



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

FLÁVIA OLIVEIRA DE ASSIS LOURENÇO

Análise comparativa luso-brasileira de formação continuada de professores: Programa Nacional de Ensino de Português e Programa Letra e Vida

MARÍLIA
2022

FLÁVIA OLIVEIRA DE ASSIS LOURENÇO

Análise comparativa luso-brasileira de formação continuada de professores: Programa Nacional de Ensino de Português e Programa Letra e Vida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

MARÍLIA
2022

L892a

Lourenço, Flávia Oliveira de Assis

ANÁLISE COMPARATIVA LUSO-BRASILEIRA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DE
PORTUGUÊS E PROGRAMA LETRA E VIDA / Flávia Oliveira de Assis Lourenço. --
Marília, 2022

118 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Carlos da Fonseca Brandão

1. Formação Continuada de Professores. 2. Análise comparativa do Programa Letra e
Vida e Programa Nacional de Ensino de Português. 3. Análise comparada. 4. Políticas
públicas de formação continuada de professores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ANÁLISE COMPARATIVA LUSO-BRASILEIRA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DE PORTUGUÊS E PROGRAMA LETRA E VIDA

AUTORA: FLAVIA OLIVEIRA DE ASSIS LOURENÇO

ORIENTADOR: CARLOS DA FONSECA BRANDÃO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. JULIO CESAR TORRES (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto

Prof(a). Dr(a). CARLOS DA FONSECA BRANDÃO (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Marília, 16 de fevereiro de 2022



Prof. Dra. Eliane Giachetto Saravali
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ao Paulo

Marido, amigo e companheiro, que sempre me incentivou e me apoiou em todos os momentos.

A Carol e Ana

Minhas filhas amadas, vocês são a razão da minha incansável busca por ser cada dia melhor.

A Claudelice

Minha mãezinha, sem sua ajuda não seria possível escrever esse trabalho. Promessa de Deus em minha vida, conviver com você aumenta minha fé em Deus e na humanidade.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a **Deus**, por todas as oportunidades profissionais e pessoais que Ele tem me permitido viver. Sou grata porque acredito em Seu poder soberano sobre minha vida em todas as circunstâncias e essa certeza tem me dado direção e transformando minhas ações e reflexões.

Agradeço pelas contribuições valiosas que sem as quais esse sonho não teria se concretizado:

Ao professor e orientador **Dr. Carlos da Fonseca Brandão**, que, em todo o momento, soube orientar com acolhimento, competência e amizade.

À professora **Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias** e ao professor **Dr. Julio Cesar Torres**, que contribuíram na qualificação com sabedoria indicando caminhos e apontando novas possibilidades. Vocês foram imprescindíveis para o resultado final desse estudo.

Aos professores da Pós-Graduação em educação da Unesp de Marília; em especial, aos professores: **Julio, Graziela, Neusa, Iraíde e Carlos**, pelas disciplinas que foram de fundamental importância para minha formação acadêmica.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa, **Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais** (COPPE), pelas discussões e publicações, mas principalmente pela amizade e companheirismo de sempre.

À minha **família** amada, por me incentivarem constantemente. Sentir o amor e o orgulho de vocês me deu segurança para escrever esse trabalho.

Às minhas **amigas**, que sempre me incentivaram e acreditaram em minha capacidade até quando eu mesma duvidava.

RESUMO

A presente pesquisa investigou questões da formação continuada de professores do ensino fundamental em um estudo comparativo, tendo como base o “Programa Nacional de Ensino de Português” (PNEP), em Portugal, e o “Programa Letra e Vida”, no Estado de São Paulo. O objetivo foi analisar comparativamente os dois programas de formação continuada desenvolvidos para professores alfabetizadores com o propósito de melhorar o desempenho no processo de alfabetização. Para a realização da pesquisa, foi utilizado o método comparativo que, na área da Educação Comparada e, especialmente no trabalho em questão, tem a finalidade de utilizar os dados levantados nos documentos oficiais para descrever as relações entre eles. Os procedimentos compreenderam pesquisa bibliográfica e pesquisa documental com análise de documentos oficiais, de ambos os países, que tratam sobre a formação continuada dos professores do ensino fundamental. O resultado da análise comparada dos programas permitiu observar que, embora ambos possuam praticamente o mesmo objetivo, existem muitas divergências em aspectos estruturais, metodológicos e de conteúdo. Concluiu-se ainda que o PNEP atingiu os objetivos propostos. Quanto ao programa paulista, não há elementos para afirmarmos que ele, de fato, conseguiu atingir seus objetivos.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Educação comparada; Políticas e Programas de formação continuada; Programa Letra e Vida; Programa Nacional de Ensino de Português.

ABSTRACT

The present research deals with issues of continuing education for elementary school teachers in a comparative study based on the "Programa Nacional de Ensino de Português" (PNEP), in Portugal, and the "Programa Letra e Vida", in the State of São Paulo. The objective is to comparatively analyze the two continuing education programs developed to literacy teachers with the purpose of improving their performance in the literacy process. To carry out the research, the comparative method was used which, in the area of Comparative Education and, especially in the work in question, has the purpose of using data from official documents to describe the relationships between them. The procedures included bibliographical research and documental research with analysis of official documents from both countries that deal with continued education for elementary school teachers. The result of the comparative analysis of the programs allowed us to observe that, although both have practically the same objective, there are many divergences in structural, methodological, and content aspects. It was also concluded that the PNEP achieved the proposed goals. As for the state of São Paulo program, there are no elements to say that it has, in fact, achieved its goals.

Keywords: Continuing teacher education. Comparative education. Continuing education policies and programs. Letra e Vida Program. National Program for the Teaching of Portuguese.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Brochuras elaboradas e indicadas pelo PNEP.....	69
Figura 2 - Material impresso do Programa Letra e Vida.....	80
Figura 3 - Cubo referencial para análises na educação comparada.....	92
Figura 4 - Passos ou etapas de análise comparativa.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de formação continuada disponíveis em Portugal.....	27
Tabela 2 – Princípios básicos e sistemas de ensino brasileiro e português.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos Legais.....	38
Quadro 2 - Competências Gerais Docentes.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP	- Assistente Técnico Pedagógico
BM	- Banco Mundial
BNC	- Base Nacional Comum
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	- Conferência Brasileira de Educação
CCPFC	- Conselho Científico-Pedagógico de Formação Continuada
CEFAM	- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENP	- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CFAE	- Centro de Formação de Associação de Escolas
CNA	- Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CPC	- Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	- Diretoria de Ensino
DGE	- Diretoria Geral da União
DPAEJA	- Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
DPECIRER	- Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais
DPEDHUC	- Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
DPEE	- Diretoria de Política de Educação Especial
EC	- Educação Comparada
ECD	- Estatuto de Carreira dos Educadores
EaD	- Ensino à Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ESE	- Escolas Superiores de Ensino
FDE	- Fundação para o Desenvolvimento da Educação

Fundeb	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IEA	- <i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> (Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional)
IGEC	- Inspeção Geral da Educação e Ciência
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	- Institutos Superiores de Educação
LBSE	- Lei de Bases do Sistema Educativo
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PIRLS	- <i>Progress in International Reading Literacy Study</i> (Estudo Internacional de Progresso em Leitura)
Pisa	- <i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEP	- Programa Nacional de Ensino de Português
POPH	- Programa Operacional Potencial Humano
PROFA	- Programa de Formação de Alfabetizadores
RENAFOR	- Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação
RJFC	- Regime Jurídico de Formação Contínua
Saresp	- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEE/SP	- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEF	- Secretaria de Ensino Fundamental

SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFG	- Universidade Federal de Goiás
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FORMAÇÃO CONTINUADA	21
1.1 Políticas Públicas de Formação Continuada, reflexo de agências internacionais	21
1.2 Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil	25
1.3 Políticas públicas de formação continuada de professores em Portugal	26
1.4 A sociedade contemporânea e as necessidades educacionais	28
1.5 Terminologia	30
1.6 Formação continuada de professores:, aspectos conceituais	31
1.7 Formação reflexiva	36
1.8 Principais marcos legais da formação continuada de professores	38
1.9 Formação continuada de professores na legislação brasileira	39
1.9.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	39
1.9.2 Plano Nacional de Educação (2014)	42
1.9.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada	43
1.9.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica	44
1.10 Formação continuada de professores na legislação portuguesa	48
1.10.1 Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)	49
1.10.2 Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua de educadores	50
1.10.3 Regulamentação da formação continuada em Portugal	51
1.10.4 Regime jurídico da formação continuada de professores	52
1.11 Contexto histórico da formação continuada de professores brasileira e portuguesa	54
1.11.1 O contexto brasileiro	54
1.11.2 O contexto português.....	57
 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DE PORTUGUÊS E DO PROGRAMA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES LETRA E VIDA	 61
2.1 Programa Nacional de Ensino de Português (PNEP)	63
2.1.2 Recursos didáticos	66

2.1.3 Avaliação	69
2.1.4 Finalização	73
2.2 Programa Letra e Vida	73
2.2.1 Recursos didáticos	79
2.2.2 Avaliação	80
2.2.3 Finalização	81
3 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA	82
3.1 Educação Comparada: princípios e conceito	82
3.2 Educação Comparada como disciplina no Brasil	85
3.3 Educação Comparada: visão contemporânea	88
3.4 Evolução dos estudos da Educação Comparada	89
3.5 Métodos da Educação Comparada	91
3.6 Referencial metodológico da pesquisa	93
3.6.1 Objeto de estudo: objetivos, problema e delimitação	93
3.7 Método comparativo, segundo Bereday	94
4 COMPARAÇÃO ENTRE O PROGRAMA LETRA E VIDA E O PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DE PORTUGUÊS	97
4.1 Justaposição do Programa Letra e Vida e Programa Nacional de Ensino de Português	97
4.2 Comparação das semelhanças e diferenças entre os programas	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107
ANEXO A - AVALIAÇÃO DAS AULAS DO PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DE PORTUGUÊS	117

INTRODUÇÃO

A escolha do tema da pesquisa, formação continuada, partiu de uma inquietação que surgiu no início de minha carreira profissional, em meu primeiro ano no chão da escola, ano este que foi, sem sombra de dúvida, o mais importante da minha profissão, pois descobri que fiz a escolha certa, embora a licenciatura não tivesse sido minha primeira opção. Foi, ainda, quando percebi que estava em uma profissão na qual teria que enfrentar muitos desafios, e o maior deles seria conhecer a mim mesma e procurar superar meus limites constantemente.

Minha primeira graduação foi em Letras e iniciei na carreira docente como professora auxiliar de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental II. Auxiliava duas professoras em uma escola na periferia da minha cidade, que lecionavam em salas diferentes, porém, integrantes de uma mesma série, 6º ano A e 6º ano B. Tenho consciência de que, embora o currículo seja o mesmo, cada professor tem certa autonomia para desenvolvê-lo à sua maneira, pois cada educador é único e possui práticas pedagógicas distintas. Contudo, o que começou a me intrigar foi a diferença significativa de desempenho de uma sala em relação a outra.

Vou chamar aqui as professoras de A e B para elucidar melhor e facilitar a compreensão de minha observação. A professora A era educadora há 28 anos, estava esperando ansiosamente pela aposentadoria que aconteceria no próximo ano, como de fato aconteceu. A referida professora, segundo relato pessoal, não estava mais procurando cursos de aperfeiçoamento há muito tempo, fazia apenas os que lhe eram impostos e oferecidos pela Secretaria da Educação. Ela também não demonstrava preocupação com o baixo rendimento da sala, pois parecia estar cumprindo protocolos.

A professora B era educadora há 12 anos, havia terminado o mestrado e estava se preparando para o doutorado, fato que também se concretizou no ano seguinte. Ela se mostrava sempre muito motivada, buscava diferentes metodologias a fim de atingir a todos os alunos, se preocupava com o desempenho da sala e, segundo relato próprio, estava sempre em busca de aperfeiçoamento profissional.

Não houve, na época, um estudo científico para que eu pudesse me embasar e afirmar com propriedade que o fato de os alunos da professora A apresentarem rendimento inferior aos alunos da professora B fosse decorrente do baixo investimento

da professora A em formação continuada. Não houve também um estudo sistemático referente ao desempenho das duas salas.

Os fatos narrados constituem experiências pessoais. Tenho plena consciência de que o desempenho profissional se deve a inúmeros fatores e não pode ser atribuído única e exclusivamente ao educador. Mas, a partir dessa experiência, comecei a observar mais meus colegas de trabalho e poderia narrar inúmeros relatos semelhantes aos das professoras A e B, fato que me instigou e aumentou minha vontade de estudar cientificamente sobre a importância da formação continuada para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A formação continuada, já há algum tempo, é palco de debates mundiais e, como será posto mais adiante, está na agenda de agências internacionais que influenciam políticas educacionais em muitos países, pois é vista como essencial para a melhoria da qualidade da educação mundial.

A presente pesquisa, fruto do meu entusiasmo pelo tema, tem como objeto de estudo dois programas de formação continuada de professores que foram selecionados por terem como objetivo principal o desenvolvimento das competências para alfabetizar alunos nos anos iniciais. Os programas analisados são: Programa Letra e Vida¹, desenvolvido no estado de São Paulo, e Programa Nacional de Ensino de Português, desenvolvido nacionalmente em Portugal.

O problema desta investigação deriva da seguinte pergunta: quais as convergências e divergências entre os programas de formação continuada *Programa Letra e Vida* e o *Programa Nacional de Ensino de Português*?

O trabalho tem como objetivo geral analisar comparativamente os programas de formação continuada supracitados de professores do ensino fundamental e os objetivos específicos são: compreender as políticas públicas sobre formação continuada nos dois países; analisar o desenvolvimento histórico da formação continuada dos países selecionados e analisar comparativamente o Programa Ler e Escrever e o Programa Nacional de Ensino de Português.

Para análise dos programas, será utilizado o método comparado que, dentre outras características, propicia identificar traços correspondentes e divergentes entre

¹ O Programa Letra e Vida foi implementado em 2003 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), originado do Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), que foi criado pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do MEC, e implantado em 2001.

os dois programas e corrobora a ampliação do campo de análise e de percepção da realidade nacional perante outros países.

Acreditamos que o método comparativo aplicado na educação e, em especial, no trabalho em questão, é a proposta mais adequada, pois nos permite indicar elementos para reflexão com a intenção de contribuir para a melhoria da formação continuada de professores, tanto no Brasil como em Portugal. A comparação vem se estabelecendo como um campo muito importante, particularmente na seara das políticas públicas e gestão da educação.

