

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NO BRASIL¹

La formación continua de profesores de los años iniciales de la Educación Primaria en Brasil

Continuous teacher training for initial years of primary school in Brazil

Leonete Luzia SCHMIDT

Letícia Carneiro AGUIAR

Universidade do Sul de Santa Catarina

RESUMO:

O artigo apresenta uma reflexão sobre as principais políticas de formação docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa perspectiva de dimensionamento histórico e conceitual da formação continuada desses profissionais no Brasil a partir da década de 1980. Destacam-se vários programas criados para a formação de professores no período, os quais vários estudos e pesquisas demonstram que não estão efetivamente comprometidos em instaurar mudanças efetivas, e tal fato evidencia, entre outros aspectos, que os cursos de formação ofertados têm como referência uma concepção mais pragmática e instrumental da perspectiva de compreensão dessa formação e da atuação do professor-alfabetizador da escola pública.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Alfabetização.

RESUMEN:

El artículo presenta una reflexión sobre las principales políticas de formación docente de los años iniciales de la educación primaria, desde una perspectiva histórica y conceptual de la formación continua de estos profesionales en Brasil a partir de la década de 80. Se destacan varios programas creados para la formación de profesorado en ese período, los cuales varios estudios e investigaciones demuestran que no están efectivamente comprometidos en instaurar cambios significativos, y tal hecho evidencia, entre otros aspectos, que los cursos de formación ofertados tienen sobre todo una concepción pragmática e instrumental de esa formación, así como, de la actuación del profesor-alfabetizador de la escuela pública.

Palabras-clave: Formación de Profesorado, Formación Continua, Alfabetización.

ABSTRACT:

The article focuses on the major policies of teacher training in the early years of schooling from the historical and conceptual design perspective of continuing edu-

¹ Recibido el 21 de noviembre de 2014, aceptado el 17 de diciembre de 2014

cation in Brazil in the 1980s. Noteworthy are several programs designed to train teachers in that period. Studies and surveys show that these programs are not committed to bring effective changes, but rather offer more pragmatic and instrumental approach on teacher training and on the teacher's role as a public school literacy-educator.

Key-words: Teacher Education. Continuing Education. Literacy.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre as principais políticas de formação continuada de professores dos anos iniciais da educação fundamental no Brasil², ou dos chamados “professores do bloco alfabetizador”³, a partir da década de 1980.

O termo formação continuada é aqui compreendido como se referindo:

[...] aos processos de formação realizados na forma de aperfeiçoamento ou qualificação de professores que já têm uma determinada formação inicial [...]. Geralmente a formação continuada é realizada por meio de cursos, palestras, eventos e outros programas ofertados pelas próprias escolas ou pelas mantenedoras, no caso da educação pública, pelas Secretarias Municipais ou estaduais de Educação, bem como pelo governo federal. (Soares, 2008, p. 148)

A preocupação com a formação continuada no Brasil não é recente, visto que nas últimas duas décadas várias iniciativas têm sido adotadas por governos nas diferentes esferas públicas, federal, estadual e municipal, no que se relaciona à formação de professores dos anos iniciais da educação fundamental. Destacam-se aqui as políticas de formação de alcance nacional, aquelas implementadas pelo governo federal, sobretudo a partir de propostas como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), os Parâmetros em Ação e o Pró-Letramento. Vale destacar que a formação continuada tem sido foco e fonte de verbas para as iniciativas de educação a distância como, por exemplo, os programas: TV Escola, Mídias na Educação, Formação pela Escola, Universidade Aberta do Brasil (UAB).

² A educação brasileira, de acordo com a LDB - Lei 9394/96, está organizada da seguinte forma: Educação Básica dividida em Educação Infantil de 0 a 5 anos, Ensino Fundamental de 6 a 14 anos e Ensino Médio a partir de 15 anos; e Educação Superior, que contempla a Graduação e a Pós-graduação.

³ A implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a partir de 2006 (Lei nº 11.274, de 06/02/2006), direciona uma atenção especial aos três primeiros anos. (BRASIL, 2006). Isso fica evidente tanto no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 4, de 20/02/2008, com a denominação de “ciclo da infância”, com três anos de duração, como um período dedicado à alfabetização e ao letramento (BRASIL, 2008), quanto na Resolução CNE/CEB nº 7, de 14/12/2010, que estabelece que esses três anos iniciais devam ser considerados “um bloco pedagógico ou ciclo sequencial” de ensino.

Para Alferes (2009, p. 13-14), diversas são as razões que motivaram o governo federal para a criação de programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre elas estão o nível de desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem sido detectado pelos sistemas nacionais de avaliação e a crença de que a formação continuada pode contribuir para solucionar ou amenizar problemas relacionados ao baixo desempenho dos alunos e à baixa qualidade da educação.

A pesquisa apresentada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revela que, em 2007, a média nacional ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental era 4,2, passando para 4,6 em 2009, e 5,0 em 2011, abaixo, portanto, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dos índices de países com desenvolvimento como o Brasil. Se em relação aos dados de 2007 (4,2) houve avanços, constata-se ainda a necessidade de políticas e ações para atingir a média 6,0 em 2022, conforme meta estabelecida pelo Estado.

Esse e outros indicadores de qualidade da educação têm revelado que uma parcela significativa da população brasileira continua analfabeta mesmo depois de frequentar a escola durante alguns anos e têm levado o Ministério da Educação a criar políticas de formação continuada para professores, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, as ações do Ministério da Educação (MEC) têm se pautado em programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação tanto de professores leigos como de professores que já possuem uma formação inicial em nível de graduação. Nessa perspectiva têm se colocado os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFCP), criada em 2003, através de Portaria Ministerial 1.403/2003, que instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Essa Rede se destaca por configurar uma política nacional de valorização e formação do professor, e alguns programas de formação inicial e continuada têm sido oferecidos através da Rede Nacional, como o Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação.

