

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

CONTINUING EDUCATION TEACHERS LITERACY

Mirian Margarete Pereira da Cruz¹
Vera Lúcia Martiniak²

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise dos programas destinados à formação continuada de professores alfabetizadores que antecederam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que vem sendo efetivado pelo Ministério da Educação, nos estados brasileiros e Distrito Federal, desde 2013. Assim, delimitou-se como problema central para o desenvolvimento dessa pesquisa a seguinte questão norteadora: como se efetivou a implementação dos programas para formação continuada de professores alfabetizadores no período de 1990 até 2013? Para o desenvolvimento da pesquisa foi definido como objetivo geral: analisar a implementação dos programas para formação continuada de professores que antecederam o atual programa: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, utilizando como aporte teórico autores que tratam das questões da formação continuada, alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica. A partir da pesquisa bibliográfica, a análise das fontes primárias e secundárias, relacionadas à temática do estudo, permitiu analisar as intenções e os múltiplos determinantes que engendram a formação continuada de professores. O eixo teórico-metodológico é expresso pelo materialismo histórico-dialético, na medida em que possibilita a análise da totalidade, evidenciando as contradições existentes na sociedade capitalista. Os resultados apontaram os limites e avanços na política de formação de professores alfabetizadores, propostos pelos programas. O desenvolvimento de políticas voltadas para a formação de professores é um passo essencial para mudarmos o panorama educacional e contribuirmos para uma educação realmente emancipadora e que garanta a aprendizagem de nossos alunos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação continuada de professores. Alfabetização.

Abstract - This paper presents an analysis of programs for the continuous training of literacy teachers leading the National Pact for Literacy in the Age One - PNAIC, which has been effected by the Ministry of Education, in the Brazilian states and the Federal District since 2013. So delimitou a central problem for the development of this research the following question: how was accomplished the implementation of programs for continuous training of literacy teachers from 1990 to 2013? For the development of the research was defined as general objective: to analyze the implementation of programs for continuing teacher training leading up to the current program: National Pact for Literacy in the Age One. The research was carried out by means of literature and document analysis, using as theoretical framework authors dealing with issues of continuing education, literacy and Historical-Critical Pedagogy. From the literature, the analysis of primary and secondary sources, related to the theme of the study allowed us to analyze the intentions and the multiple determinants that engender the continuing education of teachers. The theoretical and methodological axis is expressed by the historical and dialectical materialism, in that it enables the analysis of the total, showing the contradictions in capitalist society. The results showed the limits and advances in training policy literacy teachers, proposed by the programs. The development of policies for the training of teachers is an essential step for us to change the educational landscape and contribute to a truly emancipatory education and to ensure learning of our students.

Keywords: Educational Policy. Continuing education of teachers. Literacy.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da rede estadual de ensino. mmpcruz@uepg.br

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. vlmartiniak@uepg.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva a análise do contexto histórico e os determinantes que engendraram os programas de formação continuada de professores alfabetizadores a partir da década de 1990 até 2013. Apresentam-se os programas implementados pelo Governo Federal para a melhoria da qualidade da educação e da alfabetização: PROFA, Toda Criança Aprendendo e o PRÓ-LETRAMENTO.

Diante da implementação de políticas educacionais para a formação de professores alfabetizadores, no contexto da sociedade neoliberal, objetiva-se, nesta pesquisa, responder a seguinte questão norteadora: como se efetivou a implementação dos programas para formação continuada de professores alfabetizadores?

Para responder a essa indagação e propor caminhos no que se refere à formação continuada de professores alfabetizadores, foi preciso compreender o contexto histórico dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, analisando a implementação dos programas, desde o seu surgimento, bem como os avanços e recuos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi definido como objetivo geral: analisar a implementação dos programas para formação continuada de professores desenvolvidos anteriormente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Para alcance desse objetivo definiram-se como objetivos específicos:

- Compreender o contexto histórico e os determinantes que engendraram os programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF);

- Entender a formulação e implementação das políticas educacionais para a formação continuada de professores alfabetizadores.

A investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando como aporte teórico autores que tratam sobre as questões da formação continuada, alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica. A partir da pesquisa bibliográfica, a análise das fontes primárias e secundárias, relacionadas à temática do estudo permitiu analisar as intenções e os múltiplos determinantes que engendram a formação continuada de professores.

O eixo teórico-metodológico foi expresso pelo materialismo histórico-dialético, na medida em que possibilitou a análise da totalidade, evidenciando as contradições existentes na sociedade capitalista. Para a análise, partem-se do pressuposto de que:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado [...] (MARX, 2010, p.15).

A partir do exposto, e para situar o leitor quanto ao trabalho desenvolvido, o texto foi dividido em quatro partes, assim distribuídas: na primeira parte apresenta-se as propostas de formação continuada de professores alfabetizadores. Na segunda parte do trabalho discute-se o PROFA: objetivos, estrutura e conteúdos. Na terceira parte apresentam-se os programas de formação continuada no governo Luís Inácio Lula da Silva, incluindo o programa “Toda criança aprendendo” e na quarta o programa Pró-Letramento: objetivos, estrutura e conteúdos.

AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

As pesquisas sobre formação de professores têm crescido significativamente desde 1990, segundo mapeamento das produções acadêmicas dos pós-graduandos na área da educação, mostram que o número de dissertações e teses sobre formação de professores representava apenas 7% em 1990, havendo um crescimento a partir do ano 2000, quando o percentual chegou a 22%. Além do aumento das pesquisas nesta área, ocorreu também uma mudança no enfoque: no começo, a maioria delas se importava apenas com a formação inicial, mas com o passar dos anos, o foco passa a ser o professor e suas práticas, seus saberes e suas opiniões ao longo da carreira (GATTI, 2011).