Educação Comparada é uma área da ciência que trata de forma mais profunda o entendimento das transformações educacionais ao redor do mundo. Isto é, não é um ato raso de comparar sistemas de ensino com a intenção de transpor o sistema de um país a outro, mas um estudo epistêmico de atos educacionais em todo seu contexto. Em outras palavras, não trata somente dos aspectos pedagógicos ou educativos dos sistemas, mas engloba a sociedade na qual a educação investigada está inserida.

Um dos pensamentos mais disseminados entre os pesquisadores da Educação Comparada é de que esta presta um grande serviço à sociedade mundial, tendo o autoconhecimento como um benefício indiscutível.

A seleção dos programas se deu por cumprir os critérios de comparabilidade, como exposto por MAZON (2015), ou seja, há entre os dois programas educacionais semelhanças consideráveis, capazes de possibilitar a comparação entre os indicadores comuns; há, também, dissemelhanças que permitem proceder a comparação entre eles. A seleção se deu ainda por serem programas de formação continuada, em serviço, com professores que atuam nas séries iniciais do processo escolar com o desenvolvimento da competência de leitura e escrita.

No primeiro capítulo, teorizaremos aspectos conceituais a respeito da formação continuada de professores. Primeiramente, apresentaremos a ideia de formação continuada posta por agências internacionais (OCDE, UNESO, BM e UNICEF) e, em seguida, mostraremos algumas políticas de formação continuada nos dois países. Apresentaremos um panorama sobre a educação na sociedade atual e trataremos a seguir o conceito de alguns termos empregados para designar formação continuada. Discorreremos sobre a ideia de formação continuada sob a luz de alguns autores especialistas e abordaremos a concepção de formação reflexiva, que será defendida ao longo do texto. De Portugal, trataremos da Lei de Bases do Sistema

Educativo Lei nº 49/2005, Regime Jurídico de Formação Contínua e do Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua. Do Brasil, abordaremos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020). Por fim, exporemos do contexto histórico da formação continuada dos dois países e traremos considerações sobre políticas públicas de formação continuada dos dois países.

No segundo capítulo, apresentaremos a descrição dos programas de formação continuada – Programa Nacional de Ensino de Português e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida –, suas estruturas e seus objetivos.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre o referencial teórico da pesquisa; os conceitos e princípios da Educação Comparada. Apresentaremos ainda aspectos conceituais e epistemológicos que nortearam a construção da Educação Comparada como metodologia, utilizando como referência autores conceituados nesse campo. Traremos, em seguida, um breve relato da Educação Comparada como disciplina no Brasil e faremos uma exposição sobre a visão contemporânea desse tema. Por fim, apresentaremos o referencial teórico e metodológico escolhido para a dissertação.

No quarto capítulo, faremos a comparação dos programas aqui analisados seguida pelas considerações finais dessa pesquisa.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Este capítulo é destinado a teorizar aspectos conceituais a respeito da formação continuada de professores. Inicialmente, apresentaremos a formação continuada sob a ótica de agências internacionais e abordaremos sobre algumas políticas públicas desenvolvidas nos dois países. Faremos um panorama sobre a educação na sociedade atual e, na sequência, desenvolveremos a ideia de formação continuada sob a luz de autores especialistas sobre o conceito de formação reflexiva que será defendida ao longo do texto. Apontaremos o conceito de alguns termos empregados para designar formação continuada, abordaremos os marcos legais que regem a formação continuada brasileira e portuguesa e, por fim, traremos o contexto histórico da formação continuada de professores nos dois países.

1.1 Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores, reflexo de agências internacionais

O cenário da globalização tem provocado a internacionalização de políticas educacionais nas quais as agências multilaterais desenvolvem recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações estão, na maioria das vezes, atreladas a acordos de cooperação em formas de regulação de políticas públicas, principalmente na área da saúde e educação. (LIBÂNEO, 2016)

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

No Brasil, a influência internacional de políticas educacionais está posta nos planos e diretrizes do sistema educacional brasileiro². A Conferência Mundial de Educação, de 1990, em Jomtien, na Tailândia, convocada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF³), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO⁴) e pelo Banco Mundial, deu novas direções a serem adotadas no campo educativo visando a entrada do próximo milênio. Na referida conferência, direcionada à educação, houve sugestão de amplas reformas nas áreas de: política, legislação, financiamento, currículo, planejamento e gestão educacional.

Ficou estipulado, em Jomtien, seis metas que foram assinadas pelos 155 países participantes. As metas deveriam ser cumpridas em um decênio e foram elaboradas a fim de garantir a ideia de “Educação básica para todos”. Cada país tinha autonomia para estabelecer suas próprias metas, mas essas deveriam estar em acordo com as metas estabelecidas em Jomtien, são elas:

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, que não são assistidas e com deficiências;
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social –, sendo a eficácia

² Sobre influência internacional no sistema educacional brasileiro, vide: Leher (1998), De Tommasi, Warde e Haddad (1996), Frigotto e Ciavatta (2003), Neves (2005), Evangelista e Shiroma (2006), Shiroma, Garcia e Campos (2011), Freitas (2011).

³ O Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância é um órgão das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças.

⁴ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo com o de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros.

destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas.⁵

Embora nenhuma das metas propostas em Jomtien mencione claramente a formação continuada de professores, ela está implícita como um dos meios para alcançá-las. De acordo com a OCDE (2005), a qualidade da prática docente é determinante para a aprendizagem, independente do contexto social e econômico do estudante. Ainda segundo a OCDE⁶ (2005), os países como Austrália, Xangai, Cingapura e Canadá, com bons resultados nas avaliações internacionais, tal como o PISA, são referências quando o assunto é políticas docentes de formação e carreira dos professores.

O Banco Mundial publicou, em 2014, a cartilha intitulada “Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean” (Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe) e, em 2016, o artigo “Training Teachers on the Job What Works and How to Measure It” (Treinamento de professores no trabalho. O que funciona e como medi-lo). Os textos colocam os professores como essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, assim como a OCDE (2005). De acordo como o BM (2014), os governantes do mundo inteiro têm colocado a qualidade e o desempenho dos professores como alvo principal para o desenvolvimento da educação e na obtenção de bons resultados na educação para o crescimento econômico, ou seja, o crescimento econômico estaria ancorado no investimento em educação. A melhoria dos resultados escolares individuais viria desse investimento e os resultados finais seriam sentidos pela sociedade nas relações sociais, culturais e políticas.

As agências mencionadas acima realizaram, em outros diversos textos, contribuições importantes através da apresentação de dados obtidos em pesquisas realizadas no mundo todo, além de orientações para políticas públicas mais eficazes para a formação docente, [...] “mas na última década as pesquisas também demonstraram que, uma vez na escola, nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores” (Banco Mundial, 2014, p.5 e 6).

⁵ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: nov/21.

⁶ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico é uma organização econômica intergovernamental, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial. Para mais informações sobre a OCDE vide: <https://www.bcb.gov.br/acessoinformacao/ocde>.

Nesse sentido, a OCDE (2006) especifica algumas competências que fazem diferença na qualidade e eficácia do ensino;

Conhecimento sólido relacionado à disciplina; habilidades de comunicação; capacidade para se relacionar com o estudante; habilidade de auto-gestão; habilidades organizacionais; habilidades de gerenciamento de sala de aula; habilidades de resolução de problemas; repertório de métodos de ensino; habilidades de trabalho em equipe; e habilidade de pesquisa (OCDE, 2006, p. 105).

A OCDE ainda deixa claro que a formação continuada deve ser responsabilidade não apenas dos órgãos competentes, mas também dos professores.

[...] Como parte dessa estrutura deve haver um conjunto evidente de expectativas quanto às responsabilidades dos próprios professores com relação a seu desenvolvimento continuado, assim como uma estrutura de apoio para facilitar seu crescimento profissional (OCDE, 2006, p. 13).

As agências supraditas expõem que para a melhoria da qualidade dos professores é necessário recrutamento, preparação e motivação dos melhores professores. Quanto especificamente à preparação, que entendemos como formação, as orientações para promoção de formação continuada expostas nas propostas do BM, OCDE e UNESCO, estão em consonância com as legislações brasileira e portuguesa, pois podemos observar nesses documentos legais (que serão detalhados no item 1.5 deste capítulo) que a formação continuada busca aprofundamento dos saberes técnicos e pedagógicos constituídos em forma de reflexão, no chão da escola, com troca de experiência entre os pares.

Apresentamos, aqui, algumas considerações sobre a perspectiva de formação continuada de acordo com as agências internacionais. Abordaremos, ainda, na seção 1, considerações sobre os marcos legais que regem a formação continuada tanto no Brasil como em Portugal, e a abordagem de alguns especialistas sobre o assunto. Como nosso objeto de estudo é a comparação entre o Programa Letra e Vida e o Programa Nacional de Ensino e Português, utilizaremos como referência para análise a concepção adotada nas legislações encontradas nos respectivos documentos legais.

Para aprofundamento sobre formação continuada de professores no contexto mundial, vide: Burns e Luque (2014), Popova; Evans e Arancibia (2016), Torres

(2005), Banco Mundial (2018), Fundo das Nações Unidas para a Infância (1990), Oreto (2018), Barreto (2009) e Ibernón (2001).

1.2 Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil

No Brasil, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação opera na formulação de políticas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essa formulação é ligada aos sistemas de ensino e, com a participação social, ela planeja, orienta e coordena a implementação dessas políticas por meio da cooperação didático-pedagógica, tecnológica, técnica e financeira. O foco das ações é a melhoria da qualidade das aprendizagens e da valorização e qualificação dos docentes.

Segundo a SEB, as políticas implementadas pelo governo brasileiro têm como referência as seguintes legislações: as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014, a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Quanto às políticas e práticas mais recentes, o MEC atualmente mantém o sistema AVAMEC, um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite o desenvolvimento de diversos tipos de cursos por meio do endereço eletrônico: avamec.mec.gov.br. Desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com o Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (LabTIME) da Universidade Federal de Goiás (UFG), a ferramenta faz parte do programa Educação Conectada, que tem como um dos objetivos promover o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

Os cursos são realizados a distância e, segundo o coordenador-geral de Tecnologia e Inovação da SEB, Alexandre Mathias, além de estudantes e professores, os cursos podem ser realizados pelos pais, responsáveis, ou qualquer pessoa que tenha interesse nos temas. O acesso e cadastro na plataforma é simples e rápido e, em 16 de dezembro de 2021, a plataforma AVAMEC registrava cooperação com 23 instituições, 159 cursos e 1.269.424 cursistas.

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou, em 2021, um relatório inédito sobre a educação brasileira com o apoio

técnico do Todos Pela Educação. O relatório “A Educação no Brasil: uma Perspectiva Internacional” traz um exame minucioso sobre a atuação do sistema educacional brasileiro em relação a países comparativamente relevantes, incluindo os da América Latina e os membros da OCDE. A publicação traz ainda 10 passos para que o país melhore a qualidade e a equidade dos resultados educacionais.

O documento ressalta que a formação docente é fator imprescindível para o desenvolvimento da educação. Diz ainda que as mudanças no método pedagógico, no currículo e no ambiente escolar, sofridas ao longo da carreira, exige do professor atualização de habilidades distintas. O relatório traz também considerações importantes em um panorama recente sobre a formação continuada. De acordo com o texto, a formação continuada é um grande desafio para o Brasil, pois enfrenta problemas na forma de criação e na execução.

[...] pesquisas nacionais que relatam obstáculos, como a falta de incentivos, desconhecimento da oferta de formação continuada, pouca disponibilidade de tempo e falta de articulação com planos de carreira no contexto de alta rotatividade de pessoal (OCDE, 2021, p. 233).

Entre os obstáculos para a formação continuada de professores brasileira, o relatório diz que as práticas da formação continuada estão inadequadamente vinculadas à formação inicial e que as avaliações docentes não permitem que a didática seja observada ou que se obtenha um *feedback* das ações. O documento diz que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores oferecem oportunidades de desenvolvimento de “formação colaborativa e baseada na prática em sala de aula e enfatizam a vinculação da formação continuada aos requisitos de Formação Inicial de Professores (FIP) e à nova Base Nacional Comum Curricular (MEC, CNE, 2020)” (OCDE, 2021 p.234). Contudo, os documentos oficiais citados acima não deixam claro como essas políticas serão executadas pelas escolas, IES e outras entidades.

1.3 Políticas públicas de formação continuada de professores em Portugal

Portugal, assim como no Brasil, também é palco de influência das agências internacionais, mas como um país europeu, membro da OCDE. Essa agência, desde

de 1960, segundo Lemos (2014), tem agido como forte influenciador das políticas e legislações educacionais portuguesas.

O sistema de ensino português é gerido pela Diretoria Geral da União (DGE), que centraliza a administração direta do Estado. A DGE assegura a concretização das políticas relativas à parte pedagógica e didática da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar.

A DGE entende que a formação continuada de professores é ferramenta indispensável para a melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema de ensino português. No site da Diretoria Geral da União, está posto que:

A DGE, no âmbito das competências que lhe estão cometidas, e procurando dar resposta a problemas/necessidades detectados, disponibiliza um conjunto de ações de formação que pretendem contribuir, entre outros aspetos, para:
A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares dos alunos;
O desenvolvimento/valorização profissional dos docentes e outros agentes da educação, na perspectiva do seu contínuo aperfeiçoamento ao longo da vida; [...] (DGE.MEC.PT)
Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/formacao-continua>. Acesso em: nov/21

Ainda no site da DGE, existiam, no momento do desenvolvimento desta pesquisa, dez cursos de formação continuada disponíveis para educadores da infância, professores de ensino básico, secundário e educação especial. Todos são oferecidos na modalidade à distância, com sessões síncronas e presenciais, e duração que varia entre 25 e 50 horas. Para efetuar a inscrição, o educador precisa realizar registro no Portal de Gestão da Formação da DGE. Na tabela abaixo seguem os cursos ofertados.

