos e a realização do ensino alinhado às metas estipuladas pelos programas, referendadas pelas avaliações externas.

Temos consciência de que as pressões sociais para o bom desempenho do professor na contemporaneidade, a intensificação da jornada de trabalho, aliadas ao sentimento de despreparo para o exercício da função, no caso específico deste estudo, ensinar a ler e a escrever, colaboram para uma espécie de estado de “mal-estar docente”, que promove consequências, como estresse, angústia, depressão, ansiedade, insegurança e outras mazelas.

Codo (1999), analisando o fenômeno mundial do “mal-estar docente”, chama a atenção para a síndrome de *Burnout*, como uma das características mais recorrentes na circunstância do trabalho docente atual. Segundo o autor, ela se desencadeia quando o trabalhador percebe a discrepância entre o esforço individual e a respectiva consequência; ou seja, o descompasso do desempenho exercido em relação às conquistas realizadas. Essa percepção é influenciada por fatores individuais, organizacionais e sociais. Portanto, percebemos ser sob essas condições que, na maioria dos casos, se erige a prática pedagógica de muitos dos nossos professores hoje.

Além dessas questões subjetivas do trabalho docente, a desqualificação promovida por programas de intervenção pedagógica ocorre aliada a um “controle técnico”. Apple (1989) assinala que o “controle técnico” se desenvolve de forma bem sutil, pois está embutido na estrutura física do trabalho docente, e, dessa forma, é naturalizado como algo próprio do exercício profissional, como um objetivo a ser conquistado pelos professores e

orientadores das formações, para um bom gerenciamento de suas turmas. Percebemos que esse “fenômeno”, nos programas em foco, se materializa de maneiras diversas. A seguir, alguns exemplos de como isso se corporifica subliminarmente nos materiais.

➤ No PROFA

- No estabelecimento de competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever (BRASIL, 2006a, P. 23).
- Nos conteúdos e metodologias de formação propostos (BRASIL, 2006d, P. 72).
- Quando conceitua o que é ser um professor competente: “um professor é tanto mais competente quanto mais souber encontrar respostas para os desafios colocados pela prática, ou seja, quanto maior for sua capacidade de resolução de situações-problema”. (BRASIL, 2006a, P. 29).
- No “Quadro-síntese” das atividades propostas como roteiros das formações dos programas (BRASIL, 2006b, p. 76).

➤ No Pró-letramento

- Nas orientações gerais para os encontros presenciais do Pró-letramento (BRASIL, 2008a), com os temas a serem abordados pelos tutores, definição de rotinas e sugestões de atividades para os encontros.
- Nas “Perguntas Pedagógicas” (o que faço? Por que faço? Como passei a fazer de tal modo? Como posso fazer diferente?) que objetiva que o próprio professor regule sua prática pedagógica. (BRASIL, 2008b, p. 25).
- Nos roteiros de projetos didáticos (BRASIL, 2008c, p. 25), que sugerem metodologias a serem trabalhadas pelos alfabetizadores.

➤ No PNAIC

- Nos “Direitos de Aprendizagem” sugeridos pelo programa (BRASIL, 2012d, p. 32), quando estes direcionam os conteúdos a serem trabalhados na área de Língua Portuguesa e o que as crianças devem saber.
- Na proposição da exploração dos direitos de aprendizagem a partir do uso dos Materiais Complementares do programa. (BRASIL, 2012g, p.33 a 36).

- Nos instrumentos de avaliação sugeridos para o próprio professor alfabetizador aplicar e regular a aprendizagem das crianças e o desempenho docente, frente às metas do programa. (BRASIL, 2012c).

Doravante, em uma análise acerca dos modelos predominantes de formação continuada no Brasil, Alarcão (1998) e Alonso (1999) assinalam que fortemente se privilegia a dimensão *instrumental* do trabalho docente. Nesse sentido, a aprendizagem dos professores se direciona para a *operacionalização de técnicas* elaboradas por especialistas representantes das diversas instâncias oficiais. Assim, quanto mais o professor souber operacionalizar na prática a proposta didático-pedagógica defendida por esses cursos, mais bem consideradas serão a qualidade e a eficácia dessa formação. Portanto, é considerado bom professor aquele que assimila e aplica as orientações didático-pedagógicas das propostas oficiais.

Freitas (2005) também adverte para a noção de que os modelos de formação continuada privilegiam uma concepção *instrumental* do trabalho docente. Para o autor, há um forte investimento na preparação técnica dos professores, na mera aplicabilidade de propostas elaboradas por especialistas ligados às diversas instâncias governamentais.

Outra dimensão de “controle técnico”, que se desdobra como questão igualmente importante para análise, é a participação das universidades nos programas. As universidades - ora como corresponsáveis pela produção de materiais didáticos para os programas Pró-Letramento e PNAIC, ora como responsáveis pelas coordenações regionais - atreladas à política nacional de formação de professores sob a coordenação e normatização do MEC, reverbera um ponto nevrálgico da questão: como é sabido, os organismos internacionais influenciam a política educacional no País, e esta, por sua vez, direciona as ações do MEC, que atrelou a si as universidades públicas. Nesse “efeito-cascata”, como as universidades podem não materializar as orientações e determinações de projetos político-educacionais idealizados e financiados pelos organismos mundiais do governo do capital?

Nesse sentido, produz-se, com efeito, uma dependência compartilhada de ações entre as instâncias envolvidas. Nessa dependência, articulam-se, inevitavelmente, espaços de tensões e conflitos, pois, ao mesmo tempo em que fomenta a articulação entre pesquisa e extensão nas universidades, também representam uma parceria e cooperação entre essas IES, escolas, o MEC, os órgãos internacionais e empresas privadas. Essa condição, inerente à situação, necessita ser considerada e pensada sobre consequentes desdobramentos, visto que a produção de materiais e a formação oferecida pelos programas recebem influências das



orientações e interesses do MEC, e, conseqüentemente, dos citados organismos internacionais.

De acordo com Frade (2010), a “parceria” entre MEC, universidade, sistemas de ensino e organismos internacionais, pode produzir representações equivocadas ante as reais intenções dos centros de formação das universidades. Uma delas diz respeito ao deslocamento do lugar da Universidade como espaço de autonomia didático-científica e de crítica sociopolítica. Outra se relaciona à equivocada utilização, pelos sistemas de ensino, dos materiais produzidos pelos centros, que muitas vezes se apropriam desses recursos sem a devida compreensão teórica e metodológica, inclusive, em função do processo de desqualificação oriundo da sectarização entre concepção e execução do trabalho docente.

Isto se constitui de fato um campo de tensões e conflitos para as universidades “parceiras”, visto que os materiais dos programas Pró-Letramento e PNAIC foram produzidos pelos professores pesquisadores de algumas dessas instituições a convite do MEC. Assim, o Estado, que já desempenha um forte papel regulador por meio das avaliações, intensifica essa lógica ainda mais, à medida que, com a parceria das universidades, seleciona, justifica e efetiva modelos de formação, a constituição teórica e metodológica das formações, a estruturação dos programas, as rotinas e as propostas didático-metodológicas. No caso do PNAIC, o Programa também conta com a parceria de 40 universidades públicas, representando todos os estados brasileiros, na realização da formação dos orientadores.<sup>72</sup>

Compreendendo a Universidade como *locus* por excelência do debate, da crítica, da oposição, do tripé ensino-pesquisa-extensão, como e de que modo ela pode exercer essas atividades quando ela mesma é uma das instâncias atuantes desses programas oficiais de formação de alfabetizadores sob o formato adotado e tal conjuntura? Como pode ela exercer autonomia política e ideológica?