O interesse em conhecer melhor o professor é muito positivo quando se objetiva encontrar caminhos para atingir um ensino de qualidade que seja relevante para todos os alunos. Entretanto, essas mudanças ensejam algumas preocupações:

primeiro que não se deixe de investigar a formação inicial, tão importante para o avanço na melhoria da educação e, segundo, que não se desenvolva a ideia de que apenas investindo no professor, todos os problemas da educação estarão resolvidos. Sabemos que a valorização da profissão, as condições de trabalho e a infraestrutura escolar, devem ser objetos de uma política de apoio aos docentes. Não devemos desconsiderar nada, quando tratamos dos assuntos: educação, escola e professor (GATTI, 2011).

Avaliações nacionais como Prova Brasil e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) revelam o rendimento dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Os alunos chegam muitas vezes ao final do Ensino Fundamental sem fazer uso adequado da leitura e escrita. Nesse sentido, busca-se reverter tais indicadores de desempenho dos alunos por meio de estudos de políticas públicas e de programas de formação continuada de professores (FERREIRA, 2012).

Aléssio (2014) aponta que, no ano de 2000, segundo o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), 50% de todos os participantes foram enquadrados como analfabetos funcionais, levando o Brasil a obter os piores resultados entre os 32 países avaliados. Dados do IBGE mostram que no ano de 2000, a taxa de crianças não alfabetizadas aos 8 anos no Brasil era de 21,2%. Situação ainda mais grave nas regiões Norte e Nordeste, onde as taxas foram de 36,5 e 39,8, respectivamente. Os dados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) de 2000 mostraram que, daqueles estudantes que terminaram a quarta série, 59% foram classificados com níveis de conhecimentos sobre a Língua Portuguesa crítico ou muito crítico, sendo que 52,3 % apresentaram os mesmos níveis de conhecimentos deficientes em matemática.

A taxa de analfabetismo funcional é apresentada no quadro abaixo, demonstrando os índices críticos no Brasil.

Quadro 1 – Taxa de Analfabetismo no Brasil

Período	Taxa de analfabetismo funcional
2001	27,3
2002	26
2003	24,8
2004	24,4
2005	23,5
2006	22,2
2007	21,7
2008	21
2009	20,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Tabela extraída da Síntese de Indicadores Sociais de 2001 a 2009.

Ainda, a respeito dos dados estatísticos fornecidos pelo IBGE, demonstra-se que está havendo um decréscimo nas taxas de analfabetismo funcional³. A partir do ano de 2001, com investimentos em programas e ampliação do acesso dos alunos ao Ensino Fundamental, houve esta diminuição. Entretanto, em termos gerais, este índice torna-se alarmante, pois 20,3% da população não sabe fazer uso da leitura e escrita nas práticas sociais, ou seja, usar a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade. Isto demonstra a necessidade de investimentos em todas as áreas para superação das desigualdades educacionais.

Cabe lembrar ainda, que no ano de 2006 ocorreu a ampliação do EF para nove anos, conforme a lei 11.274 que, nesta reconfiguração colocou a alfabetização como destaque no trabalho com a criança de seis anos. Um dos objetivos da ampliação para nove anos é assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. O Parecer CNE/CEB nº 4/2008 complementa ainda, em relação ao ensino de nove anos, que os três anos iniciais devem voltar-se à alfabetização e ao letramento, assegurando o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de

³ Este termo foi utilizado pela Unesco nos anos de 1970, e o Brasil passou a usar somente a partir de 1990 para designar a pessoa que sabe ler e escrever, sem saber fazer uso da leitura e da escrita.

conhecimento. Contudo, com a democratização do acesso e a obrigatoriedade da matrícula da criança aos seis anos no Ensino Fundamental persistem índices que demonstram que o nível de escolarização da população ainda é muito baixo.

Tais índices sobre alfabetização da população brasileira exigiram, do governo, uma reflexão em torno dos programas de formação de docentes, pois evidencia-se que somente o acesso ao Ensino Fundamental não é garantia de qualidade de ensino e aprendizagem, sendo necessário que o professor garanta ao aluno o direito de aprender.

Na busca de superação de tais problemas educacionais, surgiram muitos debates nessa área, tanto pelo governo como também pelas universidades. Ferreira (2012) pontua algumas questões importantes:

A partir desse cenário, é importante ressaltar os diferentes papéis que cada segmento assume nos processos de formação. De uma forma geral, ao governo, cabe a responsabilidade de criar estratégias que vão nortear as ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da educação. À academia, realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de “novas” teorias, questões que possam promover mudanças na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno. De certo, a união desses segmentos favorece a construção de novos modelos de formação que, a cada dia, tentam chegar mais perto da sala de aula e do fazer pedagógico do professor. Porém, algumas questões se fazem necessárias para entender esse processo, que não pode ser visto como uma simples relação de causa-efeito: Como as propostas de formação continuada são apropriadas pelos docentes? De que forma os professores “apreendem” os novos saberes da academia, presentes na formação? Quais são os fundamentos de ensino da língua que norteiam essas formações? (FERREIRA, 2012, p.3)

Tais questões, apontadas pela autora, são importantes para as reflexões sobre a formação continuada de professores alfabetizadores: o destaque do papel do governo na implantação de políticas educacionais sérias para formação de professores alfabetizadores e a importância do papel da universidade como espaço privilegiado

de produção do saber. Sem dúvida, tal parceria é essencial, pois favorece a atualização e aprofundamento dos conhecimentos que se fazem necessários para uma prática pedagógica coerente com as necessidades que temos na formação de cidadãos críticos e que tenham acesso aos conteúdos historicamente construídos pela sociedade e sem dúvida o conhecimento é um instrumento primordial para o exercício da cidadania, pois oferece condições para o desenvolvimento ético.