Tabela 1 - Cursos de formação continuada disponíveis em Portugal

Dados da ação de formação	
Ação de formação	Destinatários
Referencial de Educação para o Mundo do Trabalho: inter-relação com a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento	Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico, Secundário e de Educação Especial

Referencial de Educação do Consumidor – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário: ligação com o componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento	Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico, Secundário e de Educação Especial
Referencial de Educação para a Saúde e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania	Professores dos Ensinos Básico, Secundário e Especial
Práticas de desenvolvimento curricular e avaliação em Cidadania e Desenvolvimento	Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário
Referencial de Educação para o Desenvolvimento: articulação com a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento	Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico, Secundário e de Educação Especial
A Europa na Escola – Formação para Professores	Professores dos Ensinos Básico, Secundário e Ensino Profissional
Práticas de desenvolvimento curricular e avaliação em Cidadania e Desenvolvimento	Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário
A Educação para o Desenvolvimento como dimensão da Educação para a Cidadania	Educadores de Infância e Prof. dos Ensinos Básico, Secundário e de Educação Especial
Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário: articulação com o componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento	Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico, Secundário e de Educação Especial

Fonte: dge.mec.pt (2022)

1.4 A sociedade contemporânea e as necessidades educacionais

A sociedade mundial tem passado, ao longo de algumas décadas, por grandes transformações. Mudanças vêm ocorrendo mundialmente ocasionadas pela evolução tecnológica, agindo diretamente em questões sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais. O contexto pandêmico em que vivemos, desde 2020, em decorrência do surgimento do vírus SARS-CoV-2, denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de COVID-19, tem acentuado ainda mais as transformações que já

vinham ocorrendo, mudando de maneira drástica o atendimento em alguns setores da sociedade.

A COVID-19 causou um impacto social e econômico sem precedentes. Na história recente, não houve relato de outro acontecimento com poder de mudança tão significativo. Diante disso, temos ciência de que, em médio prazo, a curva epidemiológica indicará que essa pandemia pertencerá ao nosso passado, mas muitas transformações decorrentes desse vírus farão parte de nossas vidas.

O setor educacional vem enfrentando um desafio muito grande. Os moldes de escola que conhecemos são os mesmos desde sua criação. Ainda que o mundo tenha passado por mudanças ao longo dos anos, o contexto educacional, especificamente no ensino fundamental, não sofreu mudanças radicais. São séculos de vivência com professores e alunos no mesmo local físico e, subitamente, esse processo de ensino/aprendizagem precisou acontecer por meio de recursos tecnológicos, de forma remota.

A discussão sobre o impacto social que as mudanças tecnológicas vêm causando na área educacional já vem de longa data. A preocupação com o setor faz parte da agenda de agências internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e diversos estudos educacionais, assim como os organismos internacionais vêm debatendo iniciativas e projetos de aumentar o rendimento educacional dos alunos. Nesse sentido, existe um certo consenso de que o caminho para o bom processo de ensino e aprendizagem é investir na formação de professores.

A carreira docente tem se tornado o foco dos debates já há algumas décadas, pois, cada vez mais, tem se exigido que os profissionais da educação possuam outras habilidades para atender à diversidade de atributos esperados da população. Assim, a cobrança sobre os professores tem se intensificado e pesquisas relacionadas às políticas públicas no campo da formação de professores têm crescido consideravelmente nos últimos anos.

Em nossa pesquisa, observamos que a formação continuada é um assunto tratado copiosamente na literatura educacional (Nóvoa (1992), Gatti, (2008), Saviani, (2009); Romanowski e Martins, (2010), Imbernón (2009, 2010, 2011), entre outros. Isso implica dizer que a formação continuada de professores possui uma longa trajetória e, segundo André (2002), tem se estabelecido como uma das questões centrais da educação, fazendo parte de debates e reflexões.

1.5 Terminologia

Antes de adentrarmos no conceito de formação continuada, gostaríamos de chamar a atenção para a heterogeneidade do termo. Apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) observamos que, em seis artigos, houve mudanças recorrentes de vocábulos, tais como: “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”. Os termos encontrados na LDBEN também foram localizados na literatura pesquisada e, além desses, também nos deparamos com: reciclagem, treinamento, capacitação, atualização, educação permanente e aprimoramento profissional.

As expressões mencionadas foram utilizadas muitas vezes no sentido de sinônimos, todavia não são. Adotaremos, na presente dissertação, a expressão “formação continuada” por ser esta a mais recorrente na literatura recente e por representar a ideia de formação contínua e permanente. Conquanto, nos cabe trazer uma referência sobre esses conceitos. Hypolitto (1999) escreveu sobre alguns vocábulos que são utilizados de forma indiscriminada, como se fossem equivalentes à formação continuada, como mencionado anteriormente.

Segundo ele, o termo “reciclagem” pode ser encontrado no *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* como “atualização pedagógica”. Contudo, essa expressão nos transmite uma visão denotativa de movimento circular mais apropriado a coisas, e não a pessoas, pois é utilizado para expressar a reutilização de materiais já utilizados e não degradáveis para outros fins, ou seja, essa terminologia não tem relação com a ideia de “atualização pedagógica”.

O termo “treinamento”, segundo Hypolitto (1999), embora muito utilizado na área de gestão de pessoas, inclusive na educação, não seria um vocábulo adequado para tratar de formação continuada, uma vez que indica “repetição mecânica” e traz a ideia de passividade de quem é treinado. O autor ressalta que a própria etimologia da palavra significa “quem treina traz alguém onde quer”, o que torna esse vocábulo igualmente inadequado quando o que se pretende com formação continuada é alguém que se forma constantemente. Hypólito (1999) ainda traz os conceitos de “aperfeiçoamento” que significa “tornar alguém perfeito, completo, acabado”. Quanto à expressão “atualização”

– atualizar os conhecimentos desatualizados –, segundo o autor, é uma necessidade constante na vida de todo e qualquer profissional, conquanto se torna inadequado como sinônimo de formação continuada, pois se refere a conteúdos, métodos ou técnicas, e não contribui para a atualização do professor.

O vocábulo “capacitação”, ainda segundo Hypolitto (1999), também pode ser considerado inadequado, uma vez que essa expressão passou a ser utilizada para caracterizar um conjunto de ações: cursos, seminários, encontros, com a finalidade de desenvolver a qualificação do professor; no entanto, a capacitação de um docente deve ultrapassar esses procedimentos técnicos. Assim, o que torna a palavra “capacitação” inadequada é o fato de que a capacitação deve ser para ação e reflexão.

“Os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de idéias: eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão” (MARTIN, 1995, p. 17 *apud* HYPOLLITO, 1999).

Por fim, Hypolitto (1999) aponta que as mudanças terminológicas que acompanham a formação continuada estão ligadas muitas vezes a concepções tidas como “modernas”, tanto no aspecto empresarial quanto educacional. Todavia, o meio para o verdadeiro aprofundamento profissional continua em andamento. O autor faz referência à busca de uma fórmula eficiente para o aprimoramento profissional dos professores há mais de duas décadas, contudo, esse assunto continua mais atual do que nunca.

Em face das colocações acerca das terminologias que permeiam a formação continuada, abordaremos a seguir aspectos conceituais dessa matéria sob a ótica de autores renomados sobre o assunto. A seleção dos autores se deu pelo prestígio que ocupam na literatura educacional, sendo referências na maioria dos trabalhos sobre formação continuada, conforme indicou nossa pesquisa bibliográfica.

1.6 Formação continuada de professores: aspectos conceituais

De acordo com Nóvoa (2008), o regresso dos professores aconteceu no início do século XXI, momento em que a figura do professor era vista como elemento insubstituível, não apenas para aprendizagem, mas, também, para o desenvolvimento de interação dos alunos com os meios tecnológicos. Para o autor, foram inúmeras

investidas para mostrar que o trabalho do professor poderia deixar de ser tão importante, mas, ressaltou que nem as reformas curriculares, nem os investimentos em materiais didáticos e tecnológicos tiraram o foco da importância do professor, pelo contrário, o que veio à tona é que, embora o que cerca o trabalho educativo seja importante, nada diminui a relevância do professor (NÓVOA, 2008).

Em 2007, António Nóvoa proferiu uma palestra na “Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”, em Lisboa, sob o título “O regresso dos Professores”. Nesse texto, o autor ressaltava que após quatro décadas de descaso, o professor volta a fazer parte da cena. Ele ainda citou, naquele momento, um estudo da OCDE⁹, de 2005, intitulado “*Teachers matter*”, o qual declara ser prioridade a criação de políticas públicas relacionadas à formação de professores, e que essas políticas devem ser capazes de atrair e reter professores eficazes (NÓVOA, 2008).

O autor português assevera, ainda, que depois de inúmeras leituras, tendo como fonte diversas literaturas – relatórios internacionais, artigos, livros e teses –, percebeu-se que há um consenso literário sobre a importância da articulação entre a formação inicial e a formação continuada, sendo esta última vista como uma aprendizagem ao longo da vida. Isto é, existe um número considerável de estudos que expõem a importância e a eficácia da formação docente de qualidade para o ensino e a aprendizagem (NÓVOA, 2008).

Sendo a formação continuada o objeto desse estudo, buscaremos expor aqui algumas inquietações sobre o tema. Afinal, o que é formação continuada? Como ela se materializa na prática e quais perspectivas orientam essa modalidade de formação docente?

Para responder à primeira questão, Gatti e Barreto (2009, p. 200) afirmam que o objetivo principal da formação continuada, sobretudo nas últimas décadas, tem sido o desenvolvimento de conhecimentos, “requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais”. Contudo, os autores também

⁹ A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) é formada por 35 países membros e por países e parceiros estratégicos. A OCDE se dedica a questões como o desenvolvimento econômico, social e ambiental com a intenção de discutir políticas públicas e econômicas que orientem esses setores (BRASIL, 2021).

afirmam que a formação continuada tem assumido ainda o propósito de preencher a lacuna de uma formação inicial precária.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) explicam que a formação continuada pode ser caracterizada entre ações de formação durante o trabalho e ações de formação fora da jornada de trabalho. No primeiro caso, entende-se a participação no projeto pedagógico das escolas; reuniões de trabalho para discutir a prática; pesquisas; minicursos de atualização; estudos de caso; conselhos de classe; programas, dentre outros. No segundo, compreendem-se todas as “ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 388-389).

A segunda questão levantada, referente ao modo como a formação continuada se materializa na práxis, de acordo com Gatti e Barreto (2009), não existe ainda uma definição específica que caracterize de fato a materialização da formação continuada, uma vez que ela faz parte de um universo bastante heterogêneo¹⁰, pois são encontrados tanto cursos estruturados e formalizados ofertados para serem realizados após a graduação, ou após o ingresso no magistério, quanto qualquer atividade que contribua para o desempenho profissional como: congressos, minicursos, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas. (GATTI; BARRETO, 2009).

No tocante à terceira questão – sobre quais perspectivas orientam a formação continuada –, propomos expor aqui a visão sobre o assunto à luz de alguns autores selecionados, por serem referência neste quesito. Para Freire (2013), a formação continuada é um processo constante, imprescindível para a prática docente. Freire (2013) destaca, ainda, a formação permanente do professor como um momento de reflexão, quando o educador se percebe como tal. Refletindo sobre a prática docente, o educador assinala que a formação permanente leva o professor a um movimento

¹⁰ As pesquisas realizadas até aqui sobre a matéria nos possibilitam afirmar que, embora a materialização da formação continuada docente seja um tanto quanto heterogênea, em que diversos cursos são, por vezes, caracterizados como formação continuada, estamos nos referindo aos estudiosos da área, pois, como será posto mais adiante, nas legislações brasileira e portuguesa existem essa definição, ou seja, está posto nos marcos legais quais cursos podem ser definidos como tal. Cabe salientar, também, que muitas questões estão sendo levantadas, ao longo dos anos, sobre a eficácia de alguns modelos de formação continuada já estabelecidos socialmente. Como discutiremos mais adiante, ao expormos como alguns autores têm se posicionado em relação a determinados cursos de formação continuada, no que diz respeito à sua verdadeira eficiência como formação.

dialético entre fazer e pensar sobre o fazer, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2013, p. 40).

Nóvoa (2002, p. 57), assim como Freire (2013), define a formação continuada como um processo de reflexão sobre a prática. Para o educador português:

A formação não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao seu saber da experiência.

Nóvoa (2002) defende, ainda, a formação continuada no contexto de trabalho. Para o autor, a formação no espaço de trabalho não se faz com o professor isolado, mas, sim, pertencente a um corpo organizacional. Muito menos com cursos mercadológicos, prontos, fechados, mas se deve “[...] construir dispositivos de parceria entre todos os actores implicados nos processos de formação contínua” (NÓVOA, 2002, p. 38). Nessa perspectiva, o processo de formação continuada deve ser vinculado aos projetos da instituição.

Imbernón (2010) compartilha com Nóvoa e Freire a ideia de que o professor se forma na prática e de que esse formar-se promove um processo reflexivo sobre a prática que vem sendo construída. Nessa perspectiva, o professor é agente de sua formação. Imbernón rompe com o paradigma da formação continuada tradicional e de que a formação continuada é traduzida em atualização científica e didática, quando coloca o professor como autor de sua formação (IMBERNÓN, 2010).

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

A formação continuada se tornou institucional na maioria dos países no século XX. O modelo de formação permanente é, muitas vezes, alicerçado em cursos pré-moldados, padronizados, nos quais os professores são vistos como desprovidos de alguns atributos básicos, necessários à prática docente, que precisam ser

incorporados. Uma ideia de formação válida para todos, com primazia para teorias descontextualizadas e práticas uniformes postas indistintamente pelas políticas públicas têm atribuído muitos títulos sem formar ninguém (IMBERNÓN, 2009).

Contudo, o modelo de formação que vem sendo defendido como essencial é aquele centrado na prática, na experiência, nos aspectos intrínsecos do professor, pensado no chão da escola, que leva em consideração o contexto social, cultural e econômico, que considera a práxis do cotidiano, que busca soluções para os problemas locais, que leva o professor a repensar sua prática no lugar onde está inserido e que tenha uma visão coletiva de formação, uma vez que ele faz parte de uma instituição.

A formação continuada deve servir para as transformações educacionais. Desse modo, é necessário que haja uma conexão com os projetos da escola, uma formação coletiva partilhada entre os atores educativos, voltada mais para as adversidades educativas e menos para os conteúdos a serem transmitidos. Essa ideia de formação na instituição, onde o professor é formador ao mesmo tempo que se forma, vem sendo defendida há mais de duas décadas.

Rob McBride (1989 *apud* NÓVOA, 2002, p. 40) apresenta uma síntese sobre o trabalho coletivo da formação continuada:

- O reforço de modelos de colaboração entre todos os actores implicados: trabalho em conjunto, cooperação mútua, dispositivos contratuais, etc.;
- A importância das dinâmicas de investigação-acção, que dêem um suporte activo às práticas reflexivas e as mobilizem como espaço de formação;
- A escolha de formações centradas nas escolas, em articulação íntima com os projectos organizacionais e a mudança das instituições escolares;
- A aposta em estratégias de formação contínua que contribuam para o desenvolvimento dos professores.