Neste artigo, procura-se apresentar um panorama geral das principais políticas de formação continuada de professores alfabetizadores que constituiu um dos objetivos das autoras quando desenvolveram, no período de 2010-2013, a pesquisa “Alfabetização com Letramento: a formação inicial e continuada e trabalho docente nas escolas da rede pública da Região Sul de Santa Catarina”, financiada pelo Programa Observatório da Educação da CAPES/INEP-MEC, cujo foco foi a análise das práticas de alfabetização, formação de professores-alfabetizadores e da relação entre a gestão escolar e a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Região da Associação dos Municípios da Região de Laguna (AMUREL).

DIMENSIONANDO HISTÓRICA E CONCEITUALMENTE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Segundo Andaló (1995), é antiga a preocupação com a formação continuada de professores no Brasil, e as primeiras experiências conhecidas são relativas à década de 1960. Descreve a autora que nessa época o INEP, em parceria com a direção do Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, realizou um estudo sobre a temática do aperfeiçoamento docente na perspectiva de avaliação dos professores. Verificou o INEP que a maioria dos professores considerava os cursos pouco satisfatórios, não atendendo às necessidades e expectativas da escola, e que desejavam que os cursos devessem possuir um caráter mais prático, voltado aos assuntos relativos às práticas cotidianas.

Decorrente das políticas educacionais pautadas numa concepção educativa de natureza instrumental, de racionalidade técnica, em uma perspectiva burocrática e hierarquizada das funções dos profissionais no interior da escola, observam Silva e Frade (1997) que a formação continuada durante os anos de 1970, sob a vigência da ditadura militar, teve uma significativa expansão. A ditadura militar (1964-1985) define um papel prioritário à política educacional como favorecedora da modernização social, de qualificação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, em atendimento às demandas do capital multinacional, um instrumento para alavancar o progresso nacional, no contexto dos vários acordos firmados entre o MEC e a *United States International Development (USAID)*.

A formação continuada nessa década estava pautada em conceitos como treinamento ou desenvolvimento de recursos humanos, numa perspectiva tecnicista de educação, voltada ao “como fazer” da prática docente, imersa numa visão imediatista do cotidiano escolar e no domínio de técnicas e instrumentos que por si só eram considerados modernizadores da ação pedagógica e fundamentais à solução de problemas, em detrimento da compreensão do seu significado político social mais amplo.

A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a compreensão da forma de olhar a escola e o trabalho docente, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre a educação e a sociedade e a estreita vinculação entre o modo de organização da sociedade, os objetivos da educação e a maneira como a escola se organiza. É um momento na história da educação brasileira marcado pela participação mais efetiva dos professores nas questões da educação e por análises que não se restringiam à dimensão técnica da educação.

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o

caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter mais amplo, com pleno domínio da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (Freitas, 2002, p. 140).

Segundo Silva e Frade (1997), nos anos 80 atribuía-se uma importância aos programas de formação continuada de professores como uma forma de responder às suas necessidades mais específicas e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado de professor estivesse mais direcionado à dimensão política de sua prática.

Mas, se a década de 1980 representou para os educadores o marco da reação ao pensamento tecnicista dos anos 60 e 70, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80.

No final da década de 1980 e início dos anos 90, Kramer (1989) e Silva e Frade (1997) afirmam que foi enfatizada a formação do professor em serviço, com base no argumento de que os cursos de “treinamento ou encontros” dos quais os professores participavam não eram suficientes para contribuir para a melhoria da educação escolar, “sendo necessário que os professores participassem de forma ativa da construção coletiva do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática.” (Alferes, 2009, p. 22).

A partir dos anos 90, as políticas educacionais vão atribuir ênfase excessiva ao que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (FREITAS, 2003), o abandono da categoria trabalho pelas categorias de prática, prática reflexiva, nos estudos sobre o processo de trabalho, naquele momento histórico da abertura política e de democratização da escola e da sociedade, recuperavam a construção dos sujeitos históricos professores como sujeitos de suas práticas.

No entanto, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização de conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral. (Freitas, 2002, p. 142).

Têm-se, por um lado, as políticas educacionais desenvolvidas a partir dos anos 90 que dão destaque ao professor como responsável pelos problemas afetos à escola, sobretudo o responsabilizando pela sua falta de qualidade, contraditoriamente, a sua formação sofre um processo de desqualificação, pois se torna aligeirada, fragmentada e esvaziada de conteúdo. Os objetivos de tais

políticas voltam-se à formação de um professor tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado. (Soares, 2008).

Destaca-se que as referências e as bases para as políticas de formação de professores “vinculam-se às exigências postas pela reforma educativa da educação básica, para a formação de novas gerações” (Freitas, 2007, p. 144), e representam “o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante.” Assim, a partir da década de 1990, a educação e a formação de professores ganham importância estratégica para a realização de reformas educativas. No desenvolvimento e na implementação de políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, por elas compreendida como diretamente vinculada às demandas do mercado, assumida como bandeira por diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

A concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso, anunciando que a “globalização econômica confronta o Brasil com os problemas de competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável” (Mello, 1999, p. 2). Em consequência, as políticas de formação de professores vão destacar o caráter técnico instrumental da formação/ação pedagógica, pautadas no desenvolvimento de competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um prático.

