

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

BÁRBARA LIMA GIARDINI

**ANÁLISE DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO**

**VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2011**

BÁRBARA LIMA GIARDINI

**ANÁLISE DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO**

**Dissertação apresentada à Universidade Federal
de Viçosa, como parte das exigências do
Programa de Pós Graduação em Educação, para
obtenção do título de *Magister Scientiae*.**

**VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2011**

BÁRBARA LIMA GIARDINI

**ANÁLISE DA QUALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO**

**Dissertação apresentada à Universidade Federal
de Viçosa, como parte das exigências do
Programa de Pós Graduação em Educação, para
obtenção do título de *Magister Scientiae*.**

APROVADA: 25 de fevereiro de 2011.

**Prof^ª. Alvanize Valente Fernandes Ferenc
(Co-orientadora)**

Prof^ª. Beatriz de Basto Teixeira

**Prof^ª. Rita de Cássia de Alcântara Braúna
Orientadora**

À minha mãe Vânia e aos meus irmãos Bruna e Juninho
pelo apoio e amor constante.

Ao Hiunes pelo companheirismo e amizade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força e coragem que agora se materializa nesta dissertação.

À Prof^a Rita Braúna pela confiança em meu trabalho. Orientadora desta pesquisa a quem agradeço pelo compromisso, dedicação, empenho, respeito e carinho.

Às minhas coorientadoras Alvanize e Rosimar e à professora Beatriz (membro da banca de defesa) pelas valiosas contribuições.

A todos os professores do PPGE/UFV pelos ensinamentos.

À Anna Carolina, Ana Paula, Camila, Clara, Claudete, Kátia, Maria José, Michelha, Raísa, Regina e Soraia, colegas nesta caminhada.

À Cássia pelas palavras amigas.

À Eliane, secretária do PPGE pela atenção, carinho e paciência. Aos funcionários do DPE pela gentileza no atendimento.

A equipe da Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova e às tutoras do Pró-Letramento pelas preciosas conversas sobre o Programa.

À CAPES pela bolsa de pesquisa.

À Universidade Federal de Viçosa, berço da realização deste sonho.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	vi
LISTA DE SIGLAS.....	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUÇÃO.....	01
O Programa Pró-Letramento.....	06
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	09
1.1 Formação de professores.....	09
1.2 Os paradigmas da formação de professores: a racionalidade técnica e a racionalidade prática	12
1.3 Políticas de formação de professores	15
1.4 Formação continuada de professores: novas perspectivas e tendências atuais.....	19
1.5 Qualidade em educação	23
2 METODOLOGIA.....	27
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
3.1 DESVENDANDO O PRÓ-LETRAMENTO A PARTIR DE SEUS MATERIAIS TÉCNICOS DE APOIO	31
3.1.1 Guia Geral e Fascículos do Tutor	31
3.1.1.1 Concepção de formação.....	33
3.1.1.2 Concepção de professor	38
3.1.1.3 Formação e profissionalização	40
3.1.1.4 Algumas considerações.....	43
3.1.2 Fascículos do Cursista.....	45
3.1.2.1 Os conteúdos de formação.....	54
3.1.2.1.1 A articulação com os PCNs.....	55
3.1.2.1.2 A aproximação do conteúdo do Pró-Letramento com um curso de formação inicial de professores.....	63
3.1.2.1.3 Considerações acerca dos conteúdos de formação.....	66
3.1.2.2 Metodologia de trabalho.....	68
3.1.2.2.1 A apresentação do conteúdo.....	68
3.1.2.2.2 As atividades propostas.....	71
3.1.2.2.3 Algumas considerações acerca da metodologia.....	76

3.1.2.3 O componente da avaliação externa.....	78
3.1.2.3.1 Considerações acerca da relação com a avaliação externa.....	80
3.1.2.4 Análise geral dos documentos do Pró-Letramento.....	81
CONCLUSÕES	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
ANEXOS	96
Anexo A – Programa Analítico da Disciplina EDU 461 – Matemática I.....	96
Anexo B – Programa Analítico da Disciplina EDU 463 – Alfabetização e Letramento...	101
Anexo C – Programa Analítico da Disciplina EDU 464 – Língua Portuguesa I.....	104
Anexo D – Programa Analítico da Disciplina EDU 465 – Língua Portuguesa II.....	108
Anexo E – Programa Analítico da Disciplina EDU 470 – Matemática II.....	112

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dados referentes ao Fascículo de Alfabetização e Linguagem.....	46
QUADRO 2 – Dados referentes ao Fascículo de Matemática.....	50
QUADRO 3 – Eixos básicos de conteúdos do PCN de Língua Portuguesa.....	56
QUADRO 4 – Relação de conteúdos do PCN de Língua Portuguesa e do Fascículo de Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento.....	57
QUADRO 5 – Relação de temas abordados no PCN de Matemática e no Fascículo de Matemática do Pró-Letramento	61
QUADRO 6 – Percentual de atividades de Alfabetização e Linguagem organizadas por dimensão	72
QUADRO 7 – Percentual de atividades de Matemática organizadas por dimensão.....	74

LISTA DE SIGLAS

FUNDEB – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PAR – PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS
PDE – PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
SAEB – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
UEPG – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO
UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
UnB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIF AND CULTURAL ORGANIZATION
UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNISINOS – UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

RESUMO

GIARDINI, Bárbara Lima, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2011. **Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento.** Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Co-orientadoras: Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Rosimar de Fátima Oliveira.

Este trabalho de dissertação tem como objetivo analisar a qualidade da formação continuada de professores no Programa “Pró-Letramento: Mobilização pela qualidade da educação”. Especificamente, apontar coerência e/ou incoerência interna no Programa, verificar o cumprimento dos objetivos propostos; identificar a natureza do Pró-Letramento; verificar e identificar elementos da formação que contribuam para uma prática docente de qualidade. O interesse pela pesquisa decorre da necessidade de investimento no campo da formação continuada de professores. A escolha do objeto foi marcada pela experiência como coordenadora municipal do Programa bem como pela incidência dos cursos em disciplinas consideradas críticas do currículo: Língua Portuguesa e Matemática; pela abrangência nacional do Pró-Letramento; e as universidades como agentes responsáveis pela formação dos professores tutores. Escolho a abordagem qualitativa de pesquisa e o tipo de pesquisa bibliográfico-documental como os mais adequados para a realização do trabalho. A discussão do referencial teórico aborda as políticas de formação de professores, os paradigmas de formação, as novas perspectivas e tendências atuais da formação continuada, a qualidade em educação. A classificação e análise dos dados enfatizam a concepção de professor, a concepção de formação, a relação entre formação e profissionalização, os conteúdos e metodologias de formação e o componente da avaliação externa presentes no Programa. Em termos de resultados, nota-se o cumprimento parcial dos objetivos propostos, a incoerência interna do programa e a natureza compensatória do Pró-Letramento. No que se refere à qualidade do Programa, os documentos apresentam elementos indicativos de qualidade que podem favorecer um bom desempenho dos professores e contribuir para melhorias na prática pedagógica, ao mesmo tempo em que há a presença de aspectos problemáticos quando se pensa a qualidade da formação como um todo. Diante disso, ainda fica a necessidade de criação e desenvolvimento de programas de formação continuada de professores que constituam, no cenário atual, inovações em termos de atualização de conhecimento e que oportunizem efetivamente a constante melhoria da prática docente em prol de um processo ensino-aprendizagem com qualidade, em seu sentido global.

ABSTRACT

GIARDINI, Bárbara Lima, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2011. **Quality analysis of the continuous education of teachers in view Pró-Literacy.** Advisor: Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Co-advisors: Alvanize Valente Fernandes Ferenc and Rosimar de Fátima Oliveira.

This work is to analyze teachers' continuous education quality in "Pro-Literacy, Mobilization for Quality Education Program". Specifically, it aims to point the program's consistency and/or internal inconsistency, verify compliance with the proposed objectives, identify the Pro-Literacy nature, verifying and identifying training elements that contribute to a quality teaching practice. The research interest is the need for investment in the teachers' continuous education area. The object choice was marked by my experience as a Municipal Program coordinator, by the courses' incidence in Portuguese Language and Mathematics, which are the curriculum's disciplines deemed critical, by the Pro-Literacy nationwide, and considering the universities as the responsible agents for tutors teachers training. I have chosen the qualitative research approach and the bibliographical-documentary as the most suitable for performing the work. The theoretical discussion approaches the policies of teachers training, the training paradigms, the new perspectives and current trends in continuing education, and the education quality. The data classification and analysis emphasize the teacher's concept, training concept, relationship between training and professionalism, training contents and methodologies, and the external evaluation component, present in this program. As results, it is noted a partial fulfillment of the proposed objectives, the program internal incoherence, and the compensatory nature of the Pro-Literacy. The documents present some elements indicating the program quality that can support teachers' good performance and contribute to improvements in teaching practice, while there are some problematic aspects, when considering the training quality as a whole. Given this, to create and develop some programs for teachers' continuous training is still a need, which are, in the current scenario, the innovations and updating knowledge, and effectively nurture the teaching continuous practice's improvement in favor of the process quality in its global sense.

INTRODUÇÃO

A década de 90, do século passado, constitui um marco para o entendimento das políticas educacionais e das políticas de formação de professores. Internacionalmente ocorre um denso processo de reforma educacional dos sistemas de ensino. Tais reformas se inserem no bojo do processo de reestruturação do capitalismo e das evidências da crise deste modelo e expressam o entendimento da educação como elemento importante para o desenvolvimento econômico mundial.

De acordo com Krawczyk e Vieira (2008, p. 09), o termo reforma aponta para uma polissemia. Todavia, as reformas “aparecem quase sempre associadas à percepção de uma crise (interna e externa) do sistema educativo e se integram em processos mais amplos de transformação política, econômica e social.”

No que diz respeito à crise externa, Vieira (2002) afirma que a última década do século XX constitui palco de transformações que representam mudanças profundas na geopolítica global, marcadas pela globalização e crise do sistema capitalista. A crise do sistema capitalista põe em discussão a atuação do Estado, que passa por uma reformulação de seu papel, ou seja, as mudanças ocorridas na economia exigem mudanças no papel do Estado que se torna mínimo na promoção de políticas sociais com a função de coordenar, regular e avaliar tais políticas.

No que se refere à crise interna do sistema educativo, podemos apontar a Conferência Mundial de Educação para Todos celebrada em 1990, em Jontiem, Tailândia, como expressão desta crise e marco do processo de reformas educacionais. Governos e organismos internacionais diagnosticaram sérios problemas educacionais e a Conferência Mundial estabeleceu prioridades para a educação nos países do Terceiro Mundo. Justificava-se que somente a partir de uma reforma sistêmica na educação, os países enfrentariam os novos desafios impostos pela economia mundial.

Podemos dizer, portanto, que no bojo das reformas educativas, a educação tem sido apontada como essencial para o desenvolvimento dos países e a formação de professores adquire um grande destaque. O sucesso das reformas educacionais passa necessariamente pela formação de professores para lidar em uma nova ordem mundial, com princípios próprios e que precisam ser transmitidos às futuras gerações.

O entendimento da política de formação docente está, dessa forma, vinculado à conjuntura social, econômica e política. A constante relação entre educação e

desenvolvimento expressa uma visão economicista da educação e, pela lógica produtivista, recai sobre a formação do indivíduo a ênfase no mundo do trabalho em detrimento do exercício da cidadania.

Especificamente sobre a formação de professores, no contexto educacional brasileiro, entre tantas características, tem sido marcada pela fragilidade dos processos de formação inicial, desvirtuamento das funções da formação continuada e desvalorização profissional em termos de carreira, salários e condições de trabalho. Encontramos programas de formação de professores na perspectiva de treinamento, cursos de curta duração (GATTI, 2008), grande espaço cedido às instituições privadas de ensino e adoção dos processos formativos a distância como política pública de formação (FREITAS, 2007).

No que se refere à formação inicial de professores, Diniz-Pereira (2007, p. 88) nos diz que o discurso neoliberal sob uma ótica economicista busca reduzir os efeitos desta formação para a prática docente, justificando serem desnecessários investimentos em programas de formação inicial. Nesse sentido, “são apresentados, então, como 'solução', cursos aligeirados de 'formação inicial', semipresenciais ou a distância, em instituições de ensino superior que não as universidades.”

Nesse sentido e já há algumas décadas, a formação continuada de professores tem sido densamente valorizada, uma vez que os custos para a sua promoção são consideravelmente mais reduzidos do que os necessários para a promoção da formação inicial de professores.

Soma-se a essa valorização, o discurso de que no mundo globalizado - marcado por rápidas transformações - necessita-se de professores constantemente atualizados para responder aos desafios colocados pela sociedade contemporânea. Entretanto Gatti (2008) afirma que a formação continuada de professores tem se distanciado da constante atualização de conhecimentos:

No Brasil [...] ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos (GATTI, 2008, p.58).

Ademais, “nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo 'educação continuada’” (GATTI, 2008, p. 57). “Sob esse rótulo, são abrigados desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior” (GATTI, 2008, p. 57). Esses cursos ainda “provêm de inúmeros setores dentro do

sistema público, estadual, municipal ou federal [...] como de escolas e de organizações de natureza diversa [...] com durações previstas desde um dia até dois, três ou quatro anos” (GATTI, 2008, p. 57 - 58).

Sobre a natureza dos cursos de formação, Mizukami (2002) ressalta a curta duração e o caráter de transmissão de informações, incidindo muito pouco sobre as melhorias na prática pedagógica:

Ao longo dos últimos anos, nas discussões sobre formação continuada vem-se questionando a oferta, pela universidade e por outras agências, de cursos de curta duração (30 – 180 horas) como meio efetivo para a alteração da prática pedagógica. Esses cursos, quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva (MIZUKAMI, 2002, p. 26 - 27).

Sendo assim,

durante os anos 80-90-2000, foram levados a cabo centenas de programas de formação permanente do professorado, cuja análise rigorosa permitiria lançar alguns deles ao cesto de lixo, mas outros apresentavam novas propostas e reflexões sobre o tema que podem ajudar a construir o futuro (IMBÉRNON, 2009, p. 12 - 13).

Diante disso, interessa-nos a discussão da qualidade dos programas de formação. É importante destacar que o termo qualidade apresenta seu significado de acordo com um contexto, sendo “um conceito historicamente produzido (...). Além disso, não é um conceito neutro. Ao contrário, reflete um posicionamento político e ideológico perceptível” (FRANCO, 1995, p. 123). Sob essa ótica, podemos afirmar que existem diferentes projetos de formação de professores que se afinam a diferentes concepções de qualidade.

Podemos entender a qualidade como “qualidade total” estando estritamente vinculada à lógica de mercado e à mentalidade empresarial. O que se espera da educação e de seus processos formativos é o retorno à sociedade, seguindo os princípios de produtividade, eficiência e flexibilidade. Saviani (2007, p. 1253) nos diz que “sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes.”

Se por um lado temos atores envolvidos em projetos de formação pautados pela lógica da qualidade total; por outro lado, temos diversos atores (universidades, associações de professores, movimentos sociais) envolvidos em projetos voltados para outra concepção de qualidade mais política e social, uma vez que acerca dos projetos de formação estão presentes

tensões e embates. A esse respeito, Freitas (2007) aponta que “os embates entre projetos diferenciados de formação, marcados por interesses contraditórios, não se encerram e vão evidenciando as contradições no processo de definição e implementação das políticas” (FREITAS, 2007, p. 1223).

Diante do contexto apresentado, destacamos, nesse momento, as questões que levantamos acerca do Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental “Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação”, criado em 2005 pelo Governo Federal e desenvolvido a partir da colaboração entre Estados e Municípios, visando à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e que constitui nosso objeto de estudo. Questionamos: O Programa Pró-Letramento - como um curso de formação continuada de professores - apresenta qualidade de formação? A formação continuada de professores na perspectiva do Pró-Letramento tem potencial para contribuir com a melhoria da prática docente? Estas são as questões que orientam a pesquisa e que auxiliaram na construção dos entendimentos sobre formação continuada de professores e o Pró-Letramento.

Aguçou-nos o interesse em perceber se o Programa investigado se assemelha aos demais programas de formação continuada ou se apresenta uma abordagem diferenciada em relação a eles. Diante disso, o objetivo geral deste trabalho foi analisar a qualidade da formação continuada de professores no Programa “Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação”. Especificamente, pretendíamos identificar e apontar coerência e/ou incoerência interna no Programa, considerando seu discurso; verificar o cumprimento dos objetivos propostos pelo Programa, a partir das orientações dos materiais técnicos de apoio; identificar a natureza do Programa – entendida como características que determinam sua essência; e verificar e identificar elementos da formação que contribuam para uma prática docente de qualidade.

Vários fatores motivaram a escolha desse Programa. O Pró-Letramento é o único Programa a nível federal destinado à formação continuada de professores dos anos iniciais e que incide sobre disciplinas consideradas críticas do currículo: Língua Portuguesa e Matemática. Nos seus quatro primeiros anos de vigência (2005 - 2008), o programa certificou 57.863 professores em 12 estados,¹ caracterizando-se assim como um programa bastante abrangente.

Outro elemento de extrema importância refere-se aos agentes responsáveis pela

¹ RN, CE, MA, BA, PI, SC, PE, SE, SP, PB, AL, RJ (ALFERES, 2009, p. 68).

formação dos professores. Acreditamos que as universidades que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica² poderão contribuir para um novo redesenho da formação continuada de professores em nosso país com efetiva qualidade social e política, pela reflexividade crítica, experiência em formar professores e acúmulo de conhecimentos advindos de estudos e pesquisas nessa área. No Pró-Letramento, as universidades se responsabilizam pelo “desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas” (BRASIL, 2007a, p. 05).

A escolha do Programa decorre ainda da minha vivência em 2008, como Chefe de Divisão de Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Ponte Nova - Minas Gerais, onde estive envolvida como coordenadora do Programa até dezembro deste ano.

Por outro lado, para justificar a importância deste estudo bem como a relevância social que ele apresenta, podemos apontar a necessidade de investir nesse campo, evidenciada pelas pesquisas sobre “Formação de Profissionais da Educação” pelo Estado do Conhecimento (1997 – 2002):

O leque de aspectos a serem cobertos pela pesquisa sobre formação continuada para de fato esclarecer as complexas exigências de qualificação profissional para o exercício da docência e o tempo que uma formação qualificada exige veio mostrar que, apesar de o número de pesquisas sobre a questão ter aumentado significativamente em relação ao período anterior, **ainda é imprescindível investir nesse campo**. É preciso ressaltar também a importância da contribuição dessas pesquisas para o repensar da formação inicial: práticas formadoras nascidas no processo de formação continuada foram introduzidas nos cursos de formação inicial de Pedagogia e de Licenciaturas (BRASIL, 2006, p. 37 - 38, grifo nosso).

Nessa perspectiva, espera-se que este trabalho contribua no sentido de fornecer um novo olhar para a formação inicial e continuada de professores que possa ser considerado no redirecionamento dos programas de formação de professores.

A presente dissertação foi estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico da pesquisa que discute aspectos relacionados à formação de professores e à qualidade da educação. O segundo capítulo aborda a metodologia de pesquisa adotada para o desenvolvimento do trabalho. O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados obtidos a partir dos materiais técnicos de apoio do Programa, explorando as concepções de formação,

² Constituída em 2004 pelo Ministério da Educação. Composta por universidades que atuam junto às redes públicas de ensino, por meio de 19 Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que incidem em cinco áreas de pesquisa: Alfabetização e Linguagem (05 centros), Educação Matemática e Científica (05 centros), Ensino de Ciências Humanas e Sociais (03 centros), Artes e Educação Física (03 centros), Gestão e Avaliação da Educação (03 centros).

professor e a relação formação-profissionalização bem como os conteúdos de formação, a metodologia de trabalho e o componente da avaliação externa.

O Programa “Pró-Letramento”

Neste momento, apresentamos elementos gerais do Programa Pró-Letramento que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa.

O “Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação” é um programa de formação continuada de professores que objetiva a melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática.

Destina-se a professores de escolas públicas que estão em exercício no primeiro segmento do ensino fundamental e se desenvolve na modalidade semipresencial (atividades presenciais e a distância). Sua realização se dá pela parceria do Ministério da Educação com as Universidades que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e a participação de Estados e Municípios, por meio da adesão voluntária ao programa.

Com vistas à melhoria da qualidade da aprendizagem, o Programa elenca os seguintes objetivos:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/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, 2007a. p. 02).

O Programa desenvolve-se por meio dos cursos de Alfabetização/Linguagem e Matemática que são trabalhados em 08 fascículos. O primeiro aborda os seguintes temas: 1) Capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação; 2) Alfabetização e letramento: questão sobre avaliação; 3) A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; 4) Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; 5) O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; 6) O livro didático em sala de aula: algumas reflexões; 7) Modos de falar/Modos de Escrever; 8) Fascículo complementar.

O curso de Matemática enfatiza: 1) Números naturais; 2) Operações com números naturais; 3) Espaço e forma; 4) Frações; 5) Grandezas e medidas; 6) Tratamento da informação; 7) Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da Matemática; 8) Avaliação da aprendizagem em Matemática nos anos iniciais.

Cada fascículo do curso Alfabetização/Linguagem será trabalhado em uma carga horária de 12 horas e cada fascículo de Matemática em uma carga horária de 8 horas. Sugere-se que os encontros dos cursos de Alfabetização/Linguagem ocorram semanalmente (4 horas cada encontro) e a realização dos encontros de Matemática quinzenalmente, havendo duas possibilidades: 1 (um) encontro de 08 horas ou 2 (dois) encontros de 04 horas - em dias seguidos da semana.

A duração dos cursos (tutor e professor cursista) é de 120 horas cada, incluindo atividades presenciais (encontros, discussões) e a distância (atividades desenvolvidas em sala de aula ou em casa). A formação do tutor se dá pelas universidades e a formação dos professores cursistas pela mediação do tutor. Os cursos de Alfabetização e Linguagem e Matemática são desenvolvidos separadamente. Após o término do primeiro curso, o professor cursista, em um momento de revezamento, poderá inscrever-se para participar do segundo curso. Para o revezamento não há formação de tutores, os mesmos tutores atuarão no desenvolvimento dos cursos.

A avaliação dos cursos se dará por meio de três critérios, quais sejam: frequência aos encontros presenciais, bom desempenho nas atividades propostas e autoavaliação do cursista sobre o seu percurso.

O Programa apresenta uma concepção de formação continuada como “uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial” (BRASIL, 2007a, p. 02). Entende-se que as situações problema com as quais os professores se deparam são únicas e, portanto, não há simples aplicação da teoria à prática. Há sim, a partir do arcabouço teórico do professor, sua postura reflexiva e investigativa, uma busca pela melhor solução que atenda a uma determinada situação e contexto. Nesse sentido, assim expressa o documento:

O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado (BRASIL, 2007a, p. 02).

O programa tem como principais atores o “formador de professor tutor”, o “professor orientador de estudos/tutor”, o “professor cursista” e o “coordenador geral”.

O *formador de professor tutor* deverá estar vinculado a algum centro que compõe a Rede Nacional de Formação Continuada ou a uma universidade parceira no desenvolvimento do Pró-Letramento. Atuará em turmas de 25 a 30 professores tutores e tem como função principal a formação dos professores tutores, o acompanhamento do trabalho dos mesmos e a organização dos encontros para acompanhamento e avaliação do curso.

O *professor orientador de estudos/tutor* deve possuir, preferencialmente, formação em nível superior, licenciatura em Pedagogia, Letras ou Matemática. Caso não haja professores com esta formação, pode-se abrir espaço para a atuação de professores com formação mínima em nível médio - curso Normal ou Magistério. Para esta função, é requerido o efetivo exercício nos anos iniciais do ensino fundamental e, no mínimo, um ano de experiência docente.

O professor tutor trabalhará com no máximo quatro turmas e receberá uma bolsa de estudo¹. Segundo o Guia Geral, “sua atuação formativa não pode ser confundida com a de um multiplicador” (BRASIL, 2007a, p. 04), devendo atuar como facilitador das discussões e coordenador das atividades. Fica a critério da Secretaria de Educação dispensar o professor de suas atividades em sala de aula ou atribuir-lhe horas suplementares.

O *professor cursista* deve atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e estar vinculado ao sistema de ensino. Deverá participar dos encontros de estudos com o tutor para a discussão dos textos, realização de atividades e planejamento das próximas ações.

O *coordenador geral* tem a função de potencializar a realização dos encontros (condições materiais, institucionais, subsidiar ações dos tutores), acompanhar o desenvolvimento do Programa em seu município e prestar informações sobre o mesmo. Para ser o coordenador geral, o profissional precisa ser lotado na Secretaria de Educação.

¹ A bolsa de estudo é de R\$ 600,00, paga em seis prestações de R\$ 100,00.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

No sentido de compreender diversas dimensões que perpassam a formação de professores, em especial a formação continuada, elaboramos um quadro teórico no qual discutimos aspectos que inscrevem, compõem, articulam, integram esse processo formativo.