Estudos mais recentes sobre o assunto apontam para o mesmo direcionamento de formação coletiva que se afasta de cursos ajustados a todos, que não leva em consideração as especificidades de cada docente dentro de seu contexto de trabalho. A formação continuada deixou, há muito, de ser um processo de formação pensado sobre a forma de instrução com informações didáticas, científicas e psicopedagógicas, e passou a se materializar na prática docente a partir da reflexão crítica.

A formação está alicerçada na reflexão da prática docente, que gere autoconsciência de suas atitudes e avaliação constante do trabalho docente, pois é por meio do processo reflexivo que se desencadeia um profícuo instrumento de

aprendizagem do professor. “A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc” (IMBERNÓN, 2011, p. 57-58).

1.7 Formação reflexiva

Traremos nesse momento o conceito de formação reflexiva pensando na perspectiva atual de formação continuada, como exposta pelos autores citados no item 2.3, assim como a concepção de formação continuada orientada pelos conceitos teórico-conceitual crítico-reflexiva que vem sendo apontada em muitos estudos. (PIMENTA e GHEDIMN, 2002), (IMBERNÓN, 2011) (ALARÇÃO, 2011) (GARCÍA, 1999)

O princípio de uma formação continuada crítico-reflexiva afasta-se da perspectiva de um processo de formação voltada para procedimentos didáticos descontextualizados da prática educativa e se volta para um conceito de formação que consiste em produzir conhecimento tendo a teoria e a prática docente como referência.

Para Alarcão (2011), os professores precisam ser seres pensantes capazes de gerirem suas ações profissionais, pois é por meio da ação reflexiva que se desenvolve a aprendizagem. Segundo a autora supracitada, “Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua profissão” (ALARÇÃO, 2011 p.50).

Alarcão (2011) coloca a pesquisa-ação como meio de se chegar à prática reflexiva, pois, segundo a autora, com a aplicação da metodologia da pesquisa-ação, acontece a elucidação e resolução de problemas práticos. O modelo proposto por ela é: experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização e experiência ativa.

A essência do modelo é muito simples. Por processos de observação e reflexão, a experiência é analisada e conceptualizada. Os conceitos que resultam deste processo de transformação servem, por sua vez, de guias para as novas experiências, o que confere à aprendizagem também um caráter cíclico, desenvolvimentista. (ALARÇÃO, 2011 p.53)

Na prática reflexiva, no contexto proposto por Alarcão, o professor, protagonista de suas práticas, e tendo os problemas cotidianos como ponto de partida, inicialmente

analisa o problema, quanto sua real necessidade de resposta, após a primeira análise, sendo o passo seguinte compreender o problema e seus vários elementos, o que requer um processo de observação e reflexão. Uma vez compreendido o problema, é necessário planificar a solução e, logo após, analisar os resultados dessas experiências. (ALARCÃO, 2011)

Ainda segundo Alarcão (2011), além das estratégias usadas na pesquisa-ação, existem outros meios de desenvolver a capacidade reflexiva, são eles: análise de casos; narrativas, elaboração de portfólio reveladores do processo de desenvolvimento seguido; questionamento de outros autores educativos; confronto de opiniões e abordagens; grupos de discussão ou círculos de estudo; auto-observação; supervisão colaborativa; perguntas pedagógicas. A autora afirma que muitas das estratégias postas acima já são utilizadas na pesquisa-ação, e que embora sejam processos extensos, surtem efeitos efetivos na resolução de problemas.

Para Ghedin (2012), o processo de reflexão precisa acontecer de maneira que teoria e prática sejam indissociáveis, pois segundo o autor, “A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação” (GHEDIN, 2012, p. 153). Separar a teoria da prática inviabiliza a possibilidade de reflexão e compreensão.

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou aquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico) (GHEDIN, 2012, p.155)

Na concepção de Ghedin (2012), o saber docente alicerçado na práxis (ação-reflexão-ação) rompe o padrão mecânico e emancipa, não apenas o educador, mas também o educando, e essa ação, posta como imprescindível para o processo de reflexão, envolve saberes adquiridos por teorias, conceitos, crenças, valores, tudo que está intrínseco ao processo constante de formação, processo que surge da experiência, tanto da formação intelectual, como de ações do cotidiano, e que colocam os professores em situações reais, e essas ações no processo reflexivo.

O processo reflexivo eficaz, ainda, excede a sala de aula e se liberta da visão técnica dos problemas, como se estes estivessem voltados apenas às demandas de metas impostas pelas instituições. O processo reflexivo engloba a função do professor, mas, também, requer análise das circunstâncias econômicas, sociais, políticas e culturais, pois estas têm relações diretas com o ensino. (GHEDIN, 2012)

Na concepção posta acima, defendida por Ghedin (2012), na qual o processo reflexivo transcende a sala de aula e envolve contextos mais amplos à formação reflexiva, “significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa” (GHEDIN, 2012, p. 159).

1.8 Principais marcos legais da formação continuada de professores

Abordaremos, neste momento, com base em pesquisa documental, como a formação continuada está amparada nos principais marcos legais, brasileiro e português. O Quadro 1, a seguir, especifica os documentos selecionados para embasar o presente estudo.

Quadro 1 – Marcos Legais selecionados

País	Documentos Oficiais
Portugal	• Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 49/2005. • Regime Jurídico de Formação Contínua – RJFC • Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua
Brasil	• Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96 • Plano Nacional de Educação – (2014-2024) • Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015) • Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020)

Para realizar a análise referente às políticas públicas que regem a formação continuada de professores, assim como o seu desenvolvimento profissional, iniciaremos com o contexto brasileiro e, em seguida, traremos o português, tomando por base os documentos legais já especificados no Quadro 1. O critério para a seleção da legislação, posta no quadro acima, foi a condição de que os documentos fossem

referência no campo normativo para políticas públicas dos países no campo da formação continuada de professores.

1.9 Formação continuada de professores na legislação brasileira

Trataremos neste momento da legislação brasileira, posta no quadro 1, quanto aos aspectos que tratam da formação continuada de professores.

1.9.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

A LDBEN (BRASIL, 1996) foi instituída com o propósito de garantir o direito constitucional de toda população ao acesso a uma educação gratuita e de qualidade, de valorizar os profissionais da educação e de ratificar o dever da União, dos Estados e Municípios para com a educação pública.

Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional significa estabelecer os princípios, parâmetros e o caminho que deve tomar a educação no país. Com esse norte, se estabelece “[...] a concepção de homem, sociedade e educação através do enunciado dos primeiros títulos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relativos aos fins da educação, ao direito, ao dever à liberdade de educar” (SAVIANI, 1997, p. 189).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi instituída pela primeira vez em cumprimento à Constituição de 1946, por meio da Lei nº 4.024/61. Trataremos de expor aqui a versão atual da Lei nº 9.394/96 focando nos aspectos que dizem respeito à formação continuada de professores.

Contudo, antes de nos debruçarmos sobre a LDBEN, cabe abriremos um parêntese sobre um ponto muito importante para a concretização da valorização dos profissionais da educação, que foi a substituição do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef)¹¹ pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

¹¹ Com o Fundef, implantado em todo o país, em 1998, apenas o Ensino Fundamental alcançou um atendimento satisfatório. Os demais segmentos da Educação Básica, entretanto, não dispuseram de um mecanismo de financiamento que assegurasse a elevação do atendimento, de forma sustentada, de modo a propiciar o alcance do nível desejado de inclusão, com qualidade, em toda a Educação Básica. Uma política de financiamento compatível com essa perspectiva, portanto, torna-se imprescindível. A Emenda Constitucional nº 53, que criou o Fundeb – aprovada em 6 de dezembro de 2006 –, teve por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação. Estas informações estão disponíveis na *homepage* do Ministério da Educação (MEC) (ANDRADE, 2015).

Educação (Fundeb)¹². Para Gatti (2008), essa mudança foi extremamente importante para os profissionais da educação, uma vez que possibilitou o oferecimento de formação em serviço com o devido respaldo financeiro.

Em 25 de agosto de 2020, foi aprovado o novo Fundeb com a promulgação da Emenda Constitucional nº 108/2020 (BRASIL, 2020a). Esta aprovação foi um ganho significativo para a educação pois, como dispositivo constitucional, ele agora é permanente. Além de não ter mais prazo de vigência, outras mudanças importantes ocorreram com o valor a ser repassado, como a complementação da União para as redes de ensino mais precárias e deficitárias, entre outros pontos.

A seguir, discorreremos sobre as legislações que se referem à formação continuada e ao Fundeb como principal fundo de investimento para valorização dos profissionais da educação, que tem proporcionado o suporte financeiro necessário para que as ações estabelecidas nas legislações sejam de fato concretizadas. Sabemos que há muito a ser feito a respeito da valorização dos profissionais da educação, contudo, as conquistas alcançadas até aqui merecem ser valorizadas. Vale ressaltar que essa luta pela aprovação do novo Fundeb não contou com a participação do atual Governo Federal, que se ausentou muitas vezes das discussões. As conquistas alcançadas são méritos das associações estudantis e dos profissionais da educação, com o apoio da população.

Tendo em vista que nosso trabalho trata especificamente da formação continuada de professores, abordaremos na LDBEN apenas os artigos que tratam desse assunto.

No título II, art. 3º da LDBEN, estão contidos onze incisos, nos quais se encontram os princípios que devem orientar o ensino a ser ministrado no Brasil. No inciso VII, está prescrita a valorização do profissional da educação escolar. Entendemos que a formação continuada é um dos modos de valorização dos profissionais da educação e, a esse respeito, Brandão (2005) afirma que este princípio também está contido na Constituição Federal, contudo, de forma mais abrangente na

¹² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de 27 Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. O Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2021).

lei suprema do Brasil, que especifica que aos profissionais da educação serão garantidos plano de carreira, piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público.

No título VI, que trata dos profissionais da educação, em especial, no art. 62, os incisos II e III estabelecem que é obrigação da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, colaborativamente, ofertar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e determina, ainda, que a formação continuada poderá ser realizada com os recursos e as tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996).

O art. 62 traz, ainda, um parágrafo único que garante a todos os profissionais da educação a formação continuada em seu local de trabalho ou nas instituições de educação básica e superior. O art. 63 coloca como obrigação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) manterem programas de formação continuada. Atribuir aos ISE a manutenção de todos os níveis de formação docente é assumir a responsabilidade que eles têm na formação profissional, técnica e de capacitação para o mercado de trabalho. Os sistemas de ensino são incumbidos, no art. 67, de promover a valorização dos profissionais da educação e o mesmo artigo estabelece uma lista de seis itens que devem ser assegurados a esses profissionais na seguinte ordem: ingresso por concurso, “aperfeiçoamento profissional continuado”, piso salarial, progressão baseada em titulação e avaliação de desempenho, “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]” e “condições adequadas de trabalho” (BRASIL, 1996). Garantir aos profissionais da educação formação profissional continuada, antes do piso salarial e condições adequadas de trabalho, enfatiza que a LDBEN coloca o desenvolvimento profissional como prioridade (BRASIL, 1996).

Para Brandão (2005), seria de extrema importância que os sistemas de ensino, especialmente o público, cumprisse os incisos do art. 67, uma vez que o artigo garante a formação continuada. Além do inciso II, também se destacam os incisos IV - “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;” e V - “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996).

O art. 80 prevê que cabe ao Poder Público desenvolver e incentivar programas de ensino a distância, especificando modalidades de ensino e educação continuada. Nas disposições transitórias, o art. 87, § 3º, inciso III, deixa clara a obrigação dos

municípios em promoverem programas de capacitação para todos os professores em exercício.

1.9.2 Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O PNE é um instrumento de planejamento da política educacional previsto na Constituição Federal de 1988. Ele deve ter a duração de dez anos, articular os sistemas educacionais em regime colaborativo e definir as estratégias, objetivos, metas e diretrizes que serão norteadoras para o desenvolvimento do ensino em todo o país (BRASIL, 1988).

O Plano em vigor foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, com vigência até 2024. A meta 16 tem dois objetivos: o primeiro é formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o final da vigência do plano. O segundo é garantir a *todos* os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação. Segundo o Observatório do PNE¹³, o resultado parcial do primeiro objetivo da meta 16 estava quase que plenamente alcançado, com 49,6% dos professores pós-graduados em 2020. Já o segundo objetivo da meta 16, contava em 2020 com apenas 39,5% de sua meta alcançada.

Vale observar que, embora os dados do primeiro objetivo pareçam bons com quase a totalidade da meta atingida em 2020, em 2014, ano de início do PNE em vigor, 52,6% dos professores eram pós-graduados, o que significa que a meta proposta já estava superada no início do plano e que vem caindo desde então. Quanto ao segundo objetivo, em 2014, 31,3% dos professores tinham acesso à formação continuada, fato que mostra a progressão dessa meta, entretanto, com um longo caminho a ser percorrido.

As metas 17 e 18 do PNE, embora não mencionem especificamente a formação continuada, estão diretamente ligadas à valorização dos profissionais da educação. A meta 17 prevê a equiparação do salário dos profissionais da educação da rede pública da educação básica ao rendimento médio de outros profissionais de escolaridade equivalente. Segundo o Observatório do PNE, em 2020, os professores ganhavam

¹³ O Observatório do Plano Nacional da Educação é uma iniciativa de organizações ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que acompanha permanentemente as metas e estratégias do PNE durante sua vigência, monitorando os dados públicos sobre o cumprimento do PNE. Os dados estão disponíveis em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>

78,5% do salário médio de outros profissionais com a mesma escolaridade. Em 2014, o percentual era de 66,3%.

A meta 18, além de prever plano de carreira para profissionais da educação básica e superior de toda rede pública, estabelece o piso salarial nacional do profissional, estabelecido em lei federal conforme prevê o inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014). A meta 18, de acordo como o Observatório, não possui resultados parciais.

As metas do PNE são parâmetros para a criação de políticas para a formação dos profissionais da educação, assim como para as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada.

1.9.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica foram constituídas pelo Parecer CNE/CP nº 02/2015, aprovadas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 09 de junho de 2015, e homologadas pelo MEC em 24 de junho de 2015.

Nas disposições gerais da referida resolução, está posto no art. 1º que as DCNs para Formação Inicial e Continuada definem os princípios, os fundamentos, a dinâmica formativa e os procedimentos a serem adotados pelas políticas na elaboração de programas e cursos de formação. O art. 3º diz que a Formação Inicial e Continuada é determinada à preparação e ao desenvolvimento dos profissionais do magistério, nas diferentes etapas (BRASIL, 2015).