Esse caráter das políticas de formação de professores desde os anos 90 até o momento presente tem a competência como conceito-chave, pois é um conceito norteador do perfil de profissional a ser formado. A “pedagogia das competências” é a “pedagogia oficial” nas atuais políticas de formação inicial e continuada de professores, materializando-se entre nós não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da educação e da pedagogia, mas a partir de exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002), é visível como o conceito de competências está fortemente vinculado à capacidade do professor em solucionar problemas imediatos, numa perspectiva pragmatista e produtivista. Esse modelo vem sendo incorporado, via formação de professores, à educação das novas gerações de modo que as possa inserir, desde a mais tenra idade, na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade. (Aguiar, 2010).

Já em 2001, afirmava o CNE (2001, p. 17) que há uma “[...] necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas.” É esse processo de regulação do trabalho, de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores que permite afirmar a intenção claramente expressa no documento das Diretrizes Nacionais de adequar a formação dos professores aos objetivos da formação postos para as crianças e jovens na educação básica, conformando as subjetividades às novas exigências sociais. Assim, a temática da formação docente, como da profissionalização do magistério, aproxima-se de forma bastante estreita da temática da avaliação.

O currículo baseado em competências tem sido proposto nos diferentes países, associado à ideia de avaliação, tanto no Brasil, como na Espanha ou França, a definição de currículos nacionais e diretrizes nacionais, em termos das competências, tem se complementado com o estabelecimento de sistemas de avaliação. Desse modo, o currículo por competências passa a ser uma necessidade, já que exige a definição de desempenhos que demonstrem a sua aquisição e possam, portanto, ser avaliados.

A discussão sobre a política de formação remete também à temática das novas tecnologias e da educação a distância, estreitamente relacionada à política de formação continuada e da formação em serviço nas políticas atuais, que estão se expandindo em ritmo acelerado por todo o país – seja por intermédio da Universidade em Rede (UNIREDE), Universidade Virtual, como a UAB, ou outras formas. Essas políticas de formação vêm sendo implementadas, em sua maioria, através de convênios entre as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e universidades para formar a distância os professores, em detrimento do reforço às Instituições de Educação Superior (IES) públicas para a expansão qualificada do ensino superior. Esses programas, via de regra, priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva. (Anfope, 2000).

É essa visão tutorial e paternalista do trabalho de formação com professores que é enfatizada no programa de formação continuada da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC – Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores -, desenvolvido por supervisores e/ou coordenadores pedagógicos e centralizado na própria escola e nos sistemas de ensino, retoma a ideia já superada na década de 70, dos “multiplicadores”, professores que passavam por processos de formação se transformavam em formadores de professores e assim sucessivamente, numa “cadeia” de formação (Freitas, 2003). A concepção de formação no próprio local de trabalho traz em si elementos inovadores ao considerar o trabalho concreto como categoria de análise, contraditoriamente provoca o reducionismo

nas análises mais amplas e críticas desse trabalho em suas relações com a sociedade.

Outro aspecto que merece destaque é a ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional. Torna-se responsabilidade do professor identificar as suas necessidades de formação e empreender um esforço permanente e necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. A responsabilização individual dos professores pela aquisição de competências e pelo desenvolvimento profissional acompanha as atuais políticas de formação inicial e continuada de professores e traz em consequência um afastamento dos professores de suas categorias, de suas organizações profissionais. Como afirma Isambert-Jamati (1997, p. 107):

A posse simultânea dessa série de competências, se não é a única, o que ocorre seguidamente em um número acentuado de indivíduos, é tratada, no entanto, como uma característica individual; conseqüentemente, ela não abre em si nenhuma solidariedade, já que, presumidamente, não pertence como fonte a uma categoria formalizada que, como tal, pode reivindicar direitos para todos os seus membros.

Dessa forma, os professores antes pertencentes a uma categoria profissional, possuidores de uma qualificação pela qual lhes eram atribuídas determinadas tarefas no desempenho do seu trabalho, agora se defrontam com uma nova realidade: a de disputar individualmente uma formação e competir com os seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional. As competências, caracterizadas como um conjunto de habilidades pertencentes a cada indivíduo, contrapõem-se, nesse sentido, à dimensão conceitual de qualificação profissional avaliada pelo diploma e que dá força ao conceito de profissão.

Desse modo, ao se tomar como referência algumas pesquisas que analisam o uso do modelo de competências nas políticas educacionais, pode-se identificar que as competências listadas em diferentes documentos (diretrizes, resoluções, programas de formação oficiais) deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidades de formação multilateral dos educadores, mas para reduzir a formação a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa – “competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica” – e a individualização do processo de formação continuada – “competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.” (CNE, 2002, p. 3).

Observa-se que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo de sua história, decorrente do contexto econômico, político e social do país.

Influenciadas por uma perspectiva tecnicista, algumas publicações na década de 1970 se referiam à formação continuada associada a termos como “treinamento” e “reciclagem” para conceituar a aquisição de novas habilidades e conhecimentos, envolvendo a promoção de mudanças nos conhecimentos e nas atividades profissionais (Andaló, 1995). A palavra “treinamento” estava voltada à ideia de formação para a aquisição de habilidades específicas e o termo “reciclagem” referia-se à preparação num sentido mais amplo para o exercício de uma nova função.