Optamos por iniciar esta discussão tecendo alguns comentários sobre a formação de professores, conceituando brevemente formação inicial, continuada e desenvolvimento profissional docente. Em seguida, apresentamos as concepções que norteiam e sustentam esses processos formativos, ou seja, os paradigmas de formação de professores: a racionalidade técnica e a racionalidade prática. Posteriormente, discutimos as bases que sustentam a atual política de formação de professores. Direcionando um pouco mais a discussão e afinando-a ao nosso objeto de estudo, apontamos as novas tendências na formação continuada de professores. Por fim, destacamos o conceito de qualidade, por considerarmos que este elemento está intimamente relacionado à formação, uma vez que se faz presente nos discursos e propostas de formação de professores.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores (inicial e continuada) tem sido entendida como essencial para alcançar as melhorias na qualidade do ensino. Mais precisamente, em meados da década de 90 do século passado, com a presente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9394/96), a formação inicial recebeu um grande destaque com vistas à formação dos professores, estabelecendo-se que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (art. 87, §4º). Atualmente, a formação continuada tem se destacado, considerando-se dois grandes motivos: os desafios de um novo século e a rapidez com que as mudanças (conhecimento científico, meios de comunicação, organização familiar etc.) ocorrem e os custos para promover tal formação.

Entendemos a formação inicial como o primeiro processo formativo no qual o professor se insere e que constitui um suporte para a atuação profissional, uma vez que deve fornecer as bases para edificar teorias e práticas. Como formação continuada, concebemos o processo pelo qual os conhecimentos e as práticas são revistas, a fim de melhorar a prática

pedagógica. A formação inicial é de extrema importância para a inserção e atuação profissional do docente, mas deve ser revista continuamente, uma vez que, por si só, não dá conta de responder a todas as demandas do ensino, ou seja, a formação inicial é condição necessária, mas não suficiente para uma boa prática docente. Formação inicial e formação continuada precisam ser compreendidas num processo de desenvolvimento profissional ao longo de toda a vida do professor. Sobre o desenvolvimento profissional, García (1999) e Imbérnon (2006) nos dizem que:

o conceito de 'desenvolvimento' tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito de 'desenvolvimento profissional dos professores' pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança (GARCÍA, 1999, p. 137).

o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com um paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria de outros fatores não está suficientemente garantida (IMBÉRNON, 2006, p. 44).

Pudemos perceber que o termo desenvolvimento profissional agrega uma multiplicidade de definições. García (1999) focaliza a formação de professores como elemento basilar desse processo. Já Imbérnon (2006) apresenta um conceito que amplia a concepção apresentada por García (1999) por entender que a formação de professores compõe o desenvolvimento profissional, porém associada a outros fatores. Embora García (1999) não conceitualize o desenvolvimento profissional agregado aos elementos apontados por Imbérnon (2006), como salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho e legislação trabalhista, o autor entende estes fatores como determinantes dos processos de desenvolvimento profissional, ou seja, esses fatores não compõem o desenvolvimento profissional, mas o condicionam.

Nesse sentido, Carlos Marcelo García (1999) elenca a política educativa, as instituições públicas de formação, o modelo curricular, os materiais curriculares, a cultura organizacional dos centros educativos, as forças sociais (pais, associações, partidos) e os professores (individuais e coletivamente) como elementos que facilitam/fomentam ou dificultam/limitam o desenvolvimento profissional. Como exemplo, o salário e a carreira

“podem funcionar como fatores motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional” (GARCÍA, 1999, p. 194), o que pode levá-los ou não a se envolver em processos de formação e desenvolvimento.

Ancorando-se em Howey (1985), García (1999, p. 138) aponta as dimensões do desenvolvimento profissional que perpassam diversas definições deste conceito, são elas: desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional, desenvolvimento da carreira. Em resumo, estas dimensões indicam que o professor deve adquirir conhecimentos e metodologias; melhorar seu ensino; refletir sobre sua prática; possuir uma boa imagem de si; utilizar-se de investigações; e assumir novos papéis docentes.

Desenvolvimento profissional relaciona-se intimamente com o desenvolvimento da escola, do ensino, do desenvolvimento e inovação curricular e da profissionalidade (GARCÍA, 1999). O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola estão articulados na medida em que toda mudança e melhoria do ensino tem na escola um lugar central. Já o desenvolvimento curricular contribui para o desenvolvimento profissional, uma vez que imbricados nesta tarefa os professores melhoram seus conhecimentos e sua profissionalidade. O desenvolvimento do ensino e o aperfeiçoamento dos professores constituem um dos fins do desenvolvimento profissional. O desenvolvimento da profissionalidade destaca o profissional professor e se direciona às melhorias em suas condições de trabalho, à sua autonomia e à sua ação individual e coletiva.

De modo semelhante a estes modelos de desenvolvimento interligados ao desenvolvimento profissional proposto por García (1999), Nóvoa (1995) destaca o desenvolvimento pessoal, organizacional e profissional. Segundo este autor a formação de professores precisa valorizar estas três dimensões.

Como *desenvolvimento pessoal*, Nóvoa (1995, p. 25) afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal.” Logo, os processos de formação precisam articular as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando assim que os processos formativos façam parte da história de vida do professor. A formação se faz pela reflexão sobre a prática docente e pelo movimento de construção da identidade pessoal. Refletir sobre as trajetórias pessoais e profissionais oportunizam aos docentes produzir sua vida e intrinsecamente produzir sua profissão.

Sobre o *desenvolvimento profissional*, o autor nos aponta que “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia

contextualizada da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 27). Os professores precisam se assumir como responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional. Entretanto, as mudanças devem ocorrer não apenas nos professores, mas também no contexto em que ele atua.

No que se refere ao *desenvolvimento organizacional*, Nóvoa (1995, p. 28 - 29) nos diz que “nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento”. A formação de professor deve encarar a escola como um ambiente educativo, inexistindo concepções de formação que separem o trabalhar e o formar. A formação de professores encontra-se presente no ambiente escolar.

Sendo assim, advogamos que a formação inicial e continuada de professores precisa ser entendida como um processo de desenvolvimento profissional ao longo de toda a vida do professor. Vemos o desenvolvimento profissional como um processo que envolve diversas dimensões do **ser** professor como a pessoal, intelectual, profissional e acreditamos que este processo deve fomentar a autonomia e a profissionalização docente.

1.2 OS PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A RACIONALIDADE TÉCNICA E A RACIONALIDADE PRÁTICA

As concepções de formação inicial e de formação continuada podem assumir conceitos e práticas diferentes a partir do modelo que as orienta: a racionalidade técnica ou a racionalidade prática.

O modelo da racionalidade técnica refere-se a “uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referências para a educação e a socialização dos profissionais (...) e dos docentes” (GÓMEZ, 1995, p. 96).

Este modelo pressupõe uma aplicação direta dos conhecimentos científicos às situações de ensino. A formação do professor valoriza a ciência aplicada como a chave para a solução de todos os problemas da prática educativa. Acredita-se numa sequência linear em que ocorre aplicação direta da teoria às situações práticas por meio de uma homogeneização dos casos, isto é, as situações problemáticas aparecem como únicas, desvalorizando-se o contexto. Imbérnon (2009) nos aponta que:

Historicamente, os processos formativos realizaram-se para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padrões. Tentava-se solucionar problemas que, se supunha, todo o professorado tinha e que era preciso resolver mediante a solução genérica que

os especialistas, no processo de formação apresentavam (IMBÉRNON, 2009, p. 49).

Na mesma linha em que ocorrem os cursos de formação desenvolvidos a partir da ótica sob a qual os professores são vistos como detentores de problemas e os especialistas como experts em resolvê-los, prescreve-se o currículo, e sua concepção promove uma divisão de trabalho entre os que planejam (intelectuais) e os que executam (práticos). Os especialistas são encarados como produtores de conhecimento e os professores como técnicos que aplicam o conhecimento produzido na academia.

A racionalidade técnica promove uma cultura individual e enfatiza os resultados. Reduz a autonomia docente “com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 160) e caminha para a proletarização no sentido de “reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, é administrar e implementar programas curriculares” (GIROUX, 1997, p. 158). Gómez (1995) aponta como limites da racionalidade técnica os problemas da prática entendidos como instrumentais e a dicotomia entre investigação e intervenção prática.

Outro modelo adotado para a formação de professores é o modelo da racionalidade prática. A racionalidade prática emerge da crítica feita à racionalidade técnica, uma vez que, face à entrada de um novo século, as mudanças que ocorrem na sociedade e a complexidade que a escola assume tornam cada vez mais necessária uma nova postura do profissional docente. “Assim, o modelo da racionalidade técnica não dá mais conta da formação dos professores; trata-se antes, de considerar a chamada racionalidade prática como mais capaz de fazer frente à situação assim caracterizada” (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

No modelo da racionalidade prática, surgem novas imagens do professor que objetivam superar a linearidade colocada pela racionalidade técnica entre conhecimento acadêmico e a prática escolar. Neste modelo, o professor, ao encontrar situações divergentes em sua prática, deve mobilizar o pensamento prático.

Um grande expoente deste paradigma é Donald Schön, em especial, porque seus “interesses giram à volta de três temas muito actuais: o conceito de profissional que tem de ser eficiente (...), o da relação entre teoria e prática; e (...) a temática da reflexão e da educação para a reflexão” (ALARCÃO, 1996, p. 11).

Schön propõe uma epistemologia da prática a partir de suas críticas ao paradigma da racionalidade técnica. As noções fundamentais apresentadas por este autor são o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a

reflexão na ação.

O conhecimento na ação é aquele mobilizado no decorrer da própria ação. A reflexão na ação ocorre quando se busca compreender as razões que envolvem o desenvolvimento da ação, reformulando-a e testando hipóteses. Quando se olha retrospectivamente sobre a reflexão feita no desenrolar da ação e utiliza-se de palavras, ocorre a reflexão sobre a reflexão na ação.

Sobre o processo de formação de profissionais reflexivos, Schön acredita que há muito o que aprender com as tradições da educação artística:

As tradições 'desviantes' da formação artística, bem como o treino físico e da aprendizagem profissional, contém, no seu melhor, as características de um *practicum* reflexivo. Implicam um tipo de *aprender fazendo*, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer. Nos *ateliers* de *design* arquitectónico, por exemplo, os alunos começam por desenhar antes de saberem o que é *design*. (SCHÖN, 1995, p. 89, grifo do autor).

Schön advoga a importância do aprender a fazer fazendo no processo de formação profissional, a partir de situações reais acompanhadas por um formador ou por situações virtuais em que se possa experimentar, testar, cometer erros desprovidos das consequências que ocorreriam em situações reais. Isso possibilitará ao formando “uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas (...) permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido” (ALARCÃO, 1996, p. 13).

Sendo assim, o paradigma da racionalidade prática se centra na ação prática docente por entender que a prática produz conhecimento. Os casos são entendidos como heterogêneos, as situações são únicas, e buscando as melhores soluções possíveis, o professor reflete sobre a sua prática e investiga-a. Dessa forma, o professor é visto como produtor de conhecimento com a imagem de um professor reflexivo e pesquisador.

Enquanto profissionais, os docentes são aqui considerados como praticantes reflectidos ou 'reflexivos', capazes de deliberar sobre as suas próprias práticas, de as objectivar e partilhar, melhorá-las e introduzir inovações susceptíveis de acrescentar a sua eficácia. A prática profissional não é então vista como um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. *Torna-se um espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação para os praticantes.* (TARDIF, et al., 2001, p. 23, grifo do autor).

No processo de formação de professores baseado em um ensino reflexivo, utilizam-se metodologias que lhes permitam registrar, analisar, refletir sobre o ensino. Os professores

podem, nesse sentido, redigir e analisar casos de ensino, escrever biografias profissionais/memoriais, pesquisar sua prática por meio da investigação-ação e de pesquisas colaborativas, relatar a vida na classe por meio dos diários de classe e outros. A cultura docente é coletiva e enfatiza-se o processo e a mudança educativa. A racionalidade prática é vista como um modelo que contribui para a autonomia docente e para o desenvolvimento profissional.

Entretanto, no que se refere à polarização de um ou outro modelo de formação, de uma ou outra racionalidade, Zeichner (1995, p. 128) relativiza tal ênfase quando nos diz que “nem as reformas da *ciência aplicada*, nem as da *prática reflexiva*, poderão conduzir por si próprias a uma melhoria duradoura de todos os problemas do *practicum*.” Dessa forma, é preciso articular tanto os elementos da racionalidade técnica quanto os elementos da racionalidade prática.

Em consonância com as ideias de Zeichner (1995), Ghedin (2004) considera que o processo de formação que compreende o professor como um profissional intelectual crítico, precisa incorporar cinco dimensões: ética, política, epistemológica, técnica e estética. Isto é, a prática docente deve ser “orientada pelo bem comum” (dimensão ética); os professores precisam reconhecer que suas ações se vinculam a uma postura política (dimensão política); devem dominar os conhecimentos de sua área de atuação e de demais áreas do conhecimento humano (dimensão epistemológica); além de possuírem um saber específico de seu campo de atuação (dimensão técnica) bem como reconhecer a beleza existente no processo ensino-aprendizagem, valorizando emoções, sentimentos, afetividade, portando-se como artista neste processo (dimensão estética).

Tudo isso nos leva a afirmar, assim como Ghedin (2004), que, mesmo considerando uma formação humana orientada para a autonomia docente e o desenvolvimento profissional, a presença de elementos da técnica (conteúdos, metodologias específicas) é imprescindível no percurso formativo e na prática docente, todavia, associada a outras dimensões.

1.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O sistema educacional é parte integrante de um sistema maior: o sistema social. Paralelamente, as políticas educacionais integram o conjunto das políticas sociais e são desenvolvidas nos diversos níveis do governo: federal, estadual, municipal. Nesse sentido, é importante destacar que os processos educativos são fortemente influenciados pelas mudanças

ocorridas na sociedade, e as mudanças mais amplas que repercutem sobre a vida social e sobre a educação estão relacionadas ao âmbito econômico.

As reformas educacionais, em especial, as reformas ocorridas no ensino superior, têm atingido diretamente a política de formação de professores pelos princípios da flexibilidade, precariedade, rapidez e barateamento dos processos formativos. No que se refere à formação docente, Freitas (2007) nos diz que:

A configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. No âmbito da formação, caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação - normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos a distância -, de modo a atender à crescente demanda pela formação superior (FREITAS, 2007, p. 1208).

A demanda pela formação superior de professores no Brasil é extremamente significativa. Segundo dados do Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram (BRASIL, 2009). Diante deste cenário, a modalidade de educação a distância passou a ser uma possibilidade valorizada nas políticas educacionais (SAVIANI, 2007; FREITAS, 2007).

Portanto, é importante uma reflexão sobre o desenvolvimento dos processos de formação inicial de professores a distância: a tecnologia tem sido empregada como um recurso para a democratização do saber e mecanismo para potencializar e otimizar um processo sólido de formação ou como meio de baratear esse processo?

O que se percebe é a necessidade de certificação dos docentes que já estão atuando. Como dito anteriormente, a atual política de formação inicial de professores aponta para tal necessidade. Dessa forma, centra-se muito mais no aspecto quantitativo - representado pelo mecanismo da certificação e o aumento do percentual de indivíduos com cursos superiores - do que realmente na qualidade dos cursos de formação oferecidos. Porém, se o objetivo a ser alcançado é uma educação pública de qualidade, a formação de professores precisa ser entendida numa outra lógica - a de formação e não apenas certificação.

A formação docente na perspectiva de agregar elementos que contribuam para uma educação de qualidade precisa ser realizada em boas instituições de ensino, preferencialmente nas universidades, com cursos regulares e de longa duração. Se a formação inicial se desenvolver dessa maneira, a formação continuada não precisará ser uma ação de caráter

compensatório, visando minimizar as fragilidades da formação inicial.

No Brasil, os processos de formação continuada têm sido entendidos, muitas vezes, como um mecanismo para suprir as fragilidades apresentadas pelos docentes, no que se refere à sua formação inicial. Isso se deve à constatação da precariedade com que vêm sendo desenvolvidos os cursos de formação inicial de professores em nosso país. Nesse sentido, as políticas e programas desenvolvidos assumem um caráter compensatório.

Somam-se a essas políticas e programas os que têm sido implementados “em serviço”. Esses processos de formação complementares à prática docente também são abrigados no leque das possibilidades da “educação continuada”. Como exemplo destes programas em Minas Gerais, podemos citar o Projeto Veredas³.

Outro elemento importante para o entendimento das políticas de formação de professores, na última década, são as orientações de organismos multilaterais. Freitas (2007, p. 1209) afirma que o desenvolvimento desta política responde “à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos.”

De acordo com Vieira (2002), destacam-se as influências da Unesco e do Banco Mundial. Nos estudos da Unesco, com maior ou menor destaque, a formação de professores foi tratada como foco da política educacional. Por meio do financiamento e de suas orientações, o Banco Mundial também exerce papel de destaque na formulação das políticas educacionais brasileiras, conseqüentemente, nas políticas de formação de professores.

Gatti (2008, p. 62), ao fazer uma avaliação de uma série de documentos de organismos internacionais, percebeu que em todos os documentos, “menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a 'nova' economia mundial e que a escola e os professores não estão preparados para isso”.

Considerando as rápidas transformações advindas de um mundo globalizado, os professores precisam estar constantemente atualizados, “devem começar a admitir que sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida, precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo da vida” (UNESCO, 2001, p. 161-162). Quanto mais atualizados e informados estiverem os professores, mais terão condições de preparar as novas gerações para atender aos anseios dos setores econômicos. Para ilustrar o grande valor atribuído à educação para o desenvolvimento econômico no discurso dos organismos

³ Formação Superior de Professores, iniciativa do Poder Público Estadual e desenvolvido em parceria com o Poder Público Municipal.

internacionais, podemos apontar algumas concepções expressas no documento “Educação: um tesouro a descobrir”, mais conhecido como Relatório Delors:

No alvorecer do século XXI, a atividade educativa e formativa, em todos os seus componentes, tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento. Por outro lado, ela contribui para o progresso científico e tecnológico, assim como para o avanço geral dos conhecimentos, que constituem o fator decisivo do crescimento econômico (UNESCO, 2001, p. 72).

No que se refere à formação de professores, a formação continuada é apontada como uma das medidas necessárias para a melhoria da qualidade da educação. O documento destaca ainda o ensino a distância, a necessidade de incorporação dos saberes teóricos econômicos aos saberes experienciais do professor, o que pode ser evidenciado pelo seguinte fragmento:

De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial. Pode, também ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos. A formação contínua não deve se desenrolar, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso contribuindo para a aproximação do saber e do saber-fazer (UNESCO, 2001, p. 159).

Nota-se que ao se referir à qualidade de ensino, refere-se também ao setor econômico, deixando cada vez mais clara a relação existente entre estes elementos, ou seja, a qualidade do ensino está diretamente relacionada com o atendimento das demandas do setor econômico. Vale destacar que a incorporação de conhecimentos relacionados à economia e à lógica produtivista levarão o professor a desenvolver melhor o seu papel dentro do sistema vigente – o capitalista. É preciso dotar cada vez mais os professores de instrumentos e mecanismos ligados à lógica de mercado para “ajustar os processos formativos às demandas de mão de obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas” (SAVIANI, 2007, p. 1252).

Considerando as afirmações de Freitas (2007), cabe dizer que no momento atual ainda fica:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la (FREITAS, 2007, p. 1204).

1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: NOVAS PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS ATUAIS

A formação de professores como campo de conhecimento tem crescido quantitativa e qualitativamente. As produções sobre formação inicial e continuada de professores têm nos levado a refletir sobre esses processos tanto a nível teórico quanto à sua efetivação prática. Entretanto, há de sermos comedidos, pois como nos alerta Imbérnon (2009), a literatura e os discursos já se apropriaram de uma perspectiva mais crítica que prima pela reflexão sobre a prática, a colaboração entre os pares, maior autonomia docente, a formação centrada na escola. Entretanto, as políticas e as práticas de formação ainda se encontram distanciadas destas propostas.

Nesse momento, gostaríamos de destacar na literatura sobre formação continuada de professores, elementos que consideramos essenciais para esse processo formativo e que podem contribuir para uma formação de qualidade. Utilizamos como referencial as contribuições de Candau (1996), Diniz-Pereira (1997), Canário (2000) e Imbérnon (2009).

Imbérnon (2009) destaca que a formação permanente deve incidir nas situações problemáticas; desenvolver a colaboração; potencializar a identidade docente; criar comunidades formativas; ser introduzida no desenvolvimento do pensamento da complexidade; e ter em conta o desenvolvimento atitudinal e emocional do professorado. Para entendermos melhor essas novas tendências, descrevemos cada um desses elementos.

- *A formação permanente deve incidir nas situações problemáticas:* ao conceber a realidade dos professores como complexas situações problemáticas interligadas ao contexto social e educativo, é fundamental dar voz aos professores e considerá-los sujeitos ativos em seu processo de formação. As respostas aos problemas práticos dos professores têm na escola o seu principal espaço de formação. O processo de ação-reflexão envolve a escola como elemento central de mudança, desenvolvimento e melhoria.
- *A formação permanente deve desenvolver a colaboração:* as melhorias no processo de trabalho docente, na organização das escolas e na aprendizagem dos alunos requerem o desenvolvimento do coletivo em detrimento de um trabalho docente isolado, celularizado. Um dos instrumentos que podem auxiliar no rompimento do individualismo docente é a formação permanente do professorado, uma vez que a formação coletiva busca propiciar diálogo, debate, centra-se em

metodologia baseada no trabalho em grupo, na busca da forma colaborativa para a solução de situações problemáticas da prática, em que cada professor tem uma dupla responsabilidade: pela sua aprendizagem e pela aprendizagem dos demais colegas.

- *A formação permanente deve potencializar a identidade docente:* os professores possuem valores, saberes, e a subjetividade docente (a pessoa do professor) precisa ser reconhecida no processo de desenvolvimento. Uma das mudanças que necessitam de efetivação é a atuação do professor como sujeito de sua formação.

O (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia nos centros, já que experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal (IMBÉRNON, 2009, p. 75).

- *A formação permanente deve criar comunidades formativas:* os atuais contextos econômicos, sociais e familiares imprimem a importância das comunidades (práticas, formativas, de aprendizagem⁴) para o atingimento de objetivos diversos. A formação de professores, que considera a comunidade e parte dos pressupostos de que todos têm conhecimento e que ele deve ser partilhado, promove, ao mesmo tempo, enriquecimento profissional e melhoria da escola.
- *A formação permanente deve ser introduzida no desenvolvimento do pensamento da complexidade:* é preciso “reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente” (IMBÉRNON, 2009, p. 92). Ancorando-se em Morin (1996, 1999), Imbéron (2009), destaca alguns princípios da complexidade que possibilitam refletir e tirar conclusões sobre a formação de professores: o princípio dialógico, que permite entender a dualidade, as contradições e assim a realidade educativa; o princípio recursivo ou de recursividade leva-nos a compreender a formação como processo inacabado e o professor como produto e produtor da educação; o princípio hologramático, de que é preciso compreender as partes, o todo e a sua integração; e o princípio da autonomia/dependência, que se refere à necessidade de abertura e fechamento relativo da organização.

⁴ Segundo Imbéron (2009), vários conceitos de comunidade se apresentam na educação e na formação de professores. Uma comunidade de prática tem como objetivo refletir e comunicar experiências práticas e é composta por um grupo de professores. Uma comunidade formativa requer por parte dos professores a elaboração de uma cultura própria e a construção de um projeto educativo comunitário. Uma comunidade de aprendizagem pauta-se pelo objetivo de melhoria da educação das crianças.

- *A formação permanente deve ter em conta o desenvolvimento atitudinal e emocional do professorado:* como os limites entre a profissão docente e a vida pessoal do professor são quase invisíveis, reafirma-se ainda mais a necessidade de formação de atitudes cognoscitivas, afetivas e de conduta, para auxiliar no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Outro elemento bastante discutido e que diz respeito às tendências atuais da formação continuada de professores é a escola como *lócus* privilegiado de formação (CANDAUI, 1996; CANÁRIO, 2000; DINIZ-PEREIRA, 2007).

Na experiência dos professores, o dia a dia na escola é um *lócus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *lócus* que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação (CANDAUI, 1996, p. 144).

Nessa perspectiva, a escola é vista como local de produção de conhecimentos, e os professores são os protagonistas deste processo que investiga e analisa coletivamente suas práticas e os desafios que estas impõem. Nas palavras de Diniz-Pereira (2007):

precisamos romper com a concepção da escola 'apenas' como um espaço para se ensinar. Temos que passar a enxergar esse espaço como local de produção de conhecimentos e saberes; um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 89).

Canário (2000) elenca cinco questões estratégicas que fundamentam os planos de formação de professores centrados na escola. Segundo o autor, a importância de um plano de formação dos professores emerge “das transformação das situações de trabalho em situações de formação” (CANÁRIO, 2000, p. 78). Como questões estratégicas, propõe:

1) *Pensar a escala da organização:* a formação de professores centrada na escola precisa possibilitar aos docentes um entendimento do estabelecimento de ensino como um todo, ou seja, os professores precisam ampliar seus pensamentos, suas concepções e atuação para além de seu espaço de sala de aula, estabelecendo, assim, uma cultura coletiva. 2) *Construir um projeto de formação:* o projeto de formação da escola é único, uma vez que os professores, alunos e o contexto o são. É preciso planejar a formação afinada com as mudanças que se quer obter. 3) *Problematizar situações para resolver problemas:* as práticas de formação contínua precisam “encarar os professores como profissionais que tomam decisões, em contextos singulares e marcados pela incerteza, equacionando problemas e

produzindo inovações” (CANÁRIO, 2000, p. 81). A formação na escola deve levar os professores a problematizar as situações desafiantes do dia a dia da sala de aula, a fim de encontrarem as melhores soluções que atendam às particularidades do(s) aluno(s), do professor, do contexto. 4) *Privilegiar recursos endógenos*: no processo de formação continuada, os professores são os principais recursos formativos, uma vez que a experiência docente, pelo espectro da reflexão, torna-se um saber útil aos docentes. “A formação contínua, nomeadamente no caso dos professores, institui-se, nesta perspectiva, como um processo de formalização da experiência” (CANÁRIO, 2000, p. 82). 5) *Inserir a escola em redes de formação*: as organizações, da mesma forma que os professores, não podem se encontrar isoladas no processo de formação. Na interação entre escolas, o apoio externo auxilia a própria escola na busca por melhores soluções. A crítica, a avaliação, a informação entre pares (escolas) são essenciais quando se pensa em um plano de formação centrado na escola.