A esse respeito, tecemos mais algumas reflexões que nos instigam a pensar, quando Toledo (2014, p. 24) assinala que “enxerga na universidade um papel estratégico para um projeto de nação”. Seu papel estratégico, difusora de conhecimento, produtora de ciência e tecnologia, legítima e válida os modelos adotados de formação docente que respondem aos interesses e ideologias dos órgãos internacionais, a serviço dos planos de organização e gestão do capitalismo pelo Mundo.

Destarte, não há como negar que a participação de professores, pesquisadores das áreas de formação docente e alfabetização/letramento, carrega um caráter de confiabilidade

---

<sup>72</sup> No Ceará, a UFC é a academia responsável pelas formações do PNAIC.

aos materiais, produzidos com o suporte em um arcabouço teórico adotado de acordo com as mais recentes pesquisas nas áreas abordadas, como é o caso dos materiais do Pró-Letramento e do PNAIC.

## 6.2 A dimensão teórico-metodológica: concepções e intenções

O discurso teórico dos materiais dos programas Pró-letramento e PNAIC possibilita uma aproximação dos orientadores e professores alfabetizadores a uma importante fundamentação teórica, que contribui para a delimitação dos conhecimentos de base para a prática alfabetizadora na perspectiva do letramento.

Este é um aspecto satisfatório quanto à representação dos conteúdos dos materiais para a área da alfabetização e do letramento. Nesse sentido, podemos perceber que a inserção das universidades na elaboração dos materiais dos referidos programas constitui-se por um lado como avanço em termos de perspectiva teórica para a constituição de saberes necessários à prática alfabetizadora. De outra parte, no entanto, acarreta a separação entre planejamento e execução do trabalho docente, assim como o preestabelecimento de comportamentos metodológicos e posturas teóricas definidas por estas agências formadoras, fato que compromete sobremaneira a formação do professor. A esse respeito, Cagliari (1999) assevera:

[...] Os alfabetizadores mais antigos costumavam estudar, ler, buscar informações teóricas e estudos sobre a tarefa de alfabetizar, como uma forma de se preparar melhor para o trabalho escolar. Aos poucos, tal interesse foi ficando restrito às orientações governamentais que, (...) começou também a cobrar dos professores comportamentos metodológicos e posturas teóricas bem determinadas. A iniciativa do professor esbarrava na necessidade de prestar contas de uma determinada forma, obrigando-os a desenvolver no processo de alfabetização o que seria indicado, pois isso seria cobrado mais adiante. (CAGLIARI, p. 219).

Convém destacar que na ausência de uma política educacional destinada à melhoria da formação inicial dos professores, esses programas são, em geral, a principal via de acesso às experiências formativas na área da alfabetização para os docentes da Educação Básica.

No estudo dos programas, podemos perceber gradativa melhora na qualidade e na quantidade dos materiais produzidos para os cursos; ainda que, como política compensatória, podemos assinalar quanto à dimensão pedagógica, alguns aspectos positivos dos programas:

➤ O PROFA, em seu período de execução, trouxe à baila o estudo da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita (conhecimento imprescindível para todo alfabetizador), portanto, a discussão da necessidade do professor conhecer o percurso de compreensão e de reconstituição da escrita realizado pela criança. Atrelado a isso, propôs a organização de uma didática da alfabetização, com a formulação de situações didáticas de leitura e escrita, privilegiando estratégias metodológicas que envolvessem a articulação teoria e prática por meio de resolução de situações-problema. Tais estratégias são sugeridas por meio do trabalho coletivo e colaborativo entre alfabetizadores e formadores do Programa. Além disso, possibilitou acesso a gêneros literários com fins de desenvolvimento cultural dos professores, como poemas, crônicas e filmes, aspectos estes até então pouquíssimo explorados pela literatura especializada, apresentando um caráter inovador para a realidade e demandas da época; evento que gerou grande aceitação e aprovação do Programa entre professores e demais profissionais da Educação. Não trouxe, no entanto, uma reflexão teórica mais sistematizada sobre o ensino da alfabetização, tampouco sobre os estudos acerca de letramento.

➤ O Pró-Letramento e o PNAIC também têm por base o estudo da teoria da Psicogênese da Língua escrita e a criação de situações didáticas de alfabetização; no entanto, esses programas inserem a defesa da concepção de linguagem como *locus* de interação verbal, viabilizada por meio do uso dos gêneros textuais orais e escritos e o estudo acerca dos conhecimentos linguísticos necessários ao processo de alfabetização; acréscimos que se delineiam como melhoria na constituição teórica desses programas. Consideramos que tal abordagem pedagógica se constitui fundamental para a aprendizagem da leitura, da escrita e da competência discursiva. Isto ocorre em função dos gêneros textuais serem instrumentos utilizados socialmente pelos sujeitos nos domínios da atividade humana. Nesse sentido, aponta condições de apropriação dessa concepção de linguagem, quando se intenta alfabetizar na perspectiva do letramento. E isto é expresso de forma ainda mais sistematizada nos materiais do PNAIC. O Pró-Letramento e o PNAIC, em relação ao PROFA, ampliam e sistematizam os conteúdos trabalhados e as discussões teóricas a respeito da alfabetização e do letramento. As temáticas abordadas constituem um arcabouço teórico necessário à compreensão do trabalho alfabetizador, numa dimensão mais ampla da aprendizagem da leitura e da escrita, embora a forma como são abordadas as temáticas se exprima de modo breve e superficial.

O avanço aqui assinalado entre os programas, em termos comparativos, evidencia, no PNAIC, o expressivo investimento de recursos didáticos destinados aos professores e

alunos do ciclo de alfabetização; materiais como livros de formação, de Literatura Infantil, jogos de Linguagem e Matemática, *kits* para os alunos, vídeos, compõem um rico e diversificado material de apoio ao trabalho do professor. Tal investimento, também, constitui-se um avanço se considerar a carência de recursos didáticos e pedagógicos enfrentada historicamente pela escola pública brasileira.

Nessa perspectiva de assinalar os avanços entre os programas, podemos destacar, ainda, a inserção de temáticas pedagógicas contemporâneas das discussões e demandas educacionais atuais. Temas como Educação do campo, Educação inclusiva<sup>73</sup>, planejamento, rotinas, avaliação, jogos, currículo no ciclo de alfabetização, direitos da aprendizagem, entre outros, aliam-se aos estudos em leitura e escrita propostos e vão compor um conjunto de fundamentos para o trabalho alfabetizador. Inferimos, entretanto, que em virtude da grande quantidade e complexidade dos conteúdos abordados nesses materiais, estes se apresentam de forma breve e sucinta, comprometendo o aprofundamento das discussões necessárias à construção do conhecimento dos professores alfabetizadores. Essas questões nos instigam a pensar: como tais estudos nos encontros presenciais podem ser explorados com qualidade, haja vista o pouco tempo para as devidas reflexões e aprofundamentos?

É também comum, aos três programas, o incentivo do uso da linguagem (oral e escrita), via relatos e reflexões sobre a prática dos professores, ensejado pelos trabalhos em grupo. Isto é mais evidenciado no PROFA, com o incentivo da documentação escrita de todo o trabalho desenvolvido ao longo do curso.