Alda Marin (1995) analisou os termos e concepções utilizados no tema da formação continuada dos profissionais da educação, identificando os seguintes termos e seus respectivos sentidos: reciclagem, como se referindo a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a oferta de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos; treinamento, com o foco voltado para a capacidade de o sujeito realizar uma determinada tarefa moldando seu comportamento; aperfeiçoamento, como significando tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto; capacitação, como indicando uma conotação de tornar capaz e habilitar; educação permanente, formação contínua e a educação continuada foram descritas no mesmo bloco, pois elas tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir.

Segundo Alferes (2009, p. 24):

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

Essa influência da abordagem do ensino reflexivo nas políticas e práticas de formação continuada (e também de formação inicial) pressupõe uma formação que desvaloriza o saber teórico, supervalorizando a dimensão prática do saber fazer docente na escola (Duarte, 2003), e ainda que focalize o trabalho do professor, está apoiada em concepções epistemológicas e pedagógicas que levam à secundarização do ensino e contribuem para o esvaziamento sofrido pelo professor no contexto neoliberal globalizado, descaracterizando-o como um profissional que está na escola para ensinar. (Facci, 2004).

Duarte (2003) demonstra que a desvalorização do conhecimento teórico está presente em diversos autores que se tornaram referências nos estudos e pesquisas sobre a formação de professores, como Donald Schön, Maurice Tardiff, Philippe Perrenoud, Antonio Nóvoa, Thomas S. Popkewitz, entre outros. O autor afirma que Schön sobrevaloriza o conhecimento tácito, aquele adquirido por meio das experiências e secundariza o saber escolar. O processo de “reflexão na ação” proposta por Schön nas suas formulações sobre o professor reflexivo, para Soares (2008) nada mais significa do que o professor “prestar atenção aos fatos que ocorrem na sala de aula”, ao comportamento dos alunos, fatos estes que devem impulsioná-lo a criar uma resposta imediata. Essa é uma perspectiva pedagógica que “supervaloriza a subjetividade no trabalho docente.” (Facci, 2004).

A questão do “professor-pesquisador”, conforme Soares (2008, p. 163), apesar de ser um termo diferente de “professor reflexivo”, ambos têm o mesmo significado: “a ideia de que a formação e o trabalho docente devem basear-se em elucubrações sobre sua própria prática.” E que a pesquisa a ser desenvolvida pelo professor é uma pesquisa “esvaziada de conteúdo teórico-científico-acadêmico, pois está referenciada em saberes tácitos” que, contraditoriamente, furtam-se à sistematização, servindo apenas para dar conta de demandas cotidianas. Ambas as concepções de docência valorizam ações formativas pautadas na prática imediata, no cotidiano escolar, na troca de experiências, na resolução de problemas manifestados no dia-a-dia da escola, ocorrendo, ao mesmo tempo, uma secundarização da discussão a respeito da necessidade de os docentes adquirirem uma sólida fundamentação teórica que lhes permita compreender sua prática e intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico.

Além disso, é importante observar que se no passado o professor era estimulado a se afastar do local de trabalho para dar continuidade à sua profissionalização em cursos de capacitação e aperfeiçoamento, as atuais políticas formativas orientadas pelos estudos e práticas pedagógicas alicerçadas no ideário do “professor reflexivo”, da escola reflexiva, estimula a formação continuada no próprio ambiente de trabalho (Brzezinski, 2006). Tais políticas, utilizando-se de um discurso fundamentado na crítica aos cursos de formação por sua falta de relação com os contextos práticos, com o cotidiano escolar, propõe um modelo de formação que valorize a prática docente. Em decorrência disso, há um enaltecimento de estratégias que valorizem o “contato dos professores com seus colegas de trabalho”, além da “troca de experiências”, a “resolução de problemas”, “os estudos de caso”, as “narrativas e histórias de vida dos professores”, e com isso pouco se coloca a questão da formação com base em consistentes conhecimentos científicos (Soares, 2008). Nessa perspectiva de compreensão, a formação continuada passa a ser vista como responsabilidade individual dos professores, que devem procurar investir no seu desenvolvimento profissional, estendendo-se aos docentes a lógica atual do mercado de trabalho capitalista

que exige dos trabajadores, em geral, investimentos e aperfeiçoamento de modo a garantir sua empregabilidade.

Em síntese,

[...] as ideias de professor reflexivo e professor pesquisador supervalorizam a subjetividade no trabalho docente, enfatizando a individualidade do professor e sua prática, em detrimento dos aspectos objetivos e coletivos. A partir dessas discussões, é necessário conceber uma concepção de formação continuada que valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, assim como a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (Alferes, 2009, p. 26).

Freitas (2002; 2007) destaca que, sobretudo a partir da década de 1990, existem dois projetos educativos de formação de professores em disputa: um de caráter *sócio-histórico* que defende uma política global de formação do profissional da educação, pois contempla de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira; outra *oficial*, em implementação pelo governo federal, que assume uma lógica produtivista e mercadológica que se impõe à educação, pautada em uma “pedagogia de resultados” (Saviani, 2007), que se guia pelos mecanismos da chamada “pedagogia das competências” e da “qualidade total”.

Segundo Freitas (2002), a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e às condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como a

[...] continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (Anfope, 1998).

Defendida pelos educadores como dever do Estado e das instituições contratantes – públicas e privadas – e direito dos professores, nas políticas educacionais atuais, tal formação tem essa relação invertida. No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida com um *dever do Estado e dever do magistério*.

Na perspectiva oficial, no âmbito da formação continuada, as políticas governamentais atuais têm reforçado a concepção pragmatista, aligeirada na perspectiva dos conteúdos, cabendo destacar a ênfase no caráter meritocrático, hierárquico, subordinado e tutorial do trabalho docente, como prescrito no Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007), sendo realçada pelas ações hierárquicas e centralizada dos sistemas sobre os professores, visando a atingir os índices de qualidade pré-determinados.