Helena Freitas (2002), em análise sobre as concepções de formação de professores que marcaram a década de 1960 e 1970, aponta que o pensamento tecnicista marcou tais décadas e foi superado somente em 1980. Entretanto, em 1990, a centralidade no conteúdo das habilidades e competências escolares, deixaram de lado discussões importantes que estiveram presentes no debate dos anos de 1980.

A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (Freitas, 2000), o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo. As mudanças curriculares, os PCNs, e principalmente a avaliação, constituem-se nestes instrumentos que objetivam impor, à educação e à escola, a lógica restrita da produção e do desenvolvimento da laboralidade aos processos de formação, em uma perspectiva produtivista e unidimensional (FRIGOTTO, 1996), em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS, 2002, p.141).

O abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática e prática reflexiva, sem dúvida, mudou as definições das políticas educacionais. Centralizou-se na figura do professor, na sala de aula, no currículo e na escola os problemas, as causas e as soluções para os problemas educacionais, exclusivamente. Se os resultados educacionais não vão bem, culpabiliza-se o professor ou a escola. Verifica-se, assim, que as mudanças curriculares dos PCNs, impôs à escola e à formação de professores uma

perspectiva que não contribui para a formação humana, contribuindo para a fragmentação da formação dos professores da Educação Básica por meio do esvaziamento dos conteúdos.

Em outros estudos, Duarte (2010) vem enfatizando que nas duas últimas décadas, “[...] o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das ‘pedagogias do aprender a aprender’”. O pesquisador coloca em destaque na “pedagogia do aprender a aprender” o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. Essas pedagogias deslocam a centralidade do processo educativo para o aluno, e o professor desempenharia apenas o papel de facilitador da aprendizagem.

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se numa teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2010, p.431).

Duarte (2010) aponta que estas teorias pedagógicas têm como característica a incapacidade de se situarem numa perspectiva de superação da sociedade capitalista, a negação da perspectiva da totalidade, o relativismo epistemológico e cultural, o utilitarismo como critério de validade do conhecimento, a supervalorização do conhecimento tácito e a descaracterização do trabalho do professor.

Em se tratando de formação de professores no contexto de desenvolvimento de competências e habilidades, reduz-se a uma formação fragmentada em detrimento de uma formação humana de superação das desigualdades e formas de alienação da sociedade capitalista.

Freitas (2002), em evento da ANFOPE, em 2002, assevera que a formação de professores é um desafio que está intrinsecamente associado com o futuro da educação básica e, consequentemente, com a formação das crianças, jovens e adultos. A autora destaca que os cursos de formação de professores devem ser efetivados em bases teóricas sólidas e fundadas em princípios de uma formação de qualidade e relevância social.

Entretanto, o que se tem presenciado em termos de programas de governo para a formação de professores alfabetizadores é a desarticulação da teoria e da prática e a valorização do conhecimento tácito (DUARTE, 2010). No contexto do neoliberalismo, a formação continuada de professores assume um caráter compensatório, pois o professor não está preparado para enfrentar os desafios impostos pela sociedade capitalista. Portanto, é necessário prover com cursos que o ajudem a tomar decisões para as ações do cotidiano. Neste sentido, em 2001, foi lançado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA⁴ destinado aos professores e formadores⁵ com o objetivo de desenvolver competências profissionais nos alfabetizadores.

O PROFA: OBJETIVOS, ESTRUTURA E CONTEÚDOS

O PROFA apresenta-se como modelo de formação de professores que pretende contribuir para a superação dos problemas de evasão e repetência que se consolidam no fato de os alunos não estarem alfabetizados ao término do primeiro ano de escolaridade do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001).

O eixo norteador do programa centrou-se na competência profissional do alfabetizador, destacando-se neste cenário o professor e o formador. O papel do professor formador consistia na contribuição, por meio da sua experiência como professor, para o desenvolvimento profissional dos demais professores alfabetizadores. Segundo o documento do MEC (BRASIL, 2001, p.3), “[...] o

⁴ A criação desse Programa se deu no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato.

⁵ No PROFA é designado como formador o coordenador dos grupos de formação de professores (BRASIL, 2001).

formador pode contribuir contando sua experiência como professor, como foi que se apropriou dos pressupostos teóricos que orientam uma proposta construtivista”. Declaradamente, o documento expressou os pressupostos teóricos e metodológicos que embasariam a formação dos professores alfabetizadores, a base alicerçou-se no construtivismo. O construtivismo ganhou espaço no País desde a década de 1980, entretanto, não pode ser visto desvinculado do contexto mundial, pois

Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo (DUARTE, 2006, p.30).

O PROFA (2001) apresenta-se com o objetivo de formar no professor alfabetizador a construção das competências⁶, profissionais para ensinar os alunos a lerem e escreverem.

O apelo à formação das competências visa, nesse sentido, preparar os indivíduos para realizarem um tipo de trabalho não mais especializado e menos parcializado, mas com as exigências da eficiência e produtividade passadas (RODRIGUES DE CARVALHO e MARTINS, 2013, p.142).