Quanto às fragilidades dos programas, podemos assinalar que uma questão relevante destacada na análise dos materiais é que alguns assuntos importantes e/ou polêmicos acerca do trabalho docente são tratados de maneira suavizada ou camuflada, comprometendo a reflexão crítica da realidade, da profissão e do cotidiano educacional por parte dos professores e orientadores cursistas dos programas. Um exemplo disso é o caso da abordagem no material das salas multisseriadas<sup>74</sup>.

O documento *Caderno de Apresentação* do PNAIC, nas páginas 21 e 22, ao apresentar as questões de enturmação, avaliação e progressão continuada do ciclo de alfabetização, faz uma discussão inicial sobre formas de agrupamento de crianças com base

---

<sup>73</sup> As temáticas de Educação do campo e Educação inclusiva estão apenas nos materiais do PNAIC e representam avanço na discussão teórica entre os três programas.

<sup>74</sup> Salas que reúnem vários estudantes de diferentes séries e idades com um único professor. Cardoso e Jacomeli (2010) assinalam que no Nordeste existem 55.618 turmas multisseriadas (dados do censo 2007), o que corresponde a mais da metade das turmas em todo o território brasileiro. De acordo com o documento “Currículo no Ciclo de Alfabetização, perspectivas para uma educação no campo”, as salas multisseriadas se concentram nas escolas do campo.

em critérios diferenciados. As propostas de organização de trabalho em grupos de crianças visam ao estabelecimento de estratégias para os problemas de defasagem de aprendizagem; por exemplo, formar enturmações flexíveis no horário da aula ou no contraturno, ou seja, em alguns momentos do horário escolar ou de acordo com alguns objetivos de ensino e de aprendizagem. As salas multisseriadas também são consideradas e justificadas como uma alternativa para as enturmações. Indica, entretanto, que os critérios e as estratégias utilizadas, precisam ser orientados por procedimentos avaliativos consistentes (BRASIL, 2012e, p. 22).

A respeito dessas orientações e ao tentar vislumbrar como isso se materializa nas escolas e nas vidas das crianças e dos professores, alguns questionamentos se impõem. Que desdobramentos essas enturmações têm na rotina das turmas, ante as exigências por bons desempenhos e resultados nas avaliações? Como as crianças estão lidando com as representações sociais ocasionadas pelo “poder” de saber ler ou o desprestígio de estar em grupos denominados não leitores? Com que pressões cotidianas lidam crianças e professores ante as exigências do Programa?

Nessa conjuntura, a indicação é que se deve acompanhar e avaliar o máximo possível o primeiro ciclo de alfabetização e que “os profissionais da escola precisam saber claramente quais são os principais conhecimentos, habilidades e capacidades a serem consolidadas em cada ano do ensino fundamental”. (BRASIL, 2012e, p. 22). Esta diretriz nos faz perceber a força da dimensão instrumental da formação, assim como do enquadramento do que devem saber as crianças em cada ano, independentemente do seu ritmo e contexto de aprendizagem. A respeito das turmas multisseriadas, mencionado documento defende

[...] a aproximação espacial entre escola e a comunidade da qual a criança participa, incluindo a família, é outro fator importante a ser pensado. A presença da escola em espaço próximo ao local de moradia contribui para as possibilidades de processos educativos que fortaleçam as identidades sociais das comunidades e o sentimento de pertencimento das crianças. Por tal motivo, muitos grupos, sobretudo no campo, onde o quantitativo de estudantes por ano de escolaridade é pequeno, preferem a enturmação por turmas multisseriadas ao invés de nucleação. (BRASIL, p. 22, 2012e).

Logo depois, afirma: “Se, por um lado, isso pode dificultar as decisões didáticas e organização do tempo, por outro, garante vínculos afetivos mais sólidos e maior identificação entre as crianças, bem como articulação com a comunidade”. (BRASIL, 2012e, p. 21).

Tais argumentos tentam burlar e convencer os cursistas de que as salas multisseriadas são uma escolha dos alunos e não a única possibilidade de escolarização. Além disso, não possibilita espaços para discussão a fim de estabelecer reflexões críticas dessa

realidade. Referidas turmas são vivenciadas por educadores e educandos, tanto da zona rural quanto da urbana, mas no material do PNAIC estão relacionadas apenas à Educação do campo, sob a justificativa de sentimento de pertença. Em nossa avaliação, as multisseriadas na forma como são utilizadas no País, se constituem como uma mazela do sistema educacional pátrio, presentes tanto nas escolas do campo quanto nas urbanas (mesmo que em menor escala). E no material elas são expressas de forma positiva.

Na análise sobre as salas multisseriadas, subjazem problemas sérios quanto à distorção idade-série, infrequência e evasão das turmas, dificuldades dos professores quanto ao planejamento e execução de atividades destinadas a crianças de várias séries concomitantes, angústias desses profissionais geradas por essa realidade, entre outros problemas. Estes são grandes desafios vividos pelos professores dessas turmas, que têm de lidar com essa problemática e isso nos documentos do PNAIC, produzidos pelas universidades, não se mostra de forma real e crítica para reflexões entre os professores cursistas do Programa.

A validação da qualidade dos materiais promovida pelas universidades também se efetiva nos modelos de formação de alfabetizadores, adotados pelos programas investigados. O PROFA assume o modelo de formação profissional pautado no desenvolvimento das competências docentes. Já o Pró-Letramento é pautado no objetivo de desenvolvimento profissional. Por seu turno, o PNAIC, apesar de não assumir textualmente como fizeram os outros dois programas em seus materiais, é possível inferirmos que este também se guia pelo mesmo modelo adotado pelo Pró-Letramento. Este estudo comparativo aponta que a apesar dos programas utilizarem denominações diferentes de modelos de formação, os três demonstram em comum a mesma perspectiva formativa: centrada na prática docente, baseada na teoria da epistemologia da prática (GOMEZ, 1995; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002).

Essa abordagem baseia a aprendizagem docente, fundamentalmente, na prática, para a prática e a partir da prática. Esta escolha representa, como critica Ghedin (2006), uma limitação do horizonte da autonomia do professor, haja vista seu caráter eminentemente individualista e imediatista do trabalho docente. Ainda, nessa óptica, desconsideram a dimensão política do trabalho docente, bem como o contexto social, cultural e educacional; supervalorizam-se os saberes experienciais gerados pela prática, em detrimento do conhecimento teórico; e tende a fixar as discussões e reflexões no espaço restrito da sala de aula. Ademais, como essa perspectiva com o tempo passou a ter boa aceitação entre os professores, em virtude de possibilitar a suposta articulação entre a teoria e o cotidiano da sala

de aula, ela tornou-se muitas vezes, para os professores, como satisfatória alternativa conceitual de formação destinada à área da alfabetização de crianças em idade escolar.

Outra similaridade entre os três programas quanto à concepção de formação docente é que ela é vista como um *continuum*, realizada ao longo da vida e resultante da conjugação da formação inicial e continuada, proveniente de várias fontes e vivências. Na compreensão desse percurso processual, nos materiais dos três programas, há a defesa de que o professor é o sujeito central de sua formação, um sujeito ativo, formulador de suas aprendizagens, capaz de regular, criar, comparar, refletir e propor práticas educativas.

Os três programas postulam a reflexividade como princípio norteador em suas formações. A reflexão sobre a prática, num movimento de ação-reflexão-ação sobre o cotidiano da sala de aula, na defesa premente da necessidade da articulação da teoria com a prática. Como adverte Ghedin (2006), no entanto, há de se considerar para qual horizonte de reflexão se destina a formação, pois, cada uma se desloca a determinados propósitos e segundo interesses distintos.