Nesse sentido, pode-se destacar a redução da concepção de formação contínua a programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob patrocínio do MEC em articulação com os municípios e algumas instituições formadoras, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias. Pressionados por políticas que enfatizam a meritocracia e a responsabilização do professor pela própria formação e pela má qualidade do ensino público, os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte paga por eles. Em vários estados, tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou “contratam” IES – públicas ou privadas, ofertando cursos muitas vezes alheios aos interesses dos seus professores. (Freitas, 2007).

Ribas (2000) afirma que uma das tendências nas políticas de formação continuada no Brasil é a de que os sistemas de ensino adotam uma formação elaborada pelos órgãos públicos, sem diagnosticar as necessidades dos professores “e sim de acordo com as políticas governamentais vigentes” e de acordo com o que os técnicos-burocratas desses órgãos consideram ser do interesse dos professores e escolas. Esta é uma concepção centralizadora que não permite reflexões sobre questões pertinentes às problemáticas vividas pelas escolas.

O desvio torna-se evidente diante de uma falta de uma política de formação de professores e de práticas não ajustadas à preparação necessária nos vários momentos em que ela ocorre. Tais práticas refletem um desconhecimento da situação do trabalho docente e uma interferência orientada para fins outros que não os definidos pelas necessidades dos profissionais e/ou do ensino. (Ribas, 2000, p. 40).

É nessa perspectiva centralizadora, direcionada ao atendimento das demandas das políticas governamentais que, no âmbito da formação continuada, alguns programas de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, em nível mais abrangente, foram implementados desde o início dos anos 2000, como: o PROFA, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado Parâmetros em Ação, o Programa Pró-Letramento.

O PROFA foi um programa desenvolvido pela Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação no ano de 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso, em parceria com estados e municípios, que partia do entendimento de que a formação continuada de professores alfabetizadores representava uma possibilidade de melhoria na qualidade do ensino, em razão dos índices de alfabetização. O objetivo do PROFA era proporcionar aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Pré-escola e da Educação de Jovens e Adultos, um acesso qualificado aos conhecimentos de alfabetização. O construtivismo era a perspectiva teórica na qual o programa se fundamentava, e

era desenvolvido pelo MEC em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como as universidades.

Segundo Bavaresco (2004), esse programa apontava indícios de estar fundamentado numa filosofia pragmatista, de racionalidade técnica, valorizando mais a prática do que a teoria na formação, e inseria-se nos preceitos neoliberais ao oferecer ao formador e, por consequência, ao professor um *status* de “técnico da aprendizagem”, um profissional reflexivo que deve se limitar a refletir tão somente sobre sua prática. E, destaca a autora, que na sua proposição teórico-metodológica caracteriza-se pela formação individualizada para os alfabetizadores, atribuindo tão somente a eles a responsabilidade pelo sucesso dos alunos, ao lhes apresentar o lema o “direito de aprender a ensinar”, para garantir ao aluno o “direito de aprender”. Outros estudos sobre o PROFA realizados por Meira (2004), Danaga (2004), Bispo (2006), também apontaram que o programa contribuiu para a formação docente na perspectiva do “professor reflexivo” sobre sua prática cotidiana.

O Programa Parâmetros em Ação foi criado em 1999, com o propósito de “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais” (Brasil, 1999, p. 4). O projeto, organizado em módulos de estudo pela SEF/MEC, tem a finalidade de implementação de um conjunto de ações voltadas para diferentes segmentos da comunidade educacional (professores, equipes técnicas, diretores de escola e/ou creches) a ser desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não Governamentais (ONG).

O módulo específico para Alfabetização é direcionado aos alfabetizadores – professores que alfabetizam, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, crianças e adultos, e é composto de:

Sequências de atividades – oito sequências, com tempo previsto para aproximadamente quatro horas cada uma, totalizando trinta e duas horas de trabalho com os professores.

Anexos com diferentes tipos de subsídios aos coordenadores de grupo e professores:

- Orientações para o uso dos programas de vídeo pelo coordenador.
- Textos para os professores.
- Bibliografia básica comentada.
- Atividades de alfabetização (compilado de atividades, descritas e analisadas).
- Material de leitura e pesquisa para uso com os alunos.
- Sugestões de livros de literatura para o acervo da escola.
- Amostra da evolução da escrita de aluno. (Brasil, 1999, p. 12).

Segundo estudos realizados (Freire, 2002; Queiroz, 2003; Sambugari, 2005), o programa foi implementado numa perspectiva autoritária, centralizadora, evidenciada por apresentar um conteúdo homogeneizador e centralizador de

tomada de decisões. Freire (2002) aponta que a política de formação continuada desenvolvida por esse programa sustentava-se na secundarização da aquisição de elaborações teóricas que possibilitassem aos professores o entendimento sobre as questões mais amplas que permeiam a profissão docente, e por uma perspectiva de desenvolvimento profissional baseada na construção de competências sem levar em conta as condições concretas nas quais o trabalho docente se desenvolve.

O Programa Pró-Letramento, criado em 2005, pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, constituiu-se no único programa de formação continuada de professores das séries iniciais da educação fundamental centrado na Alfabetização/Linguagem e Matemática.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O BLOCO ALFABETIZADOR: O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO E O PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Conforme indicado inicialmente, o programa Pró-Letramento é uma proposta abrangente de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática, visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática.