Sobre a construção de uma nova perspectiva de formação, Candau (1996) aponta que ela passa necessariamente por três teses principais, cujo eixo são a escola, o saber, e o desenvolvimento profissional docente. A escola precisa ser o lócus privilegiado de formação de professores. A formação continuada precisa fundamentar-se e valorizar o saber docente, em especial, o saber da experiência, bem como considerar as diferentes etapas de desenvolvimento profissional em que os professores se encontram, uma vez que as necessidades e os desafios que os docentes vivenciam podem não ser os mesmos.

A partir do exposto, podemos perceber que a literatura sobre formação continuada de professores tem apontado elementos que indicam a contribuição da formação docente para os processos de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, podendo auxiliar na melhoria do processo de ensinar e aprender.

A formação continuada de professores precisa sustentar-se em concepções que destacam o professor como sujeito de sua formação. Esta formação se fundamenta em especial nos saberes e práticas docentes, possibilitando-lhe um novo olhar sobre esses elementos a partir da compreensão, reflexão e análise de sua atuação docente. A escola assume-se como espaço primordial no processo de formação, compreendida como um todo que interage, articula e se desenvolve coletivamente. A formação de professores contribui, assim, para o fortalecimento da identidade docente, autonomia profissional e profissionalização.

1.5 QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

O discurso de uma educação pública de qualidade adquire no contexto atual uma grande força, demonstrada, em especial, pelos poderes públicos. O poder midiático tem retratado com profunda maestria a crença em uma educação melhor para todos. O professor emerge como sujeito ativo nesse processo que detém em suas mãos um grande poder, além de uma enorme responsabilidade com o futuro da educação e do país. Entretanto, minimiza-se nesse discurso o papel do Estado na promoção desta educação de qualidade que é direito público subjetivo de qualquer cidadão.

Podemos dizer que qualidade em educação é um termo polissêmico e para entender seus diversos significados precisamos nos interrogar sobre algumas questões como:

- O que é qualidade em educação?
- Como essa qualidade tem sido entendida?
- O que realmente almejamos quando professamos esse discurso?

Na verdade, “os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço” (BRASIL, [entre 2005 e 2009], p. 03). Mudanças temporais no conceito de qualidade da educação brasileira são apontadas por Oliveira e Araújo (2005). Segundo esses autores:

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 08).

Para a educação brasileira, o desafio da qualidade girou em torno de três momentos: a democratização da oferta; a diferença existente entre entrada e saída dos alunos no decorrer da escolarização agravada pelos altos índices de repetência; e o momento que hoje vivenciamos representado pela cultura da avaliação. Isso nos mostra que a qualidade que hoje almejamos não é a mesma que almejávamos décadas atrás. O que se define como qualidade do ensino está imbricado no contexto social, econômico e político de um país.

Portanto, definir o conceito é extremamente complexo. Em especial, a qualidade deve ser entendida a partir de várias perspectivas que englobam dimensões extra e intraescolares. Podemos dizer que a qualidade em educação não é formada apenas por um elemento, mas por

um conjunto de diversas outras qualidades inter-relacionadas, como gestão democrática, financiamento, condições adequadas de trabalho, valorização profissional, formação de professores etc.

Sobre este conceito, Paro (2000) e Imbérnon (2006) nos alertam que:

O conceito de qualidade não é estático, não há consenso sobre seu significado nem existe um único modelo, pois ele depende da ideia de formação e de ensino que se tem. Durante muito tempo, e por ser proveniente do mundo da produção, a qualidade foi interpretada como um conceito absoluto, próximo às dimensões de inato e de atributo de um produto. Nos últimos tempos, a qualidade, no campo educacional, é analisada a partir da consciência do aluno, de como ele a percebe, mas diferentemente de posturas conservadoras que introduzem indicadores de desempenho para comprovar a qualidade de um processo, ela é vista como uma tendência, como uma trajetória, como um processo de construção contínua (IMBÉRNON, 2006, p. 98).

Na falta de um conceito mais fundamentado de qualidade do ensino, o que acaba prevalecendo é aquele que reforça uma concepção tradicional e conservadora da educação, cuja qualidade é considerada passível de ser medida a partir da quantidade de informações exibidas pelos sujeitos presumivelmente educados [...] Assim, a qualidade da educação seria tanto mais efetiva quanto maior fosse a quantidade desses 'conteúdos apropriados por seus alunos, sendo a escola tanto mais produtiva quanto maior o número desses alunos aprovados (e quanto maiores os escores obtidos) em provas e exames que medem a posse dessas informações' (PARO, 2000, p. 27).

As afirmações dos autores (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005; PARO, 2000; IMBÉRNON, 2006) apontam uma crítica para a atual política educacional que pode ser compreendida por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que constitui sua base. O PDE foi lançado oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC), em 24 de abril de 2007, concomitante à promulgação do Decreto n. 6094, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) elenca a melhoria da qualidade da educação como uma de suas razões constitutivas e mensura-a por meio de indicadores de desempenho, expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou seja, a qualidade da educação está atrelada ao IDEB. Este índice foi criado em 2007 com o objetivo de quantificar a qualidade da educação, entendendo-se que, a partir deste número, é possível conhecer as condições de ensino no Brasil.

Na verdade, os resultados das avaliações externas, como indicadores de qualidade, precisam ser questionados, uma vez que não agregam outros elementos essenciais, ou seja, os resultados centram-se apenas no 'produto' e não consideram o 'processo' educativo como um

todo; dessa forma, poderíamos considerá-los mais como indicadores de resultados do que indicadores de qualidade. O desempenho é um dos aspectos da qualidade, mas ela não se resume a ele.

A ênfase em resultados de avaliações é reafirmada pelo fato de que o IDEB tem sido o elemento orientador da política educacional, articulado a outras propostas do Ministério da Educação, como, por exemplo, o Compromisso Todos Pela Educação, o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Somam-se a isso, medidas em que repasses de verba são feitos baseando-se no desempenho das escolas e dos alunos, como, por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola e o Programa PDE-Escola.

Dessa forma, a qualidade tem sido entendida por meio do discurso econômico que destaca a eficiência e eficácia e a medição de resultados do processo ensino-aprendizagem. A fragmentação dos componentes da qualidade do ensino e o destaque de apenas um de seus elementos (desempenho) acabam por responsabilizar cada vez mais alunos, professores e escolas. O próprio ensino e o currículo são (re)formulados a fim de atingir melhores resultados.

Se pensarmos no real sentido, significado e função da educação, entenderemos a qualidade numa perspectiva global. Quando a qualidade é medida apenas por meio dos resultados e não pelo processo, a formação perde todo o seu sentido de emancipação e construção da autonomia, deixando de lado, em especial, sua dimensão intelectual, cultural e ética. Faz-se necessário então, pensarmos em uma educação de qualidade.

Fundamentando-nos na Constituição Federal (1988), entendemos educação de qualidade como aquela que promove o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 – artigo 205). Isto é, a educação, pelo processo ensino-aprendizagem, desenvolve, por meio do conhecimento (função precípua da escola), uma série de habilidades necessárias para o viver no mundo social.

Diante disso, o professor tem um papel fundamental na sociedade, e sua contribuição passa, necessariamente, pela sua formação. Uma formação de professores de qualidade deve ser capaz de contribuir para um ensino e aprendizagem de qualidade. Especificamente, uma formação continuada de professores de qualidade precisa agregar diversos elementos, como:

Estrutura da formação:

- Centrar-se numa perspectiva de continuidade dos processos formativos;

- Valorizar e incentivar (salários/carreira) a formação dos professores;
- Garantir formadores com adequada formação e investimentos na área de formação;
- Proporcionar condições de formação/estudo para os professores; e
- Atentar-se para o número de formandos/turma por formadores.

Funcionamento do curso:

- Desenvolver-se numa perspectiva de atualização de conhecimentos;
- Utilizar metodologias coerentes com a formação de adultos;
- Considerar o professor como sujeito de seu processo de formação;
- Tomar a prática docente como objeto de formação;
- Valorizar os saberes docentes;
- Promover reflexão sobre a prática docente; e
- Promover práticas de trabalho em colaboração.

Acreditamos que os elementos acima apresentados tenham potencial para favorecer um bom desempenho dos professores e contribuir para melhorias em sua prática pedagógica, ou seja, são indicativos da qualidade no processo de formação continuada de professores.

2 METODOLOGIA

Buscamos, por meio deste trabalho, analisar a qualidade da formação continuada de professores no “Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação”, considerando os materiais técnicos de apoio do Programa. Para tal, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa “como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

Ademais, pretendemos estudar detalhadamente o Pró-Letramento a fim de encontrarmos respostas para as nossas questões revelando os significados do Programa em termos de sua qualidade e da possibilidade de melhoria da prática docente. Nesse sentido, a abordagem da pesquisa qualitativa é a mais adequada para este estudo, uma vez que como afirma a mesma autora:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômeno da realidade. Esse procedimento visa a buscar informações fidedignas para explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa. (OLIVEIRA, 2007, p. 60).

É necessário destacar que escolhemos para pesquisar aquilo que valorizamos, “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 03).

Nesse cenário, temos como objeto de pesquisa o Programa Pró-Letramento. A escolha do Programa se relaciona a experiências pessoais e profissionais vividas anteriormente. Sujeito e objeto se misturam nessa análise, uma vez que, “como seres humanos que pesquisam os significados das ações sociais de outros seres humanos, os pesquisadores são ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas próprias pesquisas” (SANTOS FILHO, 1997, p. 31). Sobre a indissociabilidade entre sujeito e objeto, Lüdke e André (1986) assim se posicionam:

Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga [...] em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 05).

Entretanto, mesmo diante deste emaranhado de situações, nos preocupamos em olhar criticamente o objeto e nos atentamos aos cuidados com a objetividade, considerando o necessário rigor na investigação.

Como estratégia de pesquisa, adotamos o estudo de caso, entendendo que ele se refere a um estudo exaustivo de um caso particular, isto é, “o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula” (ANDRÉ, 1995, p. 30). Neste trabalho, o estudo de caso refere-se a um Programa específico, sendo necessário, portanto, destacar seu caráter de um conhecimento particular.

O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (ANDRÉ, 1995, p. 31).

Chizzotti (2006) assim se posiciona em relação ao estudo de caso: o estudo de caso “objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

As ideias do autor vão ao encontro da afirmação de André (1995), uma vez que o autor acredita que “é um estudo que não visa a generalizações, mas um caso que pode revelar realidades universais, porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado, independentemente de onde ocorram as relações sociais” (CHIZZOTTI, 2006, p. 138).

Para a realização da pesquisa, a estratégia de ação adotada constou, em um primeiro momento, de uma pesquisa bibliográfica para levantamento e estudo de referências para a construção do quadro teórico, recorrendo a fontes que discutem temas e questões relacionados à formação continuada de professores.

Soma-se a esta técnica a pesquisa documental e como instrumento de coleta de dados as fontes documentais. “Considera-se documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 169). Os materiais investigados referem-se aos textos oficiais do Programa: Guia Geral, Fascículos do Tutor (Alfabetização e Linguagem, Matemática) e Fascículos do Cursista (Alfabetização e Linguagem, Matemática) bem como os vídeos que compõem o Fascículo do Cursista de Alfabetização e Linguagem. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” Sendo assim,

sobre a importância deste instrumento, Oliveira (2007, p. 90) afirma que “esse procedimento de pesquisa é bastante recomendável, visto que o pesquisador precisa conhecer em profundidade o contexto em que se insere seu objeto de pesquisa”.

Nesse sentido, realizamos a princípio um estudo de cada um dos materiais supracitados. Este estudo foi acompanhado pela construção de textos descritivos e tabelas que auxiliaram na elaboração das categorias de análise. Sendo assim, evidenciamos as articulações entre as categorias elaboradas e os materiais investigados bem como percebemos de maneira comparativa como as categorias se relacionavam num e noutro documento. Dessa forma, seguimos o caminho indicado por Laville e Dione (1999):

a coleta da informação resume-se em reunir documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 167)

A análise dos dados ocorreu simultaneamente à sua posse, ou seja, durante toda a investigação, uma vez que:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Fizemos, portanto, uma análise de conteúdo, tendo em vista que “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” (FRANCO, 2005, p. 13, grifo do autor). Neste processo, atentamos às etapas da análise de conteúdo indicadas por Martins (2006):

- pré-análise: coleta e organização do material a ser analisado;
- descrição analítica: estudo aprofundado do material, orientado pelas hipóteses e referencial teórico e escolha das unidades de análises (a palavra, o tema, a frase, os símbolos etc.). Essas unidades são juntadas segundo algum critério e definem as categorias. [...].
- interpretação inferencial: com os quadros de referência, os conteúdos (manifesto e latente) são revelados em função dos propósitos do estudo (MARTINS, 2006, p. 35).

Acreditamos na confiabilidade e validade da pesquisa realizada, entendendo a confiabilidade como a “coerência, determinada através da constância dos resultados”

(MARTINS, 2006, p. 90) e a validade pela “adequação de todo o processo de investigação em relação ao que se quer pesquisar, explicar e prever” (MARTINS, 2006, p. 92).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. DESVENDANDO O PRÓ-LETRAMENTO A PARTIR DE SEUS MATERIAIS TÉCNICOS DE APOIO

Nesse momento, apresentamos nossas análises sobre os materiais do Pró-Letramento que incidiram sobre o Guia Geral⁵, os Fascículos do Tutor⁶ (Alfabetização e Linguagem, Matemática) e os Fascículos do Cursista⁷ (Alfabetização e Linguagem, Matemática).

Inicialmente, tomamos como objetos de análise o Guia Geral e os Fascículos do Tutor, que nos possibilitaram desvendar três concepções importantes do Pró-Letramento, a saber: concepção de formação, concepção de professor e a relação entre a formação e a profissionalização.

Em seguida, nos debruçamos sobre os Fascículos do Cursista nos quais evidenciamos a importância da discussão de outros três elementos: o conteúdo de formação, a metodologia de trabalho e o componente da avaliação externa.

Por fim, apresentamos nossa análise sobre o Pró-Letramento, considerando os textos dos materiais de apoio, destacando em especial a natureza do Programa - entendida como as características que determinam a sua essência - o modelo teórico que o sustenta e a articulação das políticas educacionais.

3.1.1 GUIA GERAL E FASCÍCULOS DO TUTOR

A análise conjunta destes materiais é extremamente pertinente, uma vez que cumpre objetivos muito próximos: a apresentação e a orientação para o desenvolvimento do Programa. Tanto o Guia Geral quanto o Fascículo do Tutor se situam na esfera de documentos que buscam apresentar o Pró-Letramento, sua organização e seu desenvolvimento. Nesse sentido, entendemos estes materiais como elementos da estrutura do Programa.

Sendo assim, acreditamos que precisam estar em constante sintonia, ou seja, o

⁵ Documento orientador do Programa que apresenta suas definições e características, seus objetivos, a concepção de formação continuada que o norteia, os atores principais do Programa, a sua estrutura organizacional e a especificação dos cursos.

⁶ Manual de orientação do trabalho do Tutor no Pró-Letramento.

⁷ Material usado no processo de formação.

documento que serve de guia, manual para a atuação do professor tutor, deve estar embasado no documento que define o Programa, aponta os objetivos e a concepção de formação continuada. O professor tutor necessita ter clareza sobre todos os aspectos que envolvem o Pró - Letramento, do qual ele faz parte e é ator fundamental.

O Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem demonstra articulação com o Guia Geral, ao mesmo tempo em que orienta o professor em seu trabalho no Pró-Letramento. Intitulado “Formação de Professores: Fundamentos para o Trabalho de Tutoria”, o material apresenta a formação de professores como uma iniciativa de desenvolvimento profissional e destaca a reflexão como componente da formação de professores.

O Fascículo do Tutor de Matemática não segue este mesmo caminho, ou seja, não apresenta articulação com o Guia Geral. Podemos dizer que ele não apresenta similaridades nem com o Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem. Mesmo sendo materiais da mesma natureza, o Fascículo do Tutor de Matemática direciona-se a explicitar apenas a metodologia de trabalho do Programa. Acreditamos que esta diferença se deve ao fato de que os materiais não foram elaborados pelos mesmos profissionais e Universidades. Os responsáveis pela elaboração do Fascículo do Tutor de Matemática não são especialistas em Educação Básica e se interessam por temas de pesquisas bem diferentes da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, evidenciamos que o Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem possui elementos que apresentam aos professores as principais concepções que norteiam o Pró-Letramento. Já o Fascículo do Tutor de Matemática se restringe a instrumentalizar o tutor em sua tarefa no desenrolar do Programa, não fornecendo aos professores tutores elementos que os levem à sua compreensão como um todo, num movimento de teorização e prática sobre o mesmo.

A partir disto, visualizamos no Guia Geral e nos Fascículos dos Tutores (Alfabetização e Linguagem, Matemática) os itens que compõem as nossas categorias empíricas de análise. Vale destacar que o conteúdo das categorias, muitas vezes, se encontra imbricado, entretanto, estas são as principais ideias que nos ajudam a desvendar o Programa: a concepção de formação, a concepção de professor e a relação entre a formação e a profissionalização. Tais categorias emergiram do documento orientador - o Guia Geral.

Mesmo não encontrando referências explícitas a estas categorias no Fascículo do Tutor de Matemática e entendendo a importância da análise considerar os materiais oficiais utilizados no Pró-Letramento, apresentamos o texto que se segue, acreditando que as

ausências verificadas neste fascículo têm muito a nos dizer.

3.1.1.1 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO

O Pró-Letramento entende a formação continuada de professores como uma necessidade profissional face aos conhecimentos novos produzidos e aos desafios que a prática impõe. Nesse sentido, a formação inicial de professores consiste em uma etapa de aprendizagem profissional importante, mas não suficiente para responder a todas as demandas do ensino. Sobre a concepção de formação do Programa, podemos destacar excertos presentes no Guia Geral e no Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem:

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas (BRASIL, 2007a, p. 02).

Desde a formação inicial e a partir dela, é importante que a aprendizagem profissional continue, não apenas porque o conhecimento permanece avançando, sendo produzido, mas também porque a profissão e o trabalho de ensinar trazem novas necessidades ao professor. É nesse cenário que se insere a **formação continuada** (BRASIL, 2007b, p. 07, grifo do autor).

Reafirmando a concepção de que a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, Gatti (2008) entende que a formação ao longo da vida é uma exigência da contemporaneidade, em especial, pela rapidez com que as mudanças ocorrem. Tudo isso nos remete à sociedade do conhecimento. Segundo a autora:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade da formação continuada como requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais (GATTI, 2008, p. 58).

Por outro lado, embora o documento afirme que a formação continuada não pode ser reduzida a uma ação compensatória das fragilidades da formação inicial, a mesma autora aponta que este discurso não é coerente com a prática.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços dos conhecimentos, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação (GATTI, 2008, p. 58).

Nesse sentido, é importante questionarmos: O Pró-Letramento, como programa de formação continuada de professores, inserido em um contexto de política educacional, difere de demais programas de formação de professores que possuem caráter compensatório? Esta questão é extremamente pertinente quando se pensa a política educacional como um conjunto de diversas ações, ou seja, serão estas ações (nesse caso os Programas) de natureza diversa? Todavia, as respostas a estas perguntas precisam ser construídas também com foco em outros documentos e elementos de análise. Sendo assim, retornaremos posteriormente a esta reflexão.

Retomando nossa discussão sobre a concepção de formação continuada, podemos dizer que o Fascículo do Tutor de Matemática não apresenta explicitamente uma conceituação da formação continuada, no entanto, suas entrelinhas parecem nos indicar o entendimento deste processo formativo como momento de retomada dos saberes pelos professores. É importante, portanto, destacar que a aquisição dos conhecimentos docentes não ocorre apenas no nível teórico, ou seja, nos momentos de formação, a prática também possibilita a produção e aquisição de saberes docentes.

Nossa concepção sobre os saberes docentes vai ao encontro da definição de Tardif (2002, p. 36) que nos diz que “se pode definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” Isto posto, ele apresenta a seguinte tipologia dos saberes docentes: *saberes profissionais*, que se referem aos conhecimentos adquiridos no processo de formação dos professores e englobam os saberes pedagógicos que são fruto de reflexões sobre a prática educativa bem como orientadores da mesma; *saberes disciplinares*, que se referem aos conteúdos das disciplinas que correspondem aos inúmeros campos do conhecimento; *saberes curriculares*, que se apresentam concretamente sob a forma de programas escolares contemplando objetivos, conteúdos e metodologias que orientam o trabalho docente; e *saberes experienciais*, que são saberes específicos que se baseiam na prática cotidiana e no conhecimento de seu meio. Diferem dos demais saberes, uma vez que resultam da união dos outros e a partir desta união recebem um novo formato.

Ancorando em Garcia (1999), podemos apontar em alguns documentos a concepção

de formação do Pró-Letramento vinculada ao conceito de desenvolvimento profissional, pela presença da ideia de continuidade entre a formação inicial e a formação continuada de professores.

Se o processo de formação tiver **evolução** e **continuidade** e estiver pautado no objetivo de desenvolvimento profissional, compreenderá a valorização da trajetória do professor, dos saberes por ele já construídos, da consideração do trabalho que desenvolve e das necessidades que cotidianamente a ele se recolocam, as quais exigem retomadas e estudo constante na busca de superação (BRASIL, 2007b, p. 13, grifo do autor).

Se tomarmos Nóvoa (1995) como referência, evidenciamos elementos que indicam a preocupação com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional no Pró-Letramento.

A preocupação com o desenvolvimento pessoal do professor torna-se nítida quando se advoga a necessidade de valorização do professor como pessoa que possui, além dos saberes e experiência advindos da prática docente, uma história de vida própria. O Guia Geral aponta que a formação considera “o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática” (BRASIL, 2007a, p. 02). O Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem ilustra bem essa dimensão do desenvolvimento pessoal, quando destaca que “a **história de vida** do professor (...) é uma referência importante no modo como vão ser construídas novas aprendizagens e saberes” (BRASIL, 2007b, p. 10, grifo do autor). Por outro lado, um processo formativo significativo para o docente precisa fazer parte de sua história de vida. O fascículo ainda aponta aos tutores, a necessidade de:

abrir espaço para que eles [referindo-se aos professores cursistas] tragam sua contribuição pessoal, seus saberes, não sendo ‘mais um’ que compõe o grupo, mas sim alguém que traz seu modo de ser, seus valores, conhecimentos, dificuldades e necessidades, sua história de vida para, partindo dela como referência, somar e partilhar novas aprendizagens profissionais com os demais colegas (BRASIL, 2007b, p. 09).

Isso revela a importância da formação enfatizar tanto o aspecto coletivo quanto a individualidade de cada professor, que é ao mesmo tempo pessoa - com história de vida própria, marcada pelo seu modo de ser, seus valores - e profissional - que possui conhecimentos, dificuldades, necessidades; sendo impossível dissociar o eu pessoal do eu profissional. Nas palavras de Nóvoa (1997, p. 36), “a maneira como cada um ensina [...] está em relação directa com aquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

O Fascículo do Tutor de Matemática traz a individualidade docente como instrumento

de trabalho do tutor no desenvolvimento do curso, uma vez que afirma “o tutor necessita conhecer seus colegas de curso – idade, nível socioeconômico, hábitos de estudo, expectativas, motivações para estudar etc. – para orientar e facilitar a utilização do material” (BRASIL, 2007c, p. 09). Os aspectos referentes à contribuição pessoal de cada docente e a história de vida como elemento de formação e aprendizagem não são mencionados quando é apontada a necessidade de conhecer o perfil do professor participante.

A dimensão do desenvolvimento organizacional está cunhada em um dos objetivos do Programa: “contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada” (BRASIL, 2007a, p. 02). Este objetivo apresenta uma clara transposição no Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem quando este documento informa que:

Quando se pressupõe que a formação **se dará em espaço contextualizado**, toma-se como uma importante referência a escola, local em que o trabalho se desenvolve e que, por isso, é fonte de aprendizagem e referência para os desafios tematizados pela formação. Além de conter práticas concretas, a escola também é vivida pelos sujeitos (professores, alunos, coordenadores, diretores, pais, funcionários...) que constroem os processos educativos. Ao tomar esse espaço como referência e talvez mesmo como local de formação, o desenvolvimento profissional de toda a equipe de professores ocorre de modo articulado com a realidade da escola como um todo e dos professores entre si, potencializando o apoio mútuo e coletivo, a compreensão do grupo, o engajamento e as parcerias (BRASIL, 2007b, p. 13, grifo do autor).

A escola é uma referência fulcral para a formação dos professores, pois é o local onde o processo ensino aprendizagem se realiza efetivamente e, assim sendo, onde emergem as dificuldades, necessidades e simultaneamente consiste na fonte de resolução dos problemas que os professores encontram. Nesse sentido, como referência ou espaço de formação, a escola precisa ser entendida como um ambiente educativo onde o trabalhar e formar estejam articulados, uma vez que a aprendizagem (formação) está presente no ambiente escolar.