Direcionar o olhar para esse entendimento permite compreender as intenções postas pelo governo brasileiro, por meio da formulação de políticas educacionais, e as exigências dos organismos internacionais para atendimento das demandas do capital. Nesse contexto, o trabalhador vê-se obrigado a participar de cursos de formação para benefício da sua qualificação profissional, “[...] tão bem entalhada pela ideologia da empregabilidade” (MARTINS, 2004, p.54).

Para obter êxito no curso era necessário que o professor formador atuasse “[...] como parceiro

experiente, buscando propiciar a interação dos professores e a aprendizagem coletiva” (BRASIL, 2001, p. 5). Todavia, para que isso acontecesse era necessário que ele lesse e estudasse o material de formação, assistisse antecipadamente aos vídeos, coordenasse os encontros, estimulasse e mobilizasse os cursistas para aprendizagem do conteúdo, e principalmente, sendo estas questões dependentes do “[...] processo de construção/reconstrução do conhecimento que ele realiza individualmente” (BRASIL, 2001, p. 7). Entretanto, a valorização dos estudos autônomos e a troca de experiência entre os pares acabam contribuindo para a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado do educador (DUARTE, 2006). Segundo o caderno de apresentação do PROFA (2001), as condições propostas para realização do projeto foram: um grupo de formação permanente; respeito aos saberes dos grupos; metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos. A justificativa do projeto era oferecer aos professores o conhecimento didático de alfabetização produzido nos anos de 1980 e 1990 e, assim, constituir-se em um curso de aprofundamento, com vistas ao desenvolvimento das competências profissionais necessárias àqueles que ensinam a ler e escrever (BRASIL, 2001).

O PROFA, como programa de formação de alfabetizadores, foi operacionalizado por meio de conteúdos que se dividiram em dois grandes temas: 1) Leitura, Escrita e Processos de Aprendizagem na Alfabetização; 2) Conhecimento Didático. O conteúdo foi dividido em unidades e estas distribuídas ao longo das 160 horas totais do curso, sendo que 75% era destinado à formação em grupo e 25% a entrega de trabalho individual para serem avaliados pelo coordenador. Os encontros foram realizados em reuniões semanais de três horas de duração e uma hora de trabalho individual com duração de quarenta semanas. Os participantes com frequência adequada e participação nas atividades propostas receberam certificados da instituição que realizava a formação em parceria com o MEC.

Os módulos foram compostos da seguinte forma:

a) Módulo 1: abordava conteúdos de fundamentação dos processos de aprendizagem da leitura e escrita e a didática da alfabetização;

⁶ Perrenoud (1998) define competência como “[...] um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos – conhecimentos, *Know-How*, esquemas de avaliação, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas” (PERRENOUD, 1998).

b) Módulo 2: tratava das propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, mas enfoque era maior nas situações didáticas de alfabetização;

c) Módulo 3: tratava também das propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização e nos demais conteúdos de língua portuguesa que são necessários para o processo de alfabetização.

A metodologia proposta pretendeu contribuir na ampliação do universo de conhecimento sobre alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. Utilizava metodologias apoiadas em estratégias de resolução de situações problema, análise de produções de alunos, simulações, planejamento de situações didáticas e discussões dos textos teóricos estudados.

A biografia do Programa PROFA é apresentada na Coletânea de Textos, módulo 3, por meio de dados cronológicos do surgimento da proposta e implementação do Programa, como veremos abaixo:

- Outubro de 1999 - a proposta inicial foi realizada entre a Secretaria de Educação Fundamental - SEF, TV Escola e professora Telma Weisz, que mais tarde tornou-se a supervisora do Programa, com a produção de vídeos para serem transmitidos na grade da TV Escola e também um guia de orientação sobre a utilização dos programas seria disponibilizado pela internet. As instituições formadoras deveriam imprimir os textos e gravar os programas;

- Dezembro de 1999 – foi elaborada a versão preliminar do projeto e reuniões com o grupo-referência de professores interessados em participar do Programa;

- Janeiro a junho de 2000 – reuniões para elaboração do projeto e submissão à análise crítica de vários profissionais da quarta versão do projeto. Acompanhamento das gravações em sala de aula, produção de programas de vídeo e dos materiais impressos e definição da Equipe Pedagógica do Programa. Foram realizadas gravações em catorze salas de aula. Apresentação do Programa ao Ministro Paulo Renato;

- Julho a novembro – ocorreram mudanças no formato do Programa, a SEF decidiu reproduzir em livros e kits de fita de vídeo o material destinado à formação dos professores. Reorganização do cronograma de finalização dos materiais, pois não havia sido previsto esse tempo para impressão e distribuição dos livros e fitas

gravadas. Foram destinados mais três meses à editoração impressa e distribuição dos livros e fitas gravadas. O Programa foi apresentado nos Encontros Regionais do Programa Parâmetros em Ação e Seminários Nacionais de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos;

- Dezembro de 2000 – aceleração dos trabalhos, com a ampliação da equipe para elaboração dos módulos dois e três, pois, a finalização estava prevista para maio e agosto de 2001. Próximo ao final do ano foi lançado oficialmente o projeto de formação de alfabetizadores de âmbito nacional, com o objetivo de acelerar a revolução conceitual anunciada há cerca de vinte anos na alfabetização. Após, catorze meses das discussões iniciais para elaboração do Programa;

- Janeiro a setembro de 2001 – Implementação do PROFA nas secretarias de educação e universidades que foram selecionadas pelo MEC. Produção dos materiais dos módulos dois e três;

Observando o planejamento e organização do programa educacional acima, percebe-se a descontinuidade das políticas educacionais que ficam suscetíveis à troca de governos e governantes. Infelizmente, neste cenário o papel do educador pauta-se em uma formação que responda às necessidades e dificuldades imediatistas de sua prática e que atenda os ditames do neoliberalismo. Diante do exposto, o PROFA reforçou os interesses e objetivos das políticas neoliberais e tornou-se mais um programa que não conseguiu contribuir na diminuição dos problemas de alfabetização da população brasileira.