A gênese do programa Pró-Letramento remonta a junho de 2003, quando o MEC formula e divulga o documento “Toda criança aprendendo” (BRASIL, 2003), uma vez que nele são explicitadas as políticas delineadas pelo Ministério na gestão do Ministro Cristovam Buarque, e que seriam desenvolvidas em parcerias com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. No documento estão indicadas quatro políticas centrais, entre as quais destacam-se duas diretamente relacionadas aos objetivos do Programa Pró-Letramento:

- 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; [...]
- 4) a implantação de programas de apoio ao letramento da população infantil (Brasil, 2003, p. 198).

Para Alferes (2009, p. 71) o fator de maior influência da criação e configuração do Programa Pró-Letramento, como um programa integrante de uma política nacional de formação continuada de professores, “foi a mudança no contexto político nacional, com o início de uma nova gestão no governo federal”, no ano de 2003, com vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) no pleito eleitoral de 2002. Esse fato traz o delineamento de novas políticas para a educação, expressas em documentos divulgados na mídia (“Uma escola do tamanho do Brasil”, PT-2002; “Toda criança aprendendo”, MEC, 2003), com o reconhecimento da “educação como um direito inalienável da população” e do “compromisso

com uma escola pública de qualidade social, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado.” O governo do PT “optou por abandonar o PROFA e criar um novo Programa, cujas bases teóricas afastam-se do construtivismo e assumem a alfabetização em uma perspectiva de letramento”.

Embora os estudos sobre letramento já se fizessem presentes nas pesquisas acadêmicas de pesquisadores renomados há algumas décadas, é somente a partir do início da primeira década do século XXI, quando da inserção na política de formação continuada, que ganham destaque nacional e passam a integrar o currículo da Educação Básica e fazer parte das políticas de formação continuada.

Analisando a literatura que trata dessa temática, há informações ali que a palavra *letramento* aparece pela primeira vez na literatura brasileira em meados dos anos de 1980, no livro de Mary Kato (1986)⁴, que diz que “a língua falada culta é consequência do letramento”, ideia essa complementada por Mortatti (2004, p. 88) quando diz que:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Durante a década de 1990 vários autores passam a discutir o termo e sua inclusão quando se referem à leitura e à escrita, entre eles, Tfouni, Soares, Kleiman. Soares (2010, p. 31), ao discutir sobre alfabetização e letramento, diz que “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. [...] Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar *alfabeto*.” A respeito do letramento afirma que este

[...] é o resultado da ação de ensinar e de aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. [...] Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’. (Soares, 2010, p. 39).

Assim, pensar uma política de formação continuada na perspectiva do letramento significa pensá-la para além do domínio de determinadas competências técnicas. Não basta formar o professor para apenas alfabetizar as crianças. Alfabetização com Letramento implica em compreensão, em fazer uso social da

⁴ KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).

leitura e da escrita. Exige políticas de formação continuada onde teoria e prática não são dissociadas, o que não parece ser o caso do Programa Pró-Letramento.

A criação do Pró-Letramento foi possibilitada a partir da implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, criada em 2003 e financiada pelo MEC em parceria formalizada em convênios com universidades. Nesse mesmo ano, o Edital MEC nº 01 criou os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (CPDE), cujas ações estão voltadas para:

[...] o desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, a distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para cursos de formação de professores; projetos de formação de tutores para cursos de formação continuada; desenvolvimento de tecnologia educacional para o Ensino Fundamental e a gestão das redes e unidades de educação pública; associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e implantação de novas tecnologias de ensino e gestão de unidades e redes de ensino. (Brasil, 2003).

O Programa Pró-Letramento apresenta como objetivos:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e 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, 2008, p. 21).

O processo de implementação do Pró-Letramento ocorre em três etapas: 1ª) Etapa de adesão dos municípios e estados; 2ª) Etapa de revezamento; 3ª) Etapa de retorno. A primeira etapa consiste na divulgação do programa pelo MEC, juntamente com as universidades, nos estados e municípios. Os interessados em participar do curso de formação assinam um termo de cooperação. Os professores-tutores são formados pelas universidades, por meio de um curso presencial com duração de 40 horas e participação em três seminários (dois de acompanhamento e um de avaliação). Geralmente, cada município possui dois tutores, sendo um na Alfabetização e Linguagem e outro de Matemática. Na segunda etapa, os professores cursistas que participaram da formação em alfabetização e linguagem, realizam a formação em matemática. Essa etapa conta com os mes-

mos tutores da fase anterior. Na terceira etapa, os municípios que não participaram da primeira etapa são convidados pelo MEC a participar do programa.

Esse Programa funciona na modalidade a distância, utilizando-se de material impresso, vídeos e atividades presenciais que são conduzidas por professores-tutores (orientadores de estudo) dos próprios municípios, que são formados pelas universidades que integram a Rede Nacional de Formação de Professores. Segundo o MEC (2013), a Rede Nacional tem como principal objetivo contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos e articular todos os gestores educacionais na busca pela qualidade da educação, e para isso ela é formada pelos sistemas de ensino e pelos CPDE das instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais. O documento (Brasil, 2008) norteador das ações da Rede Nacional deixa claro que os seus princípios e diretrizes estão voltados à formação continuada como “uma exigência da atividade profissional no mundo atual”, como um componente da profissionalização docente.

Destaca-se que os programas, e os cursos deles decorrentes, desenvolvidos pela Rede Nacional integram uma política de formação de professores que, desde a aprovação da LDB/1996, vem sendo reconfigurada que, entre outros aspectos dessa reconfiguração, implementa a modalidade de educação a distância “como política de Estado para a formação de professores, de forma massiva” (Freitas, 2007; Oliveira, 2008). E por que isso ocorre?