Entretanto, o Fascículo do Tutor de Matemática parece apresentar ideias diferentes desta concepção por distanciar a formação do trabalho, não destacando o ambiente de trabalho como um espaço formador. De acordo com o fascículo: “o trabalho do tutor é fazer com que o cursista retome a reflexão da qual se afastou pelas circunstâncias do trabalho” (BRASIL, 2007c, p. 07). O ambiente de trabalho oportuniza aos professores, uma reflexão, em especial, da prática docente.

Interligado às dimensões pessoal e organizacional, temos o desenvolvimento profissional do professor como um fio condutor desse processo. A prática docente deve ser considerada na formação dos professores com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

(...) o processo de desenvolvimento profissional pressupõe a evolução e continuidade, ocorre de modo contextualizado na instituição, voltado para o avanço qualitativo das práticas educativas de todos os que nela estão envolvidos, e pressupõe uma postura definitiva por parte dos professores em formação (BRASIL, 2007b, p. 13).

A ideia de desenvolvimento profissional está relacionada à ideia de evolução do trabalho. Isso significa que, ao pensar o desenvolvimento profissional do professor, estamos entendendo uma relação direta com a pessoa do professor, a organização escolar e os resultados do trabalho pedagógico, buscando superar, a partir daí, a formação 'pontual' (BRASIL, 2007b, p. 12).

O Guia Geral apresenta esta ideia quando aponta a articulação entre formação e profissionalização, que discutiremos mais detalhadamente em outro tópico deste texto.

Isto posto, destacamos outro aspecto importante que a concepção de formação continuada do Pró-Letramento nos apresenta e que se refere à postura docente frente à complexidade das situações de ensino, que nos revelam o modelo de formação, ou seja, as bases teóricas que sustentam o programa.

O discurso do Pró-Letramento favorece o então chamado modelo da racionalidade prática. Todavia, Contreras (2002, p. 136), fundamentando-se em Zeichner (1993), alerta para a perda do sentido do termo reflexão como proposto por Schön:

uma das perspectivas reflexivas incluem agora a racionalidade técnica (a versão da 'eficiência social'⁸, como a denomina Zeichner), quando era precisamente a esse enfoque da prática profissional que a sua teoria se opunha.

De acordo com o Guia Geral:

a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção de conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado (BRASIL, 2007a, p. 02).

Dessa forma, os eventos que ocorrem no interior da sala de aula e os problemas que desafiam os docentes são únicos e particulares, e por isso, requerem mais do que a simples aplicação da teoria à prática. Consequentemente, requerem um novo modelo/tipo de professor que responda a esta situação de maneira mais adequada. Esse professor, contrariamente ao perfil de mero executor da teoria à prática, deve mobilizar o pensamento prático para solucionar tais problemas. A concepção de professor que orienta o Programa será destacada posteriormente.

⁸ Versão que enfatiza a aplicação de técnicas e estratégias advindas da pesquisa.

Considerando os elementos anteriormente apresentados e discutidos a respeito da concepção de formação do Pró-Letramento, podemos afirmar que o Programa não apresenta uma concepção predominante, uma vez que encontramos aspectos diferenciados nos materiais investigados. Como já havíamos mencionado, pudemos perceber uma sintonia entre o Guia Geral e o Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem, além de uma discrepância de conteúdos entre estes materiais e o Fascículo do Tutor de Matemática. O Fascículo do Tutor de Matemática não apresenta claramente a concepção de formação continuada do Programa. Pudemos apreender nas suas entrelinhas uma concepção de formação diferente da concepção apresentada no Guia Geral, por não estar intimamente atrelada às concepções de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (Guia Geral e Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem).

Em termos de estrutura do Programa, compreendemos que o documento orientador (Guia Geral) não encontra total correspondência nos Fascículos dos Tutores (apenas em Alfabetização e Linguagem). Além disso, os próprios Fascículos dos Tutores (Alfabetização e Linguagem e Matemática) não apresentam similaridades.

3.1.1.2 CONCEPÇÃO DE PROFESSOR

A categoria concepção de professor apresenta uma grande importância na análise do Pró-Letramento, uma vez que revela o papel e a postura docente no processo de formação e atuação profissional.

O documento orientador do Programa traz como um de seus objetivos “propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente” (BRASIL, 2007a, p. 02).

De forma coerente, esta perspectiva vai ao encontro da concepção de formação reflexiva presente no Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem quando afirma que “no Projeto Pró-Letramento, a reflexão precisa ser a meta. É fundamental que em todo o trabalho a reflexão sobre a prática seja viabilizada” (BRASIL, 2007a, p. 19).

Uma das temáticas discutidas ao longo do fascículo é “reflexão, componente de formação”, e o seu desenvolvimento retoma as ideias de John Dewey e a obra “Como Pensamos”. A unidade onde se discutem tais ideias foi organizada a partir do movimento de reflexão indicado por Dewey: problema – pesquisa – produção de novos saberes, isto é, o professor encontra-se diante de um desafio, investiga-o e constrói novos saberes que

possibilitam intervir na situação que antes o incomodava.

Já o Fascículo do Tutor de Matemática percebe a reflexão como elemento presente no processo de formação, mas não indica em seu texto o processo de reflexão sobre a prática. Por esse entendimento é possível refletir sobre a teoria, mas não sobre a prática.

Essa aparente contradição sobre a concepção de professor reflexivo no Pró-Letramento pode encontrar respaldo nas palavras de Garcia (1995) quando ele nos alerta sobre os discursos e propostas dos programas de formação, uma vez que:

A *reflexão* é, na actualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador (GARCÍA, 1995, p. 59).

Em sintonia com esta afirmação, Sacristán nos diz que a metáfora reflexiva “é a metáfora com mais cotação no mercado intelectual da investigação pedagógica atualmente” (SACRISTÁN, 2005, p. 82). Nesse momento, precisamos ser comedidos para posteriormente desvendarmos se o Pró-Letramento realmente possui potencial para a formação de professores reflexivos. O Guia Geral ainda nos aponta que:

A formação continuada de carácter reflexivo considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados à sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia a dia (BRASIL, 2007a, p. 02-03).

Ou seja, o professor no discurso do Pró-Letramento, ao ser sujeito da sua ação, é também sujeito da sua formação. Possui um papel fundamental, uma vez que as práticas e experiências vivenciadas por ele devem ser tomadas como objeto de reflexão e, a partir deste movimento, novos conhecimentos e saberes são produzidos e mobilizados para auxiliá-lo em sua prática docente.

Nesse sentido, o professor é visto como detentor e produtor de saberes. O Programa, além de envolver os saberes disciplinares, aponta como foco os saberes da experiência. Sobre os saberes disciplinares, podemos afirmar que um dos principais objetivos do Programa é “desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da Matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2007a, p. 02).

No que se refere aos saberes da experiência, entendemos que o que se espera dos

processos de formação continuada é a discussão pelos professores dos conhecimentos teóricos a partir de sua prática, agregando novos conhecimentos ao conjunto de saberes que possui. Quando a formação não se aproxima dos saberes dos professores – em especial da experiência – torna-se um processo sem sentido. Esta ideia também se faz presente no Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem quando ele informa que nem sempre o conhecimento “‘novo’ que se apresenta é assimilado e conjugado com os saberes e experiências que o professor já possui. Como essa ‘síntese’ não ocorre, a temática da formação permanece como um saber ‘estranho’, distanciado da realidade do professor” (BRASIL, 2007b, p. 08). Destarte, o fascículo alerta para o fato de que não é valorizar a experiência em detrimento do conhecimento teórico e nem valorizar o conhecimento teórico em detrimento da experiência, é sim considerar os dois elementos no processo de formação.

Embora o Fascículo do Tutor de Matemática não apresente a reflexão sobre a prática como um dos pilares do curso de formação, aponta – assim como presente no Guia Geral e no Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem – o professor como sujeito (logo de sua ação e formação) produtor e detentor de conhecimento quando toma como fundamentação

a proposta da pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, que coloca em cena a ideia de democratização do saber. Isto implica, num primeiro momento, reconhecer cada um como sujeito histórico, portador e produtor de cultura e, portanto, de conhecimento (BRASIL, 2007c, p. 08).

Em suma, podemos dizer que a concepção de professor que orienta o Pró-Letramento apresenta elementos comuns e diferenciados nos materiais investigados. A imagem do professor reflexivo se faz presente no Guia Geral e no Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem, mas não encontra referência no Fascículo do Tutor de Matemática. Já os aspectos concernentes ao professor ativo em seu processo de formação, que possui saberes e os constrói face às demandas do dia a dia, foram localizados nos três documentos.

3.1.1.3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

A relação entre formação e profissionalização se faz presente no discurso do Pró-Letramento, o qual demonstra a necessidade da valorização do processo formativo dentro da esfera profissional. De acordo com o Guia Geral:

Ainda não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos professores (BRASIL, 2007a, p. 03).

Todavia, Popkewitz (1995) e Shiroma e Evangelista (2004) destacam o termo profissionalização como um dos temas centrais da reforma educacional e alertam para sua efetivação na prática.

Apesar de o profissionalismo e de uma melhor qualidade das escolas serem ideias que mobilizam as nossas mais profundas crenças e esperanças, é preciso reconhecer que as palavras em si não têm qualquer significado intrínseco; só têm sentido em relação a outras palavras, a padrões sociais e a cenários institucionais. (POPKEWITZ, 1995, p. 49).

Para Shiroma e Evangelista (2004), a profissionalização no contexto das políticas neoliberais é apresentada como “antídoto ao ‘fracasso escolar’, evidenciado por altos índices de repetência e evasão”. Diante disso, busca-se um novo perfil de professor. Nas palavras das autoras:

Nesse plano, a profissionalização docente vem sendo apresentada como imperativa para a construção de um novo perfil de professor: competente, performático, criativo, inovador, que respeite a diversidade dos alunos. Recondicionar o professor é operação necessária para adequá-lo à ‘sociedade do conhecimento’; após um *up grading* poder-se-ia denominá-lo professor profissional (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p. 529).

Enfocando o contexto brasileiro, Shiroma (2002) tem se preocupado em discutir os efeitos do discurso da profissionalização - a partir da reforma educacional - como um processo de proletarização e desintelectualização docente.

A política nacional de profissionalização docente, no Brasil, na última década, trouxe sérias consequências à educação pública [...] a despeito do conteúdo positivo inscrito no conceito de profissionalização, as decorrências tendem à proletarização e a desintelectualização do professor (SHIROMA, 2002, p. 06).

Por proletarização, podemos entender os mecanismos que impõem maior controle às práticas docentes, redução da autonomia do professor, processos de intensificação do trabalho, condições inadequadas para exercê-lo, baixa valorização profissional. Por desintelectualização, a autora compreende a formação de professores mais técnicos e menos políticos.

Ainda é importante destacar os conceitos de profissão, profissional e profissionalização. Por profissão, Popkewitz (1995, p. 40) entende “um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e eficientemente à confiança pública”. Sobre o termo profissional, nos diz que “o rótulo profissional é mais do que uma declaração de confiança pública; é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos”. É importante destacar ainda que, segundo o autor, o termo profissão tem seu significado dado pelo contexto no qual está inserido.

Por profissionalização, Imbérnon (2006, p. 24) compreende o “processo socializador de aquisição” de características e capacidades próprias da profissão (profissionalismo). A formação constitui um elemento importante do processo de profissionalismo (WILENSKY, 1964 apud WEBER, 2003, p. 1128), ou seja, das especificidades do exercício profissional.

Entretanto, vale destacar que “um processo de profissionalização do magistério deve melhorar tanto a formação inicial e o acesso à docência, como a formação continuada e o exercício profissional (envolvendo condições de trabalho, piso salarial, dentre outros)” (VEIGA, 2006, p. 04). É esta a concepção de profissionalização presente no discurso do Pró-Letramento (Guia Geral) para a qual precisamos atentar para a sua presença ou ausência nos outros documentos do Programa.

Podemos ainda dizer que o processo de profissionalização sustentando nestas bases vai ao encontro do desenvolvimento profissional docente, pois, conforme Imbérnon (2006), o desenvolvimento profissional, além de considerar a continuidade dos processos formativos (formação inicial e continuada), considera também a importância de outros elementos para a sua efetivação, como salário, níveis de decisão e participação, carreira e legislação trabalhista.

Todavia, o Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem nega a necessidade de articulação entre a formação e aspectos que caminham para o processo de desenvolvimento profissional e profissionalização docente quando afirma que:

Um dos princípios fundamentais do grupo de estudo é que as pessoas têm um desejo inato de aprender. Os esforços da aprendizagem não necessitam de nenhum tipo de recompensa monetária ou carreirista, mas sim do aumento e melhoria dos conhecimentos, da maior capacidade de compreensão e da interação interpessoal e com a realidade cotidiana na vida em geral e, em especial, no exercício da profissão (BRASIL, 2007b, p. 30).

Podemos entender esta colocação de duas maneiras: por um lado, essas palavras soam como um apoio ao professor para continuar sua busca pelo aperfeiçoamento mesmo sem reconhecimento; por outro lado (e é isso que enfatizamos nesse momento), mascara a

necessidade de valorização do profissional docente quando nega a docência como profissão, uma vez que o investimento profissional compõe a profissão, portanto, requer valorização. Acreditamos que a valorização profissional - nesse caso vinculada à formação docente - é de extrema importância para o professor, em especial, para seu processo de profissionalização e a constituição de sua identidade docente.

Por outro lado, o Fascículo do Tutor de Matemática parece não reconhecer a importância dos saberes disciplinares no processo formativo, o que podemos entender como elemento da desintelectualização docente. De acordo com o material: “Um bom tutor é aquele que não entra com o saber, que não precisa ter competência específica, mas precisa saber orientar” (BRASIL, 2007c, p. 09). Na verdade, a atuação do professor necessita de um conjunto de saberes que lhe possibilitarão desenvolver com qualidade sua prática. A competência específica é essencial ao professor, ele precisa dominar os conhecimentos imprescindíveis à sua atuação. A afirmação do Fascículo nos transmite uma ideia de que qualquer leigo pode coordenar o processo de formação dos professores, desde que tenha apenas habilidade para orientar.

Reconhecemos que no processo de formação continuada são imprescindíveis o diálogo e a participação mútua de todos os professores envolvidos e que o papel do tutor não deve ser o de um transmissor de conhecimentos, como nos afirma o Fascículo do Tutor de Matemática que “a educação não deve ser *conteudista* nem transmissível. Freire (1987) combate a ideia de um professor *ensinante*” (BRASIL, 2007c, p. 08), fazendo, assim, uma crítica à educação bancária. Todavia, reafirmamos nossa concepção de que o professor tutor deve dominar os saberes específicos de sua prática.

Por fim, podemos dizer que, embora o Guia Geral apresente a necessária articulação entre a formação e a profissionalização, os Fascículos dos Tutores contradizem esta concepção, uma vez que indicam elementos de desprofissionalização (Alfabetização e Linguagem) e desintelectualização docente (Matemática).

3.1.1.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao tomarmos o Guia Geral e os Fascículos dos Tutores (Alfabetização e Linguagem, Matemática) como objetos de investigação, buscamos desvendar concepções importantes acerca do Pró-Letramento, bem como perceber a articulação entre estes documentos, considerados por nós, referentes à estrutura do Programa.

Nesse processo de investigação, sentimos a necessidade da existência de uma Proposta Pedagógica do Programa que trouxesse de forma latente as suas principais concepções. A ausência deste documento direcionou então o nosso olhar para o Guia Geral e os Fascículos dos Tutores, como mencionado anteriormente.

O Guia Geral é um documento do Ministério da Educação bem sucinto, mas consistiu na fonte para a elaboração das nossas categorias empíricas. Procuramos, então, evidenciar, nos Fascículos dos Tutores, aspectos que nos revelassem as concepções de formação, de professor, de formação e profissionalização.

No entanto, o contato com os Fascículos dos Tutores chamou nossa atenção para a sua própria estrutura, uma vez que os volumes de Alfabetização e Linguagem e Matemática são muito diferentes. Em comum, estes materiais cumprem a função de instrumentalizar os professores tutores para a sua tarefa no Pró-Letramento, entretanto, a diferença substancial consiste no fato de o primeiro fascículo se preocupar em oferecer aos professores tutores conhecimentos advindos da área da formação de professores, o que não ocorre com o segundo fascículo. Dessa forma, encontramos uma primeira incoerência: documentos da mesma natureza e com estrutura bem diversificada.

O Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem demonstrou maior conexão com o Guia Geral, porém apresenta em seu texto alguns aspectos que consideramos problemáticos, como:

- A concepção de pesquisa - vista como instrumento necessário à reflexão - é extremamente limitadora, uma vez que aponta os materiais do próprio Programa, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as fitas da TV escola como recurso para o professor que investiga sua prática. A indicação destes materiais como fontes de pesquisa demonstra a articulação entre diferentes textos oficiais dentro da política educacional.
- Mesmo destacando a importância de os professores olharem reflexivamente para aspectos políticos e sociais, o Fascículo discute a responsabilidade dos professores e profissionais da educação com o fracasso escolar e com as políticas de formação de professores, porém sem destacar o papel e as funções do Estado com a educação e a promoção deste direito e com qualidade.

Isto posto, retornemos agora às principais conclusões acerca dos materiais que orientam o Pró-Letramento (Guia Geral e Fascículos do Tutor).

a) A concepção de formação encontra convergência no Guia Geral e no Fascículo do

Tutor de Alfabetização e Linguagem. Esta concepção está vinculada à ideia de sociedade do conhecimento pela necessidade de aprendizagem profissional contínua face às mudanças na sociedade, nos conhecimentos e, conseqüentemente, nas novas demandas ao professor. Entretanto, o Fascículo de Matemática não apresenta claramente a concepção de formação continuada e pudemos apreender uma concepção de formação diferente dos outros documentos considerados. Da mesma maneira, a formação continuada de professores articula-se ao conceito de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional no Guia Geral e no Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem, mas o Fascículo do Tutor de Matemática não demonstra total articulação entre estes conceitos.

- b) A concepção de professor encontra proximidades e distanciamentos nos materiais investigados. O professor é considerado sujeito, em seu processo de formação, que possui e constrói seus conhecimentos (Guia Geral, Fascículos do Tutor de Alfabetização e Linguagem e Matemática). Todavia, a reflexão sobre a prática, a fim de solucionar os problemas que encontra bem como melhorar sua atividade docente, ou seja, a imagem do professor reflexivo está presente apenas no Guia Geral e no Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem. O Fascículo de Matemática considera a reflexão sobre a teoria, mas não sobre a prática.
- c) A formação docente precisa ser entendida na esfera da valorização da profissão. Nesse sentido, formação e profissionalização devem estar articuladas no Pró-Letramento. Esse é o discurso presente no Guia Geral, mas que não encontra referência nos Fascículos dos Tutores de Alfabetização e Linguagem (abordagem de desprofissionalização) e Matemática (abordagem de desintelectualização docente).

3.1.2 FASCÍCULOS DO CURSISTA

Denomina-se ‘Fascículo do Cursista’ o material utilizado para a formação dos professores (tutores e cursistas) no âmbito do Pró-Letramento. É importante destacar que tanto o processo de formação dos professores tutores - junto às universidades - quanto o processo de formação dos professores cursistas - junto aos tutores - incidiu sobre este material.

A seguir, apresentamos brevemente o material de Alfabetização e Linguagem e Matemática. Posteriormente, tecemos uma discussão dos fascículos à luz das seguintes categorias empíricas: conteúdos de formação, metodologia de trabalho e componente da avaliação externa.

a) Alfabetização e Linguagem

O material utilizado ao longo do curso de formação em Alfabetização e Linguagem foi elaborado por cinco universidades que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, quais sejam: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

É composto por oito fascículos (incluindo o fascículo complementar) e quatro vídeos. Os temas desenvolvidos nos fascículos são: Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento; Alfabetização e Letramento: questões sobre avaliação; Organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino; Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; O livro didático em sala de aula: algumas reflexões; Modos de falar, modos de escrever; Histórias de Vidas. Apresenta ainda um anexo referente às avaliações externas.

Na tentativa de melhor apresentar os Fascículos de Alfabetização e Linguagem, elaboramos o quadro 1 que mostra os temas de cada fascículo bem como a organização de suas unidades, os objetivos a serem alcançados ao final de seu estudo e a(s) universidade(s) responsável (eis) pela sua elaboração.

Material	Unidade (s)	Objetivo (s)	Elaboração
Fascículo I - Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento	Unidade I – Pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização; Unidade II – As capacidades linguísticas da alfabetização	- apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização; e - sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

<p>Fascículo II – Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação</p> <p>Anexo: Avaliação diagnóstica da alfabetização</p>	<p>Unidade I – Concepções atuais em relação à avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - analisar os significados dos processos de avaliação, de diagnóstico e de acompanhamento do processo de alfabetização; - apresentar instrumentos e procedimentos pertinentes à avaliação da aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase no processo de alfabetização; - apresentar possibilidades de intervenção em situações de dificuldades ou descompasso com as metas esperadas, para assegurar avanços no processo; e - discutir a importância da avaliação do ensino e do trabalho da escola, simultaneamente à avaliação da aprendizagem. 	<p>Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)</p>
<p>Fascículo III – A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino</p>	<p>Unidade I – Os tempos da leitura na sala de aula; Unidade II – Os tempos da escrita na sala de aula; Unidade III – Planejamento</p>	<p>- Não apresenta os objetivos do fascículo.</p>	<p>Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)</p>
<p>Fascículo IV – Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura</p>	<p>Unidade I – Biblioteca Escolar; Unidade II – Atividades de Leitura; Unidade III – Uso do dicionário</p>	<p>- Não apresenta os objetivos do fascículo.</p>	<p>Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)</p>
<p>Fascículo V – O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos</p> <p>Vídeo: Jogos e Brincadeiras</p>	<p>Divide-se em Unidades, mas não as intitulam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização; - Refletir sobre a importância de aliar o ensino do sistema alfabético a práticas de leitura e produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental; - Reconhecer os objetivos didáticos que orientam a elaboração de projetos didáticos nos anos iniciais do ensino fundamental; - Analisar alternativas didáticas elaboradas em projetos desenvolvidos por professoras e 	<p>Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)</p>

		professores de escolas públicas; e - Planejar atividades voltadas para o domínio do sistema alfabético, leitura e produção de textos para os anos iniciais do ensino fundamental.	
Fascículo VI – O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões Vídeo: O Uso do Livro Didático em Sala de Aula	Organizado em Unidades, todavia não apresentam títulos.	- Refletir sobre algumas questões relacionadas ao livro didático em sala de aula.	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Fascículo VII – Modos de Falar, Modos de Escrever Vídeo: Modos de Falar, Modos de Escrever	Unidade I – A construção do texto coletivo em sala de aula; Unidade II – A monitoração da fala na escrita; e Unidade III – Lendo histórias infantis em sala de aula.	- Refletir sobre as características do texto oral espontâneo de alunos de primeira série e do texto escrito elaborado coletivamente em sala de aula; - Trabalhar com regras variáveis frequentes nas nossas comunidades de fala, que vão aparecer na produção oral das crianças; - Refletir sobre a integração dos saberes da oralidade na produção escrita dos alunos; - Refletir sobre convenções da língua escrita; e - Refletir sobre atividades de leitura e interpretação em sala de aula.	Universidade de Brasília (UnB)
Fascículo Complementar Vídeo: Práticas Linguísticas Desenvolvidas com o Tema “Histórias de Vida”: possibilidades de reflexão no processo de formação	Unidade I – Atividades relacionadas à identidade: possíveis contribuições ao desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno; Unidade II – A contribuição da leitura na formação linguística do aluno e na sua	- Constatar a necessidade e a importância de uma ação pedagógica que, nas séries ou ciclos iniciais, possibilite a todas as crianças a participação em práticas sociais de letramento; - Refletir sobre diferentes possibilidades de ação pedagógica com o sistema de escrita, a partir de contextos significativos de uso desse sistema; - Identificar a leitura como processo em que, mediados pelo professor, os alunos atuam como sujeitos que produzem significados e sentidos; - Reconhecer a importância de uma	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

docente.	constituição como sujeito leitor;e Unidade III – Textos de alfabetizando: uma reflexão sobre os fatores discursivos e linguísticos.	prática textual que dê condições ao aluno de adequar o seu discurso aos diferentes contextos interlocutivos e de assumir-se, verdadeiramente, como autor dos textos que produz; e - Compreender a importância de um processo de formação que garanta a todos os professores a vivência constante do tripé ação-reflexão- ação.	
SAEB – Prova Brasil Matriz de Referência 4ª série do Ensino Fundamental			Brasília

QUADRO 1 – Dados referentes ao Fascículo de Alfabetização e Linguagem

Uma análise inicial do quadro acima já nos permite constatar diferenças em termos da estrutura dos fascículos, quando uns apresentam e outros não os objetivos dos fascículos e os temas das unidades.

Outro aspecto que nos chama bastante atenção é a denominação dada ao Ensino Fundamental com relação à sua respectiva composição. Notamos que no primeiro e segundo fascículos, a referência feita é ao Ensino Fundamental de nove anos (1º ano ao 9º ano escolar) e, conseqüentemente, à nomenclatura de anos escolares. Todavia, os demais fascículos se referem ao Ensino Fundamental de oito anos (1ª a 8ª série) e utilizam a nomenclatura de séries. Acreditamos que isso se deve ao fato da elaboração do primeiro e segundo fascículo ter ficado a cargo da Universidade Federal de Minas Gerais e esse Estado ter sido o primeiro a implantar o Ensino Fundamental de Nove Anos. Nossa hipótese é de que os outros Estados ainda não tinham feito esta transição, o que justifica a denominação dada ao Ensino Fundamental de oito anos. Todavia, consideramos que os fascículos deveriam se utilizar da mesma linguagem, ou seja, explicitando a relação existente entre cada ano escolar e série, respeitando assim as particularidades locais.