Nos programas investigados, em nossa análise, caracterizamos que os materiais denotam uma escolha pela dimensão individual da reflexão, voltada, principalmente ao mundo privado da aula<sup>75</sup>. Por isso, os professores são chamados nos materiais de práticos reflexivos. Essa escolha traz como repercussões a tendência de se desconsiderar o fato de que professores e crianças pertencem a determinadas classes sociais, ao que, como anota Kramer (2007), traz marcas profundas em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Isso é importante ser refletido, porque programas de formação docente que não levam em consideração esses elementos da realidade, se tornam autômatos e fadados a produzir aprendizagens acríticas e socialmente frágeis, tanto para as crianças como para os professores.

Esse “esvaziamento político” das formações docentes também nega aos professores a compreensão e a indignação com vários aspectos da realidade educacional, como as más condições de trabalho e o histórico fracasso escolar de crianças de instituições públicas brasileiras. Centrados na individualidade e desconsiderando o contexto educacional, social e econômico de crianças e professores, naturalizam-se problemas de naturezas diversas, em nome de uma “reflexão sobre a prática”.

Somos cientes do desafio inscrito no ato de refletir *durante* a ação e *sobre* a ação, inclusive sobre o contexto e as condições materiais e imateriais que a influenciam. Constituir-

---

<sup>75</sup> Isto pode ser visto em vários documentos dos programas. Como exemplos: no PROFA, na página 38 do “Guia de orientações metodológicas”. No Pró-Letramento, na unidade II do Fascículo do Tutor, e no PNAIC na página 13, do documento “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”.

se um professor reflexivo, capaz de aplicar uma reflexividade acerca da prática, de criticar e ordenar sua atividade, perante o que é real, configura-se na atualidade como exigência da ação docente. Portanto, nos programas de formação (inicial e continuada) dos professores, fazem-se necessários a apropriação e o desenvolvimento da “nova epistemologia da prática”, ou seja, do pensamento crítico-reflexivo do docente, para promover novas condições de atuação, análise, pesquisa e melhoria na qualidade do ensino da escola pública e democrática, com o objetivo de emancipação humana.

Quanto à concepção de aprendizagem defendida nos materiais dos programas para a formação dos professores, estes advogam que ela deve ocorrer de forma significativa, partindo de situações reais da prática e que os novos conhecimentos devem se constituir na relação desenvolvida com o que já sabem. Apesar de não textualizarem nenhuma alusão ao conceito proposto originalmente pela Teoria da Aprendizagem de Ausubel (1963), concluímos que o conceito de aprendizagem significativa orienta as discussões em torno do modo como os professores aprendem novos conhecimentos acerca da alfabetização. Isto pode ser visto, por exemplo, nas transcrições a seguir:

PROFA: [...] Criar situações que revelam os conhecimentos prévios/opiniões do grupo sobre um tema a ser abordado, solicitar que os educadores socializem suas experiências pessoais, anotar suas falas, utilizá-las para dar devolutivas [...]. é condição para que os conteúdos possam ser trabalhados pelo formador, de modo a fazer sentido para eles. Afinal, hoje sabemos, a aprendizagem significativa depende da possibilidade de relacionar a nova informação ao conhecimento que já existe. (BRASIL, 2006a, p. 151).

Pró-letramento: O problema não está em aproximar o professor das discussões atuais, mas em não se criar espaços para que o professor debata, compare essas novas ideias com outras aprendizagens e experiências profissionais, analisando, expondo sua opinião, enfim, refletindo sobre o “novo”, face ao trabalho que vem sendo desenvolvido. A dificuldade, nesse caso, está no fato de que nem sempre esse “novo” que se apresenta é assimilado e conjugado com os saberes e experiências que o professor já possui. (BRASIL, 2008b, p. 8).

PNAIC: Como Nóvoa (1995) e outros autores já afirmaram, é importante dar voz aos professores, trazer à tona o saber que eles possuem e coloca-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo, para serem conhecidos pelos professores. Ou melhor, colocar em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados analisados e aprendidos. (BRASIL, 2012f, p. 14).

Conforme o exposto, as formações propõem partir da análise de situações da prática de sala de aula, intencionando a produção de sentidos para os novos conhecimentos a fim de criar práticas pedagógicas, amparadas pelos modelos teóricos e metodológicos sugeridos pelos programas. Estes, a fim de atender às demandas da “sociedade do



conhecimento” e às exigências das políticas do Estado, vão exigir do professor alfabetizador o desenvolvimento da criatividade e da autonomia, com fins últimos de criação de situações didáticas que envolvam leitura e produção de textos do cotidiano dos alunos, num ambiente alfabetizador. Os programas aqui em foco têm um fim último, de formar professores capazes de proceder a uma aplicabilidade das propostas pedagógicas “sugeridas”, que expressem a aquisição de *competências técnicas* para o ensino da leitura e da escrita, visando a resultados satisfatórios no trabalho pedagógico junto às crianças, sob a perspectiva recomendada.

Duarte (2001) tece várias críticas às perspectivas teóricas da Pedagogia contemporânea, como “construtivismo”, “pedagogia das competências” e o “profissional reflexivo”, sob os quais identificamos como alicerces dos programas PROFA, Pró-Letramento e PNAIC. Segundo esse autor, tais perspectivas são integrantes de ampla corrente educacional contemporânea, a qual nomeia de pedagogias do “aprender a aprender”. Para Duarte (2001), o “aprender a aprender” a nada mais se destina do que referendar a aprendizagem de novos mecanismos de adaptação da pessoa às constantes e diversificadas exigências da sociedade capitalista, e não pela busca de transformações ou de superação da realidade, sob o lema de formar indivíduos criativos e autônomos no seu processo de aprendizagem.

Comungamos com tal crítica, pois, ao fim, na ambiência concreta do chão da escola, os alfabetizadores findam subsumidos e dependentes às prescrições didático-pedagógicas, restando-lhes pouco espaço para o exercício da criatividade, da autonomia e da resistência em seus sentidos plenos. Na dimensão metodológica, as formações propostas pelos programas demonstram similaridades que se concentram nos trabalhos colaborativos promovidos por meio da formação de grupos de discussão; na socialização; na proposição de atividades permanentes nos encontros presenciais, como: tempos destinados à leitura-deleite para ampliação de formação literária do professor, estudo de textos,<sup>76</sup> vídeos (para debate e reflexões), discussões em grupos, elaboração e análise de atividades para aplicação em sala de aula, e análise de instrumentos de avaliação.

### 6.3 A exploração da avaliação

A respeito da exploração da temática da avaliação, percebemos a intensificação e a diversificação dos mecanismos avaliativos entre os três programas, tanto com relação à natureza, quanto às finalidades.

---

<sup>76</sup> Textos de fundamentação teórica, relatos de experiências, sugestões de atividades etc.

No PROFA, a avaliação é voltada prioritariamente para a aprendizagem dos professores alfabetizadores. O Programa defende a ideia de que ela será utilizada na “perspectiva processual, estando centrada no desenvolvimento das competências que se espera que esses profissionais desenvolvam.” (BRASIL, 2006d, p. 27.). Segundo o “Guia do Formador – Módulo I”, a avaliação dos professores é realizada pelos formadores, por meio da análise da participação e do envolvimento dos professores ao longo do curso, na realização das tarefas propostas, no trabalho pessoal e nas discussões realizadas.