No tocante, especificamente, às formações continuadas, as DCNs para formação inicial e continuada, em seu capítulo VI, art. 16, especificam o que se compreende por formação continuada:

[...] atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

O parágrafo único do art. 16 traz que a formação continuada leva em conta os sistemas de ensino e suas necessidades, a necessidade de acompanhamento de

inovações tecnológicas e científicas, o respeito à figura do professor e suas necessidades individuais, bem como o diálogo com os outros agentes envolvidos na educação.

No art. 17, as DCNs especificam os meios pelos quais a formação continuada se concretiza, a saber: cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. O artigo em questão ainda expõe a carga horária e os parâmetros que devem ser desenvolvidos nos cursos.

No inciso 2º do artigo 17 consta que a instituição formadora, de acordo com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, juntamente com os sistemas e as redes de ensino, em conjunto ainda com as instituições de educação básica, deverá definir em seus projetos institucionais a forma de desenvolvimento da formação continuada de seus profissionais da educação básica.

1.9.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) foram formuladas no Parecer CNE/CP nº14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020. Em sua nota introdutória, afirma que sua configuração é ser eixo norteador das políticas e dos programas que tenham como intuito a formação continuada e o fortalecimento da profissão docente em todo o país (BRASIL, 2020c).

As DCNs da Formação Continuada, segundo o relatório introdutório do próprio documento, são consideradas frutos da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, alicerçadas no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, que definiu as DCNs para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que, por sua vez, constituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Os documentos supracitados têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), que foi instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2020c).

As DCNs e a BNC para formação continuada de professores são referências para políticas e programas pensados para o desenvolvimento dos profissionais da educação. O documento determina o que se almeja em relação a saberes necessários à profissão docente. Além de determinar as competências indispensáveis às atividades docentes, as DCNs Formação Continuada, segundo o próprio documento, atendem à necessidade de reconhecimento e valorização dos professores, e esses requisitos estão intimamente ligados à sua profissionalização (BRASIL, 2020c).

Ainda nas notas introdutórias, está especificado o que são Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada:

Os Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada, para uma dada profissão, procuram expressar um tipo de consenso sobre o que deve ser valorizado para o exercício desta profissão e o que se deseja alcançar em termos da atuação dos profissionais a ela associada, servindo de orientação para tais profissionais e as políticas que incidem sobre eles. Além disso, espera-se que os referenciais possam contribuir para especificar a qualidade dessa atuação, podendo ser usados como ferramentas para a tomada de decisões em relação a estes profissionais, tais como o ingresso e a evolução na carreira. Considerando que os referenciais devem definir o que seria uma boa atuação, eles não necessitam, por outro lado, prescrever ou padronizar o modo específico como se manifestam, mas que sejam capazes de garantir que profissionais com estilos e abordagens distintas possam alcançar o mesmo conjunto de referenciais. Os Referenciais Profissionais estão presentes em muitas sociedades e, de modo geral, visam diferenciar uma profissão de uma mera ocupação, definindo o campo de atuação, saberes e práticas específicas dessa profissão, buscando proteger sua integridade (BRASIL, 2020c, p. 2-3).

Nas notas introdutórias percebemos, também, aspectos como aprendizagem ao longo da vida, sobre a importância da formação continuada, tendo em vista que a formação inicial não prepara o docente para todos os aspectos da carreira, além das mudanças constantes em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que exigem dos docentes constante aprendizado (BRASIL, 2020c).

Foco no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) é também um aspecto importante da formação continuada. O CPC significa identificar o modo como os alunos aprendem, ou seja, compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos. Buscar formação continuada nesta perspectiva é garantir melhoramento voltado para práticas pedagógicas e não apenas para o conteúdo do currículo escolar (BRASIL, 2020c).

As DCNs Formação Continuada trazem ainda alguns requisitos para um bom processo de formação docente, tais como: uso de metodologias ativas de

aprendizagem, já que os sujeitos aprendem melhor quando são ativos no processo de ensino e aprendizagem; trabalho coletivo entre pares, já que a formação de professores é mais eficaz quando profissionais da mesma área do conhecimento se articulam com reflexões sobre a prática; duração prolongada de formação, pois adultos aprendem mais e melhor quando são expostos por um período mais prolongado de formação (BRASIL, 2020c).

O documento é dividido em cinco capítulos. O capítulo I trata dos objetivos. No art. 1º expressa que esta formação deve ser implantada “[...] em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2020c, p. 24).

As DCNs estabelecem, no art. 3º, três dimensões fundamentais na ação docente que, segundo o documento, se integram e se completam: I – Conhecimento profissional; II – Prática profissional; e III – Engajamento profissional. Essas competências são postas no parágrafo único do capítulo I como fundamentais “[...] para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas [...]” (BRASIL, 2020c, p. 24).

O capítulo II trata da política de formação continuada de professores. Em seu art. 4º, expressa ser a formação continuada essencial para o bom desenvolvimento da prática docente, pensando sobretudo na prática efetiva do exercício da profissão com a responsabilidade social do professor junto aos seus alunos, pois, neste artigo, fica claro que, além das funções pedagógicas, o professor tem um dever com o desenvolvimento social de seu aluno (BRASIL, 2020c).

As DCNs regulamentam, no art. 5º, que a responsabilidade em promover políticas públicas a respeito da formação continuada é dos sistemas de ensino da União, dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, e que essas políticas precisam necessariamente estar ancoradas nos marcos legais estabelecidos pela LDB, pela BNCC e pela BNCC-Formação. O inciso IV do art. 5º, reconhece ser o professor responsável primeiro pelo desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo, acadêmico e social (BRASIL, 2020c).

O art. 6º estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial de Professores da Educação Básica são princípios pedagógicos da formação continuada dos docentes da educação básica. O inciso IV deste mesmo artigo diz ser necessária uma formação permanente que desenvolva tanto os conteúdos culturais cognitivos, quanto às competências didático-pedagógicas. O inciso V ressalta que o

desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores precisa estar ancorado nos conhecimentos científicos já publicados sobre o assunto (BRASIL, 2020c).

O capítulo III refere-se aos cursos e programas para a formação continuada de professores, dando destaque de quem é a obrigação de oferecê-los e como podem ser desenvolvidos. Quanto aos programas, o documento apresenta como sendo de formação continuada cursos bem diversificados, tais como: cursos de atualização (40h); programas de extensão, sem determinação prévia de carga horária; cursos de aperfeiçoamento (180h); cursos de pós-graduação *lato sensu*, com carga horária mínima (360h); cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional e Doutorado, seguindo as normas do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O documento recomenda aos ISE ordenados para formação de professores, com a intenção de que esta formação seja estruturada de maneira menos fragmentada possível. Quanto à forma de desenvolvimento dos programas, ficam estabelecidas formas diversificadas – presenciais, à distância, semipresenciais ou híbridas (BRASIL, 2020c).

O capítulo IV, com o título “Da Formação ao Longo da Vida”, estabelece em seus arts. 11 e 12, respectivamente, que as políticas desenvolvidas para formação em serviço devem estar alinhadas à necessidade real dos professores e precisam estar contextualizadas com as efetivas práticas docentes. O art. 13 garante o direito de formação em serviço entre os pares e determina que haja a mentoria de um formador mais experiente (BRASIL, 2020c).

O capítulo V apresenta as disposições finais, como a fixação de dois anos, a partir da data de publicação, para implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e da BNC - Formação Continuada, esta última anexada às DCNs estabelece as dez competências gerais para formação continuada do professor, e depois articula essas competências com as três dimensões dos saberes: conhecimento, prática e engajamento profissional (BRASIL, 2020c).

O anexo I das DCNs - Formação Continuada traz a Base Nacional Comum para a Formação Continuada da Educação Básica (BNC - Formação Continuada). O Quadro 2, a seguir, traz a descrição das competências gerais docentes.

Quadro 2 - Competências Gerais Docentes

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES	
1.	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2.	Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3.	Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4.	Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6.	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia, e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7.	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10.	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Brasil (2020c, p. 30).

1.10 Formação continuada de professores na legislação portuguesa

Trataremos nesse momento da legislação portuguesa, posta no quadro 1, quando aos aspectos que tratam da formação continuada de professores.

1.10.1 Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 46/1986, com alterações produzidas pela Lei nº 115/1997, alterada pela Lei nº 49/2005, estabelece os princípios gerais da educação do país no quadro do sistema educativo. Os sistemas educativos são os meios pelos quais a educação é concretizada (PORTUGAL, 1986).

A LBSE define a formação de professores como fundamental para a educação que Portugal almeja e determina, em seu art. 33, nº 1b, que a formação deve ser contínua, flexível e participativa, de maneira que complete a formação inicial em uma atualização permanente (PORTUGAL, 1986).

O art. 35 trata especificamente sobre formação continuada e reconhece o direito de todos os educadores, professores e profissionais da educação à formação continuada (art. 35, nº 1). Nos incisos 2º, 3º e 4º do art. 35, há, respectivamente, referências a: o modo, que deve ser diversificado; os locais de formação, que devem ser preferencialmente oferecidos pelas instituições de formação inicial; e o período, que poder ser ofertado ao professor como ano sabático.

O art. 35 da LBSE determina que a formação continuada é direito de todo professor, além de assegurar que ela seja diversificada para que possa garantir a atualização dos conhecimentos e das competências profissionais e, ainda, promover a progressão da carreira (PORTUGAL, 1986).

1 - A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.

2 - A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira (art. 35, nº 1 e 2) (PORTUGAL, 1986, p. 3076).

A LBSE, em seu art. 62, incumbe o Governo português de aprovar, sob a forma de Decreto-Lei, legislação complementar sobre alguns domínios com o intuito de seu pleno desenvolvimento. Entre os domínios estipulados pela referida lei estão: nº 1 b)

formação de pessoal docente; e c) carreira de pessoal docente e outros profissionais da educação (art. 62, nº 1 b e c).

1.10.2 Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua de educadores

O Decreto-Lei nº 344/89 (PORTUGAL, 1989) define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. A introdução do documento dessa LBSE (1986) determina ser a formação de professores essencial para a educação que se deseja em Portugal.

O capítulo III trata especialmente da formação continuada. Em seu art. 25, o decreto-lei trata da natureza da formação continuada e, assim como a LBSE, institui a formação continuada como um direito e também a impõe como um dever de todo educador da infância e dos ensinos básicos e secundários (PORTUGAL, 1989).

O art. 26 da referida lei trata dos objetivos e da articulação da formação continuada. Quanto aos objetivos, fica estabelecido:

- 1 - A formação contínua tem como objectivos fundamentais:
 - a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
 - b) Incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
 - c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo (PORTUGAL, 1989, p. 4429).

Quanto à articulação necessária para o desenvolvimento da formação continuada a LBSE estabelece:

- [...] 2 - A formação contínua inicia-se por um período de indução, durante o qual são asseguradas pelas instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades, formas de apoio ao novo docente.
- 3 - A regulamentação do período de indução será objecto de portaria do Ministro da Educação.
- 4 - A formação contínua constitui ainda condição de progressão na carreira.
- 5 - A formação contínua pode também contribuir para viabilizar a transição dos docentes entre os diversos níveis a graus de ensino e grupos de docência ou para o exercício de actividades especializadas de natureza para docente (PORTUGAL, 1989, p. 4429).

O art. 27, por sua vez, trata das iniciativas para promoção da formação continuada e, em três incisos, informa que as iniciativas podem partir de instituições

de formação inicial, de ações governamentais, nacionais, regionais ou locais, ou ainda, dos próprios docentes, por meio de suas associações profissionais e científicas. No art. 28, fica estabelecido que a formação continuada pode ser objeto de creditação e, ainda, pode ser utilizado para progressão de carreira (PORTUGAL, 1986).

O Estatuto da Carreira Docente com alterações até a Lei nº 16/2016 em seu art. 15, trata da formação continuada, que assim como os documentos legais já citados, reitera que ela se ocupa de assegurar atualização e aperfeiçoamento e visa, ainda, ao desenvolvimento da carreira profissional. No art. 16, ações da formação continuada reiteram que elas devem respeitar a real necessidade do docente e devem ser realizadas de acordo com os planos de formação preestabelecidos pelos agrupamentos de escola, assim como pelas escolas não agrupadas¹⁴ (PORTUGAL, 2016).

1.10.3 Regulamentação da formação continuada em Portugal

Primeiramente, antes de nos reportarmos às leis que normatizam aspectos referentes à formação continuada em Portugal pelo Regime Jurídico de Formação Continuada (RJFC), é relevante assinalar as funções do órgão ligado ao Ministério da Educação, chamado de Conselho Científico-Pedagógico de Formação Continuada (CCPFC).

O CCPFC é um órgão que pertence ao Ministério da Educação e todas as ações referentes à formação continuada precisam ser aprovadas por ele. Os centros de formação, as universidades e os formadores precisam, necessariamente, se credenciar a este conselho para poderem realizar a formação continuada. A este órgão compete aprovar as ações de formação continuada, isto é, todas as propostas só podem ser desenvolvidas se aprovadas pelo CCPFC. Compete-lhe, ainda, conduzir os processos de avaliação que são necessários no final de cada curso para que o cursista possa receber certificação. As avaliações podem, posteriormente, integrar a pontuação para progressão de carreira.

Criado pelo Decreto-Lei nº 249/92, e alterado pela Lei nº 60/93, pelos Decretos-Lei nº 274/94, nº 207/96, nº 155/99, e nº 15/2007, o CCPFC é, nos dias atuais, regido

¹⁴ O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional do sistema educativo de Portugal, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, pautada em um projeto pedagógico comum.

pelo Decreto-Lei nº 22/2014. A quantidade de membros que compõem o Conselho Científico Pedagógico de Formação Continuada, segundo o art. 23, resume-se a um presidente e oito vogais. Os membros devem ser designados ao cargo por um despacho do governo responsável pela educação e devem ser “personalidades de reconhecido mérito na área da educação” (PORTUGAL, 2014, p. 1290).

O CCPFC é regido por um regulamento interno, por si elaborado e aprovado, homologado em 16 de janeiro de 1997 pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Possui site no endereço <http://www.ccpfc.uminho.pt>, onde é possível encontrar informações sobre o RJFC, credenciamento, projetos que estão sendo desenvolvidos, legislação sobre a matéria e registro de formadores, ou seja, o ambiente virtual permite acesso a diversos dados, revelando transparência nas ações desenvolvidas pelo conselho e ainda fornece informações para os interessados.