Por outro lado, também pudemos notar a tentativa do estabelecimento de uma unidade ao longo de todos os fascículos, uma vez que foram destacados em caixas de texto elementos teóricos anteriormente estudados e os que posteriormente seriam estudados, traçando assim um vínculo entre os fascículos.

Mesmo apresentando aspectos diversos da prática docente (organização do tempo

pedagógico, planejamento do ensino, avaliação, organização e uso da biblioteca escolar e salas de leitura, o lúdico na sala de aula e o livro didático), o eixo de discussão dos fascículos é a Alfabetização e Linguagem - tema do curso - cuja abordagem teórica aprofundada se encontra no primeiro Fascículo, “Capacidades Linguísticas: alfabetização e letramento”, ou seja, consiste no núcleo central do material de formação do cursista, cuja ideia perpassa os demais fascículos.

b) Matemática

O material utilizado ao longo do curso de formação em Matemática foi elaborado por cinco universidades que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, são elas: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Compõem-se de um Guia de Curso e oito fascículos, cujos temas são Números naturais; Operações com números naturais; Espaço e forma; Frações; Grandezas e medidas; Tratamento da informação; Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da Matemática; Avaliação da aprendizagem em Matemática nos anos iniciais; e um adendo sobre as avaliações externas do sistema.

Com vistas a uma melhor visualização dos aspectos gerais dos Fascículos de Matemática, elaboramos o quadro 2 que mostra os temas de cada Fascículo bem como a organização de suas unidades, os objetivos a serem alcançados ao final de seu estudo e a(s) universidade(s) responsável (eis) pela sua elaboração.

Material	Temática (s) Abordada (s)	Objetivo (s) Central (is)	Elaboração
Guia do Curso	- Pró-Letramento: o que é? - Por que formação continuada? - O Pró-Letramento em Matemática - Material	Dar a você algumas informações iniciais sobre o desenvolvimento do Curso.	Universidade Federal do Espírito Santo

	Didático - Registrando seus estudos - Tutoria		
Fascículo I - Números Naturais	Parte 1: O sistema de numeração decimal; e Parte 2: Preparando para a adição e a subtração	Estimular uma reavaliação de sua compreensão de conceitos, gerando reflexão, autoconfiança e liberdade criativa.	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Fascículo II - Operações com Números Naturais	Parte 1: O algoritmo da subtração; e Parte 2: A multiplicação e a divisão	Motivar o colega ou a colega a repensar seus conhecimentos e sua prática de ensino para estes conteúdos.	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Fascículo III - Espaço e Forma	Parte 1: Explorando localização e orientação; Parte 2: Trabalhando com as figuras geométricas; e Parte 3: Preparando para o estudo de frações	Promover a reflexão a respeito do que já vem sendo realizado por você, professor ou professora, na escola.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Fascículo IV – Frações	-Frações equivalentes; - Como somar e subtrair frações; - E para que serve comparar frações? - Frações como razões; - Como fazer multiplicações com frações? e - Como fazer divisões com frações?	- Não apresenta os objetivos do fascículo.	Universidade Estadual Paulista
Fascículo V - Grandezas e Medidas	- Grandezas e Medidas no Ensino Fundamental; - Projetos sobre Grandezas e Medidas; e - Atividades para	Propiciar aos participantes condições de: - conhecer aspectos históricos da construção do conhecimento sobre grandezas e medidas e suas implicações didático-pedagógicas; - compreender o conceito de medidas, os processos de medição e	Universidade Estadual Paulista

	a sala de aula	<p>a necessidade de adoção de unidades-padrão de medidas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - estabelecer conexões entre grandezas e medidas com outros temas matemáticos, como, por exemplo, os números racionais positivos e suas representações; - compreender, pelo conhecimento da história das medidas, que os números racionais surgem como frações da unidade para suprir necessidades humanas de realizar medições; - tratar da construção dos significados dos números racionais, significados estes de parte-todo, de quociente e de razão; - lidar com os obstáculos da aprendizagem dos números racionais pelas crianças acostumadas a trabalhar com números naturais; - analisar atividades verificando a importância e o acentuado caráter prático do tema Grandezas e Medidas, bem como as conexões desse tema com outras áreas de conhecimento, na perspectiva da transversalidade; e - analisar atividades de medidas relacionando-as, sempre que possível, aos números racionais em suas representações fracionárias e decimais. 	
Fascículo VI - Tratamento da Informação	- Um olhar sobre os conteúdos propostos no Tratamento da Informação: A combinatória; A probabilidade; A Estatística; e - Representação dos Dados Estatísticos	- Não apresenta os objetivos do fascículo.	Universidade Federal do Espírito Santo
Fascículo VII - Resolver Problemas: o Lado Lúdico do Ensino da Matemática	Unidade Didática 1: Problemas ou Exercícios?; Unidade Didática 2: Processos de Resolução; e Unidade Didática	- Não apresenta os objetivos do fascículo.	Universidade Federal do Pará

	3: Avaliação da Resolução de Problemas.		
Fascículo VIII - Avaliação da Aprendizagem em Matemática nos Anos Iniciais	Parte 1: Avaliação coletiva: o olhar do aluno, olhar da família e o olhar da escola; Parte 2: Registro e portfólio e a avaliação da aprendizagem; e Parte 3: Avaliação como forma de inclusão	Discutir a avaliação do aluno como processo facilitador da aprendizagem	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
SAEB – Prova Brasil Matriz de Referência 4ª Série do Ensino Fundamental			Brasília

QUADRO 2 – Dados referentes ao Fascículo de Matemática

Diferentemente da maioria dos Fascículos de Alfabetização e Linguagem, os Fascículos de Matemática não apresentam explicitamente os objetivos a serem desenvolvidos ao longo do estudo, com exceção dos Fascículos dedicados às temáticas “Grandezas e Medidas” e “Avaliação da aprendizagem em Matemática nos anos iniciais”. Em alguns fascículos, os objetivos se encontram implicitamente, caso dos Fascículos “Números naturais”, “Operações com números naturais” e “Espaço e forma”. Três Fascículos não apontam seus objetivos, são eles: “Frações”, “Tratamento da informação”, “Resolver problemas: o lado lúdico do ensino de Matemática”.

Por outro lado, embora a apresentação das temáticas se encontre de maneira diferente no quadro 2 - como evidencia o índice dos Fascículos -, o desenvolvimento do curso, ou seja, a metodologia de trabalho segue uma mesma linha, o mesmo modelo. O detalhamento da metodologia assumida no Pró-Letramento Matemática ocorrerá em um tópico específico deste texto.

Ainda nos desperta a atenção, a presença de um Guia de Curso que faz uma apresentação do curso Pró-Letramento, destacando em que consiste o Programa, seus

objetivos, sua concepção de formação continuada e sua metodologia de trabalho. Estes elementos se encontram também presentes no Guia Geral que representa o documento orientador do Programa.

Embora – e como visto anteriormente – o Fascículo do Tutor não apresente articulação com o Guia Geral e não aponte aspectos importantes sobre o Programa, a proposta de apresentar um Guia de Curso no Fascículo do Cursista é bem interessante, uma vez que traz elementos explicativos sobre o Pró-Letramento, possibilitando aos professores conhecer um pouco mais sobre a proposta de formação da qual irão participar.

Especificamente, o Guia de Curso aponta as características do curso de Matemática e a sua dinâmica de desenvolvimento. Segundo os autores, “o Pró-Letramento em Matemática prevê a utilização do princípio da problematização dos conteúdos e das práticas cotidianas dos professores para o ensino da Matemática” e tem “como discussão principal o saber pedagógico dos professores cursistas”. (p. 09). Nesse sentido, buscam-se uma articulação teoria-prática bem como a valorização dos saberes profissionais (pedagógicos, experienciais) dos professores.

3.1.2.1 OS CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO

Apresentamos, anteriormente, a composição dos Fascículos de Alfabetização e Linguagem e Matemática a partir dos temas de cada fascículo, o que permitiu uma visão panorâmica de seu conteúdo. Nesse momento, discutiremos os conteúdos estudados no processo de formação dos professores no âmbito do Pró-Letramento, considerando dois elementos: os Parâmetros Curriculares Nacionais e os programas analíticos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de um curso de formação inicial de professores (em anexo). Os PCNs foram escolhidos para essa análise, uma vez que como referenciais curriculares propostos pelo Ministério da Educação podem encontrar nos cursos de formação de professores condições para sua efetivação. Entendemos a política educacional como uma rede que se articula e circula em diferentes contextos (TEIXEIRA et al. 2009). Já o curso de formação inicial foi tomado como foco na tentativa de traçarmos um paralelo entre os conteúdos presentes na formação inicial e continuada de professores, desvendando assim suas proximidades ou distanciamentos, auxiliando-nos a precisar a natureza dos conteúdos de formação.

3.1.2.1.1 A ARTICULAÇÃO COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Ao tomarmos como objeto de análise o conteúdo do Pró-Letramento e os PCNs, pudemos perceber muitas similaridades. Antes mesmo de entrarmos nos conteúdos destes materiais, podemos destacar os propósitos de ambos - o que já seria uma primeira semelhança entre estes documentos - que é a melhoria da qualidade do ensino/da educação e sua relação com os processos de formação/atualização docente. Abaixo, apresentamos excertos que elucidam esta afirmação:

O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2007a, p. 02).

O propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (BRASIL, 1997a, s.p. grifo do autor).

Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997a, s.p; BRASIL, 1997b, s.p).

E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional (BRASIL, 1997a, s.p; BRASIL, 1997b, s.p).

Além dessa primeira proximidade entre os materiais de formação dos professores do Pró-Letramento e os Parâmetros, iremos apontar e discutir ao longo do texto outros elementos relacionados ao conteúdo propriamente dito.

a) Alfabetização e Linguagem

O principal conteúdo de formação do Programa em Alfabetização e Linguagem é apresentado no primeiro Fascículo, “Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento”, que, após conceituar alfabetização, letramento e outros termos interligados a estes processos, enfatiza as capacidades linguísticas (como indicado no próprio título). De acordo com o

fascículo:

O desenvolvimento das capacidades linguísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão, em situações diferentes das familiares, não acontece espontaneamente. Elas precisam ser ensinadas sistematicamente e isso ocorre, principalmente, nos anos iniciais da Educação Fundamental. Por esta razão, o principal objetivo deste texto é contribuir para o professor e a professora que alfabetizam compreendam os processos envolvidos na aquisição de nosso **sistema de escrita** alfabético e das capacidades necessárias ao aluno para o domínio dos campos da leitura, da produção de textos escritos e da compreensão e produção de textos orais, em situações diferentes das que são corriqueiras no cotidiano da criança (BRASIL, 2007d, fascículo 1, p. 14, grifo do autor).

Sobre este mesmo assunto, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que:

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1997a, p. 35).

Isso evidencia que, em comum, o Fascículo “Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento” e os Parâmetros Curriculares Nacionais selecionam e organizam os conteúdos de Língua Portuguesa com vistas ao desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, falar e ouvir. Ademais, os conteúdos giram em torno de eixos básicos. O quadro 3 mostra os dois eixos propostos pelos PCNs.

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

QUADRO 3 – Eixos básicos de conteúdos do PCN de Língua Portuguesa

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, p. 35.

O primeiro eixo se refere à primeira linha apresentada, sendo que “Língua escrita: usos e formas” engloba “Práticas de Leitura” e “Prática de produção de texto”. O segundo eixo se refere à segunda linha.

Já os eixos propostos para a organização das capacidades, presentes no Fascículo

“Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento” (BRASIL, 2007d, p. 15), são:

- (1) Compreensão e valorização da cultura escrita;
- (2) Apropriação do sistema de escrita;
- (3) Leitura;
- (4) Produção de textos escritos; e
- (5) Oralidade.

Um olhar sobre os eixos selecionados pelo fascículo nos leva a visualizar sua inserção no interior dos eixos propostos pelos PCNs, uma vez que “Língua Oral: usos e formas” refere-se à “Oralidade” e “Língua Escrita: usos e formas” envolve a “Compreensão e valorização da cultura escrita”, “Apropriação do sistema de escrita”, “Leitura” e “Produção de textos escritos”.

Na tentativa de ilustrar um pouco mais a articulação existente entre os materiais aqui analisados, apresentamos o quadro 4 no qual traçamos um paralelo entre alguns itens de conteúdos que devem ser trabalhados dentro de cada eixo.

PARÂMETROS NACIONAIS	CURRICULARES	FASCÍCULO DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM
CONTEÚDOS Blocos de conteúdos LÍNGUA ORAL: USOS E FORMAS <ul style="list-style-type: none"> • Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicitar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas. 		FASCÍCULO: CAPACIDADES LINGUÍSTICAS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO Oralidade <ul style="list-style-type: none"> • Participar das interações cotidianas em sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo às questões propostas pelo (a) professor (a) e expondo opiniões nos debates e com os colegas e com o (a) professor (a).
CONTEÚDOS Blocos de conteúdos LÍNGUA ESCRITA: USOS E FORMAS Prática de leitura <ul style="list-style-type: none"> • Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (com ajuda). • Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação 		FASCÍCULO: CAPACIDADES LINGUÍSTICAS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO Leitura <ul style="list-style-type: none"> • Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas. • Buscar pistas textuais, intertextuais e

<p>ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, paginação do texto, organização tipográfica etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente. • Uso de acervos e bibliotecas 	<p>contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido. • Utilizar bibliotecas.
<p>CONTEÚDOS Blocos de conteúdos</p> <p>LÍNGUA ESCRITA: USOS E FORMAS Prática de produção de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características de gênero; e ○ Introduzindo progressivamente os aspectos notacionais. 	<p>FASCÍCULO: CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</p> <p>Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação. • Dispor, ordenar e organizar o próprio texto, de acordo com as convenções gráficas apropriadas.
<p>ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitação de regularidades ortográficas • Revisão do próprio texto com ajuda 	<p>FASCÍCULO: CAPACIDADES LINGÜÍSTICAS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas. (Produção). • Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto. (Produção)

QUADRO 4 – Relação de conteúdos do PCN de Língua Portuguesa e do Fascículo de Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento

Os Fascículos “A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino” e o “Complementar” também enfatizam as práticas de leitura, escrita e análise sobre a produção dos alunos.

Além disso, vale ressaltar que a coerência entre Parâmetros Curriculares Nacionais e os conteúdos do Fascículo de Alfabetização e Linguagem ocorre em outros fascículos. O Fascículo “Modos de escrever, modos de falar” revela aspectos importantes presentes nos

PCNs quando ele discute “que fala cabe à escola”:

a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1997a, p. 26).

a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (BRASIL, 1997a, p. 26).

a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas (BRASIL, 1997a, p. 26).

Nesse sentido, podemos apontar trechos presentes no Fascículo “Modos de falar, modos de escrever” que confirmam nossa afirmação:

(...) uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar (BRASIL, 2007d, fascículo 7, p. 13).

Os alunos falantes de variedades linguísticas diferentes da chamada ‘língua padrão’, por um lado, têm direito de dominar essa variedade, que é a esperada e mais aceita em muitas práticas valorizadas socialmente; por outro lado, têm direito também ao reconhecimento de que seu modo de falar, aprendido com a família e a comunidade, é tão legítimo quanto qualquer outro e, portanto, não pode ser discriminado (BRASIL, 2007d, fascículo 7, p. 23).

Sempre que temos duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa, dizemos que estamos diante de uma **regra variável** na língua. As diferentes maneiras de dizer a mesma coisa são chamadas **variantes**. Em uma regra variável sempre há uma variante que tem mais prestígio enquanto outras são desprestigiadas ou até consideradas ‘erro’ (BRASIL, 2007d, fascículo 7, p. 21, grifo do autor).

O Relativismo cultural é uma postura adotada nas Ciências Sociais, inclusive na Linguística, segundo a qual uma manifestação de cultura prestigiada na sociedade não é intrinsecamente superior a outras. Quando consideramos que as variedades da língua portuguesa empregadas na escrita ou usadas por pessoas letradas quando estão prestando atenção à fala não são intrinsecamente superiores às variedades usadas por pessoas com pouca escolarização, estamos adotando uma posição culturalmente relativa e combatendo o preconceito baseado em mitos que perduram em nossa sociedade (BRASIL, 2007d, fascículo 7, p. 21, grifo do autor).

Vemos os usos da língua sempre em função de sua adequação à situação falada (BRASIL, 2007d, fascículo 7, p. 22).

As similitudes entre os conteúdos indicados pelos Parâmetros e os conteúdos trabalhados no Fascículo de Alfabetização e Linguagem são grandes. O Fascículo Modos de falar, modos de escrever exprime o respeito aos diversos modos de falar e a necessária adequação aos contextos comunicativos.

Outros fascículos também encontram correspondência no texto dos PCNs, como “O lúdico na sala de aula: projetos e jogos”, “Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura”. Os projetos recebem destaque nos Parâmetros como tratamento didático dos conteúdos. Biblioteca e jogos didáticos são citados como recursos a serem utilizados pelo professor no desenvolvimento do ensino. Como no Pró-Letramento, estes temas foram trabalhados em fascículos, ou seja, há um Fascículo específico para o tema Biblioteca e um Fascículo direcionado ao trabalho com Projetos e Jogos, os conteúdos foram densamente trabalhados, o que não ocorre nos Parâmetros.

O Fascículo “Alfabetização e Letramento: questões sobre avaliação” apresenta em seu próprio texto uma citação dos PCNs sobre a necessidade de considerar no processo de avaliação dos educandos, as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Os Parâmetros apresentam ainda quatro critérios de avaliação sob os eixos da oralidade, da leitura e da escrita e produção de texto. De forma mais detalhada, o Fascículo “Alfabetização e Letramento: questões sobre avaliação” apresenta um anexo chamado “Avaliação diagnóstica da alfabetização” que, a partir da matriz de referência – “discrimina conhecimentos e competências a serem avaliados, com a finalidade de orientar a elaboração de estratégias ou questões de avaliação” (BRASIL, 2007d, fascículo 2, p. 31) – aponta os conhecimentos a serem avaliados, envolvendo três eixos: aquisição do sistema de escrita, leitura, produção de textos. O eixo da oralidade - presente nos critérios propostos pelos PCNs – não está presente na matriz de referência.

Todavia, vale dizer que não percebemos relações entre o Fascículo “O livro didático em sala de aula: algumas reflexões” e o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

b) Matemática

Iniciemos esta abordagem destacando que a ação de apontar a articulação dos conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Pró-Letramento - por meio dos Fascículos do Cursista de Matemática – foi mais simples do que os apontamentos

evidenciados nos Fascículos do Cursista de Alfabetização e Linguagem, uma vez que o próprio texto dos Fascículos de Matemática já menciona sua relação com os PCNs, ou seja, as proximidades entre os dois materiais já é enfatizada no material de formação do cursista. Como exemplos dessa explicitação, podemos citar os seguintes trechos:

- Para organizar este fascículo, voltado ao estudo de *espaço e forma*, recorreremos às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). (BRASIL, 2007e, fascículo 3, p. 06, grifo do autor).
- Este fascículo aborda temas do bloco de conteúdos Grandezas e Medidas elencado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 2007e, fascículo 5, p. 06).
- O Tratamento da Informação é um dos blocos de conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2007e, fascículo 06, p. 8).
- A resolução de problemas como finalidade do ensino de Matemática tem sido discutida, tanto no âmbito da pesquisa, eventos e da literatura em Educação Matemática, quanto nas propostas curriculares nacionais como, por exemplo, nos atuais PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) (BRASIL, 2007e, fascículo 7, p. 07).

Para além destas afirmações, outros elementos também nos levam a perceber as similaridades entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Fascículos do Cursista de Matemática. A princípio, podemos demonstrar esta relação pelos temas escolhidos para serem abordados no material do cursista e os temas que compõem o bloco de conteúdos dos PCNs, conforme o quadro 5:

Parâmetros Curriculares Nacionais Bloco de Conteúdos	Fascículo do Cursista de Matemática Títulos
Números e Operações	Fascículo 1: Números Naturais Fascículo 2: Operações com números naturais
Espaço e Forma	Fascículo 3: Espaço e Forma
Grandezas e Medidas	Fascículo 5: Grandezas e Medidas
Tratamento da Informação	Fascículo 6: Tratamento da Informação

QUADRO 5 – Relação de temas abordados no PCN de Matemática e no Fascículo de Matemática do

Pró - Letramento

Soma-se a essa semelhança - em termos de temas - o desdobramento dos conteúdos. O Fascículo 1 envolve a compreensão das características do sistema de numeração decimal, a ordenação dos números, a organização em agrupamentos. Introduce os conceitos de adição e subtração, as ações associadas às operações (juntar, acrescentar, retirar, comparar, completar) e os fatos básicos. Estes elementos recebem um tratamento mais detalhado no Fascículo 2 pelo trabalho com os cálculos de adição, subtração, multiplicação e divisão. O Fascículo 3 aborda a localização, orientação, representação de espaço, classificação de figuras geométricas, ângulos e prepara para o estudo das frações. O Fascículo 5 enfatiza diferentes grandezas e medidas (comprimento, sistema monetário, temperatura, massa, tempo, capacidade). O Fascículo 6 desenvolve conteúdos propostos no tratamento da informação: combinatória, probabilidade, estatística (população e amostra, variáveis quantitativas/qualitativas, representação - gráficos e tipos; tabelas e classificação).

Nota-se, portanto, que os conteúdos abordados nos Fascículos do Cursista de Matemática estão em constante sintonia com os conteúdos conceituais e procedimentais destacados nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Relacionados ainda aos Parâmetros Curriculares Nacionais estão os Fascículos “Frações” e “Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da Matemática” que também são focos de discussão nos Fascículos do Cursista. O tema Frações não constitui um bloco específico de conteúdo nos PCNs, mas se encontra inserido no bloco direcionado ao estudo dos Números: naturais, sistema de numeração decimal e números racionais. Alguns aspectos relacionados ao estudo das frações, presentes nos Parâmetros são:

- Leitura, escrita, comparação e ordenação de representações fracionárias de uso freqüente.
- Identificação e produção de frações equivalentes, pela observação de representações gráficas e de regularidades nas escritas numéricas.
- Exploração dos diferentes significados das frações em situações-problema: parte-todo, quociente e razão (BRASIL, 1997b, p. 59).

Em consonância com o exposto nos PCNs, o Fascículo do Cursista sobre Frações aborda - entre outros assuntos - o surgimento, a leitura, os usos das frações, as frações equivalentes, comparação de frações, frações como razões.

Sobre o Fascículo “Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da Matemática”, podemos entendê-lo mais como a apresentação de uma metodologia do que a apresentação de um conteúdo propriamente dito. Seu foco é apresentar a resolução de problemas como um recurso para se trabalhar a Matemática em sala de aula, concebendo-o como mola propulsora

do ensino, pela atribuição de significados às situações Matemáticas.

Coerente com esta proposta, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a resolução de problemas como um recurso para aprender e ensinar Matemática no Ensino Fundamental. A resolução de situações problemas consiste ainda em um dos objetivos da Matemática para o primeiro e segundo ciclo bem como compõe os critérios de avaliação da disciplina.

Todavia, há uma distinção entre a forma como a avaliação é abordada no Fascículo “Avaliação da aprendizagem em Matemática nos anos iniciais” e os critérios de avaliação apontados pelos PCNs. Os critérios mostram os conteúdos que os alunos devem desenvolver ao longo do ciclo, e o fascículo aborda a avaliação numa perspectiva mais ampla, para além dos conteúdos, problematizando o caráter da avaliação da aprendizagem (formativa x somativa), a avaliação coletiva que considera o olhar do aluno, da família e do professor, alguns instrumentos de avaliação (registro, portfólio) e a avaliação como forma de inclusão na qual existe a necessidade de uma avaliação diferenciada para alunos com necessidades educacionais especiais.

Por outro lado, o apêndice “SAEB – Prova Brasil/Matriz de Referência da 4ª série do Ensino Fundamental” reflete uma extrema coerência com os PCNs, em especial pela sintonia entre os temas da Matriz de Referência e os blocos de conteúdo dos Parâmetros. Retomaremos a discussão da avaliação no tópico dedicado ao estudo do componente da avaliação externa.

3.1.2.1.2 A APROXIMAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO PRÓ-LETRAMENTO COM UM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Nesse momento, buscamos compreender se os conteúdos de formação propostos pelo Pró-Letramento - Programa de formação continuada - se assemelham aos conteúdos abordados no processo de formação inicial de professores. Na verdade, essa comparação se faz necessária para verificar em que medida o Pró-Letramento tem se configurado como um programa de formação continuada.

Para tal, tomamos como objeto o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa. Optamos por esta licenciatura ao considerarmos que, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2006, o pedagogo é o profissional que tem sua base de formação na docência e está apto a atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental. Escolhemos o curso desta instituição por compreendermos o envolvimento dos professores no processo de reestruturação do curso⁹ e a busca por uma graduação de qualidade bem como pela facilidade de acesso aos documentos aqui utilizados.

A fim de percebermos as similaridades ou diferenças entre os conteúdos de um curso de formação inicial e continuada de professores, adotamos como material básico de análise os Programas Analíticos (em anexo) das disciplinas do curso de Pedagogia e os Fascículos do Cursista de Alfabetização e Linguagem e Matemática do Pró-Letramento. Passemos, então, às considerações feitas.

a) Alfabetização e Linguagem

Em sua matriz curricular, o curso de Pedagogia/UFV apresenta três disciplinas cujo foco são os conhecimentos de Língua Portuguesa e do processo de alfabetização e letramento. Tais disciplinas são assim intituladas: EDU 463 – Alfabetização e Letramento; EDU 464 – Língua Portuguesa I; e EDU 465 – Língua Portuguesa II.