Referido documento também exprime as “Expectativas de Aprendizagem”, que são um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelos professores. Essas expectativas são avaliadas tanto pelos formadores quanto pelos próprios professores, por meio, principalmente, do *Caderno de Registro*. Segundo o material anteriormente citado, este documento “pode funcionar como um espelho do processo de desenvolvimento profissional do professor” (p. 24), pois este pode revelar o que sabem os professores alfabetizadores, localizando os novos conhecimentos adquiridos.

Quanto à avaliação da aprendizagem das crianças, o Programa sugere o acompanhamento dos processos de evolução das hipóteses de leitura e de escrita por elas vivenciadas durante o processo de alfabetização. Nesse sentido, a proposta é que a avaliação ocorra no interior das salas de aula, realizada pelo próprio professor alfabetizador.

Desde a instituição da política de apoio à constituição dos sistemas estaduais de avaliação da Educação pública,<sup>77</sup> no entanto possibilitada por meio da publicação do documento “Toda criança Aprendendo (2003), o tema avaliação tomou novos rumos e intensidade nos programas. Assim, o Pró-Letramento incorpora, em seu material, referida temática, no qual dedica toda a discussão do Fascículo 2 para a avaliação dos processos de alfabetização e de letramento.

Nesse fascículo, o foco de trabalho é a avaliação da aprendizagem das crianças. Referido documento, nas páginas 9 e 10, contém a concepção de avaliação nas perspectivas de diagnóstico e de monitoramento do processo de alfabetização das crianças. Nesse sentido, assinala: “Monitorar o processo de aprendizagem significa acompanhar e intervir na aprendizagem, para reorientar o ensino e resgatar o sucesso dos alunos”. (p. 9). Para tanto,

---

<sup>77</sup> No Ceará, já havia sido efetivado desde 1992 o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE); no entanto, só em 2004 a avaliação promovida por este sistema foi universalizada no Estado. Assim, em 1992, de 14.600 alunos do 4º e 8º anos do Ensino Fundamental avaliados (somente do Município de Fortaleza) passamos em 2004 para 141.593 alunos destas mesmas séries, agora com a participação de todos os municípios do Ceará. Em 2014, 551.341 alunos do 2º, 5º e 9º anos do EF foram avaliados. Desde 2007, o 2º ano foi incorporado – SPAECE-Alfa. (<http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa>).

indica o estudo do anexo deste fascículo, que traz o modo como a avaliação diagnóstica pode ser desenvolvida pelos professores alfabetizadores. Esse documento encerra uma matriz de referência<sup>78</sup>, que discrimina os conhecimentos e as competências a serem avaliados, com base em três eixos: aquisição do sistema de escrita; leitura e produção de textos. Então, sugere várias atividades de avaliação a serem aplicadas pelos professores.

No caso do PNAIC isto é ampliado sobremaneira, pois a avaliação vira um eixo de atuação do Programa e passa a ser uma área assaz explorada, materializada no programa em três modalidades: processual, realizada pelos próprios alfabetizadores junto aos seus alunos ao longo do ano; diagnóstica (Provinha Brasil), aplicada também pelos professores, no início e ao final do 2º ano e uma externa universal, concertada pelo INEP, ao término do 3º ano. Durante o Programa, crianças e professores do ciclo de alfabetização passam a ser avaliados vorazmente.

O documento do programa *Avaliação no ciclo da alfabetização* traz uma discussão sobre a temática nas perspectivas processual e diagnóstica, bem como de seus diversos e inúmeros instrumentos avaliativos de diagnóstico e de acompanhamento dos processos de aprendizagem das crianças em leitura e escrita. Na tentativa de justificar a necessidade da existência do sistema de avaliação externa atrelado ao Programa, o citado documento advoga que,

[...] ao se adotar uma concepção mais progressista, pode-se considerar a avaliação como uma ação que inclui vários sujeitos, ou seja, uma ação intencional que se dá de modo multidirecional. Dessa forma, o que se busca é um sistema integrado de co-avaliação, no qual docentes, discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados. (BRASIL, p. 07, 2012c).

Não há dissenso das ideias defendidas nesse documento, de que, por meio da avaliação, é possível analisar aspectos educacionais, nos âmbitos do currículo, planejamento, ensino e aprendizagem. Sua importância e sua necessidade são algo inquestionável como recurso do processo educativo e como balizador de políticas sociais. É oportuno lembrar, todavia, que a avaliação é um campo complexo, marcado por disputas e interesses germinados de grupos sociais. Nessa seara litigiosa, em que se percebe a avaliação concebida como instrumento de regulação e controle do Estado, deduzimos que ela se materializa como elemento comprometido nesse processo de ensino e de aprendizagem, pois pode haver poucas

---

<sup>78</sup> Documento em que apresenta as capacidades linguísticas avaliadas em cada eixo, os respectivos descritores (o que se deve verificar. Ex: verificar se a criança faz distinção entre letras e números) e procedimentos de avaliação.

possibilidades de equilíbrio entre os interesses (classistas, econômicos, políticos, ideológicos e pedagógicos).

Além das crianças, os profissionais envolvidos no Programa também são avaliados. O PNAIC se utiliza do SisPacto, sistema de monitoramento que avalia os participantes pelos critérios de frequência, atividades realizadas e acompanhamento das ações previstas para cada etapa.

Ao que parece, a avaliação propagada pelo PNAIC em seus materiais é guiada por duas lógicas antagônicas<sup>79</sup>: a do controle, em que os resultados estatísticos são as metas desejadas e a do processo formativo de crianças e professores, que objetiva a aprendizagem de conhecimentos e não estatística.

As avaliações do PNAIC caracterizam-se como influente e poderoso recurso de monitoramento e controle de formação e do trabalho docente. De acordo com Barreto (2015), os programas de formação continuada de professores têm “relegada a intencionalidade das ações educativas a segundo plano com o predomínio crescente do estilo gerencialista comandado pela avaliação de resultados nas políticas da educação básica.” (P. 698).

As questões anteriormente mostradas são importantes para a discussão no interior das escolas, das formações e na gestão das políticas públicas, porque as ações e os efeitos das formas de uso da avaliação proposta pelos programas se materializam no cotidiano dos sistemas de ensino, por meio de vários mecanismos fomentando representações e práticas.

---

<sup>79</sup> Baseado nas ideias de Perrenoud expressas no livro *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens* em que o autor faz uma discussão sobre as lógicas utilizadas pela avaliação: uma a serviço das aprendizagens e a outra a serviço da seleção.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interrogativas que nortearam este estudo e os “dados” revelados e analisados no corpo deste trabalho conduzem-nos, nesse exercício de “conclusão”, à compreensão, de conjunto, das relações e contradições que envolvem os programas de formação de professores alfabetizadores de crianças, aqui investigados: PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC.

Nessa direção, o objetivo principal deste trabalho se constituiu em investigar, por meio de um estudo comparativo, a constituição teórica e metodológica dos referidos programas, a fim de compreender tanto os modelos de formação adotados quanto as intenções que referendam os procedimentos e práticas alfabetizadoras. Isso nos deu condições de vislumbrar como esses modelos oficiais de formação voltados para a alfabetização de crianças se constituem ao longo desse recorte temporal (últimos 14 anos) e as concepções e interesses que os fundamentam.