1.10.4 Regime jurídico da formação continuada de professores

O Regime Jurídico da Formação Continuada é regido hoje pelo Decreto-Lei nº 22/2014, em sua introdução está posto que o novo decreto tem a intenção de mudar os paradigmas de formação continuada e centrar seus esforços na melhoria da qualidade de desempenho do professor, com foco nas necessidades encontradas nas escolas e, assim, melhorar o processo de ensino e aprendizagem, articulando as políticas educativas locais e nacionais.

No capítulo I, que trata dos princípios gerais, estão definidos o objetivo geral – a quem se aplica o Decreto-Lei –, os princípios e os objetivos específicos. No art. 1º do RJFC está posto que o seu objetivo é estabelecer o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professor, definir os sistemas de coordenação, administração e apoio. O RJFC se aplica a docentes da pré-escola, do ensino básico e secundário e aos profissionais em efetivo exercício em escolas agrupadas ou não. O RJFC também se aplica a professores de escola particular, professores em exercício da função em escolas associadas a um Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE), além de educadores que lecionem português no estrangeiro em escolas públicas portuguesas ou europeias.

O capítulo II aborda as ações de formação contínua. O art. 5º estabelece as áreas de formação, que englobam conteúdos culturais e cognitivos, os aspectos

didáticos e, também, versam sobre liderança, formação ética e ideológica, tecnologia da informação e didática da gestão escolar (PORTUGAL, 2014).

No art. 6º são especificadas as modalidades que podem ser caracterizadas como formação continuada desde que creditados no CCPFC: “a) Cursos de formação; b) Oficinas de formação; c) Círculos de estudos; d) Ações de curta duração” (PORTUGAL, 2014, p. 1287). Os arts. 7º, 8º e 9º trazem, respectivamente, a duração das modalidades da formação, que ações são consideradas para efeito do Estatuto de Carreira dos Educadores (ECD)¹⁵ e a formação obrigatória. Sobre este último, está previsto que para avaliação de desempenho, pré-requisito para progressão de carreira dos docentes, o ECD exige que a formação continuada incida 50% na dimensão científica e pedagógica, além de exigir que quatro quintos da formação sejam creditados pelo CCPFC (PORTUGAL, 2014).

O capítulo III trata das entidades formadoras, dos formadores e formandos e está dividido em três seções. A seção I se refere às entidades formadoras, a seção II, aos formadores e a seção III, aos formandos. Na seção I, o artigo 10 estabelece como entidades formadoras:

a) Os CFAE; b) As instituições de ensino superior; c) Os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos; d) Os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência; e) Outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito (PORTUGAL, 2014, p. 1288).

Na seção II do art. 14, está posto que o credenciamento do formador deve ser feito pelo CCPFC por área de domínio. Os docentes que pertencem ao quadro das escolas associadas ao CFAE, e são credenciados pelo CCPFC, fazem parte da bolsa de formadores internos. Os formadores externos são creditados pelo CCPFC, porém não pertencem a uma escola associada ao CFAE (PORTUGAL, art. 15, 2014).

A seção III traz referências sobre os formandos e, no art. 18, determina como dever de todo formando:

a) Cumprir as suas obrigações legais em matéria de formação contínua de docentes; b) Participar de forma empenhada nas ações de formação contínua consideradas prioritárias para a concretização do projeto educativo da escola e para o desenvolvimento do sistema educativo; c) Promover o bom

¹⁵ Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139 -A/90, de 28 de abril (PORTUGAL, 2014).

relacionamento e a cooperação entre todos os docentes; d) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas; e) Cumprir com os deveres de pontualidade e assiduidade (PORTUGAL, 2014, p. 1289).

Avaliação, reconhecimento, certificação e monitorização da formação são assuntos tratados no capítulo V, arts. 20 e 21. Cabe aos formandos, aos formadores e às entidades formadoras o ato de avaliar as ações de formação continuada, pois envolver os três agentes permite uma análise mais sistemática do processo formativo, observando sua eficácia para melhoria dos sistemas de ensino. O instrumento adequado de avaliação fica a cargo da entidade formadora que deve, ainda, analisar, tratar e divulgar os dados. Compete à Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) controlar e inspecionar as atividades de formação continuada previstas no Decreto-Lei nº 22/2014 (PORTUGAL, 2014).

1.11 Contexto histórico da formação continuada de professores brasileira e portuguesa

A formação continuada de professores proporciona um aporte significativo para a evolução do conhecimento e do desenvolvimento profissional. Com o objetivo principal de auxiliar na capacidade reflexiva sobre a prática docente, contribui para o processo de mudança que se almeja para a educação.

A formação continuada, ainda que hoje vista como imprescindível para a maioria dos estudiosos da educação, não esteve presente desde o surgimento da educação formal. Abordaremos, nesse momento, como foi o processo de evolução da formação continuada no Brasil e em Portugal.

1.11.1 Contexto brasileiro

O Brasil aumentou significativamente o atendimento educacional no século XX, acompanhando o desenvolvimento econômico que levou ao êxodo rural, isto é, a migração da população para a área urbana. De acordo com Saviani (2011), enquanto a população global quadriplicou entre os anos de 1933 e 1998, o número de matrículas escolares nesse período aumentou vinte vezes, fato este que provocou, em termos quantitativos, uma elevação considerável no atendimento educacional.

O avanço quantitativo tornou quase que universal o acesso da população à educação básica obrigatória. Contudo, esse mesmo aumento trouxe à tona os problemas qualitativos, expostos por avaliações nacionais e internacionais, que revelaram graves problemas no desempenho e na conclusão da educação básica. Isso significa que, na maioria das vezes, ou os alunos terminam o ensino obrigatório sem conseguir atingir as competências mínimas esperadas para a idade-série, ou não conseguem concluir o ensino básico (SAVIANI, 2011).

Para Saviani (2011), os problemas educacionais expostos acima, relacionados à qualidade do ensino, colocaram a formação de professores como um dos temas mais debatidos nos últimos tempos, pois os problemas educacionais têm sido atribuídos, muitas vezes, aos professores e às instituições formadoras. Essa problemática não afeta apenas o Brasil. Embora, em nosso território, este assunto seja bem acentuado, o tema da formação de professores tem sido discutido mundialmente (SAVIANI, 2011).

No que diz respeito à formação continuada de professores, segundo Souza (1998 *apud* MELO; SANTOS, 2020, p. 89), em 1908, José Lourenço Rodrigues, naquela ocasião diretor geral de ensino, declarou pela primeira vez sobre a necessidade de o estado de São Paulo seguir o modelo de aperfeiçoamento de professores adotado em outros países, tendo em vista a importância dos professores, pois eles careciam de “acompanhar a evolução na arte de ensinar”, e poderiam cair em um ciclo vicioso após deixar a Escola Normal e iniciar a prática escolar.

Segundo Andaló (1995), o primeiro registro que se tem notícia sobre formação continuada é do início dos anos 1960. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na época, promoveu um estudo em parceria com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. O objetivo do trabalho era investigar qual o nível de satisfação dos professores com o curso e, na ocasião, foi apurado que os professores estavam muito pouco satisfeitos. Do total de investigados, 80% disseram que os cursos deveriam tratar de assuntos práticos de interesse do professor; 69% informaram que os cursos deveriam tratar de problemas reais; 42% relataram que os cursos deveriam ser delineados levando em consideração as sugestões dos docentes; e 43% sugeriram mais foco nas questões práticas (ANDALÓ, 1995).

A despeito de ter surgido, em 1908, a discussão sobre a necessidade de formação continuada de professores, foi apenas em 1971 que a Lei nº 5.692/1971 traz à luz essa matéria “cursos de aperfeiçoamento”. No parágrafo primeiro do art. 11 consta:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades [...] *desenvolver programas de aperfeiçoamento de professôres e realizar cursos especiais de natureza supletiva* (BRASIL, 1971, grifo do autor).

O art. 38 da referida lei aduz especificamente sobre a formação continuada: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (BRASIL, 1971). Não houve, no momento, um decreto que orientasse a execução desta lei, o que permitiu que sua interpretação e ação ficasse a cargo de cada executor.

Para Melo e Santos (2020), os professores público-alvo da ação mencionada, conforme o art. 38, eram aqueles formados em cursos de licenciatura rápida, previstos pela própria Lei nº 5.692/1971^a, art. 30, na qual estabelece a formação mínima para exercer o magistério “b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração” (Brasil, 1971), criados para suprir a necessidade do sistema de ensino que estava em expansão. No momento, os docentes que realizavam esses cursos rápidos estavam habilitados para atuar no segundo grau. De acordo com os referidos autores, mesmo os professores que estavam com formação em andamento poderiam lecionar, tendo em vista a crise que enfrentava a educação (MELO; SANTOS, 2020).

No Brasil, nas três últimas décadas do século XX, e no início do século XXI, ocorreram três momentos políticos que influenciaram consideravelmente a formação continuada de professores. Foram eles: a ditadura militar (1964-1985); o movimento de democratização da sociedade (1985) e os movimentos de mundialização da cultura e da economia. O que levaram ao governo a procurar entender a relevância da formação continuada para atender as demandas das escolas que surgiam do cotidiano escolar na época (SILVA; FRADE, 1997).

Em 1980, ocorreu a Conferência Brasileira de Educação (CBE), momento importante que trouxe contribuições significativas para a formação de professores. Em 1982, em razão da crise da formação docente no Brasil, o MEC criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), um projeto com a intenção de melhorar a formação de professores para pré-escolas e séries iniciais. O CEFAM teve uma avaliação muito positiva e foi implantado a partir de 1983 pelo MEC em parceria com secretarias de diversos estados (MELO; SANTOS, 2020).

O CEFAM também visava implantar formação continuada para os professores egressos dos centros e para professores da rede pública. O projeto durou de 1985 a 1989. Na esfera federal, sua descontinuidade se deu pela alta rotatividade de ministros, sendo cinco só nesse período. Há de se destacar, contudo, que o projeto rendeu bons frutos e alguns estados resolveram dar continuidade com recursos próprios (MELO; SANTOS, 2020).

No Brasil, foi na década de 1990, mais especificamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que a formação continuada foi de fato fomentada com a intenção de garantir aos profissionais da educação o que lhes era de direito. Já discorreremos neste trabalho sobre o campo normativo que rege a formação continuada no Brasil, mas vale retomar que a LDB ratifica algumas exigências que vinham sendo reivindicadas pelos profissionais da educação, como a formação nas Universidades.

Podemos considerar, então, a LDB como marco legal que efetivou de fato as práticas de formação continuada. A partir dela, esse tema aparece como pauta em legislações educacionais importantes como o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada (BRASIL, 2020c). Pelo exposto, observamos que a bandeira de formação continuada é uma pauta mundial, e que muitas ações partiram de cobranças externas. Não é possível julgarmos se as leis que regem a formação continuada no Brasil estão sendo de fato cumpridas, mas podemos afirmar que, ainda que elas tenham falhas, são conquistas muito importantes para a categoria docente.

1.11.2 Contexto português

De acordo com Nóvoa (1992), após a intervenção do Estado, destituindo a Igreja da tutela da educação, em Portugal, a profissão de professores foi instituída na

segunda metade do século XVIII. O governo sabia que o controle da educação serviria para ratificar ideologicamente seu poder sobre essa área tão importante, e como os professores eram o veículo pelo qual o controle estatal se legitimava, o Estado criou meios para a profissionalização docente.

No decorrer do século XIX se fortaleceu a ideia do professor quase como uma missão, um sacerdócio e, como tal, deveria se curvar com humildade e obediência. Executando, assim, um papel de articulador na construção de um país contemporâneo, os professores foram submetidos a controles rígidos de seleção e contratação. Conquanto, quando foi necessária a criação da base do sistema educativo, a formação dos docentes passou a receber papel de destaque; de um lado, era preciso consolidar os saberes necessários ao ofício do professor; de outro lado, estava a delimitação do controle regulador dos docentes (NÓVOA, 1992).

Com a escolarização em massa, houve um aumento substancial do corpo docente. Em 1960, o sistema educativo português contava com pouco mais de 6.000 professores do ensino secundário oficial em 1990 e esse número passou para mais de 70.000, no nível preparatório e secundário. O aumento significativo no recrutamento de professores iniciou o processo de “desprofissionalização do professorado” (NÓVOA, 1992, p. 21).

A formação continuada em Portugal surgiu no século XIX de maneira informal, por meio de parceria entre as Escolas Normais e as associações de professores, dando origem às Conferências Pedagógicas. Essas conferências eram momentos de compartilhar suas experiências e ideias sobre a profissão e trouxeram contribuições muito importantes, possibilitando um desenvolvimento profissional mais autônomo, caso essas iniciativas não tivessem um tempo de vida tão reduzido (NÓVOA, 1991).

Segundo Nóvoa (1991), no início do século XX, houve poucas iniciativas com o mesmo viés criado por associações de caráter científico e cultural. Contudo, não obtiveram êxito por muito tempo, sendo suprimidas por deliberações da tirania do regime nacionalista que instituiu formações tidas como reciclagem. O termo reciclagem, como apontado anteriormente, já possui um caráter pejorativo e, de acordo com Nóvoa (1991), designava o domínio de uma atitude prescritiva e normativa.

A concepção de formação docente que predominou até os anos 1960 foi alicerçada em aspectos tradicionais, em que o professor deveria possuir conhecimentos científicos a serem transmitidos aos alunos e dominar técnicas

eficazes de transmissão desses conhecimentos (BARROSO; CANÁRIO, 1999, p. 22, *apud* VIEGAS, 2018).

De acordo com Viegas (2018), em 1974 ocorreram iniciativas para romper com as concepções tradicionais de formação, sendo criados os Centros Regionais de Apoio Pedagógico, que ofereciam uma formação centrada em aspectos da escola. Esses Centros buscavam instaurar componentes informais, valorizando a autonomia e a descentralização de ações do Estado, além de buscar formações voltadas para as necessidades encontradas no chão da escola (VIEGAS, 2018).

Em um curto período, os Centros Regionais de Apoio Pedagógico foram substituídos pelos Centros de Apoio Pedagógico, cuja premissa “[...] encarava os professores como agentes de desenvolvimento local, incentivando as modalidades de trabalho coletivo e a articulação entre as escolas e a comunidade” (VIEGAS, 2018, p. 71), o que, para a autora supracitada, promoveu o surgimento da ideia de rede de colaboração entre os docentes.

Nos anos 1980, surgiram as Escolas Superiores de Educação e, com elas, potencializou-se a criação de centros de apoio aos professores, reafirmando a formação de acordo com as necessidades docentes, advindas das escolas, e influenciaram significativamente e de forma definitiva a estrutura de algumas escolas superiores. Contudo, esses centros também tiveram uma vida efêmera. Ainda nos anos 1980, com a expansão das escolas, concentrou-se um grande número de professores sem formação adequada, o que levou à formação em serviço, promovendo as escolas como fonte formadora valorizada e com eficácia, também, para desenvolver esse papel (VIEGAS, 2018).