As preocupações com a formação de professores, na década de 1990, foram essenciais para a implementação da reforma educativa, entretanto, a perspectiva oficial de formação docente era pautada pela epistemologia construtivista, pela pedagogia das competências e pela teoria do professor reflexivo, contribuindo para a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino, para secundarização do conhecimento científico e a desqualificação da reflexão filosófica (MAZEU, 2007).

OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO GOVERNO DE LUIS INÁCIO LULA DA SILVA

Na gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva, 2003-2006, a formação de professores deu-se por meio do estabelecimento de convênios e parcerias com as universidades que formavam a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a partir dos programas: Pró-Letramento, Pró-Licenciatura; Proinfantil; Programa Ética e Cidadania e Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio.

A proposta de governo de Lula para a educação brasileira, que foi expressa no documento “Uma escola do tamanho do Brasil”, expõe timidamente as metas que deveriam ser atingidas pelo Ensino Fundamental. Dentre as propostas destaca-se o princípio de que todos podem aprender e que a escola propiciará condições para que, no processo ensino-aprendizagem, os alunos sintam-se motivados a “aprender a aprender”, tornando mais importante o aprender do que o ensinar (PALOCCI FILHO, s/d).

Em junho de 2003, o MEC lançou o programa “Toda Criança Aprendendo”, o qual apontava as políticas para a Educação Básica, que seriam desenvolvidas, em parceria com as secretarias de Educação e Instituições de Ensino Superior, nos anos seguintes. Neste documento encontram-se as diretrizes que levaram à constituição, em 2004, do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e as bases para as decisões sobre a avaliação, que se concretizaram com a Prova Brasil e o IDEB, em 2005, e a expansão do Ensino Fundamental para nove anos. A Portaria nº 1.403, instituída em 2003, previa, no seu art. 5º: A constituição e integração de centros e pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas de especialidades – instalados em instituições universitárias brasileiras selecionadas por meio de edital público e apoiada pelo MEC (ALÉSSIO, 2014).

O programa “Toda Criança Aprendendo” objetivava reduzir à metade os índices de desempenho crítico das crianças que chegavam aos quatro anos de ensino fundamental, em todo o Brasil. Foi proposto aos conjuntos de entes federados que por meio de um pacto nacional,

reunissem forças para acelerar a qualidade do ensino. As ações propostas estão abaixo delineadas conforme o documento.

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

Propõe-se, na política de valorização do professor, um piso salarial nacional, regulação da carreira docente e a implementação de programas que contribuíssem com o acesso a bens relevantes para o exercício profissional. Na área da formação profissional as seguintes ações foram propostas: a) instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores; b) uma bolsa federal de incentivo à formação continuada, concedida aos professores certificados; c) ampliação de cursos de formação docente com a criação de uma rede de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação (BRASIL, 2003).

Na apresentação do programa “Toda criança aprendendo”, Cristovam Buarque, Ministro da Educação, deixou transparecer pelas suas palavras, uma esperança e quase certeza de que novos tempos viriam para a educação e a consequente melhoria nos índices de desempenho do Ensino Fundamental. Para essa transformação, ele considerou como fundamental a valorização do profissional da educação, ou seja, dos professores.

O Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores teve por objetivo a valorização da profissão, visando fornecer as condições favoráveis para o desenvolvimento do profissional, garantindo também o direito do aluno de aprender. O ministro salientou que somente desse modo poderíamos esperar um futuro melhor para o Brasil. Acreditava ser necessária uma revolução na educação, garantindo a todos o acesso ao

conhecimento, e que essa preocupação faça parte do cotidiano dos brasileiros.

Esta revolução democrática será o resultado da ação de todos os educadores e do esforço coordenado da União, estados e municípios. “Toda Criança Aprendendo” reúne programas e ações concebidos para exercer um impacto duradouro no cenário educacional brasileiro. É por todas as razões, uma proposta de pacto nacional em favor da educação pública, a ser construído por meio do diálogo com os professores, as instituições de ensino e os gestores dos sistemas e redes de educação básica (BRASIL, 2003, p.4).

Essa revolução democrática prometida pelo ministro Buarque, por meio do referido programa, não foi bem recebida pelos professores e muitas críticas foram feitas à proposta de certificação dos docentes. O impacto duradouro pretendido no cenário educacional não obteve êxito, o pacto nacional proposto que deveria ser de diálogo com professores, instituições de ensino e gestores dos sistemas também não foi efetivado.

O programa “Toda criança aprendendo”, iniciado no Governo de Lula, deu sequência às políticas anteriores de continuidade a subordinação do país às agências internacionais de financiamento, contribuindo, dessa forma, para o processo de desprofissionalização do magistério e o aprofundamento do processo de controle e regulação do trabalho docente, priorizando os exames de certificação e do caráter tutorial da formação promovidos pela criação da Rede de Formação que priorizava a produção de materiais didáticos e programas de educação a distância destinados à formação continuada de professores da educação básica (FREITAS, 2002).