Como desdobramentos da intenção desta pesquisa, buscamos conhecer as concepções de formação docente e de alfabetização e de letramento assumidas pelos programas. Igualmente, investigamos as intenções e interesses políticos e pedagógicos, assim como os conteúdos de ensino, as formas de organização do trabalho pedagógico formuladas e as estratégias adotadas com vistas ao resultado esperado: formar professores alfabetizadores.

Relativamente à constituição teórica e metodológica dos programas investigados, podemos apreender, pelo estudo comparativo, que estes guardam entre si mais semelhanças do que diferenças. No que diz respeito às semelhanças, consideramos que o arcabouço teórico que constitui os materiais do PROFA, do PRÓ-LETRAMENTO e do PNAIC organiza-se pelos mesmos pressupostos teóricos. De igual modo, a concepção de formação defendida nos três programas baseia-se na Teoria da Epistemologia da Prática Docente, a qual busca a valorização e o entendimento da prática profissional mediante a reflexão, análise e problematização, visando à revivificação da teoria como via privilegiada de construção de conhecimento pelo professor.

Referida perspectiva tem, em sua base, um *corpus* teórico de autores exponenciais como Nóvoa (1992), Perrenoud (2000, 2002), Garcia (1995), Schön (1992), entre outros, que defendem, em linhas gerais, a formação como um *continuum* e o professor como profissional reflexivo, que compreende sua prática à luz da relação entre teoria e prática, num processo permanente de desenvolvimento profissional e pessoal.

Tida, no entanto, como eixo estruturador do processo de aprendizagem dos professores, a reflexão é promovida pelos programas numa dimensão individual, voltada,

sobretudo, ao mundo privado da aula. Por isso os docentes são tomados como prático-reflexivos. Perspectiva problemática: porque ela enseja uma supervalorização da prática docente centrada nela própria, negligenciando as reflexões acerca de mediações influentes como, por exemplo, fatores sociais, econômicos, políticos, ideológicos e culturais que envolvem a realidade escolar e o trabalho docente no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Por essa razão, os modelos de formação (nomeados de variadas formas, seja desenvolvimento de competências no PROFA ou desenvolvimento profissional no Pró-Letramento), tendem ao investimento na evolução profissional dos professores unicamente na perspectiva individual, reclusa à prática pedagógica, concepção esta despreendida, portanto, da perspectiva social do desenvolvimento pleno da carreira docente. Em vez disso, os modelos de formação dos referidos programas promovem requalificação e intensificação do trabalho docente, presos à lógica exclusiva aos modos e afazeres da prática restrita à sala de aula.

Esta perspectiva de formação docente constitui um campo de intensas discussões e debates complexos, com tensões de natureza política, ideológica e, em particular, teórico-conceitual, expressas nos limites e nas possibilidades dessa abordagem de formação docente centrada na perspectiva individual. Compreendemos que essa perspectiva compromete, no âmbito da classe docente, o desenvolvimento de uma visão de totalidade, de tomada de consciência ampla sobre as origens das problemáticas que envolvem a Educação da criança na sociedade brasileira, das implicações sociais, educacionais e políticas das formações e do trabalho dos professores, assim como das intenções que referendam os programas governamentais, relativas à intervenção didático-pedagógica nas escolas públicas das redes municipais.

Tomando ainda as concepções de base, vimos que o conceito de alfabetização é o mesmo nos três programas, tendo como coluna central a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1986). No PROFA, a discussão acerca dessa teoria é mais expressiva. Já o PRÓ-LETRAMENTO e o PNAIC investiram mais em outros conteúdos relacionados ao processo de aquisição da linguagem escrita, como as capacidades linguísticas que precisam ser desenvolvidas pelas crianças; organização do tempo pedagógico; planejamento do ensino; direitos de aprendizagem, usos de jogos, dentre outros.

As discussões sobre leitura e escrita revelam a concepção de linguagem como expressão de uma competência discursiva que possibilita a interação social. Essa concepção contemporânea de linguagem, respaldada nos estudos de Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), denota-se de modo mais explícito no PNAIC. Por essa razão, a

interação das crianças com a diversidade de gêneros textuais em diversas situações sociocomunicativas relaciona-se diretamente à perspectiva do letramento, conceito assumido pelo PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC como proposta ao processo de aquisição da escrita pelas crianças.

As concepções relativas à linguagem, alfabetização e letramento, defendidas pelos três programas, são produtos de pesquisas recentes do campo, com circulação em várias comunidades acadêmicas. Portanto essas concepções, componentes dos programas, têm legitimidade científica e de igual modo encontram-se em diversos documentos oficiais do Governo, como os PCN, Guia do PNLD, entre outros. A esse respeito, Silva (1995) argumenta que propositalmente o discurso neoliberal no mundo da Educação instaura um sistema linguístico com expressões e conceitos tão consistentes que dificulta posicionamentos contrários ao proclamado. O arcabouço teórico com legitimidade científica, constituinte dos três programas, é um clássico exemplo de apropriação de teorias científicas pelos neoliberais, utilizadas estrategicamente para produzir consentimento e evitar resistências no seio dos movimentos docentes.

No concernente à dimensão metodológica, verificamos poucas diferenças entre os três programas. As propostas centram-se em estratégias básicas semelhantes, como debates, reflexões sobre a prática a partir de relatos ou vídeos, leitura literária, criação de situações didáticas etc. Recomenda-se que todos esses procedimentos sejam feitos mediante trabalho em grupos colaborativos. Entre as metodologias, o uso de vídeo para debate, com o objetivo de desencadear reflexões sobre a prática, mostra-se de modo mais incisivo no PROFA. Frisamos, entretanto, que a sistematização, a organização, pertinência dos conteúdos e imagens dos vídeos, que constituíam inovação em atividades formativas precedentes, é o grande destaque da didática proposta pelo PROFA. Esta sugere que os vídeos abordem, além de conteúdos conceituais, situações reais de leitura e de escrita com distintos gêneros textuais. A didática valoriza o ato de “aprender a ensinar”, isso numa intenção de referendar, conceitual e procedimentalmente, o professor alfabetizador de crianças. Esta intenção se mostra, ainda, nos outros dois programas, embora se expresse mais efetivamente por meio de relatos escritos de experiências e sugestões de atividades.

Do ponto de vista político, essa constituição teórica e metodológica, adotada pelos programas, materializa uma finalidade ideológica programática explícita de ajustamento da formação docente às ambições das políticas neoliberais. Por sua vez, estão atreladas às exigências atuais do capitalismo e à elaboração instrumental do “saber fazer” da ação docente. Nesse âmbito, o bom docente é um profissional prático que se adéqua às necessidades atuais e

do futuro, que está de prontidão e preparado para dar aulas, dominar os conteúdos, administrar sua turma e saber avaliar, para que as crianças apresentem desempenho e condição de responder, com eficiência, as demandas efetivas ou virtuais (empregabilidade) do mercado de trabalho.

Situamos, ainda, na análise dos materiais dos programas, a ausência de reflexões acerca da responsabilidade dos órgãos governamentais perante as dificuldades vivenciadas no panorama educacional que comprometem, nas escolas públicas municipais, uma Educação da criança realizada com qualidade, baseada em bons desempenhos em leitura e escrita.