A disciplina EDU 463 tem como ementa “Alfabetização e letramento. Alfabetização. Aquisição da linguagem escrita: abordagem psicolinguística. Escrita. O ambiente alfabetizador.”.

A disciplina EDU 464 apresenta a ementa “Parâmetros curriculares nacionais. Ortografia. O uso do dicionário. Gramática. Linguagem Oral.”.

A disciplina EDU 465 possui a ementa “Parâmetros curriculares nacionais. Leitura. Produção de texto. A biblioteca escolar.”.

O primeiro e segundo Fascículo do Cursista de Alfabetização e Linguagem enfatiza o tema “Alfabetização e Letramento”, e o curso de Pedagogia/UFV dedica uma disciplina a esse estudo. Entretanto, o estudo proposto pela disciplina sobre a alfabetização e o letramento é muito mais abrangente do que o abordado nos fascículos.

⁹ Ver: GIARDINI, B. L. Diretrizes Curriculares Nacionais: o processo de reformulação do curso de Pedagogia da UFV, 2007 (Monografia).

GIARDINI, B. L.; BRAÚNA, R. C. A.. A formação inicial de professores no curso de Pedagogia da UFV: saberes docentes e identidade profissional. In: X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2009, Águas de Lindoia. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos, 2009.

GIARDINI, B. L.; BRAÚNA, R. C. A.; VIEIRA-JÚNIOR, J.M.. Diretrizes Curriculares Nacionais: o olhar dos estudantes de Pedagogia. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas profissionais, 2010.

Por outro lado, no Fascículo “Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento”, os conteúdos foram selecionados e organizados objetivando o desenvolvimento da leitura, escrita/produção de textos, oralidade. Esses eixos destacados no material do cursista do Pró-Letramento também são desenvolvidos nas disciplinas de Língua Portuguesa I e II.

Como vimos anteriormente, existe coerência entre os conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e os conteúdos abordados no Pró-Letramento. Da mesma maneira, os Parâmetros Curriculares Nacionais estão presentes nas disciplinas do curso de Pedagogia, portanto, estas disciplinas também assumem similitudes com o material do cursista de Alfabetização e Linguagem.

Outro aspecto a ser mencionado se refere ao conteúdo Biblioteca escolar presente no curso de Pedagogia e o Fascículo do Cursista “Organização e uso da Biblioteca escolar e das salas de leitura” que encontram plena semelhança.

Já o Fascículo “Complementar”, ao destacar a alfabetização e letramento como um processo contínuo e simultâneo, as contribuições do trabalho com base no nome das crianças, uma vez que este é uma palavra-texto, a importância da leitura no processo de letramento e reflexões sobre o processo de produção e reestruturação dos textos pelos alunos, aborda elementos presentes nas três disciplinas em estudo do curso de Pedagogia.

O Pró-Letramento apresenta ainda um Fascículo denominado “O livro didático em sala de aula: algumas reflexões”. Não há uma referência muito explícita nos programas analíticos que indique claramente as reflexões sobre os livros didáticos, mas as disciplinas de Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa I em seus tópicos alfabetização, aquisição da linguagem escrita, escrita (EDU 463), ortografia, uso do dicionário e gramática (EDU 464) apresentam um item de estudo denominado materiais didáticos, em que acreditamos que o livro, por ser o suporte didático mais utilizado pelo professor, esteja presente nas discussões.

Nessa mesma linha, o Pró-Letramento possui um Fascículo intitulado “O lúdico na sala de aula: projetos e jogos” que soa como indicações metodológicas para o trabalho do professor nos anos iniciais do ensino fundamental. As disciplinas de Língua Portuguesa I e II nos tópicos ortografia, uso do dicionário, gramática, linguagem oral (EDU 464), produção de texto e leitura (EDU 465) apresentam um item de estudo denominado aspectos metodológicos cujos projetos e jogos podem ser estratégias abordadas para o estudo dos conteúdos propostos.

Nesse sentido, podemos perceber que os conteúdos do Pró-Letramento podem ser desenvolvidos em um curso de formação inicial, uma vez que constituem aspectos importantes da aprendizagem profissional, ou seja, conhecimentos necessários para a

realização da atividade docente em sala de aula.

b) Matemática

O curso de Pedagogia da UFV traz em sua matriz curricular duas disciplinas direcionadas ao estudo da Matemática: EDU 461 – Matemática I e EDU 470 – Matemática II.

A disciplina EDU 461 – Matemática I apresenta a seguinte ementa: “Ensino de Matemática: algumas considerações. Matemática na educação infantil e no ensino fundamental. Números. Sistemas de numeração. Operações com números naturais. Números racionais. Operações com números racionais. Tratamento de informação.”

A disciplina EDU 470 – Matemática II tem como ementa: “Considerações sobre geometria. A construção do espaço pela criança. Geometria: conteúdos e metodologia. Medidas. Resolução de problemas”.

As temáticas presentes nas ementas das disciplinas mostram uma grande sintonia com os temas de estudo do Pró-Letramento. A disciplina Matemática I desenvolve o tema de quatro Fascículos do material do Cursista de Matemática, quais sejam: Números naturais; Operações com números naturais; Frações (inserido nos conteúdos números racionais e operações com números racionais); e Tratamento da Informação. Outros três temas dos Fascículos do Cursista são desenvolvidos na disciplina Matemática II, são eles: Espaço e forma; Grandezas e Medidas; e Resolver problemas.

Uma leitura dos programas analíticos das disciplinas, em especial, da distribuição dos conteúdos temáticos enfocados em cada aula teórica confirma ainda mais a articulação entre os conteúdos da disciplina Matemática do curso de Pedagogia/UFV e do material de formação continuada do Pró-Letramento.

Tudo isso evidencia aspectos importantes da natureza dos conteúdos de formação do Pró-Letramento que têm assumido importantes conhecimentos que devem ser desenvolvidos na formação inicial de professores para subsidiar o professor em seu fazer docente.

3.1.2.1.3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO

O paralelo entre os conteúdos de formação do Pró-Letramento, os conteúdos propostos

pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e os conteúdos abordados no curso de Pedagogia/UFV nos possibilitou a percepção das proximidades dos conhecimentos elencados. As semelhanças existentes na área de Matemática se apresentaram de uma forma mais latente, mas também visualizamos a presença de relações na área de Alfabetização e Linguagem.

Sobre a análise feita entre os conteúdos dos PCNs e os materiais de formação do Pró-Letramento, pudemos evidenciar um grande afinamento entre os temas de estudo do Programa e os conteúdos indicados nos Parâmetros. Este resultado se assemelha ao encontrado por Teixeira et al. (2009, p. 05) quando interrogaram “se uma política curricular é elaborada, entre outras finalidades, com o objetivo de influir sobre a formação de professores, que presença tem nos materiais desse curso?” e afirmaram que os Guias de Estudo do Projeto Veredas contemplam as orientações sugeridas pelos PCNs.

Isso nos leva a apontar a articulação entre os textos oficiais da política educacional, ou seja, os Parâmetros que, como uma diretriz de conteúdos, se efetivam na proposta de um curso de formação de professores. Se os professores – como atores de uma política pela sua aplicação prática – se negam a trabalhar os conteúdos propostos pelos PCNs, o curso de formação consiste em uma outra estratégia para que a política dos PCNs se efetive. Nas palavras de Teixeira et al. (2009):

Uma política curricular encontra um dos caminhos de sua implementação nos processos de formação de professores. Em outras palavras, os Guias de Estudo do Projeto Veredas, uma política de âmbito estadual e proposta pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, foram identificados como um veículo ou um caminho para a implementação e divulgação de uma política formada pelo Ministério da Educação através do PCN (TEIXEIRA et al., 2009, p. 08).

Podemos dizer ainda que a forte articulação entre os conteúdos do curso de formação inicial (Pedagogia/UFV) e continuada (Pró-Letramento) nos leva a afirmar sobre a natureza dos conhecimentos abordados, os quais são advindos da formação inicial de professores. Nossa afirmação se fundamenta na crença de que tais conteúdos são de extrema importância para a inserção profissional docente, ou seja, o professor precisa ter o domínio destes conhecimentos para iniciar e exercer uma prática de qualidade.

Considerando a relevância destes conhecimentos, entendemos que os conteúdos abordados não podem ser vistos apenas no processo de formação continuada dos professores, uma vez que são fundamentais para o exercício da atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O professor precisa apreender os conteúdos essenciais à sua prática antes de se inserir no ambiente da sala de aula.

Tudo isso nos leva a refletir sobre este fato numa outra perspectiva. Se os conteúdos da formação inicial estão sendo revistos no processo de formação continuada, deve haver uma lacuna no desenrolar da primeira, o que tem levado vários autores a apontar o caráter compensatório da formação continuada. Por outro lado, fica um questionamento: tendo em vista as fragilidades da formação inicial, a formação continuada de professores deve cumprir inicialmente este papel para posteriormente se revestir de seu caráter de atualização? Ou a formação continuada de professores deve desconsiderar as precariedades da formação inicial e se assumir apenas como processo de atualização docente? Retomaremos estas questões na análise geral dos materiais do Pró-Letramento.

3.1.2.2 METODOLOGIA DE TRABALHO

O foco da nossa análise sobre os materiais de formação dos professores no Pró-Letramento incidiu também sobre o aspecto metodológico, ou seja, qual o caminho utilizado para que o professor apreendesse os conteúdos apresentados. Anteriormente, discutimos a natureza desses conteúdos e nesse momento nos dedicaremos a apresentar a forma como o trabalho foi desenvolvido, considerando a apresentação do conteúdo e as atividades propostas nos fascículos.

3.1.2.2.1 A APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO

a) Alfabetização e Linguagem

Os Fascículos de Alfabetização e Linguagem, em sua grande maioria (Fascículos 3, 4, 5, 7, complementar), se desenvolvem a partir da apresentação de relatos e narrativas de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre suas vivências e experiências.

O Fascículo 3, “A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino”, propõe uma série de análises de situações cotidianas vivenciadas em sala de aula, a partir de relatos de professores sobre práticas consideradas bem e mal sucedidas.

No Fascículo 4, “Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura”, o texto parte de experiências vivenciadas por diversos sujeitos (professores, alunos, escritores)

sobre o universo da leitura.

A abordagem feita no Fascículo 5, “O lúdico na sala de aula: projetos e jogos”, enfatiza projetos elaborados e desenvolvidos por professores e jogos criados por alunas do curso de Pedagogia que foram aplicados em salas de aula com a finalidade de promover práticas significativas de leitura, escrita e oralidade.

Já o Fascículo 7, “Modos de falar, modos de escrever”, tem seu foco no trabalho pedagógico de uma professora com a produção de texto, a leitura, as práticas de construção de texto coletivo e contação de histórias infantis.

O Fascículo “Complementar” apresenta relatos de professoras sobre atividades pedagógicas que enfatizam o tema História de vida, a fim de obter o aprendizado da língua escrita.

Entretanto, a abordagem metodológica dos conteúdos ocorre de maneira diferente nos demais fascículos (Fascículos 1, 2 e 6).

O Fascículo 1, “Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento”, faz a apresentação de elementos teóricos desprovidos de um diálogo com o professor sobre sua prática. A exposição não se desenvolve a partir de problemas reais vivenciados por professores durante o processo de alfabetização e letramento.

No Fascículo 2, “Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação”, não há presença de relatos de experiência dos professores. O que existe é a apresentação de um modelo de registro do desempenho dos alunos, por meio de uma ficha descritiva, elaborada por uma professora.

Já o Fascículo 6, “O livro didático em sala de aula: algumas reflexões”, articula conteúdo a atividades práticas e possibilita uma reflexão crítica do professor sobre o livro didático (avaliação, escolha, utilização), mas o faz apenas pela exposição de elementos teóricos sem apontar vivências e experiências de professores com o livro didático em sala de aula.

Vale destacar ainda que os Fascículos 5, 6, 7 e Complementar trazem um vídeo que discute o conteúdo trabalhado no fascículo e mostra as práticas e experiências dos docentes sobre o assunto abordado. Em seu texto, o Fascículo 6 não expõe relatos de professores, mas a discussão que os professores fazem sobre o livro didático, e a forma como o utilizam está presente no vídeo que compõe o material.

Sendo assim, podemos dizer que os Fascículos de Alfabetização e Linguagem têm sua abordagem metodológica com foco no trabalho docente, uma vez que tomam as práticas e as

experiências dos professores como uma forma de apresentar o conteúdo proposto. Contudo, o Fascículo 1 dista da abordagem metodológica dos demais Fascículos, destacando-se como um material de caráter teórico, conteudista que serve de base para o desenvolvimento das propostas dos fascículos seguintes.

b) Matemática

Para a apresentação do conteúdo, o Pró-Letramento Matemática possui uma dinâmica própria. Os fascículos são desenvolvidos considerando quatro momentos, assim conceituados: 1º momento: Pensando juntos – momento de discussão e reflexão sobre o fascículo estudado anteriormente, podendo também retomar questões que ainda geram dúvidas, conhecer e comparar as atividades desenvolvidas com as dos colegas.

2º momento: Trabalhando em grupo – Refere-se aos encontros presenciais. Momento em que se inicia o estudo de um fascículo.

3º momento: Roteiro de trabalho individual – Composto de leituras e sugestões de atividades a serem desenvolvidas por cada cursista. Seu objetivo é o aprofundamento dos conteúdos do fascículo e o questionamento da prática docente.

4º momento: Nossas conclusões – momento de síntese do fascículo, de discussão em grupo e elaboração individual de relatórios de memórias evidenciando desafios e dificuldades encontradas, sugestões, apresentação de boas ideias e inovações, reflexão sobre as tarefas realizadas e avaliação do trabalho realizado.

A organização destes momentos nos fascículos ocorre da seguinte forma: apresentação; roteiro de trabalho para o encontro que envolve o pensando juntos, trabalhando em grupo, nossas conclusões; e o roteiro de trabalho individual. Essa estrutura é mais ou menos fixa, uma vez que o Fascículo “Frações” não contempla os momentos trabalhando em grupo e nossas conclusões.

No que se refere à apresentação do conteúdo, existe uma unidade entre todos os fascículos em que prioritariamente há apresentação da teoria - propriamente dita - de uma forma plenamente expositiva. Nota-se grande preocupação em tornar possível a apropriação dos conteúdos referentes ao ensino da Matemática.

A abordagem dos elementos teóricos (conceitos, técnicas) apresenta inovações ao longo do Pró-Letramento Matemática apenas em três fascículos. O Fascículo “Grandezas e Medidas” tem o seu conteúdo desenvolvido a partir de sugestões de projetos dos professores

em sala de aula, todavia, os projetos partem dos autores e não de relatos de experiência de professores.

O Fascículo “Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da Matemática”, por enfatizar a ludicidade, apresenta jogos que envolvem a resolução de problemas e o raciocínio lógico. Os jogos não são expostos apenas como sugestões de trabalho. É possibilitado aos professores jogar com os colegas para conhecer o jogo, problematizar estratégias e possibilidades do mesmo bem como discutir com os colegas. Nesse sentido, o conteúdo do fascículo também é abordado através dos jogos. Os autores ainda destacam que não é o jogo, por si só, que trabalha a Matemática, mas a intervenção pedagógica feita.

Ao abordar o modelo de avaliação coletiva, o Fascículo “Avaliação da aprendizagem em Matemática nos anos iniciais” traz relatos de professoras sobre registros do desenvolvimento e desempenho dos alunos.

De uma maneira geral, podemos dizer que os Fascículos de Matemática buscam uma articulação da teoria com a prática docente quando propõem uma série de atividades relacionadas ao espaço de atuação do professor, ou seja, sua sala de aula. Por outro lado, a apropriação da experiência docente, a prática docente como foco de estudo é muito pouco explorada. Em poucos momentos pudemos perceber um vaivém da prática – teoria – prática. Enfatizou-se muito mais a aplicação da teoria a situações práticas, ou seja, a ênfase maior do curso é nos elementos teóricos.

3.1.2.2 AS ATIVIDADES PROPOSTAS

a) Alfabetização e Linguagem

Os Fascículos de Alfabetização e Linguagem – exceto o Fascículo 1: “Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento” – propõem ao longo do texto uma série de atividades a serem realizadas pelos professores. Essas atividades revelam ao mesmo tempo características comuns e diversas. Com vistas a conhecermos um pouco mais tais características, organizamo-las em três dimensões, quais sejam: a) aspecto individual/coletivo; b) aspecto teórico/prático; e c) aspecto aplicação/reflexão. Tais dimensões nos auxiliam na compreensão de elementos da formação que julgamos contribuir para uma prática docente de qualidade, como a promoção de práticas de trabalho em colaboração, a prática docente como

objeto de formação e a reflexão sobre a prática docente. Sendo assim, podemos dizer que as atividades presentes nos fascículos apresentam um cunho:

- individual: realização de trabalhos individuais pelos professores;
- coletivo: realização coletiva das atividades e/ou socialização, discussão, reflexão em grupo;
- teórica: atividades cujas respostas se encontram nos conteúdos apresentados ao longo do fascículo;
- prática: atividades relacionadas à prática docente;
- aplicação: propostas de exercícios para serem desenvolvidos pelo professor em sala de aula;
- reflexão: propostas de exercícios que sugerem a reflexão sobre a prática docente ou sobre questões que perpassam a atividade do professor.

Isto posto, apresentamos no quadro 6, a distribuição das atividades no interior de cada dimensão.

Dimensão 1		Dimensão 2		Dimensão 3	
<i>Individual</i>	<i>Coletivo</i>	<i>Teórico</i>	<i>Prático</i>	<i>Aplicação</i>	<i>Reflexão</i>
38%	62%, sendo: 53,5: discussão, socialização, 8,5: fazer coletivo	22%	78%	54,9%	47,8%

QUADRO 6 – Percentual de atividades de Alfabetização e Linguagem organizadas por dimensão

Nota-se, portanto, predominância de atividades que envolvem os aspectos coletivo, prático e de aplicação. Entretanto, a discrepância maior se encontra nos aspectos individual/coletivo e teórico/prático.

É importante destacarmos a importância do trabalho coletivo, do apoio mútuo entre os professores no processo de formação. O espaço do diálogo junto a seus pares oportuniza aos professores conversar sobre as experiências, os desafios encontrados na atuação docente, as possibilidades para a superação das dificuldades etc. Contudo, esse aspecto coletivo ainda é muito ‘individualizado’ quando se trata do ‘fazer’ docente: trabalhar, planejar, criar juntos, como nos revela o quadro 6, em que apenas 8,5% das atividades envolvem o trabalho coletivo.

Imbérnon (2009) nos diz que um dos processos com potencial para romper o individualismo presente no trabalho docente é a formação permanente dos professores. Esta “formação coletiva supõe (...) uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não

imposto” (p. 59) bem como uma metodologia de trabalho com foco no coletivo, ou seja, “modalidades e estratégias de formação organizadas sobre a base do trabalho em grupo” (p. 60). O autor aponta ainda sete pilares dessa metodologia formativa, onde destacamos três:

- Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo [...].
- Aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e êxitos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação.
- Elaborar projetos de trabalho conjunto (IMBÉRNON, 2009, p. 61 e 62).

Por outro lado, quase 80% das atividades propostas se relacionam à prática docente, pela realização das atividades propostas na sala de aula ou pelo questionamento de aspectos relacionados à prática docente. Isso demonstra a presença do binômio teoria - prática, a articulação entre os conteúdos estudados e a atividade docente. Tomar a prática docente como foco deve ser o eixo norteador do processo de formação continuada. Advogam esta afirmação, os autores que se alinham à perspectiva da racionalidade prática na formação de professores.

Já a dimensão 3, aplicação/reflexão, possui distância menor entre esses dois aspectos. Existem muitas atividades de aplicação da teoria e de reflexão sobre a prática nos fascículos. Entretanto, esses aspectos não precisam ser necessariamente excludentes, ou seja, aplicação/reflexão podem ‘conviver’ mutuamente numa mesma atividade, mas apenas 12,6% primaram pela presença de ambos.

Todavia, vale ressaltar que a reflexão, o pensar sobre a prática não ocorre de forma muito sistematizada. Lalanda e Abrantes (1996), sobre o conceito de reflexão em Dewey, nos apontam que o pensamento reflexivo surge da necessidade de solucionar da melhor maneira possível uma situação problemática e envolve dois momentos: a inquietação/dúvida perante a situação problema e a pesquisa em busca de solução. Em momento algum, as atividades de reflexão propostas no Fascículo Alfabetização e Linguagem partiram de uma situação prática que desafiasse os professores e eles se lançassem no universo da pesquisa a fim de solucioná-la.

Voltando à questão da reflexão, podemos destacar, conforme Schön (1995), que a reflexão proposta no Fascículo Alfabetização e Linguagem não se pauta pelo processo de reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação.

Uma parte das atividades agrupadas na dimensão ‘reflexão’ envolve a reflexão sobre aspectos da atividade docente, mas que não se referem especificamente à prática de sala de aula, como, por exemplo, questões relacionadas à escola, ao planejamento do ensino, à

experiência do professor com o aluno. Sabemos que é importante que o processo de reflexão extrapole o espaço da sala de aula e envolva outros aspectos da organização escolar e da profissão – embora esta última não tenha sido foco de reflexão. Contreras (2002, p. 140), ancorado em Liston e Zeichner (1991), aponta esta questão como uma crítica à concepção reflexiva de Schön, uma vez que acredita que

Schön não estava tentando propor um processo para a mudança institucional e social, mas queria apenas centrar-se nas práticas individuais. Porém, para poder falar de uma prática competente nas escolas, ‘as condições de ensino teriam de ser examinadas e, finalmente, modificadas’ (Liston e Zeichner, 1991:82) (CONTRERAS, 2002, p. 140).

Por outro lado, sobre as atividades de ‘reflexão’ que envolvem a atuação docente no espaço da sala de aula, notamos que ocorre um pensar do professor sobre sua prática, como foi realizada e o que mudaria, tendo em vista os resultados obtidos. Nesse sentido, podemos dizer que poucas atividades propostas se aproximam apenas de um desses momentos: a reflexão sobre a ação.

b) Matemática

O Pró-Letramento Matemática apresenta ao longo dos fascículos uma série de atividades cuja natureza pode ser conhecida no quadro 7.

Dimensão 1		Dimensão 2		Dimensão 3	
<i>Individual</i>	<i>Coletivo</i>	<i>Teórico</i>	<i>Prático</i>	<i>Aplicação</i>	<i>Reflexão</i>
81,3%	18,7 sendo: 11,4%: discussão, socialização, apresentação 7,3%: fazer coletivo	25,2%	74,8%	71,5%	35,8%

QUADRO 7 – Percentual de atividades de Matemática organizadas por dimensão

Com base nos dados apresentados no quadro acima, podemos notar a predominância de atividades individuais que se relacionam à prática docente e que possuem um caráter de aplicação. Passemos então à discussão de cada dimensão.

Os dados da dimensão 1 revelam uma enorme discrepância, pois mais de 80% das

atividades propostas no Pró-Letramento são de natureza individual, o que pode acentuar ainda mais o caráter celularizado da prática docente.

Embora haja na própria estrutura do Pró-Letramento Matemática uma dinâmica intitulada “trabalhando em grupo”, esta etapa não se caracteriza pela dimensão coletiva. Ela se refere ao momento em que todos se encontram presentes, ou seja, o grupo está formado para o estudo de um novo fascículo, isto é, o encontro presencial. Neste encontro, ocorrem algumas discussões, relatos das atividades desenvolvidas pelos cursistas, socialização de experiência, poucas vezes envolvendo atividades desenvolvidas por equipes de professores.

Na dimensão 2, adquirem destaque as atividades relacionadas à prática docente em detrimento das atividades de cunho teórico que visam apenas à discussão da teoria explicitada. É claro que as atividades relacionadas à atuação docente, ao processo ensino-aprendizagem trazem consigo um aporte teórico. O que queremos destacar é que as atividades propostas, em sua maioria, se direcionam para aspectos relacionados ao fazer docente (74,8%) para além da pura discussão do conhecimento teórico (25,2%).

Relacionadas a esta dimensão (atividades teórica-prática), temos a dimensão aplicação – reflexão, ou seja, exercícios de fixação da teoria ou sua aplicação em situações práticas e atividades de reflexão, em especial, sobre a prática docente.

As atividades denominadas de aplicação, nesse curso, não necessariamente trazem os comandos de aplicar na sala de aula, mas todos os exercícios, assim como explicitado no roteiro de trabalho individual, são “sugestões” de atividades a serem desenvolvidas pelo professor em seu espaço de atuação. Somam-se a essas atividades - agrupadas na dimensão da aplicação - os exercícios que envolvem a fixação/aplicação do conteúdo em atividades teóricas. Exemplos dessa situação são os seguintes exercícios:

- Faça você mesmo as etapas da subtração $208 - 25$, usando o QVL e uma representação de material concreto. (Números Naturais)
- Pesquise em livros didáticos e apresente pelo menos dois exemplos de situações-problema envolvendo o raciocínio combinatório. Para cada um deles, monte um esquema de solução. (Operações com números naturais)
- No papel quadriculado, represente as vistas de cima, de frente e lateral da figura. (Espaço e Forma)
- Com as sete peças do Tangran e usando a sua criatividade, procure representar uma casa, um barco e uma pessoa, desenhando as figuras. (Espaço e Forma)

- Escreva a leitura das seguintes frações. (Frações)
- Daniel apostou com Flávio que ao jogar um dado obteria um número maior que três. Quais são as chances de Daniel ganhar a aposta? (Tratamento da Informação)

Nota-se, portanto, um forte caráter técnico no Pró-Letramento Matemática. Persiste uma grande intenção de que o professor apreenda o conteúdo, o que pode ser evidenciado pelos exercícios que propõem ao docente a resolução pela aplicação do que fora estudado. Dessa forma, o momento “roteiro de trabalho individual” apresenta as atividades denominadas tarefas/trabalhos individuais (TIs), cuja natureza é justamente o aprofundamento dos conteúdos e sugestões de atividades a serem realizadas em sala de aula.