Outra ação efetivada pelo MEC, na área da formação de professores deu-se por meio do edital N° 01/2003 – SEF/MEC, que definiu os princípios e critérios para o encaminhamento de propostas das universidades para o MEC, partindo-se da premissa de que deve haver uma relação absoluta desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com uma visão sistêmica que compromete o esforço de valorização das universidades brasileiras envolvidas com essa rede de formação continuada preocupada com a educação básica. A Portaria n° 1.472, de 7 de maio de 2004, revogou a Portaria n° 1.403 e instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores,

objetivando contribuir para uma melhor formação dos professores de educação básica dos sistemas públicos de educação (ALÉSSIO, 2014).

Cinco universidades submeteram suas propostas na área de Alfabetização e Linguagem, e foram aprovadas: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Elas passaram a constituir os seguintes centros de pesquisa e desenvolvimento da educação: Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE); Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG); Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Serviços para Redes Públicas de Ensino (CEFORTEC/UEPG); Centro de Formação Continuada de Professores (CEFORM/UnB) e Centro de Formação do Instituto da Linguagem (CEFIEL/UNICAMP) (ALÉSSIO, 2014).

A partir disto expandiu-se o número de universidades que foram participando dos trabalhos de alfabetização e letramento, e constituindo seus respectivos centros de formação. As universidades tiveram o incentivo de fazer as mudanças também em suas pesquisas, bem como na sua formação inicial. Todas as universidades foram constituídas de núcleos de pesquisa e tornaram-se centros de referência em alfabetização e linguagem, o que constituiu dessa forma, a Rede Nacional de Formação Continuada, que fortaleceu a formação dos centros na área de Educação Matemática e Científica e das demais áreas (ALÉSSIO, 2014).

A Rede Nacional de Formação Continuada, instituída em 2004, sob coordenação da SEB/MEC, ofereceu suporte técnico e financeiro. As IES produziram materiais para os cursos e orientavam os cursos a distância realizados de forma semipresencial.

Em março de 2005, o MEC apresentou o documento “Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica”, tornando pública a Rede Nacional de Formação Continuada a todos os envolvidos com os processos de formação de professores do País. Tal documento afirmava que o MEC, cumprindo o seu papel de indutor de políticas, pretendia institucionalizar a formação docente, unindo a formação continuada à pesquisa

e à produção acadêmica das Universidades (BRASIL, 2005).

Portanto, o MEC propôs a adesão dos sistemas de ensino a essa proposta de formação docente, afirmando que a formação continuada deveria ter um papel de destaque na vida profissional do educador, pois ele deveria estar sempre aperfeiçoando e repensando sua prática docente. Os princípios propostos pela política de formação foram: formação do educador sempre de forma permanente e não apenas pontual; não objetiva corrigir cursos anteriormente precários; contribuir para reflexão permanente sobre a prática pedagógica; articulação entre a formação, a prática docente, a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvida pela Universidade; horários específicos para realização da formação no cotidiano da escola e a formação deveria contribuir para que o professor pontuasse no plano de carreira.

O documento “Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica”, compõem-se dos capítulos: Formação docente no passado recente: concepções e práticas; base legal para institucionalização da formação continuada; política da SEB/MEC, Rede de Formação Continuada e Sistemas Públicos de Ensino; Rede nacional de Formação Continuada; Leitura complementar; Equipe – colaboradores; COPFOR/DPE/SEB/MEC; Coordenadores dos Centros e Contatos.

As cinco áreas prioritárias de formação estabelecidas pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica ficaram assim estabelecidas:

a) Alfabetização e Linguagem

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
Universidade de Brasília – UNB
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

b) Educação Matemática e Científica

Universidade Federal do Pará – UFPA
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

c) Ensino de Ciências Humanas e Sociais

Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Universidade Federal do Ceará – UFC
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG

d) Artes e Educação Física

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

e) Gestão e Avaliação da Educação

Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
Universidade Federal do Paraná – UFPR
(BRASIL, 2005, p. 28)

Os centros foram organizados por áreas de formação e sediados em regiões diversas do Brasil, devendo atender a demanda nacional em sua área de formação e criar formas de relação com os demais centros e instituições de Ensino Superior. Independente da localização geográfica, os sistemas de ensino poderiam solicitar os programas de todas as áreas. “Nessa malha de articulações é que se vai tecendo a capilaridade que o MEC/SEB espera da Rede Nacional de Formação Continuada” (BRASIL, 2005, p.29).

Na publicação do MEC, em 2005, foram apresentados os programas de formação inicial de professores em exercício, que não possuíam a habilitação exigida. Os programas desenvolvidos foram: Proinfantil, o Proformação e Pró-Licenciatura. O Proinfantil teve duração de dois anos, oferecido em Nível Médio, modalidade Normal com habilitação em Educação Infantil. Teve como objetivo central contribuir com a prática pedagógica dos professores que atuavam em creches e pré-escolas e para os profissionais que não possuíam formação. O Proformação foi um programa, à distância, de formação de professores, oferecido em Nível Médio, com habilitação ao magistério aos docentes que atuavam nos anos iniciais, classes de alfabetização ou educação de jovens e adultos e que não possuíam habilitação. Até 2003 a abrangência da oferta dessa formação era direcionada somente para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, e a partir deste momento o MEC estendeu sua atuação para as demais regiões. O Pró-

Licenciatura caracterizou-se como um programa de formação de professores a distância que exerciam a função docente nos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio e que não possuíam habilitação na área de atuação (BRASIL, 2005).