Em 14 de outubro de 1986, a Lei nº 46/86 estabeleceu a Lei de Bases dos Sistemas Educativos, na qual a formação continuada é posta como um direito a todos os profissionais da educação, tendo como objetivo a atualização e o aprofundamento do conhecimento científico, além de proporcionar o aprimoramento das competências profissionais e a progressão da carreira, esta última, reafirmada pelo Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro. O referido decreto consagra a formação continuada como pré-requisito para a progressão de carreira e como iniciativa para o aprimoramento do ensino (VIEGAS, 2018).

De acordo com Nóvoa (1992), os anos 1990 foram marcados pela formação continuada sobre o controle das políticas e dos sindicatos. Havia, naquele momento, duas preocupações: garantir o sucesso tanto da Reforma Educativa quanto do

Estatuto da Carreira Docente. Além de promover o aperfeiçoamento docente, o desafio estava em preparar os professores para assumir outros papéis, tais como: administração, gestão escolar, orientação escolar e profissional.

Em 1992, foi instituído formalmente o sistema português de formação continuada, criado pelo Decreto-Lei nº 249/1992, de 9 de novembro. O referido decreto determinou:

[...] o quadro legal dessa formação. Inicialmente concebida numa lógica de formação centrada nos contextos de trabalho, a legislação estabeleceu a criação de Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), que integravam as escolas neles associadas, como responsáveis por esta formação, para a qual foram canalizados numerosos financiamentos, incluindo os do Fundo Social Europeu (ROLDÃO, 2009, p. 63).

Os CFAE promoveram uma grande quantidade de formação, em diversos formatos – seminários, círculos de estudo e oficinas em que se simulavam as práticas –, mas os Centros acabaram se valendo de normatização muito burocrática, o que provocou uma redução na eficácia dos cursos oferecidos (ROLDÃO, 2009).

Em 2008, houve a fusão dos CFAE, reduzindo para um terço o número de unidades. As necessidades do MEC prevaleciam nesse momento e foram criados “pacotes de formação” com o intuito de atender às alterações que se estabeleciam. As ações de formação eram pagas pelo governo, pois os CFAE não aceitavam o pagamento custeado pelos próprios professores, e justificavam sua gratuidade para os formandos alegando que a formação continuada era necessária para a progressão de carreira e avaliação de desempenho. Entretanto, outros cursos começaram a ser pagos pelos professores que preferiam pagar pela formação a ter que se deslocarem para a sua realização nos CFAE (VIEGAS, 2018).

Em Portugal, a mola propulsora da formação continuada foi a LBSE, promulgada em 14 de outubro de 1986. A Lei nº 46/1986 fixou a formação continuada como direito de todos os profissionais da educação, e apresentou objetivos bem definidos: promover o aperfeiçoamento nas competências profissionais e proporcionar a progressão de carreira. Ainda que informalmente o país já viesse caminhando no sentido de promover formação continuada, por ter percebido a relevância desse tema para a educação.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DE PORTUGUÊS E DO PROGRAMA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES LETRA E VIDA

Neste capítulo, apresentaremos os programas de formação continuada – Programa Nacional de Ensino de Português e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores “Letra e Vida” –, suas estruturas e seus objetivos.

Para que fique mais clara a descrição dos programas, na tabela 2, apresentaremos os princípios básicos e os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro e português.

Tabela 2 - Princípios básicos e sistemas de ensino brasileiro e português.

Principais temas	Brasil- LDB 9.394/96	Portugal-Lei 46/86
Princípios básicos	Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; Respeito à liberdade e apreço à tolerância; Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Valorização do profissional da educação escolar; Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; Garantia de padrão de qualidade; Valorização da experiência extraescolar; Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.	Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios: Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; O ensino público não será confessional; É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

	Consideração com a diversidade étnico-racial. Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.	O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.
Níveis de ensino	O sistema educativo compreende: 1- educação básica; educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; 2- educação superior. 3- modalidades de ensino especiais: atendimento escolar hospitalar; educação de jovens e adultos, educação especial; educação profissional.	O sistema educativo compreende: 1- educação pré-escolar, 2- educação escolar - ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais; formação de profissional, ensino recorrente de adultos, ensino a distância, ensino de português no estrangeiro, 3- educação extra-escolar.
Ensino Fundamental	Duração de 9 anos (a partir de 2006) Facultativo aos sistemas de ensino o desdobramento em ciclos; <u>Objetivos:</u> O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;	Duração de 9 anos; O ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos; <u>Objetivos:</u> Assegurar uma forma geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social.

	O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.	Assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura quotidiana; Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas; Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
--	--	---

Fonte: Brasil- LDB 9.394/96, Portugal- LBSE- 46/86

2.1 Programa Nacional de Ensino de Português (PNEP)

O Programa Nacional de Ensino de Português (PNEP) é um programa de formação continuada para professores do 1º ciclo do Ensino Básico, desenvolvido com a finalidade de aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores e, consequentemente, da melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para as crianças do primeiro ciclo (PORTUGAL, 2007).

O PNEP, de âmbito nacional, foi criado pelo Ministério da Educação de Portugal no ano de 2006/2007 (Despacho nº 546/2007) e teve como objetivo o aperfeiçoamento

nos níveis de leitura, escrita e expressão oral das crianças. A melhora nos níveis de aprendizado se daria por meio do desenvolvimento de práticas docentes em um processo de formação continuada oferecida em uma dinâmica interna nas escolas, realizada mediante agrupamento dessas unidades e amparada pelas instituições de ensino superior (CUSTÓDIO, 2010).

A criação do programa se justificou por dois motivos. Em primeiro lugar, em face dos baixos resultados dos alunos nas provas do *Programme for International Student Assessment*¹⁶ (Pisa, 2000 e 2003), avaliações que colocaram os portugueses abaixo da média da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁷, no que diz respeito aos níveis de literacia. Em segundo lugar, em razão do baixo nível nas competências supramencionadas, aferidas por avaliações realizadas no próprio país (PORTUGAL, 2007).

Para melhorar os resultados que Portugal vinha apresentando, o PNEP estabeleceu a formação continuada de professores como prioridade.

A melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar constituem objetivos prioritários da política educativa do XVII Governo Constitucional (PORTUGAL, 2007, p. 899).

Tendo como premissa que o desenvolvimento profissional docente afeta diretamente o desempenho dos alunos, como uma reação em cadeia, justificou-se o investimento na formação continuada. Segundo o Ministério da Educação, a melhora na qualificação dos professores é prioridade do governo (PORTUGAL, 2007).

A formação proposta pelo PNEP teve como base três princípios: a formação centrada nas escolas do 1º ciclo; a formação com a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula; e a formação regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, em nível de indivíduo, de classe e de escola (PORTUGAL, 2007).

¹⁶ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) é um programa internacional de avaliação educacional organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Promove a realização de uma avaliação do desempenho dos estudantes de 15 anos de idade para obter indicadores relativos aos sistemas educacionais dos países participantes. O Brasil participa, de forma voluntária, por meio do INEP.

¹⁷ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é formada por países-membros que se dedicam a promover o desenvolvimento econômico e o bem-estar social por meio da discussão de políticas públicas que orientem os países. A OCDE corresponde à sigla em português e em inglês é denominada *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD).

As atividades propostas pelo plano aconteceram em forma de ação de formação e acompanhamento de professores do primeiro ciclo. Os formadores do PNEP foram professores universitários qualificados para realizar a formação inicial de professores residentes e estes, por sua vez, formavam os professores de 1º ciclo nas escolas.

O PNEP foi elaborado pela professora Inês Sim-Sim¹⁸, a convite da Ministra da Educação, e contou com a colaboração de professores de ensino superior, que compuseram uma Comissão Nacional de Acompanhamento Pedagógico. A primeira ação do programa ocorreu em 2006 e 2007 com a formação dos formadores, que se tornaram professores residentes.

Em seu estudo, Valiengo (2012, p. 77) traz o seguinte depoimento:

Os formadores residentes, professores indicados pelo agrupamento para ser o formador dos professores no terreno, tinham duas tarefas: fazer oficinas de formação com o enquadramento teórico e o acompanhamento em sala de aula. Eles iam mesmo à sala de aula dos professores, observar as aulas e refletir com os professores sobre o trabalho que estavam a desenvolver e formas de melhorar (Professora Inês).

O professor de 1º ciclo, denominado formador residente, precisava necessariamente atender a algumas exigências formativas como: ser professor do ciclo 1 em exercício e com titulação da licenciatura equivalente e ser titular de um curso de pós-graduação que se referisse às áreas de leitura e escrita, de supervisão ou orientação educativa ou psicologia educacional. Além dessas exigências, o professor ainda deveria ter algumas experiências que foram consideradas como critérios de ordenação aos professores cooperantes: experiência na formação inicial ou contínua de professores do 1º ciclo em Língua Portuguesa; experiência como professor cooperante; experiência na dinamização de bibliotecas; participação em projetos de investigação ou de inovação no ensino das línguas; além de outros elementos curriculares que pudessem ser relevantes (PORTUGAL, 2007).

Após a formação dos formadores, ocorreu a formação na escola, que foi promovida pelos docentes formadores – os formadores residentes –, que receberam formação específica. O público-alvo dessa formação concentrou-se nos professores

¹⁸ Inês Sim-Sim é doutora em Educação (1983) pela Universidade de Boston. Desde 1985, é professora coordenadora da Escola Superior de Educação de Lisboa. Possui experiência como docente nos ensinamentos básico, médio e superior. Dirigiu e participou de projetos de investigação de âmbito nacional e internacional na área de educação e psicologia.

de infância de 1º ciclo. A adesão ao curso do PNEP foi voluntária e, ao término da formação, o professor participante recebeu um certificado emitido pela escola superior de educação ou universidade (PORTUGAL, 2007).

A formação do PNEP teve uma carga horária não inferior a 120h por ano e foi desenvolvida em sessões temáticas e tutoriais. As sessões temáticas compreendem sessões plenárias regionais, realizadas no núcleo regional (Universidade), na maioria dos casos nas Escolas Superiores de Ensino (ESE), com duração de 30 horas, direcionadas à atualização e ao aprofundamento científico; sessões de formação em grupo orientadas pelo professor residente na escola, com duração de 60 horas, destinadas a análise, debates, apresentação de materiais didáticos e de avaliação e reflexão sobre as atividades de língua portuguesa.

As sessões tutoriais, com duração de 30 horas anuais, conduzidas pelo formador residente, buscaram o apoio direto da atividade desenvolvida em sala de aula. A formação, de modo geral, se baseia em três pilares: a) sessões presenciais conjuntas, momento das brochuras; b) experimentação de materiais pedagógicos e de avaliação nas escolas, local de trabalho dos formandos; c) trabalho autónomo de reflexão e aprofundamento nos domínios visados.

2.1.2 Recursos didáticos

O material utilizado para a formação dos professores foi denominado de brochuras, termo proposto pelo PNEP e produzido, na maioria das vezes, pelos colaboradores do programa e encontra-se disponível no espaço Noesis¹⁹. As publicações são destinadas aos professores de 1º ciclo e buscam oferecer aos docentes recursos de qualidade, adequados sobre o ensino da língua portuguesa e centrados nas temáticas do currículo do ensino básico. As brochuras que foram utilizadas no programa são as descritas a seguir:

- *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*, escrito por Clara Ferrão Tavares e de Luís Filipe Barbeiro. A publicação apresenta as questões que

¹⁹ O Espaço Noesis é um local do Ministério da Educação que tem o objetivo de informar e divulgar à comunidade educativa e ao público em geral informações na área da educação e do currículo, por meio da biblioteca, de atendimento presencial e disponibilização de espaço para apresentações escolares. Para mais informações consultar: <https://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>.

se referem à implicação das tecnologias na comunicação e na aprendizagem, no ensino da leitura e no ensino da escrita. O material propõe ainda uma reflexão sobre a forma de potenciar o uso das TIC no 1º ciclo e a brochura apresenta atividades que têm como objetivo a melhoria do desempenho dos alunos na comunicação, na leitura e na escrita.

- *Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*, de autoria de Inês Duarte, com a colaboração de Madalena Colaço, Maria João Freitas e Anabela Gonçalves. Trata da importância do conhecimento lexical para o sucesso escolar e descreve os aspectos envolvidos no conhecimento das palavras da língua portuguesa.
- *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*, produzido por Fernanda Gonçalves, Paula Guerreiro e Maria João Freitas, com a colaboração de Otília Sousa. Aborda sobre o processo de aquisição da língua, mais especificamente sobre como o desenvolvimento linguístico se relaciona com o processo de ensino e de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. Essa brochura traz três seções: a primeira, sobre questões gerais do desenvolvimento linguístico em curso durante o 1º ciclo; a segunda, referente aos saberes necessários dos professores sobre o desenvolvimento linguístico; e a terceira, o que os alunos precisam de saber – propostas de atividades.
- *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*, elaborada por Adriana Baptista, Fernanda Leopoldina Viana e Luís Filipe Barbeiro. Trata-se de uma brochura é composta por três seções: a primeira é aborda a transição do Oral ao Escrito; a segunda, sobre Escrita e Caligrafia e a terceira trata da Competência Ortográfica. Esse volume traz contribuições sobre a valorização da escrita, a identificação das suas funções e as vantagens do seu domínio e o aperfeiçoamento ortográfico e textual.
- *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos [As Implicações das TIC no Ensino da Língua]*, produzida por Inês Sim-Sim. Essa brochura discorre acerca da importância de tornar claro o ensino da leitura, ou seja, como tornar alunos em leitores fluentes. Nesse modulo, a autora propõe uma sequência de atividades que exploram a compreensão da leitura e a apropriação de técnicas para desenvolver a fluência da leitura.