Outro aspecto a ser destacado é que as atividades de aplicação representam tecnicamente o dobro das atividades de reflexão: a primeira conta com um percentual de 71,5 e a segunda de 35,8. Frente a esses resultados, uma crítica que fazemos é que as atividades de aplicação, de realização em sala de aula não precisam excluir a dimensão da reflexão, ou seja, poderia haver mais atividades que envolvesse a reflexão sem que diminuíssem as atividades de aplicação, o professor pode ao mesmo tempo aplicar uma atividade e refletir durante a ação e posteriormente a ela.

Com tudo isso, não queremos dizer que o professor não necessite em sua prática dos elementos da técnica, mas acreditamos na necessária articulação desta dimensão com outras dimensões. Concordamos com Ghedin (2004) quando considera que o processo de formação que compreende o professor como um profissional intelectual crítico precisa incorporar as dimensões ética, política, epistemológica, técnica e estética, ou seja, apenas uma dimensão não é capaz de promover uma formação orientada para a autonomia e desenvolvimento profissional.

3.1.2.2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA METODOLOGIA

Ao analisarmos os Fascículos do Cursista de Alfabetização e Linguagem e Matemática, evidenciamos que a abordagem metodológica destes cursos é bastante diferenciada. Tais diferenças não se apresentam apenas em termos de estrutura, sendo que as substanciais se encontram, na verdade, nas propostas de cada curso.

Embora a estrutura metodológica de Matemática seja mais sistematizada e organizada,

este curso assumiu um caráter mais teórico, técnico, conteudista. Isso nos remete ao conceito de comunidades epistêmicas¹⁰. Acreditamos, assim como Dias e López (2006), que estas características revelem as concepções de conhecimento, as visões de mundo dos formuladores. Pudemos notar ao longo de todos os Fascículos de Matemática a forte preocupação com a transmissão dos conteúdos – algo intencional - sendo que em Alfabetização e Linguagem esses aspectos ficaram mais nítidos apenas no primeiro fascículo que serve de fundamentação teórica para o desenvolvimento dos demais.

Soma-se a isso a forma de apresentação dos conteúdos, na qual o curso de Alfabetização e Linguagem oportunizou a presença das ‘vozes’ dos professores por meio da divulgação de suas experiências e vivências. A nosso ver, isso pode envolver mais o docente em seu processo de formação, uma vez que toma contato com relatos reais de outros professores que compartilham por vezes as mesmas dificuldades e que buscam soluções, a fim de atenderem a suas demandas, podendo assim resolver questões que os desafiam.

No que se refere à natureza das atividades propostas, também notamos discrepâncias entre os cursos que o Pró-Letramento abarca. Embora já tenhamos feito algumas ponderações acerca da dimensão do trabalho coletivo, 62% dos exercícios propostos em Alfabetização e Linguagem pertencem a esta dimensão contra apenas 18,7% dos exercícios propostos em Matemática. Sendo assim, o Pró-Letramento Matemática mostra um forte aspecto de processo individualizado do desenvolvimento docente.

Encontra-se, portanto, um equilíbrio entre as atividades cujo foco é a teoria (Alfabetização e Linguagem, 22% e Matemática, 25,2%) e as atividades que se relacionam à prática docente (Alfabetização e Linguagem, 78% e Matemática, 74,8%) nos dois cursos. Conseguimos evidenciar a articulação do binômio teoria-prática nos cursos do Pró-Letramento, entretanto, de um modo geral, o curso de Alfabetização e Linguagem parte do movimento da prática para a teoria, e o curso de Matemática, da teoria para a prática. Acreditamos que a formação continuada de professores deve tomar como ponto de partida a prática docente.

Por outro lado, há uma moderação entre as atividades de aplicação (54,9%) e reflexão (47,8%) no curso de Alfabetização e Linguagem, mas essa ponderação não ocorre em Matemática em que o caráter de aplicação (71,5%) dos exercícios é tecnicamente o dobro das propostas de reflexão (35,8%).

Especificamente sobre a reflexão, em ambos os cursos o que há na maioria das vezes é

¹⁰ Grupo de pessoas competentes e legitimadas para imprimir textos e discursos capazes de orientar os governos em suas ações (DIAS; LÓPEZ, 2006).

uma avaliação dos resultados de uma ação prática, aproximando-se apenas do processo de reflexão sobre a ação. Embora o Fascículo do Tutor de Alfabetização e Linguagem discuta a formação de professores reflexivos, a efetivação deste elemento no desenvolvimento do curso não encontra a mesma profundidade.

3.1.2.3 O COMPONENTE DA AVALIAÇÃO EXTERNA

a) Alfabetização e Linguagem

Despertou nossa atenção no Fascículo um anexo denominado “SAEB – Prova Brasil: Matriz de Referência 4ª série do Ensino Fundamental”. A introdução deste material destaca a importância da avaliação de sistema para subsidiar políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade educacional.

A partir disto, é apresentado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, com periodicidade bianual e foco no desempenho dos alunos da 4ª série (quinto ano), 8ª série (nono ano), 3ª série (3º ano) do Ensino Médio; e a Prova Brasil, presente no sistema de avaliação desde 2005, aplicada a todas as escolas públicas urbanas que possuem mais de vinte alunos na série avaliada.

É apresentada também a Matriz de Referência que por sua vez “descreve o objeto da avaliação, um referencial curricular mínimo para avaliar cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2007, d, anexo, p. 05). A matriz não engloba todo o currículo escolar, uma vez que nem todo conhecimento pode ser medido pelo instrumento, nesse sentido, é feito um recorte dos conhecimentos a serem avaliados. Sua construção tem por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos propostos por Secretarias Estaduais de Educação, algumas redes municipais, consulta a professores e livros didáticos utilizados nas 4ª e 8ª séries (respectivos 5º e 9º ano escolar).

A matriz de Língua Portuguesa tem foco na leitura e, como objeto de conhecimento e conseqüentemente de avaliação, os seguintes tópicos:

- I – procedimentos de leitura;
- II – implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto;
- III – relação entre textos;
- IV – coerência e coesão no processamento do texto;

V – relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e

VI – variação linguística.

Da mesma maneira, a leitura constituiu um dos eixos de estudo em Alfabetização e Linguagem. Pudemos ainda perceber cada um dos tópicos presentes acima ao longo dos fascículos.

b) Matemática

A apresentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil, e as respectivas matrizes de referência encontram-se presentes em um anexo no material de formação do Pró-Letramento Matemática, da mesma forma que o material de formação em Alfabetização e Linguagem.

De acordo com o documento, “a matriz de referência que norteia as provas de Matemática do Saeb e da Prova Brasil está estruturada sobre o FOCO RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS” (BRASIL, 2007e, anexo, p. 06). Essa primeira afirmação já encontra correspondência nos Fascículos do Cursista de Matemática, uma vez que o Fascículo 7 se dedica a este estudo.

Por outro lado, as matrizes de referência também expressam temas relacionados a cada área do conhecimento que norteiam a elaboração das questões que compõem as avaliações externas. Os temas da matriz de Matemática são:

I – Espaço e Forma;

II – Grandezas e Medidas;

III – Números e Operações/ Álgebra e Funções; e

IV – Tratamento da Informação.

Isto posto, podemos dizer que todos os temas considerados nas avaliações externas receberam um tratamento específico nos Fascículos do Cursista de Matemática, ou seja, para cada tema da matriz de referência há um fascículo do Pró-Letramento Matemática.

3.1.2.3.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO EXTERNA

A avaliação tem adquirido centralidade nas políticas educacionais, como importante elemento para sua efetivação, em especial, a partir da década de 90 (SOUSA, 2003).

Tomando como referência o Programa Pró-Letramento, os Fascículos do Cursista de Alfabetização e Linguagem e Matemática, bem como as discussões a respeito das avaliações externas, podemos tecer algumas considerações:

O grande desafio da educação no momento atual é a qualidade. As avaliações externas apontam-na como sua finalidade, ou seja, conhecer a realidade educacional para intervir e alcançar melhorias. Já o Pró-Letramento - Programa de formação continuada de professores - assume a bandeira “Mobilização pela Qualidade da Educação”. “Atualmente, todo programa, toda política, toda pesquisa, toda reivindicação educativa é feita em nome da qualidade. É evidente que todos estão de acordo com tal aspiração” (CONTRERAS, 2002, p. 23). O que nos preocupa é que o discurso toca, sensibiliza os professores e demais profissionais envolvidos com a educação sem muitos questionamentos e problematizações, afinal quem será contra a melhoria da qualidade? Muitas vezes o professor toma para si a responsabilidade pelo fracasso escolar, pelos resultados educacionais de seus alunos sem se interrogar sobre o papel do Estado na promoção de políticas efetivas e a natureza da própria avaliação externa que traz consigo apenas critérios objetivos de avaliação. Diante do grande desafio, o professor é visto como ator central (sua formação, os resultados de seus alunos), por outro lado, fica à mercê de condições precárias para a sua formação, sua atuação, desprovido de uma digna valorização profissional. Ancorado em Smyth (1992), Contreras (2002) nos diz sobre o perigo do modelo da prática de ensino fundamentar-se na reflexão e, como consequência, responsabilizar os professores pelos problemas estruturais do ensino. Citando Smyth (1992, p. 287):

Individualizar o problema da ‘qualidade’ [...] das escolas deixando que cada professor reflita individualmente sobre sua prática é passar-lhe um instrumento que muitas vezes se voltará contra elas na busca desesperada do que é ou vai mal no ensino. Rotulando o problema dessa maneira (isto é, a necessidade de que os docentes sejam mais reflexivos em sua prática), estamos isolando-o de forma elegante. Retratar os problemas enfrentados nas escolas como se fossem, em alguma medida, causados por uma falta de competência por parte dos docentes e das escolas, e como se pudessem ser resolvidos por indivíduos (ou grupos de professores), é desviar de forma eficaz a atenção dos problemas estruturais reais que estão profundamente incrustados nas desigualdades sociais, econômicas e políticas

(Smyth, 1992: 287) (CONTRERAS, 2002, p. 138).

Também merece ser discutida a articulação entre as políticas, o que evidenciamos pela intersecção dos conteúdos em diversos materiais como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Matrizes de Referência, e nos fascículos de formação do Pró-Letramento. Nesse caso, podemos entender os Parâmetros indicando os conteúdos a serem trabalhados, as avaliações externas cobrando os conhecimentos advindos destes conteúdos e o programa de formação como instrumento para promover o estudo dos conteúdos, objetivando melhor aproveitamento dos alunos nas avaliações externas. Dessa forma, assim afirma Sousa (2003):

Nessa perspectiva, vale lembrar o significado que podem assumir os Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto à constituição de padrões de desempenho esperados, ou seja, os conteúdos a serem ensinados nas escolas serão os ‘cobrados’ nas provas elaboradas pelas instâncias externas à escola (SOUSA, 2003, p. 181).

Todavia, cabe perguntar-nos: melhores resultados nas avaliações externas indicam necessariamente aprendizagem efetiva por parte dos alunos? Como se justifica a postura de alguns professores que, diante da preocupação com a ‘imagem de sua prática’, acabam por treinar seus alunos para as avaliações externas ou buscam ‘burlar’ esse processo solicitando a ausência dos alunos com maiores dificuldades no dia da avaliação? É claro que a articulação entre as políticas é algo positiva, entretanto, seu julgamento precisa considerar os efeitos que a própria articulação provoca.

Considerando o que aqui foi exposto, acreditamos que a opção por apresentar o anexo sobre avaliação externa não se refere a uma postura neutra dos formuladores, há por trás disso uma série de intenções. Embora o texto aponte que “as matrizes não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas nem como conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula” (BRASIL, 2007d, anexo, p. 05), pudemos notar a presença dos tópicos que constituem o objeto de conhecimento nos Fascículos do Cursista de Alfabetização e Linguagem e Matemática.

3.1.2.4 ANÁLISE GERAL DOS DOCUMENTOS DO PRÓ-LETRAMENTO

Ao discutirmos os materiais oficiais que compõem o Pró-Letramento, podemos desvendar aspectos importantes acerca do Programa que nos dizem sobre a sua concepção de formação, de professor, de formação e profissionalização bem como conhecer a natureza dos

conteúdos abordados, a metodologia proposta e o forte vínculo com a questão da avaliação externa. Podemos também apontar alguns questionamentos para os quais agora buscamos apresentar respostas em tom de conclusão.

O Pró-Letramento como um Programa de formação continuada de professores aponta para a necessidade de prosseguimento dos estudos docentes face às demandas impostas pela prática. Nesse sentido, o professor, a partir de seu espaço de atuação, busca constantemente novos conhecimentos que subsidiarão suas práticas num movimento cíclico de prática – teoria – prática e de ressignificação de seus saberes a fim de atender suas necessidades de atuação profissional.

Nesse contexto, pelo processo de formação inicial, de aprendizagem profissional e de atuação docente, o professor precisa ser visto como detentor e produtor de saberes, os quais devem ser valorizados em sua formação continuada. Insere-se nessa perspectiva o Pró-Letramento, um Programa que valoriza a prática docente, as experiências e os saberes dos professores, considerados sujeitos de sua formação, uma vez que a prática representa o foco desse processo.

Essa discussão se alia ao modelo da racionalidade prática, o que nos leva a afirmar que no plano teórico (Guia Geral) é esta racionalidade que busca, pretende orientar a formação dos professores no âmbito do Pró-Letramento. Porém, podemos agregar a esta discussão as contribuições de García (1999) quando o autor se refere aos modelos de desenvolvimento profissional, sendo que nenhum modelo pré-estabelecido traz consigo uma estrutura da racionalidade (técnica ou prática). Qualquer modelo poderá assumir uma ou outra postura a partir dos interesses que o sustentam. Nossa interpretação nos aponta para uma alerta, assim como relativiza Zeichner (1995) quanto à polarização de um ou outro modelo de formação, acreditando o autor que é preciso articular tanto os elementos da racionalidade técnica quanto os elementos da racionalidade prática.

Por outro lado, a análise dos materiais de formação nos revela que, embora o Programa promova alguns momentos de reflexão sobre a prática, ele possui pouco potencial para a formação de professores reflexivos quando consideramos, em especial, as contribuições dos autores que discutem esse tema. A proposta metodológica do Pró-Letramento não favorece a reflexão dos professores como afirma a literatura. Esta afirmação encontra respaldo nas palavras de Contreras (2002):

Desde que se publicou a obra de Schön (1983), a ideia do docente como profissional reflexivo passou a ser moeda corrente na literatura pedagógica. É raro o texto sobre

o ensino ou professores que não faça a defesa expressa da reflexão sobre a prática como função essencial do docente no exercício de seu trabalho. Porém, parece mais ter prosperado a difusão do termo 'reflexão' do que uma concepção concreta sobre a mesma. A menção à reflexão é tão extensa que passou a ser de uso obrigatório para qualquer autor ou corrente pedagógica. Como consequência, acabou-se transformando, na prática, em um *slogan* vazio de conteúdo. Não é, como se poderia supor, que o pensamento original de Schön tenha passado a dominar o campo pedagógico. Foi o uso do termo que o dominou de tal maneira que hoje nos deparamos com toda uma literatura sobre a docência que, embora se denomine reflexiva, está longe de manter uma convergência de propostas e enfoques para além do uso do termo (CONTRERAS, 2002, p. 135).

Já a prática docente como foco da formação é tomada na perspectiva do Pró-Letramento, a priori, quando se busca a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem pela crença de que a qualidade da educação passa pelo aprimoramento da atuação docente. Posteriormente, o Programa apresenta cursos com abordagens distintas, sendo que no curso de Matemática ocorre muito mais a teorização de conteúdos e o estabelecimento dos seus vínculos com a prática pedagógica e no curso de Alfabetização e Linguagem a discussão de diversos aspectos relacionados à prática do professor.

Nesse sentido, nota-se a presença dos saberes docentes no Pró-Letramento, com destaque maior para os saberes disciplinares que se encontram explícitos em um dos objetivos do Programa, seguidos pelos saberes da experiência demonstrados por meio dos relatos presentes nos materiais de formação. A valorização da experiência docente também ocorre de maneira diferenciada nos cursos de Alfabetização e Linguagem e Matemática, sendo que no primeiro notamos uma ênfase maior e no segundo isso pouco ocorreu.

Soma-se a isso a própria natureza dos conteúdos abarcados pelos cursos. Os conteúdos de Matemática revelaram uma nítida articulação com os conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no curso de formação inicial de professores. Já os conteúdos de Alfabetização e Linguagem, mesmo havendo relações com os PCNs, e o curso de Pedagogia se afinaram bem menos com eles, uma vez que discutiram outros elementos da prática pedagógica para além dos conteúdos de ensino.

Isso nos leva a distinguir sobre o caráter que tem assumido o Pró-Letramento como curso de formação continuada de professores. Na verdade, o Programa não difere de outros cursos de formação continuada que assumem função compensatória das fragilidades da formação inicial de professores, uma vez que os conteúdos do Pró-Letramento são essenciais para a inserção profissional do professor e devem ser enfocados no processo inicial de formação.

Diante disso, polarizamos um pouco a realidade da formação continuada de

professores. Acreditamos na necessidade de continuidade dos processos formativos, mas que não pode prescindir dos conhecimentos fundamentais à atuação docente. Se o professor não domina com propriedade os conteúdos necessários à sua prática, como exercê-la com qualidade? Como levar os alunos à aprendizagem efetiva? Não discutimos aqui as causas que podem levar à situação precária da formação, mas entendemos que os professores não podem caminhar rumo à atualização dos conhecimentos sem possuir os que são fulcrais para a sua prática.

Sendo assim, considerando a realidade da formação dos professores em nosso país, advogamos a necessidade de ações que cumpram a função de oferecer aos docentes atuantes em sala de aula os conhecimentos que não possuem em prol da aprendizagem dos alunos. Todavia, as ações devem ser transitórias, um ciclo que possui início e fim. Simultaneamente há a necessidade de melhoria da formação inicial de professores, em boas instituições de ensino, realizada por profissionais competentes. Quando a formação inicial de professores for de qualidade, a formação continuada de professores não precisará de etapas para desenvolvimento compensatório e poderá adotar plenamente a atualização.

Outro aspecto que merece ser discutido é a adequação da metodologia ao processo de aprendizagem de adultos. Os professores já possuem saberes específicos da profissão e precisam ser considerados sujeitos de sua ação e, portanto, de sua formação. É preciso valorizar a experiência dos professores participantes, oportunizá-los à participação como sujeito ativo no processo da formação pela troca de ideias, experiências e possuir um objeto de aprendizagem que seja significativo e que vá ao encontro das necessidades formativas dos professores.

Sobre estes aspectos, podemos dizer que há momentos no Pró-Letramento para a discussão em grupo, de valorização dos conhecimentos e vivências dos professores. Todavia, um aspecto metodológico que nos preocupa é a forte característica do processo individual de formação.

Para finalizar este texto, destacamos que a política educacional – como pudemos ver pelos materiais aqui discutidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, matriz de referência das avaliações externas e materiais do Pró-Letramento – apresenta uma articulação interna. O Pró-Letramento revela esta articulação e assume importante papel na efetivação destas propostas.

Por outro lado, os materiais investigados não apontaram a mesma coerência em termos da valorização profissional docente, o que nos leva a afirmar que, embora a formação dos

professores seja vista como elemento para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, a valorização profissional tem assumido relação menos direta com a qualidade da educação.

CONCLUSÕES

Este trabalho de pesquisa teve como foco de análise a qualidade da formação continuada de professores no Programa “Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação”. O referido Programa objetiva a melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática.

Vimos que a qualidade pode assumir diversos significados de acordo com as intenções que a subjazem, se relaciona ao contexto histórico, social e político e engloba em sua composição diversas dimensões. Nesse sentido, podemos afirmar que a melhoria da qualidade da aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental (objetivo do Programa) é entendida como melhoria dos resultados mensuráveis. Por essa perspectiva, a qualidade do processo é medida pelos indicadores de desempenho - como, por exemplo, o Ideb - e as avaliações externas têm um importante papel a exercer. Pudemos perceber ao longo do trabalho a relação entre os conteúdos do Pró-Letramento e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) bem como a forte intenção de transmitir aos professores os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática que têm sido foco das atividades propostas. Nesse sentido, não se reconhece a qualidade como um processo de construção contínua que envolve diversos elementos para além do desempenho escolar.

Ainda considerando os objetivos do Programa, podemos dizer que os possíveis de serem verificados no decorrer da pesquisa (1º, 2º, 3º) foram, de uma maneira geral, contemplados ao longo do curso. O primeiro objetivo, “oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática” (BRASIL, 2007a, p. 02), e o terceiro, “desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da Matemática e da linguagem e de seus processos ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2007a, p. 02), foram cumpridos, considerando que o curso aborda conhecimentos essenciais ao desenvolvimento da prática docente que podem elevar a qualidade do ensino, na perspectiva anteriormente apresentada, uma vez que trabalha os conteúdos presentes nas avaliações externa. Já o segundo objetivo, “propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente” (BRASIL, 2007a, p.02), foi minimamente contemplado no decorrer do curso. O quarto e o quinto objetivos, “contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada” e “desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e

Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino”, (BRASIL, 2007a, p.02) não foram investigados pela pesquisa por considerar os materiais técnicos de apoio do Programa.

Outro aspecto que merece ser destacado refere-se à incoerência interna do Programa quando consideramos as diferenças e por vezes divergências entre os materiais que compõem o Pró-Letramento. O documento orientador (Guia Geral) não encontra total correspondência nos Fascículos dos Tutores (Alfabetização e Linguagem e Matemática). Já os cursos de Alfabetização e Linguagem e Matemática não se assemelham nem em termos de estrutura, nem de proposta. O que esta incoerência nos revela? Um programa de formação sem unidade, em que as partes – muitas vezes – não parecem corresponder ao todo ou à própria natureza e à diferença dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática: a primeira disciplina mais ‘aberta’, com propostas mais flexíveis e a segunda mais ‘fechada’ e mais rígida? Por que ter um curso um pouco mais reflexivo e outro extremamente conteudista? Acreditamos que haja uma mescla entre esses dois aspectos, daí a importância de considerar as comunidades epistêmicas bem como suas concepções de ensinar, aprender e de conhecimento.

A partir destas análises e principalmente das considerações a respeito dos Fascículos do Cursista, pudemos compreender a natureza do Programa. Na verdade, o Pró-Letramento assume função compensatória das fragilidades da formação inicial de professores, uma vez que os conteúdos desenvolvidos são essenciais para a inserção profissional do professor e devem ser enfocados no processo inicial de formação. Em termos da qualidade da formação continuada, já encontramos um grande distanciamento, uma vez que não assume sua real função: desenvolver-se na perspectiva de atualização dos conhecimentos. Um curso de formação continuada deve assumir-se como processo de formação continuada de professores. Já discutimos brevemente neste texto o cenário da formação de professores no Brasil, a precariedade da formação inicial de professores e o desvirtuamento das atribuições da formação continuada. No momento, não há por parte do Ministério da Educação outro programa de formação continuada destinado aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que possa mostrar uma nova perspectiva para que o Pró-Letramento configure uma transição de um período compensatório para um período de revisão dos saberes e práticas docentes. Dessa forma, o Pró-Letramento não difere de outros programas que buscam sanar as limitações da formação inicial.

Ainda no que se refere aos indicativos de qualidade, podemos destacar alguns elementos da estrutura da formação que podem favorecer uma boa formação docente que tenha potencial para auxiliar o professor em sua prática. A seleção dos tutores traz consigo

alguns critérios que buscam garantir formadores com adequada formação e experiência docente. Aos professores tutores podem ser oferecidas as melhores condições de formação, uma vez que podem se ausentar de suas atividades e dedicar-se integralmente ao estudo e ao desenvolvimento do Programa. Está definido no documento orientador o número de professores tutores por turma, atentando-se para os cuidados com a relação número de formandos/turma por formadores. Há, no município, um coordenador geral do Programa que tem como função oferecer suporte aos professores tutores: boa infraestrutura e recursos pedagógicos adequados para o desenvolvimento dos cursos. Em termos de funcionamento do curso, a prática docente foi tomada como objeto de formação, os saberes docentes foram valorizados, entretanto, com ênfase maior para os saberes disciplinares e, na maioria das vezes, a metodologia foi coerente com a formação de adultos.

Por outro lado, há também elementos que não vão ao encontro dos aspectos que julgamos como indicativos de qualidade. A valorização e o incentivo ao processo de formação dos professores não é um argumento forte no discurso do Programa, por apresentar contradições em seus materiais que indicaram tanto a desprofissionalização quanto a desintelectualização docente. O Pró-Letramento não se desenvolve numa perspectiva de atualização dos conhecimentos. Os cursos não têm potencial para promover efetivamente uma reflexão sobre a prática. A proposta de desenvolvimento individual docente é muito mais evidente do que as práticas de trabalho em colaboração.