A educação a distancia se constitui como política de Estado para a formação inicial e continuada de professores em resposta às recomendações dos Organismos Internacionais para a formação de professores como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos. Além da Rede Nacional, insere-se neste caso o Sistema UAB, criado pelo Decreto nº 5.800/2006, que tem o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de “cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”, e cursos superiores para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica. (Freitas, 2007, p. 1.210).

São programas desenvolvidos pela Rede Nacional: o Pró-Formação (1997-2004), destinado à formação a distância em nível médio (com habilitação ao magistério) dos professores das redes públicas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental; o Pró-Infantil (2005), dirigido à formação a distância em nível médio dos professores da Educação Infantil; o Pró-Licenciatura (2005), destina-se à formação inicial superior em cursos de licenciatura de professores da educação básica; o Gestar II é um programa de formação continuada destinado aos professores de 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental em Matemática e Língua Portuguesa; o Profuncionário é um curso em educação a distância, em nível médio, para os trabalhadores em educação que exercem atividades administrativas nas escolas públicas estaduais e municipais da educação básica; o

Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação (2005), está direcionado à formação de professores das séries iniciais da educação fundamental nas áreas de alfabetização/linguagem e matemática. Atualmente, são três os programas em desenvolvimento: o Pró-Letramento, o Gestar II e o Profucionário. Observa-se que o público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

No que se refere às políticas de formação inicial e continuada de professores, outros programas também se destacam: o Programa Ética e Cidadania e o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio. Também se destaca que o Pró-Licenciatura, junto com a criação da UAB em 2006, institucionaliza a formação superior em programas de educação a distancia, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, como política pública de formação em serviço do governo brasileiro.

A Rede Nacional está organizada em cinco áreas, e cada uma delas é formada por Centros de Formação Continuada vinculados a universidades públicas presentes em vários estados brasileiros (Brasil, 2008). Essas áreas e as respectivas universidades responsáveis são: Alfabetização e Linguagem: UFPE, UFMG, UNICAMP, UEPG, UnB; Educação Matemática e Científica: UFPA, UFRJ, UNISINOS, UNESP, UFES; Ensino de Ciências Humanas e Sociais: UFAM, UFC, PUC/MG; Artes e Educação Física: UFRN, UFRGS, PUC/SP; e Gestão e Avaliação da Educação: UFBA, UFJF, UFPR. Essas instituições são responsáveis pela produção de materiais (a serem adquiridos pelos sistemas de ensino) e orientação para cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas dos sistemas de ensino. O MEC (2013) oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal. Dessa forma, entende o Ministério estar exercendo seu papel de indutor de uma política nacional de formação continuada de professores da educação básica (Brasil, 2008).

Outro Programa que está sendo implementado é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pela Portaria do Ministério da Educação nº 867, de 4 de julho de 2012, que nas suas diretrizes gerais afirma que neste pacto

O Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

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

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (Brasil, 2012).

Pode-se perceber que o Pacto é a continuação dos programas implementados durante o Governo Lula (2003-2010) e que trata a relação formação, trabalho docente e avaliação como estratégia para atingir melhores resultados nas avaliações nacionais, como é o caso da Prova Brasil, da Provinha Brasil e da prova que será aplicada pelo INEP aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, a partir de 2014, que se configurará como uma avaliação externa anual para verificar o percurso de aprendizagem dos alunos.

No art. 2º da Portaria 867, afirma-se que o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas rurais e urbanas, entre outras questões pela formação continuada dos professores.

Entre os objetivos listados no artigo 5º, estão:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. (Brasil, 2012)

Melhorar os indicadores nas avaliações está sempre entre os objetivos dos Programas de Formação Continuada. É importante destacar que a formação e a atuação docente são consideradas pelo governo federal aspectos estratégicos no alcance da qualidade do ensino, o que tem contribuído para a responsabilização do professor pelos resultados nas avaliações nacionais.

No art. 7º da referida Portaria do MEC, define-se que a formação continuada de professores alfabetizadores será caracterizada por: I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto; II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo, cujo detalhamento está na Portaria nº 1.458, de dezembro de 2012. Nesta Portaria, no seu art. 1º, afirma-se que “a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa”, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto.

Já no art. 2º da Portaria nº 1.458/2012, está definido que a “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma presencial”, com duração de: I - duzentas horas anuais, incluindo atividades extraclases, para os orientadores de estudo; e II - cento e vinte horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os professores alfabetizadores. E, no art. 3º, indica-se que essa formação continuada será ofertada por instituições de ensino superior formadoras definidas pelo MEC, e será ministrada aos orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores.