A Rede Nacional de Formação Continuada foi, portanto, desenvolvida por universidades que se constituíram como Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos sistemas estaduais e municipais de educação. Nesse contexto foi concebida a formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, Pró-Letramento, na área de linguagem e matemática.

Programas anteriores ao Pró-Letramento, como o PROFA, não fizeram parte da rede institucionalizada de universidades públicas. Nesse sentido, o surgimento da rede contribuiu para que ocorressem mudanças na formação continuada e no compromisso das universidades com uma política pública com uma consolidação maior na área de formação de professores. O Pró-Letramento respondeu, naquele momento, às demandas de políticas voltadas à questão da alfabetização infantil, intensamente debatida, com destaque para o seminário realizado pela Secretaria de Educação Básica, em Brasília, em 2004, com o tema Alfabetização e Letramento em debate, como resposta aos fracos resultados.

O resultado da Prova Brasil de 2005, divulgado em 2006, e o estabelecimento do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) levaram a uma grande mobilização nacional, liderada pelo Ministério da Educação, que culminou com a formulação do Plano de Metas - PDE (DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007). A divulgação dos dados do IBGE de 2010 mostrou que o Brasil poderia visualizar tanto seus avanços quanto seus desafios nessa área e as grandes disparidades regionais que ainda persistiam (ALÉSSIO, 2014).

O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: OBJETIVOS, ESTRUTURA E CONTEÚDO

O Pró-Letramento iniciou-se como um Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, proposto na modalidade semipresencial utilizando material impresso, vídeos, atividades presenciais e a distância e o acompanhamento de professores

orientadores/tutores. A formação inicialmente foi proposta, com a carga horária de 120 horas, de encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses, assim estruturados:

Professor Tutor:

- O curso terá duração de 120 horas realizadas em dois momentos:
- Formação inicial: 40h;
- Encontros presenciais de acompanhamento e avaliação nas IEs: 64h;
- Atividades individuais à distância: 16h;

- Professor cursista:

- O curso terá duração de 120 horas distribuídas em dois momentos:
- Presencial – 84 horas: curso inicial, realização de atividades coletivas,
- Alfabetização e linguagem – 4 horas semanais;
- Matemática – 8 horas quinzenais.
- Atividade individuais – 120 horas (BRASIL, 2007).

O MEC, por meio da SEB, coordenou o programa elaborando as diretrizes e critérios da organização e implementação da proposta; também disponibilizou recursos financeiros para elaboração e reprodução dos materiais e formação dos orientadores/tutores. As universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada nas áreas de alfabetização/linguagem e de matemática, por meio da parceria formalizada por convênio com o MEC, elaboraram os materiais para o programa, realizaram a formação dos orientadores/tutores, coordenaram os seminários e certificaram os cursistas. Às redes de ensino coube a formalização da parceria ao programa por meio da assinatura do termo de adesão e coordenação, acompanhamento e execução das ações pertinentes às propostas de formação dos alfabetizadores.

Os objetivos propostos pelo Pró-Letramento foram:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;

- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2007, p.2).

Tais objetivos visavam contribuir para a melhoria do ensino, devido aos baixos índices no rendimento dos alunos da educação básica, constatadas por meio das avaliações nacionais de larga escala. Buscava-se oferecer suporte à prática pedagógica dos professores, incentivar a reflexão, a formação continuada como processo contínuo, onde as escolas desenvolvessem uma cultura de formação continuada e a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem para garantir uma melhor aprendizagem dos conteúdos.

Para execução do programa, foi elaborado aos cursistas e tutores um conjunto de sete fascículos e quatro fitas de vídeo, além de um fascículo para os Professores Orientadores.

O programa trouxe melhoria na atuação dos professores, porém, não obteve mudanças para a carreira e condições de trabalho, reforçando, dessa forma, o processo de intensificação e precarização do trabalho docente, pautando-se em uma perspectiva pragmática e individualista de formação continuada. A efetividade dos programas de formação continuada de professores deve estar atrelada a uma política educacional ampla que garanta a valorização profissional e mudanças adequadas nas condições de trabalho dos docentes (LUZ, 2013).

Sobre a concepção e gestão do Programa Pró-Letramento, Alferes e Mainardes (2012) destacam que segundo a visão dos tutores e professores cursistas, o curso apresentou resultados satisfatórios. Conforme resultado dessa pesquisa, os tutores, coordenadores, e professores cursistas consideraram que os encontros de estudos oportunizaram momentos de reflexão e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, destacaram também o conteúdo do material e o formato do programa, as opiniões, predominantemente nos dados coletados foram positivas e otimistas.

Entretanto, Alferes e Mainardes (2012) asseveram que a incorporação dos princípios, teorias e práticas ocorreram de maneira singular entre os cursistas. O programa foi considerado como uma intervenção importante para o enfrentamento dos desafios da formação continuada de professores alfabetizadores, pois contribuiu para uma instrumentalização teórico-prática, adequada dos professores alfabetizadores. Contudo, são muitos os aspectos do contexto escolar que influenciam na atuação dos professores, como: infraestrutura escolar; condições de trabalho; características das escolas, alunos e comunidade escolar; projeto pedagógico das redes de ensino entre outras variantes. Assim, a principal limitação apontada no programa foi a busca pela melhoria da qualidade da aprendizagem centralizando soluções na escola. Nesse sentido, para que se atinja a melhoria educacional, muitos aspectos devem ser considerados que vão além da formação continuada de professores. Os aspectos, segundo esses autores, que devem estar presentes ao lado da formação continuada: investimentos em aspectos voltados às transformações de longo prazo em prol de uma sociedade igualitária e democrática; melhorias nas condições de trabalho dos professores; infraestrutura das escolas e democratização da gestão escolar e educacional.