Não basta só o professor alfabetizador saber ensinar à criança a ler e a escrever gêneros textuais a partir de criativas situações didáticas, como o difundido pelos programas. Também se faz necessário o incremento de políticas educacionais direcionadas aos sistemas de ensino, às escolas, com vistas à melhoria das condições objetivas e subjetivas de formação e de trabalho docente. De igual modo, faz-se imperioso um acompanhamento real do professor na vivência do cotidiano escolar, para que ele consiga continuar os estudos sobre o campo da alfabetização e letramento além dos programas oficiais do Governo.

A mudança na qualidade da educação da criança na escola pública depende de vários fatores e não somente do professor. Nos materiais, entretanto, ainda se percebe um destaque para o papel desse profissional ante sua formação, sua prática pedagógica e inovações necessárias à melhoria da aprendizagem das crianças sob sua responsabilidade, tudo isto atrelado ao “controle técnico” exercido pelos programas, via avaliação e outros direcionamentos. Pelo estudo comparativo, a avaliação, nos três programas, é uma área de crescente monitoramento e controle sobre a formação e o trabalho do alfabetizador. É notório o expressivo aumento da exploração da temática sobre crianças e professores ao longo do desenvolvimento das propostas do PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC. No decurso dos programas, a avaliação vai se diferenciado quanto a natureza, finalidades e diversidade de instrumentos. O PNAIC é o programa que mais propõe o uso da avaliação como instrumento regulador de metas e intenções políticas.

Em síntese, podemos afirmar que os materiais dos programas revelam ênfase ao que poderíamos chamar de perspectiva pragmática do ensino da leitura e da escrita, ao ponto de desconsiderar ou minimizar três dimensões fundamentais: o aspecto político-social e cultural inerente à formação e à alfabetização/letramento; a dimensão intelectual e autonomia do professor; e o contexto de lutas e de interesses próprios de uma sociedade de classes.

Como se sabe, entretanto, essas intervenções didático-pedagógicas se efetivam de várias formas nos municípios do País. Por isso, faz-se necessária a realização de pesquisas de



natureza empírica, para conhecer como são de fato realizadas na prática as intervenções, bem como as implicações e resultados educativos e sociais de todo o processo sobre os professores, crianças e comunidades.

Pela análise documental, contudo, realizada por nós sobre os três programas, em uma perspectiva comparada, podemos delinear as seguintes conclusões: as intervenções didático-pedagógicas propostas pelos programas, por um lado, representam avanço, por outro, uma inversão de prioridades.

Em virtude da situação histórica problemática e do descaso por parte do Estado em relação à formação inicial do alfabetizador nos cursos de Pedagogia, referidos programas, mesmo sendo de caráter compensatório, representam avanço: são eles, em geral, os principais meios de acesso, dos professores alfabetizadores de crianças, ao conhecimento das especificidades da área da alfabetização/letramento, possibilitando a constituição de saberes necessários à prática alfabetizadora. Por outro, no entanto, representam uma inversão de prioridades, exatamente pelo fato de revelarem a incompetência e o flagrante descaso relativo à formação inicial, como prioridade no tocante à formação de professores alfabetizadores de crianças. Afirmamos isso porque compreendemos que a boa educação da criança em idade escolar também começa com boa formação inicial de professores alfabetizadores.

Este estudo revela ainda, para nós, a clara intenção do Estado em conceber a formação dos professores alfabetizadores e a educação das crianças, como meio de controle e alienação, numa intenção de integrar a classe trabalhadora à dinâmica socioeconômica da sociedade capitalista, sem perspectivas de realmente transformar, pela educação das crianças, a realidade social com vistas a uma vida humanizada e mais justa.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rui Rodrigues; GOMES, Ivo Ferreira; CAMPOS, Márcia O. C. (Org.). **Relatório final do comitê para a eliminação do Analfabetismo escolar**: educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente**. Teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Conhecimento oficial**: a educação democrática em uma era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.
- ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- ALVES, F. Wanderson. A formação dos professores e a teoria do saber docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- AUSUBEL, D.P. **Psicología educativa**: um ponto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1976.
- AZEVEDO, J. **Sistema educativo mundial**: ensaios sobre a regulação transnacional da educação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leitão, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, M. Socorro. **Professoras alfabetizadoras e seus saberes**: os desafios da relação entre teoria e prática. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BISPO, Silvana A. S. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PROFA:** da teoria à prática na REME de Três Lagoas, MS. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Cuiabá, 2006.

BOGDAM, R.; BIKLEM, S. **Investigação qualitativa na educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 02 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 de dez . 1996.

BRASIL. **Uma escola do tamanho do Brasil.** Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Toda Criança Aprendendo.** Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755** de 29 de janeiro de 2009. Brasília, DF, 2009.

BRASIL.Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de professores alfabetizadores. **Guia de Orientações Metodológicas Gerais.** Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de professores alfabetizadores – **Apresentação.** Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de professores alfabetizadores. **Guia do formador:** Módulo I. Brasília, DF, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de professores alfabetizadores. **Guia do formador:** Módulo II. Brasília, DF, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de professores alfabetizadores. **Guia do formador:** Módulo III. Brasília, DF, 2006e.

BRASIL. Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Guia geral.** Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: **Guia do tutor.** Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: **Alfabetização e linguagem.** Brasília, DF, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Manual – PNAIC. Brasília, DF, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização:** concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Avaliação no ciclo de alfabetização**: reflexões e sugestões. Brasília, DF, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no ciclo de alfabetização**: perspectivas para uma educação do campo. Brasília, DF, 2012d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de apresentação**. Brasília, DF, 2012e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF, 2012f.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Alfabetização para todos**: diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 07. Brasília, DF, 2012g.

BRASIL. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: teoria e exercícios. 7. ed. ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das letras, 2006.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e lingüística**. Campinas: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História educacional de Portugal**: discurso, cronologia e comparação: um ensaio de crítica histórica. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CODO, Wanderley (Org.). **Burnout, a síndrome da desistência da educação, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CURTO, Maruny Lluís; MORILLO, Ministrál Maribel; TEIXIDÓ, Miralles Manuel. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

D'AVILA, Cristina, M.; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

DEL PINO, Mauro. **Política educacional, emprego e exclusão social. in La Ciudadania Negada. Políticas de exclusión em la educación y el trabajo**. Buenos Aires, 2000.

Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010022125/5pino.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./dez. 2001.

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

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: ENDIPE, 2012, Recife. **Anais...** Recife: Junqueira e Marin Editores, 2012. Livro 1.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRADE, Cristina Alves. Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da Rede Nacional de Formação continuada: produção, apropriação e efeitos. In: FRADE, Cristina Alves et al.. **Convergências e tensões no campo da formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREITAS, Alexandre Simões. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade, In: FERREIRA, A. T. B. (Org.). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez: 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.16, n.46, jan. 2011.

GARCIA, C. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009.

GASPARIAN, Silvia M.; LUIZE, Andréa. Aventura linguística In: FERREIRO, Emília: **A construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento, Duetto, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia, n. 5).

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

GHEDIN, Evandro. **Implicações das reformas no ensino para a formação de professores: trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governo pós-liberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Angela. **Oficinas de Leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. P. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Telma C. Sasso; MIOTO, Regina C. Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis v. 10, p. 37-45 2007. Número especial.

LUCIO, E. O. **Tecendo os fios da rede: o Programa Pró-Letramento e a tutoria da formação continuada**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana M. N.; SANTOS, José Alex S. **VIDA DE PROFESSORA: condições da profissão e da ação docentes na escola pública de Fortaleza**. Fortaleza, 2008. Mimeografado.