Isto posto, podemos afirmar que tanto em termos de estrutura como em termos de funcionamento, o Programa apresenta elementos indicativos de qualidade que podem favorecer um bom desempenho dos professores e contribuir para melhorias na prática pedagógica. Simultaneamente, há a presença de aspectos problemáticos quando se pensa a qualidade da formação continuada como um todo.

Diante destas discussões, podemos responder, em tom de conclusão, as questões que nos desafiavam: O Programa Pró-Letramento - como um curso de formação continuada de professores - apresenta qualidade de formação? Acreditamos que como processo de formação continuada a qualidade não se apresenta, em especial porque o Programa não cumpre sua função precípua. Ademais, embora a prática docente tenha sido tomada como objeto de formação pela discussão de conhecimentos basilares e metodologias de trabalho que buscavam auxiliar no processo de atuação do professor, os saberes da experiência não encontraram destaque maior no desenvolvimento dos cursos. Pudemos perceber muito pouco uma revisão de saberes e práticas que primassem pela reflexão, pela busca de soluções que

partissem dos professores e pelos processos de investigação e construção de novos conhecimentos.

Ainda nos perguntamos: a formação continuada de professores na perspectiva do Pró-Letramento tem potencial para contribuir com a melhoria da prática docente? Se considerarmos a melhoria da prática apenas pela dimensão do conhecimento, o Pró-Letramento oportunizou um novo estudo de conhecimentos básicos que podem auxiliar o professor em sua prática, ou seja, os professores não podem ensinar os conhecimentos que não possuem. Uma prática docente de qualidade envolve o domínio dos saberes teórico-práticos por parte dos professores para mediar o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, se considerarmos a prática como um emaranhado de questões que a condicionam, o Pró-Letramento não contribui plenamente para a melhoria da prática, uma vez que não há uma “mobilização” pela valorização do docente, não há espaço efetivo para a reflexão e a investigação sobre a prática e se enfatiza o processo individualizado de formação.

Diante disso, ainda fica a necessidade de criação e desenvolvimento de programas de formação continuada de professores que constituam, no cenário atual, inovações em termos de atualização de conhecimento, e oportunizem efetivamente a constante melhoria da prática docente em prol de um processo ensino-aprendizagem com qualidade, em seu sentido global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 11-37.

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

ALVES-MAZZOTTI, Alda.J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 147 - 178.

ANDRÉ, Marli Elisa Damalzo.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 15 - 34.

BRASIL. **A qualidade da educação: conceito e definições**. Brasília, DF, [entre 2005 e 2009].

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 02 mai. 2010.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, DF, 2009.

_____. **Formação de Profissionais da Educação (1997 – 2002)**. Brasília, DF, 2006.

_____. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.

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

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

_____. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Matemática (Fascículo do tutor). Brasília: MEC/SEB, 2007c.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem: formação de professores... – Ed. rev. e ampl. Brasília: MEC/SEB, 2007d.

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

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 135-141.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 141-158.

DPE/UFV. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFV**. Viçosa – MG, 2007.

DIAS, Rosanne Evangelista; LÓPEZ, Sílvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem fronteiras**. Rio de Janeiro, v. 6, n.2, p. 53-66, jul./dez. 2006, p. 53-66.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação e Linguagem**, ano 10, nº 15, p. 82-98, jan-jun/2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 117-138, jan./ago. 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

_____. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 397 - 417.

GIMENO SACRISTAN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81 - 87.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H.A. (Org.). **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a

incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica.** São Paulo: Xamã, 2008. p. 09-22; 47-73.

LALANDA, M.C.; ABRANTES, M.M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto, Porto Editora, 1996, p. 43-61.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 165-196.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Damalzo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006. p.33-36, 89-93.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: concepção e problemática atual. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. (Org.). **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 11-45.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

_____. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I.C.A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 29-41.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 37-40, 59-62, 90.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 28, 2005.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão para a

qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, ano13, v. 13, n. 1, p. 23 - 38, 2000.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, p. 37-49.

SANTOS FILHO, José. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S. S. (Org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 13 - 59.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77 - 91.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: **IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPE Sul**. Anais... Florianópolis: UFSC, 2002. CD-ROM.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, v.22, n.02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/2003.

TARDIF, M; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto: RÉ-S-Editora Ltda, 2001. p. 5-59.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto et al. Repercussões de uma política curricular nacional em curso mineiro de formação de professores. **Educação em Destaque**, v. 2, n. 1, p. 01 – 11, 1. Sem. 2009. Juiz de Fora.

UNESCO. **Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-117; 152-157.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissionalização Docente. In: **II Colóquio Formação**

de Educadores, Salvador, UNEB, p. 15-17 maio/2006.

VIEIRA, S.L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. p. 13-46.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

ANEXO A – Programa Analítico da Disciplina EDU 461 – Matemática I

Programa Analítico de Disciplina				
EDU461 Matemática I				
Departamento de Educação - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes				
Número de créditos:	4		<u>Teóricas</u>	<u>Práticas</u>
<u>Total</u>				
Duração em semanas:	15	Carga horária semanal	4	0
	4			
Períodos - oferecimento:	I	Carga horária total	60	0
	60			

Pré-requisitos		(Pré ou co-requisitos)*		
EDU151 e EDU261 e EDU384				
Ementa				
Ensino de Matemática: algumas considerações. Matemática na educação infantil e no ensino fundamental. Números. Sistemas de numeração. Operações com números naturais. Números racionais. Operações com números racionais. Tratamento de informação.				
Oferecimento aos Cursos				

Curso	Modalidade	Período
Pedagogia	Obrigatória	5

EDU461 Matemática I

Seq	Aulas Teóricas	Horas/Aula
1	Ensino de Matemática: algumas considerações 1.1. Histórico 1.2. Análise das Reformas e do Quadro atual do Ensino de Matemática 1.3. Tendências Atuais no Ensino de Matemática	6
2	Matemática na educação infantil e no ensino fundamental 2.1. Principais Características do Conhecimento Matemático 2.2. O Papel da Matemática na Educação Infantil 2.3. O Papel da Matemática no Ensino Fundamental 2.4. Matemática e os Temas Transversais	10
3	Números 3.1. História dos Números 3.2. O Conceito de Número 3.3. A Construção do Número pela Criança 3.4. Orientação Metodológica	10
4	Sistemas de numeração 4.1. Os Antigos Sistemas de Numeração 4.1.1. O Sistema de Numeração Egípcio 4.1.2. O Sistema de Numeração da Babilônia 4.1.3. O Sistema de Numeração Romano 4.1.4. O Sistema de Numeração dos Maias 4.2. O Sistema de Numeração Decimal 4.3. Bases Não Decimais 4.4. Orientação Metodológica	6
5	Operações com números naturais 5.1. Adição e Subtração: Significados 5.2. Algoritmo da Adição 5.3. Algoritmo da Subtração 5.4. Multiplicação e Divisão: Significados 5.5. Algoritmo da Multiplicação 5.6. Algoritmo da Divisão 5.7. Orientação Metodológica	12
6	Números racionais	8

	<p>6.1. O Conceito de fração aplicado a inteiros discretos e contínuos</p> <p>6.2. Significados que uma fração envolve</p> <p>6.3. Frações Próprias, frações impróprias e frações aparentes</p> <p>6.4. Frações Equivalentes</p> <p>6.5. Comparação de frações</p> <p>6.6. Números Decimais</p> <p>6.7. Comparação de Números Decimais</p> <p>6.8. Orientação Metodológica</p>	
7	<p>Operações com números racionais</p> <p>7.1. Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão de fração</p> <p>7.2. Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão de números decimais</p> <p>7.3. Porcentagens: definição e cálculos</p> <p>7.4. Orientação Metodológica</p>	4
8	<p>Tratamento de informação</p> <p>8.1. Noções de Estatística no 1º e 2º ciclos: orientação metodológica</p> <p>8.2. Noções de Probabilidade no 1º e 2º ciclos: orientação metodológica</p>	4

EDU461 Matemática I
Referências Bibliográficas

Bibliografia Básica:

- 1 - Brasil (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, vol. 3.
 - 2 - Brasil (1998). Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, vol. 3.
 - 3 - KAMII, C. (1995). A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Tradução de Regina A. de Assis. Campinas, Papirus.
-

Bibliografia Complementar:

- 4 - Brasil (1998). Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, vol. 3.
- 5 - BRIZUELA, Bárbara M. Desenvolvimento matemático na criança: Explorando Notações/ Bárbara M. Brizuela; tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. - Porto Alegre: Artmed, 2006.
- 6 - DUHALDE, M.E. & CUBERES, M.T.G. (1998). Encontros iniciais com a Matemática: contribuições à educação infantil. Tradução de Maria Cristina Fontana. Porto Alegre, Artes Médicas.
- 7 - IMENES, Luis Márcio. A numeração indo arábica. São Paulo: Scipione, 1989.
- 8 - IMENES, Luis Márcio. Brincando com números. São Paulo: Scipione, 1989.
- 9 - IMENES, Luis Márcio. Os números na história da civilização. São Paulo: Scipione, 1991.
- 10 - KAMII, C. (1995). A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Tradução de Regina A. de Assis. Campinas, Papirus.
- 11 - MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Coleção Veredas - Formação Superior de Professores, Guia de Estudo. Módulo I, II e III. Belo Horizonte, 2003.
- 12 - PARRA, C. & SAIZ, I. (orgs.) (1996). Didática da Matemática: uma reflexão psicopedagógica. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre, Artes Médicas.

13 - PAVANELLO, Regina Maria. Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental: A pesquisa e a sala de aula. 2. ed. São Paulo: SBEM, 2004.

14 - RAMOS, Luzia Faraco. O segredo dos números. São Paulo: Ática, 1991.

15 - RANGEL, A.C.S. (1996). Educação Matemática e a construção de números pela criança. Porto Alegre, Artes Médicas.

16 - SANCHEZ HUETE & FERNÁNDES BRAVO - O ensino da Matemática: fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas.

17 - SMOLE, K.C.S. & DINIZ, M.I.S.V. (2000). Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática. Porto Alegre, Artes Médicas.

18 - SMOLE, K.C.S. (1996). A Matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre, Artes Médicas.

19 - TAHAN, Malba. Matemática divertida e curiosa. 24 ed. . Rio de Janeiro: Record, 2006.

20 - TAHAN, Malba. O Homem que calculava. 70^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ANEXO B – Programa Analítico da Disciplina EDU 463 – Alfabetização e Letramento

Programa Analítico de Disciplina				
EDU463 Alfabetização e Letramento				
Departamento de Educação - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes				
Número de créditos:	4		<u>Teóricas</u>	<u>Práticas</u>
<u>Total</u>				
Duração em semanas:	15	Carga horária semanal	4	0
	4			
Períodos - oferecimento:	I	Carga horária total	60	0
	60			

Pré-requisitos (Pré ou co-requisitos)*	
EDU151	
Ementa	
Alfabetização e letramento. Alfabetização. Aquisição da linguagem escrita: abordagem psicolinguística. Escrita. O ambiente alfabetizador.	
Oferecimento aos Cursos	

Curso	Modalidade	Período
Pedagogia	Obrigatória	5

EDU463 Alfabetização e Letramento

Seq	Aulas Teóricas	Horas/Aula
1	Alfabetização e letramento 1.1. Conceitos 1.2. O processo de alfabetização e seus condicionantes 1.3. Os sentidos da alfabetização 1.4. Alfabetizar letrando 1.5. A prática do professor	60
2	Alfabetização 2.1. Histórico 2.2. Métodos de alfabetização 2.2.1. Sintéticos 2.2.2. Analíticos 2.3. Princípios e especificidades 2.4. Materiais didáticos 2.5. A prática do professor	
3	Aquisição da linguagem escrita: abordagem psicolinguística 3.1. A psicogênese da língua escrita 3.1.1. Níveis conceituais linguísticos 3.1.1.1. Pré-silábico 3.1.1.2. Silábico 3.1.1.3. Silábico-alfabético 3.1.1.4. Alfabético 3.2. Materiais didáticos 3.3. A prática do professor	
4	Escrita 4.1. História da escrita 4.1.1. Da fase pictórica à fase alfabética 4.1.2. O alfabeto 4.1.3. A escrita do nome 4.1.4. Materiais didáticos 4.1.5. A prática do professor	
5	O ambiente alfabetizador	

EDU463 Alfabetização e Letramento
Referências Bibliográficas

Bibliografia Básica:

Bibliografia Complementar:

- 1 - FERNANDES, Maria. Os segredos da alfabetização. São Paulo: Cortez, 2008.
- 2 - GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização: a criança e a linguagem escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- 3 - GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. A escrita infantil. São Paulo, Cortez, 2008.
- 4 - SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ANEXO C – Programa Analítico da Disciplina EDU 464 – Língua Portuguesa I

Programa Analítico de Disciplina				
EDU464 Língua Portuguesa I				
Departamento de Educação - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes				
Número de créditos:	4		<u>Teóricas</u>	<u>Práticas</u>
<u>Total</u>				
Duração em semanas:	15	Carga horária semanal	4	0
	4			
Períodos - oferecimento:	II	Carga horária total	60	0
	60			

Pré-requisitos	(Pré ou co-requisitos)*
EDU150 ou ECD338	
Ementa	
Parâmetros curriculares nacionais. Ortografia. O uso do dicionário. Gramática. Linguagem oral.	
Oferecimento aos Cursos	

Curso	Modalidade	Período
Pedagogia	Obrigatória	6

EDU464 Língua Portuguesa I

Seq	Aulas Teóricas	Horas/Aula
1	Parâmetros curriculares nacionais 1.1. Objetivos gerais da língua portuguesa para o ensino fundamental	60
2	Ortografia 2.1. Conceito 2.2. Importância 2.3. Fundamentos 2.4. Erro: conceito e análise 2.5. Aspectos metodológicos 2.6. Materiais didáticos 2.7. A prática do professor	
3	O uso do dicionário 3.1. Importância 3.2. Aspectos metodológicos 3.3. Materiais didáticos 3.4. A prática do professor	
4	Gramática 4.1. Importância 4.2. Seleção e graduação de aspectos gramaticais 4.3. Aspectos metodológicos 4.4. Materiais didáticos 4.5. A prática do professor	
5	Linguagem oral 5.1. Objetivos 5.2. Fundamentação 5.3. Usos e formas 5.4. Aspectos metodológicos 5.5. Avaliação 5.6. A prática do professor	

EDU464 Língua Portuguesa I
Referências Bibliográficas

Bibliografia Básica:

Bibliografia Complementar:

1 - ARAÚJO, M.C.C.S. A prática pedagógica do professor alfabetizador das camadas populares. São Paulo: PUC, 1993. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, 1993.

2 - ARAÚJO, M.C.C.S. Perspectiva histórica da alfabetização. Viçosa: UFV, 1995.

3 - BARBOSA, J.J. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1990. 159p.

4 - BETTELHEIM, B.; ZELAN, K. Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

5 - CAGLIARI, L.C. Alfabetização e Lingüística. 10.ed. São Paulo: Scipione, 1997.191p.

6 - CARDOSO, B.; TEBEROSKY, A. (org.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. 8.ed. Campinas, São Paulo: Petrópolis/Vozes, 1997. 272p.

7 - CARVALHO, M. Guia prático do alfabetizador. 3.ed. São Paulo: Ática, 1998. 95p.

8 - FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 24.ed. São Paulo: Cortez, 1995. 104p.

9 - FERREIRO, E.; PALACIO, M.G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. São Paulo: Artes Médicas, 1987. 276p.

10 - FRANCHI, E.P. Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1997. 359p.

11 - KATO, M.A. et al. Estudos em alfabetização. Campinas: Pontes, 1998. 144p.

12 - KATO, M.A. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 121p.

13 - KATO, M.A.(org.). A concepção da escrita pela criança. 2.ed. São Paulo: Pontes, 1994. 206p.

14 - LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1998. 72p.

15 - MOLL, J. Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender. Porto

Alegre: Mediação, 1996. 196p.

16 - ROJO, R.(org.). Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 232p.

17 - SOARES, M.B. Letramento: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125p.

18 - SOARES, M.B. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 8.ed. São Paulo: Ática, 1991. 95p.

19 - TASCA, M.(org.). Desenvolvendo a língua falada e escrita. Porto Alegre: Sagra, 1991. 188p.

ANEXO D – Programa Analítico da Disciplina EDU 465 – Língua Portuguesa II

Programa Analítico de Disciplina				
EDU465 Língua Portuguesa II				
Departamento de Educação - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes				
Número de créditos:	4		<u>Teóricas</u>	<u>Práticas</u>
<u>Total</u>				
Duração em semanas:	15	Carga horária semanal	4	0
	4			
Períodos - oferecimento:	I	Carga horária total	60	0
	60			

Pré-requisitos		(Pré ou co-requisitos)*		
EDU151 e EDU463				
Ementa				
Parâmetros curriculares nacionais. Leitura. Produção de texto. A biblioteca escolar.				
Oferecimento aos Cursos				

Curso	Modalidade	Período
Pedagogia	Obrigatória	7

EDU465 Língua Portuguesa II

Seq	Aulas Teóricas	Horas/A ula
1	Parâmetros curriculares nacionais	60
2	Leitura 2.1. Objetivos 2.2. O que é ler? 2.3. A leitura na escola 2.4. Diferentes tipos de textos 2.5. Aspectos metodológicos 2.6. A prática do professor 2.7. Avaliação	
3	Produção de texto 3.1. Objetivos 3.2. Fundamentação 3.3. Diferentes tipos de textos 3.4. Aspectos metodológicos 3.5. A prática do professor 3.6. Avaliação	
4	A biblioteca escolar 4.1. Importância 4.2. Biblioteca e leitura 4.3. O espaço da biblioteca	

EDU465 Língua Portuguesa II
Referências Bibliográficas

Bibliografia Básica:

Bibliografia Complementar:

- 1 - ALLIENDE, F. CONDEMARIN, M. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 239p.
- 2 - BASTOS, L.K. Coesão e coerência em narrativas escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194p.
- 3 - BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: 1997. 144p.
- 4 - CARRAVETTA, M.L. Métodos e técnicas no ensino do Português. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. 192p.
- 5 - CLAVER, R. Escrever sem doer: oficina de redação. Belo Horizonte: UFMG, 1994. 152p.
- 6 - FARIA, M.A. Como usar o jornal na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1996. 162p.
- 7 - FARIA, M.A. O jornal na sala de aula. 7.ed. São Paulo: Contexto, 1996. 128p.
- 8 - FAVERO, L.L. Coesão e coerência textuais. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993. 96p.
- 9 - FRANCHI, E. E as crianças eram difíceis: a redação na escola. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 244p.
- 10 - GIL NETO, A. A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra. São Paulo: Loyola, 1988. 172p.
- 11 - HARRIS, C.; HARRIS, R. Faça seu próprio jornal. Campinas: Papirus, 1998.
- 12 - HERR, N. 100 fichas práticas para explorar o jornal na sala de aula. Belo Horizonte: Dimensão: 1997. 160p.
- 13 - HERR, N. Aprendendo a ler com o jornal. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. 160p.
- 14 - JOLIBERT, J. et al. Formando crianças produtoras de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- 15 - JOLIBERT, J.(Coord.). Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219p.
- 16 - MORAIS, A.G.(Org.). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 144p.
- 17 - POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras/Associação de leitura do Brasil, 1996. 95p.
- 18 - SANTOS, M.L. A expressão livre no aprendizado da Língua Portuguesa. São Paulo: Scipione, 1991. 287p.
- 19 - SILVA, Ezequiel Theodoro da. Conferências sobre leitura - trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- 20 - SILVA, Ezequiel Theodoro da. Unidades de leitura - trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- 21 - SOLÉ, I. Estratégia de leitura. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 194p.
- 22 - TRAVAGLIA, L.C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996. 245p.
- 23 - VAL, M.G.C. Redação e textualidades. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 133p.
- 24 - ZILBERMANN, R.(org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 11.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. 164p.

ANEXO E – Programa Analítico da Disciplina EDU 470 – Matemática II

Programa Analítico de Disciplina				
EDU470 Matemática II				
Departamento de Educação - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes				
Número de créditos:	4		<u>Teóricas</u>	<u>Práticas</u>
<u>Total</u>				
Duração em semanas:	15	Carga horária semanal	4	0
	4			
Períodos - oferecimento:	II	Carga horária total	60	0
	60			

Pré-requisitos	(Pré ou co-requisitos)*
EDU461	
Ementa	
Considerações sobre geometria. A construção do espaço pela criança. Geometria: conteúdos e metodologia. Medidas. Resolução de problemas.	
Oferecimento aos Cursos	

Curso	Modalidade	Período
Pedagogia	Obrigatória	6

EDU470 Matemática II

Seq	Aulas Teóricas	Horas/A ula
1	Considerações sobre geometria 1.1. Aspectos históricos 1.2. O ensino de geometria no currículo escolar	6
2	A construção do espaço pela criança 2.1. O espaço sensório-motor e as relações espaço-geométricas 2.2. O espaço na representação e as relações espaço-geométricas 2.3. O modelo Van Hiele de desenvolvimento do pensamento geométrico	8
3	Geometria: conteúdos e metodologia 3.1. Diferenciação entre curvas, superfície, sólido 3.2. Diferenças entre superfícies planas e não-planas 3.3. Classificação das curvas 3.4. Conceito de segmento de reta, semi-reta, reta, ângulos 3.5. Polígono: conceito e classificação 3.6. Prisma, pirâmide, poliedro, poliedro de Platão 3.7. Cilindro, cone, esfera 3.8. Orientação metodológica	20
4	Medidas 4.1. Abordagem histórica 4.2. A estrutura de conservação e suas implicações no ensino de medidas 4.3. Medidas de tempo, valor, comprimento, superfície, massa e capacidade 4.4. Relacionando medidas com geometria 4.5. Orientação metodológica	16
5	Resolução de problemas 5.1. Resolução de problemas e comunicação 5.2. Os problemas convencionais nos livros didáticos 5.3. Diferentes tipos de problemas 5.4. Diferentes formas de resolver problemas 5.5. Orientação metodológica	10

EDU470 Matemática II
Referências Bibliográficas

Bibliografia Básica:

Bibliografia Complementar:

1 - BORIN, J. Jogo e resolução de problemas: Uma estratégia para as aulas de Matemática. São Paulo; CAEM-USP, 1988.

2 - CERQUETTI, F. & BERDONNEAU, C. O ensino da Matemática na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

3 - Coleção Matemática de 0 a 6/ organizado por Kátia Stocco Smole, Maria Inez Diniz e Patrícia Cândido. Porto Alegre: Artmed, 2003.

4 - DANTE, L. R. Didática da resolução de problemas de Matemáticas, São Paulo: Ática, 1989.

5 - DINIZ, M. I. S. V. S. & KATIA, C. S. O. O conceito do ângulo e o ensino de geometria. Vol. 3. São Paulo, CAEM-USP, 1993.

6 - FAINGUELERNT, E. K. Educação Matemática: Representação e construção em geometria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

7 - FONSECA, Maria da Conceição F. R., et. al. O ensino de geometria na escola fundamental - três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais / Maria da Conceição F. R. Fonseca et. al. - Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

8 - IEZZI, G. Fundamentos da Matemática elementar. Vol. 9. São Paulo, Atual, 1993.

9 - IEZZI, G. Fundamentos da Matemáticas elementar. Geometria espacial, vol. 10. Atual Editora, 1993.

10 - KALEFF, Ana Maria M. R. Quebra-cabeças geométricos e formas planas/ Ana Maria M.R. Kaçeff, Dulce Monteiro Rei, Simone dos Garcia. 3 ed. Niterói, EdUFF, 2005.

11 - KALEFF, Ana Maria M. R. Vendo e entendendo poliedros: do desenho ao cálculo do volume através de quebra-cabeças e outros materiais concretos/ Ana Maria M. R. Kaleff. Niterói, EdUFF, 2003.

12 - KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. A construção da geometria pela criança. Bauru- SP. EDUSC, 2001.

- 13 - LERNER, D. A Matemática na escola - aqui e agora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- 14 - LOVELL, K. O desenvolvimento dos conceitos matemáticos e científicos na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- 15 - MACHADO, N. J. Os poliedros de Platão e os dedos da mão. São Paulo: Scipione, 1996.
- 16 - MACHADO, N. J. Polígonos, centopeia e outros bichos. São Paulo: Scipione, 1996.
- 17 - MENES, L. M. Geometria das dobraduras. São Paulo: Scipione, 1996.
- 18 - MENES, L. M. Geometria dos mosaicos. São Paulo, Scipione, 1996.
- 19 - NACARATO, Adair Mendes et. all. A geometria das séries iniciais: uma análise sobre a perspectiva da prática pedagógica e da formação de professores. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- 20 - NUNES, T.; BRYANT, P. Crianças fazendo Matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 21 - OCHI, F. H. A Matemática das sete peças do tamgram. São Paulo: CAEM-USP, 1995.
- 22 - PARRA, C.; SAIZ, I. (Org.) Didática da Matemática: reflexões pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- 23 - PIAGET, J.; INHELDER, B. A representação do espaço na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- 24 - ROSA NETO, E. Didática da Matemática. São Paulo: Ática, 1991.
- 25 - ROSA NETO, E. Geometria a partir da ação. São Paulo: Ática, 1992.
- 26 - SINDQUIST, M. M.; SHULTE, A. Aprendendo a ensinar geometria. São Paulo: Atual, 1994.
- 27 - SMOLE, K. C. S. A Matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- 28 - SMOLE; DINIZ (Orgs.). Ler, escrever e resolver problemas - habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- 29 - SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO. Coleção Matemática de 0 a 6. Vol II. Resolução de problemas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- 30 - SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO. Coleção Matemática de 0 a 6. Vol III. Figuras e formas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.