A equipe docente das IES formadoras, os coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, enquanto atuarem na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, poderão receber bolsas, na forma e valores definidos em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (Brasil, 2012a). E, de acordo com orientações do MEC, o Orientador de Estudo do Pacto é a pessoa responsável pela formação dos professores alfabetizadores no seu âmbito de atuação (estadual ou municipal). Não há predefinição de carga horária de trabalho. O orientador de estudos deverá conciliar com suas atuais atividades com as do Pacto, tendo a disponibilidade para se ausentar para receber e repassar o curso de formação. Esse é um compromisso que o Estado ou o município assume com o MEC ao aderir ao Pacto. Quanto aos requisitos para ser orientador de estudos, estabelece: I – ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; II – ser formado em Pedagogia ou ter licenciatura; III – ser professor ou coordenador do ciclo alfabetizador do Ensino Fundamental há, no mínimo, três anos ou ter experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores; IV – prioritariamente, ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; V – ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores. (Brasil, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando a literatura pertinente sobre formação continuada de professores no Brasil, Alferes (2009) conclui que as pesquisas sobre os programas de formação continuada, “seja em nível federal ou estadual”, demonstram que: em geral, esses programas fundamentam-se na ideia da “necessária atualização constante (principalmente em função das mudanças nos conhecimentos) e como uma resposta aos problemas identificados na área da educação”; “há pouco envolvimento dos professores na elaboração e implementação da política educacional, reafirmando a verticalidade que caracteriza a formulação de políticas”; há uma “prevalência dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos”, ocorrendo,

em geral, “uma preocupação maior com o número de professores atendidos do que com a sua contribuição na melhoria da qualidade do ensino”; ocorre o problema da descontinuidade dos programas e a sua implantação “sem que se tenha como referência um projeto de educação mais amplo”.

Afirma a autora que é possível argumentar que, muitas vezes, esses programas “não estão efetivamente comprometidos em instaurar mudanças efetivas” (Alferes, 2009, p. 41), e tal fato se evidencia à medida que se constata que na sua implementação outros aspectos fundamentais à implementação de mudanças nos sistemas de ensino não são levados em consideração, tais como a reestruturação curricular, a definição de princípios pedagógicos que norteiam o processo educativo, a melhoria da infraestrutura e das condições de trabalho, entre outros aspectos.

Uma política pública de formação continuada que se quer consistente, no sentido de contribuir efetivamente para a qualidade social da educação pública, não pode ignorar as condições materiais objetivas da escola e da sala de aula, o projeto educativo dos sistemas de ensino e suas proposições curriculares. Uma educação pública de qualidade social deve estar efetivamente comprometida com a democratização do acesso, a democratização do conhecimento, com a valorização dos trabalhadores em educação. Assim, é necessário que seja relocaladas em questão as construções históricas dos educadores na luta pela formação de qualidade e por uma política global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Márcia Aparecida. (2009). *Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- ANFOPE. (1998). Encontro Nacional da Anfope, 9., 1998, Campinas, *Documento final*. Brasília.
- ANFOPE. (2000). Encontro Nacional da Anfope, 10., 2000, Campinas, *Documento final*. Brasília.
- AGUIAR. L.C. (2010). Um legado do século XX para a política educacional do século XXI: a teoria do Capital Humano. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 40, 126-144, dez.
- ANDALÓ, C.S. de A. (1995). *Fala, professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis: Vozes.
- BAVARESCO, M.R.C. (2004). *As interfaces de um programa oficial de formação: PROFA – do escrito à dinâmica de formação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí.

- BISPO, S.A da S. (2006). *Programa de formação de professores: PROFA – da teoria à prática na REME de Três Lagoas-MS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso.
- BRASIL. (1999). Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização*. Brasília.
- BRASIL. (2006). *Lei nº 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, 2006.
- BRASIL. (2012). Ministério da Educação. *Portaria nº 867*, de 4 de julho de 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>.
- BRASIL. (2008). Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 4*, de 20 de fevereiro de 2008. Brasília.
- BRASIL. (2001). Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 01*, de 18 de fevereiro de 2001.
- BRASIL. (2002). Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 02*, de 19 de fevereiro de 2002.
- BRASIL. (2013). Ministério da Educação. *Portaria nº 1.458*, de dezembro de 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>.
- BRASIL. (2013). *Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa*. Informações sobre Orientadores de Estudos. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>.
- BRASIL. (2003). Toda criança aprendendo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, 197-201, jan./dez.
- BRZEZINSKI, I. (2006). *Formação dos profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: MEC/INEP.
- DANAGA, M.H.P. (2004). *Desenvolvimento de um programa nacional de formação continuada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.
- DUARTE, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83.
- FACCI, M.G.D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Campinas: Autores Associados.
- FREIRE, J.S.E. (2002). *A concepção de competência na formação continuada de professores da educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás.
- FREITAS, H.L.C. de. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 1.203-1.230, out.
- FREITAS, H.C.L. (2003). Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, 1.095-1.124, dez.
- FREITAS, H.C.L. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, 137-168.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1997). O apelo à noção de competência na Revista L'orientation Scolaire et Professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: RO-

- PÉ, F. y TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus.
- KRAMER, S. (1989). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.
- MARIN, A.J. (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos do CEDES*, n. 36.
- MELLO, G.N. de. (1999). *Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical*. (Documento principal – versão preliminar para discussão interna). Mimeo
- MORTATTI, Maria do Rosário (2004). *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP.
- OLIVEIRA, D. M. de. (2008). *A Formação de professores a distância para a nova sociabilidade: uma análise do Projeto Veredas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- QUEIROZ, M.A.E. de. (2003). *A recepção da política nacional de formação de professores: o caso dos Parâmetros em Ação*, em Serra Branca-PB. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba.
- RIBAS, M.H. (2000). *Construindo a competência: processo de formação de professores*. São Paulo: Olho D'Água.
- SAMBUGARI, M.R. do N. (2005). *Socialização de professores em atividades de educação continuada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Paulista Júlio de Mesquita FILHO, Araraquara.
- SAVIANI, Demerval.(2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, C.S.R. y FRADE, I.C.A. da. (1997). Formação de professores em serviço. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 13.
- SOARES, M. B. (2010). *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOARES, K.C.D. (2008). *Trabalho docente e conhecimento*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