LUZ, Cristina Prado. **A repercussão do programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas: uma análise preliminar**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2012. Mimeografado.

MAMEDE, Inês Cristina de Melo. **Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam**. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte nos gêneros textuais**. Recife: UFPe; CNPq, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Beatriz et al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MARTINS, André S. **Todos pela Educação: o projeto educacional de empresários**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

MARTINS, L. M. B. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005/2009**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

MAZZEU, Lidiane T. Brasil. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

MELO, Claudiana M. Nogueira. **Os gêneros textuais na formação do alfabetizador: implicações para a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MEURER, J. Luiz. O Conhecimento de Gêneros Textuais e Formação do Profissional de Linguagem In: FORTKAMP, Mailce B. M. **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

MEURER, J. Luiz; MOTTA-ROTH, DÉsirÉE. **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOTTA-ROTH, Désirée. Gêneros discursivos no ensino de línguas. In: FORTKAMP, Mailce B. M. **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

NOGUEIRA, Danielle X. P. **Programa TV Escola: um olhar crítico sobre suas múltiplas relações**. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e a formação docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, António. **Entrevista**. Brasília, DF, 2001. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001 ao Programa Salto para o Futuro.

NUNES, Ana Ignêz B. L. Políticas educacionais e formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Educação: manifestos, lutas e utopias**. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, v.25. n. 2, p. 197-209, maio/ago, 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Aprática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Editora, 2002.

PIATTI, Célia B. **Formação continuada: reflexos na prática dos professores participantes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

PIMENTA, Selma G., GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, L. M. F. **A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2009.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ROJO, Roxane Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. **DELTA**, São Paulo, v.26, n. 1, p. 199-203, 2010.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADER, Emir (Org.). **10 anos de governo pós-liberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. Trabalhar com gêneros é trabalhar com texto? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros textuais na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **O professor e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.



SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 11, maio/ago. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O projeto educacional moderno**: identidade terminal. In: VEIGANETO, Alfredo (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista em Educação**. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber docente**: esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Teoria e educação, 2005.

TEODORO, A. **A construção política da educação**: estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

TEODORO, A. **Globalização e educação**: políticas nacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROJAN, Rose M. **Políticas de formação de professores na Espanha e no Brasil**: estudo comparado sobre tendências internacionais. [S. l.], 2013. (mimeo)

VEIGA, Ilma P. A.; D'AVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel M Sabino. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ZEICHNER, Keneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1995.

## ANEXO A - PRINCIPAIS CONTEÚDOS TRABALHADOS NO PROFA

### PROCEDIMENTOS

- Análise de adequação das situações didáticas de alfabetização, a partir do conhecimento sobre os processos de aprendizagem.
- Análise da produção escrita dos alunos, identificando o que ela revela sobre o seu conhecimento linguístico sobre a escrita.
- Produção/uso de instrumentos de avaliação da aprendizagem do aluno no que se refere à alfabetização.
- Identificação das variáveis que interferem favorável e desfavoravelmente na aprendizagem.
- Planejamento de situações didáticas de alfabetização considerando o que se sabe sobre os processos de aprendizagem e sobre o conhecimento dos alunos.
- Uso do modelo metodológico de resolução de problemas na alfabetização.
- Formação de agrupamentos produtivos para a aprendizagem de todos os alunos.
- Seleção/uso de diferentes materiais apropriados para o trabalho pedagógico de alfabetização.
- Gestão adequada da sala de aula, especialmente quando há níveis heterogêneos de conhecimento em relação ao sistema de escrita.

### ATITUDES

- Respeito aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem, identificando qual é a ajuda necessária para que todos se alfabetizem.
- Consciência do papel de modelo para os alunos – como leitor, escritor e parceiro experiente.
- Acolhimento de diferentes hipóteses e falas dos alunos quando expressam seus conhecimentos.
- Valorização da cooperação na sala de aula, especialmente em situações de ensino e aprendizagem.
- Observação atenta dos alunos quando realizam atividades e se relacionam uns com os outros.
- Disponibilidade para discutir a prática de alfabetização desenvolvida.

### TEMAS/CONCEITOS

Leitura, Escrita e Processos de Aprendizagem na Alfabetização

- Diferentes concepções de alfabetização.
- Relação entre alfabetização e letramento.
- Analfabetismo funcional.

- Índices de analfabetismo no Brasil e no mundo.
- Importância da alfabetização e o sucesso escolar na vida das pessoas.
- Estratégias de leitura.
- Procedimentos que os não-alfabetizados utilizam para ler/aprender a ler.
- Procedimentos que os não-alfabetizados utilizam para escrever/aprender a escrever.
- Procedimentos que os não-alfabetizados utilizam para interpretar a própria escrita.
- Evolução das ideias dos não-leitores sobre a leitura.
- Evolução das hipóteses sobre a escrita alfabética.
- Papel da memória na aprendizagem de um conteúdo conceitual complexo como o sistema alfabético de escrita.

#### Conhecimento Didático

- Critérios de seleção, organização e sequenciação dos conteúdos de alfabetização.
- Uso do conhecimento prévio do aluno em favor da alfabetização.
- Papel das interações produtivas entre os alunos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.
- Critérios de agrupamento de alunos para o trabalho didático de alfabetização.
- Uso da heterogeneidade de conhecimentos em relação à escrita como vantagem pedagógica para a alfabetização.
- Possibilidades de intervenção pedagógica em situações de ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita.
- Modelo metodológico de resolução de problemas na alfabetização.
- Orientações didáticas para a alfabetização.
- Formas de organização dos conteúdos escolares para otimizar o uso do tempo e atender aos objetivos de ensino e aprendizagem: atividades permanentes, atividades sequenciadas, atividades independentes e projetos.
- Gêneros textuais adequados ao trabalho pedagógico no período de alfabetização.
- Materiais didáticos úteis para o ensino e a aprendizagem inicial de leitura e escrita.
- Propostas de gestão da sala de aula, especialmente quando há níveis heterogêneos de conhecimento em relação ao sistema de escrita.

**ANEXO B - UNIVERSIDADES PARCEIRAS DO PNAIC**

UNIVERSIDADE	SIGLA
Universidade Federal do Acre	UFAC
Universidade Federal de Alagoas	UFAL
Universidade Federal do Amazonas	UFAM
Universidade Federal do Amapá	UNIFAP
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB
Universidade Estadual da Bahia	UNEB
Universidade Federal do Ceará	UFC
Universidade de Brasília	UNB
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
Universidade Federal de Goiás	UFG
Universidade Federal do Maranhão	UFMA
Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
Universidade Federal de Uberlândia	UFU
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM
Universidade do Estado de Minas Gerais	UEMG
Universidade Estadual de Montes Claros	UNIMONTES
Universidade de Mato Grosso do Sul	UFMS
Universidade Federal do Mato Grosso	UFMT
Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA
Universidade Federal do Pará	UFPA
Universidade Federal da Paraíba	UFPB
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
Universidade Federal do Piauí	UFPI
Universidade Federal do Paraná	UFPR
Universidade Estadual de Maringá	UEM
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN
Universidade Federal de Rondônia	UNIR
Universidade Federal de Roraima	UFRR
Universidade Federal de Pelotas	UFPeI
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
Universidade Federal de Sergipe	UFS

Universidade Estadual de Campinas	Unicamp
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho	UNESP
Universidade Federal de São Carlos	CUFSCAR
Universidade Federal de Tocantins	UFT

Fonte: Portal do PNAIC