O Pró-Letramento focalizou pontualmente as questões da alfabetização e as dificuldades na apropriação dos conhecimentos da Língua Portuguesa e do ensino da Matemática. O material utilizado no programa, não apresentou reflexões teóricas sobre a função social da escola, nem sobre o papel do conhecimento. Outra questão pontuada é que o programa possuiu características de uma formação aplicacionista, ou seja, uma formação voltada somente para a prática (ALFERES e MAINARDES, 2012).

Leal e Ferreira (2011), em pesquisa realizada sobre o Programa Pró-Letramento, apontam que as análises realizadas dos relatórios dos orientadores de estudo apontam para aspectos importantes sobre a proposta de formação realizada. Destacam as seguintes questões levantadas pelos envolvidos na pesquisa: referências à importância da formação continuada, formação de professores deve ser contínua; planejamento de estratégias reflexivas e participativas; bons projetos de formação continuada estimulam a disposição para mudanças; projetos de formação com recursos

didáticos de boa qualidade; valorização dos professores e seus saberes, para que se sintam como sujeitos inacabados e capazes de aprender e pensar sempre sobre a sua prática pedagógica; socialização e teorização acerca das experiências e conscientização dos professores quanto à necessidade de mudanças em suas práticas pedagógicas.

O MEC lançou, em 2008, a Provinha Brasil que ficou atrelada ao Programa Pró-Letramento. Os resultados da prova não foram incorporados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, mas têm como objetivo aferir o nível de alfabetização dos alunos. Tais resultados podem ser utilizados para balizar o redirecionamento das práticas pedagógicas.

A partir dessa experiência, considerada exitosa pelo MEC, do Pró-Letramento foi lançado oficialmente, em 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Apesar de o programa tornar-se oficial somente nesse ano, desde o ano de 2012 representantes de universidades públicas brasileiras foram chamados para participarem das discussões sobre estrutura do PNAIC.

Nessa perspectiva, a discussão realizada por meio da reconstrução histórica dos programas ofertados pelo MEC a partir dos anos de 1990, referente à formação de professores alfabetizadores, pretende contribuir para a continuação da discussão dos limites e desafios enfrentados para implementação dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

Portanto, acredita-se que muitas mudanças são necessárias para conquista de uma educação transformadora, entretanto, é necessário redimensionar a forma como tem sido concebida as políticas de formação continuada de professores dos anos iniciais. Dessa forma, é necessário que ocorram mudanças efetivas dentro das escolas, no sentido não somente metodológico, mas sim em sua totalidade, nos programas, nas avaliações do processo de ensino e aprendizagem e no currículo. As políticas públicas educacionais necessitam ser coerentes com uma educação pública e de qualidade e que a educação não seja utilizada, como vem acontecendo historicamente, para agravar e perpetuar uma sociedade de classe onde as formas de produção material continuam centralizadas nas mãos de poucas pessoas.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. **Revista Meta: Avaliação**, [SI], v. 4, n. 10, p. 1-27, may. 2012. ISSN 2175-2753. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/97>. Acesso em 11 Out. 2015.

ALÉSSIO, Maria Luiza Martins. **A formação continuada de professores – a constituição do PNAIC**. Curitiba: UFPR, 20 nov. 2014. Palestra ministrada no Seminário Regional Sul.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Gerais**. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. *Toda criança aprendendo*. Brasília, DF: MEC/ SEIF, 2003.

_____. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. **Orientações Gerais**. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2007.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de Alfabetização. Caderno de Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC. SEB. 2015.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109149>. Acesso em 7 de nov de 2015.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Souza. **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 1).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**.

Educ. Soc., Campinas-SP, v. 24, n.85, p. 1095-1124, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf> Acesso em: 24 de maio de 2015.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.** [online]. 2012, vol.23, n.80, pp. 136-167. ISSN 1678-4626. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009. Acesso em: 20 fev 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação Continuada e ensino da escrita: análise das estratégias formativas utilizadas no Programa Pró-letramento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, p. 67-74, 2011.

LUZ, Isabel Cristina Prado da. **A repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas**: uma análise preliminar. In: VI Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e V Encontro Estadual de Política e Administração da Educação, João Pessoa. Associação Nacional de Política e Administração da Educação-ANPAE, 2012. Disponível em <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab25.pdf> Acesso 16 de agosto de 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton. (Org.), **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”, de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação continuada de professores**: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007. Disponível em http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90328/mazzeu_ltb_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 4 de maio de 2015.

PALOCCI FILHO, Antonio (Coord). Coligação Lula Presidente. **Caderno Temático do Programa de Governo**: Uma Escola do Tamanho do Brasil. São Paulo, s/d.

PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor. In: **Idéias** (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, Brasil), “Sistemas de Avaliação Educacional”, n° 30, p. 205-248. Título original em francês: Formation continue et obligation de compétences dans le métier d’enseignant, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation, 1997. Tradução de Luciano Lopreto; revisão

técnica da tradução de Maria José do Amaral Ferreira. Disponível em : <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

RODRIGUES DE CARVALHO, Saulo; MARTINS, Lígia Márcia. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Enero-Junio, 141-149, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.