- *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual [As Implicações das TIC no Ensino da Língua]*, produzido por Luís Filipe Barbeiro e Maria Luísa Álvares Pereira, com a colaboração de Conceição Aleixo e de Mariana Oliveira Pinto. Esse módulo busca refletir sobre o ensino e as estratégias de operacionalização da escrita, apresentando práticas integradoras dessa competência em sala de aula. O domínio gradual e progressivo da escrita deve passar pelas diferentes etapas da produção textual – planificação, textualização e revisão – e por um saber reflexivo que conduzam a práticas de escrita tão diversificadas quanto os contextos e os desafios de uma sociedade em constante mutação.
- *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica [As Implicações das TIC no Ensino da Língua]*, escrito por Maria João Freitas, Dina Alves e Teresa Costa. A publicação traz uma dimensão teórico-prática, apresentando atividades para o treino dessa competência nos domínios da oralidade e da escrita. Esse material ainda assinala que o correto desenvolvimento da consciência fonológica está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos na escrita e na leitura.
- *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística [As Implicações das TIC no Ensino da Língua]*, autoria de Inês Duarte. Esta brochura é um alicerce para o trabalho dos professores no estudo sobre o funcionamento da língua e na compreensão sobre os princípios que devem nortear as práticas pedagógicas neste âmbito. O material oferece, além de atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, morfológica, lexical, sintática, textual e discursiva, inclui um exemplo de laboratório gramatical.
- *O Ensino da Leitura: A Decifração [As Implicações das TIC no Ensino da Língua]*, produzida por Inês Sim-Sim. A brochura apresenta os conceitos indispensáveis para o ensino formal da leitura como processo crucial na educação básica de qualquer sistema de ensino. Esse material busca responder a algumas das questões frequentemente colocadas pelos professores, como: O que leva algumas crianças a aprenderem a decifrar mais facilmente do que as outras? Será que a aprendizagem da decifração

exige pré-requisitos especiais? Existe um método ideal para o ensino da decifração? Em quais pilares devem assentar o ensino da decifração?

- *Ensino da Leitura: A Avaliação*, produzido por Fernanda Leopoldina Viana. Essa brochura visa explicitar os conceitos em torno da avaliação da leitura e dos instrumentos e processos de avaliação, bem como analisar as potencialidades e limitações dos diferentes instrumentos de avaliação, promovendo a reflexão sobre as exigências subjacentes à utilização de diferentes estratégias de avaliação.

A seguir, a Figura 1 traz imagens da capa de algumas brochuras.

Figura 1 - Brochuras elaboradas e indicadas pelo PNEP



Fonte: Portugal (2021).

Não houve, durante o programa, imposição de nenhuma forma de trabalho aos professores, contudo, a fonologia foi uma das propostas de trabalho considerada essencial para a alfabetização, tendo em vista que no português há muitas letras com pontos de articulação iguais e isso pode causar confusão caso as crianças não tenham os sons bem definidos. Essa concepção da importância da fonologia está vinculada à ideia de que, para ler e escrever bem, os alunos precisam necessariamente conhecer bem os sons das letras.

2.1.3 Avaliação

O PNEP foi avaliado por meio da aplicação de questionário em nível nacional, aplicado a todos os formandos em cada núcleo regional de coordenação. Seus resultados foram compilados pela coordenadora da Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento (CNA) do PNE em 2011 (SIM-SIM, 2012) e, depois, foram separados em dois eixos: níveis de eficiência interna e indicadores de qualidade na formação na concepção dos formandos (SIM-SIM, 2012).

Os dados do primeiro eixo permitiram concluir que o grande número de professores alcançados pela formação, e a sua alta taxa de sucesso, indicam que o eixo referente aos níveis de eficiência interna foi bem sucedido (SIM-SIM, 2012).

No que diz respeito ao segundo eixo, conforme Sim-Sim (2012), foi possível notar que os professores formandos se mostraram muito satisfeitos, ou seja, também no eixo que mede os indicadores de qualidade do programa, a eficácia foi alcançada. A avaliação acima descrita foi realizada com os formandos do programa.

As pesquisadoras Pereira, Braga e Riaño (2015), com a intenção de ter uma visão sobre a percepção dos alunos quanto ao PNEP, realizaram uma pesquisa para mostrar em que medida o Programa refletiu na vida desses estudantes, pois melhorar o desempenho dos alunos em língua portuguesa foi a real intenção da formação continuada dos professores.

A pesquisa foi realizada nos dois últimos anos do PNEP, 2009 e 2010, e o recurso metodológico utilizado foi a aplicação de um questionário estruturado destinado aos alunos do primeiro ao quarto ciclo de escolas públicas dos distritos de Praga e Vila Real.

Responderam ao questionário 4.626 alunos. Segundo Pereira, Braga e Riaño (2015), foram seguidas todas as normas no que se refere a um questionário destinado à faixa etária dos 7 aos 10 anos. O questionário foi aplicado em maio de 2010, último ano do programa, na sala de aula, pelos professores titulares com o apoio dos formadores.

O questionário foi desenvolvido para sanar as dúvidas de quatro perguntas norteadoras, embora contenha em sua estrutura 21 perguntas. Ao todo, foram formuladas quatro questões principais, a saber: 1. *Qual a representação geral dos alunos sobre a forma como aprenderam nas aulas PNEP?* As perguntas de 1 a 7 deram conta de responder à primeira questão; 2. *Qual a representação dos alunos acerca da sua aprendizagem dos conteúdos temáticos que estruturaram as aulas do PNEP?* As questões de 8 a 20 responderam a essa pergunta. 3. *Qual a representação*

geral dos alunos acerca da qualidade das aulas PNEP? A última pergunta do inquérito respondeu a essa questão; 4. *Como são estas representações quando considerados os anos de escolaridade?* Essa questão foi respondida quanto à perspectiva das aulas do PNEP.

O questionário foi realizado com os alunos do 2º, 3º e 4º anos e, quanto aos alunos do 1º ano, ficou a cargo do professor da sala decidir aplicar, ou não, tendo em vista que os alunos desta faixa etária ainda não possuíam todas as habilidades necessárias para realizar o questionário de maneira autônoma, isto é, sozinhos, sem interferência, assim como não possuíam maturidade para interpretar conscientemente as questões levantadas (PEREIRA; BRAGA; RIAÑO, 2015).

A porcentagem dos alunos do 2º, 3º e 4º anos que responderam ao questionário revela que as amostras são representativas. Apenas as amostras dos alunos do 1º ano não se mostraram representativas, pois somente 13,63% dessa população participaram da pesquisa. Quanto à porcentagem dos demais anos, segundo Pereira, Braga e Riaño (2015), o estudo registrou: 2º ano, 66,35%; 3º ano, 75,37% e 4º ano, 77,32%.

Dos alunos que participaram da pesquisa, o percentual entre as séries ficou dividido em: 5,6% no 1º ano, correspondente a 258 alunos; 30,1% no 2º ano, equivalente a 1.390 alunos; 30,65% no 3º ano, referente a 1.417 alunos; e 33,7% no 4º ano, representando 1.561 alunos (PEREIRA; BRAGA; RIAÑO, 2015).

A conclusão do estudo, de acordo com Pereira, Braga e Riaño (2015), foi de que o PNEP obteve êxito em seu fundamento, pois foi positiva a construção de saberes com a independência dos anos frequentados “[...] (oralidade especializada, conhecimento de tipos de textos, escrita de diferentes tipos de texto e conhecimento sobre a língua)” (PEREIRA; BRAGA; RIAÑO, 2015 p. 76). Nesse cenário, como foi positiva a construção de saberes com a dependência dos anos frequentados.

[...] verificou-se uma percepção de ganho idêntica em todos os itens referentes à capacidade de construção de significados na leitura de textos (compreensão dos textos lidos, reconto, ideias principais e leitura de palavras novas) e na planificação da escrita de textos nos 1.º, 2.º e 4.º anos e alguma distribuição complementar na construção de outras aprendizagens, com os anos iniciais a revelar maior percepção nos valores relativos à aprendizagem do código (sons das letras e ortografia) e rapidez de leitura, e o 4.º maiores valores relativos à revisão textual (de que a ortografia é componente destacado) e menores relativamente à rapidez de leitura. Consideramos esta distribuição igualmente coerente com as aprendizagens curriculares mais

esperadas em cada um destes anos escolares, assumindo-a como indício da adequação das aulas PNEP (PEREIRA; BRAGA; RIAÑO, 2015, p. 76).

A pesquisa observou, ainda, que o PNEP teve impacto direto na consciência da aprendizagem dos alunos que participaram do programa, sendo verificados consciência e reflexão do processo de instrução, o que segundo Pereira, Braga e Riaño (2015), promove reflexão sobre o objeto de aprendizagem.

Para reforçar a interpretação positiva da pesquisa sobre os efeitos do PNEP, o estudo *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*²⁰, de 2011, mostra resultados favoráveis. Esse estudo se refere a uma avaliação internacional que mede as competências de literacia em leitura dos alunos do 4º ano de escolaridade, da qual Portugal participou pela primeira vez em 2011. Entre os alunos que participaram do PIRLS, havia aqueles que participaram do PNEP até 2010. Os resultados do PIRLS foram promissores e posicionaram Portugal entre os 19 países com melhor desempenho em leitura no 4º ano, em um total de 45 países participantes, mostrando resultados extremamente positivos.

Tendo como referência a pesquisa desenvolvida nas escolas e o PIRLS, é possível concluir, segundo Pereira, Braga e Riaño (2015), que há eficácia do PNEP como formação continuada de professores. Os resultados positivos dos alunos nas avaliações supramencionadas apontam como verdadeiro o pressuposto de que o desempenho profissional docente afeta diretamente a aprendizagem dos alunos.

Vale ressaltar que a pesquisa desenvolvida pelo próprio programa com os professores cursistas e a pesquisa realizada por Pereira, Braga e Riaño (2015) com os alunos dos professores que participaram do programa foram as únicas desenvolvidas sobre o mesmo, sendo assim, não temos um estudo contraditório que possa nos orientar em uma análise mais aprofundada sobre a efetiva eficácia do PNEP e, desse modo, estamos aparados apenas pelos dados apresentados nas pesquisas apresentadas, assim como nos dados do exame do Pisa, que apontaram melhora significativa de Portugal, como veremos mais adiante. Sendo assim, com

²⁰ Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS) tradução de *Progress in International Reading Literacy Study*, é uma iniciativa realizada a cada cinco anos pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* – Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional –, cooperativa internacional de instituições nacionais de pesquisa, acadêmicos e analistas que trabalham para avaliar, entender e melhorar a educação em todo o mundo. Para mais informações sobre o PIRLS acessar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pirls>

base nos materiais que nos serviram como referência, inferimos que o desempenho final do programa foi satisfatório.

2.1.4 Finalização

O PNEP se estendeu até o ano letivo de 2009/2010, período em que a Direção Geral do Ministério da Educação comunicou aos diretores das escolas sobre o término do programa, justificando a falta de financiamento do Programa Operacional Potencial Humano (POPH) e a existência de recursos docentes com elevada qualidade, em decorrência da formação do PNEP (VALIENGO, 2012).

A duração do Programa foi de 2006 a 2010 e acabou por razões de caráter orçamental, porque muito material era gasto. No entanto há outras razões: 50% dos professores receberam a formação. Há zonas do país mais complicadas, pois são maiores e não abarcam todos os professores, em outras todos os professores foram contemplados. Também houve várias outras iniciativas de formação ligadas à implantação de um novo programa de português a ser iniciada no próximo ano (Professora Célia) (VALIENGO, 2012, p. 78).

Para a professora Célia, o Programa Nacional de Ensino do Português terminou por motivações como: alto custo; contemplação do curso por todos os professores em muitos lugares do país e, ainda, por haver outras iniciativas de formação, não ligadas ao PNEP.

2.2 Programa Letra e Vida

O Programa Letra e Vida foi implementado em 2003 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), originado do Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), que foi criado pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do MEC e implantado em 2001.

O PROFA teve início em outubro de 1999 com uma formulação diferente da que foi programada. A intenção inicial era elaborar programas de vídeo que seriam transmitidos pela TV Escola e complementados por guia de instrução para trabalhar os conteúdos veiculados. No ano 2000, houve uma alteração no planejamento inicial, e a decisão foi criar um material de apoio para cada unidade planejada.

O PROFA, como dito anteriormente, foi implantado em 2001 nas secretarias de educação que atendiam aos requisitos necessários à sua implementação. Nesse

período, houve a produção de material didático para os módulos 2 e 3. Contudo, o PROFA teve uma breve experiência e foi desabilitado na esfera federal em 2002.

A SEE/SP absorveu o PROFA com a mesma roupagem, alterando apenas o nome, que passou a ser denominado Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida.

Letra e Vida foi um programa de formação continuada destinado aos professores alfabetizadores, tanto da educação infantil como do ensino fundamental I, independente se lecionavam para crianças e ou para jovens e adultos, no entanto, professores de outras séries do ensino fundamental I puderam participar do programa, com adesão voluntária.

Apesar de não ser um curso obrigatório, o Programa Letra e Vida teve um número significativo de participantes. De acordo com dados da SEE, de 2003 a 2006, o programa alcançou 73 núcleos de formação com os quais atingiu 1.060 coordenadores de grupo da rede estadual e 4 coordenadores de grupo da rede municipal, os quais poderiam atuar como formadores de professores. Quanto aos professores cursistas, os números totalizaram 50.367 da rede estadual e 11.785 da rede municipal (BAUER, 2011).

A pretensão do programa era melhorar os resultados nos índices de alfabetização no sistema de ensino estadual, especificamente na leitura e na escrita, pois, segundo documentos norteadores do programa²¹, o Brasil, apesar de todo esforço empreendido, apresentava altos índices de fracasso²² escolar.

Segundo documentos norteadores do programa, a falta de explicação sobre o fracasso escolar produziu uma cultura de incompetência atribuída direta ou indiretamente aos próprios alunos, o que desencadeou um ciclo desenfreado de repetência. O resultado da aceitação desse cenário é que mais da metade dos alunos chegava ao final do primeiro ano de escolaridade sem ser alfabetizada.

²¹ Na fase da pesquisa documental houve grande dificuldade em encontrar, sobretudo, legislação oficial de implantação do Programa Letra e Vida. Buscas de documentos normativos sobre o programa em Diário Oficial do Estado foram infrutíferas. Os documentos oficiais publicados nesse meio se limitaram a convocação da equipe e de professores para reunião e formação. Os documentos sobre o Programa Letra e Vida no qual se baseia essa pesquisa são, em especial, as coletâneas de texto do programa, artigos e teses que tiveram como foco o referido tema.

²² Temos ciência que fracasso escolar abarca uma gama de conceitos, mas, neste contexto entendemos como fracasso escolar aprendizagem não significativa, especialmente no que diz respeito à leitura e escrita.

Apontam, ainda, os documentos norteadores, que dois pontos podem ser destacados entre as principais causas do fracasso escolar: a formação inadequada dos professores e seus formadores; e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas (BRASIL, 2001a).²³

O Programa Letra e Vida (SP) foi criado com o objetivo de sanar as dificuldades supramencionadas e com o intuito de aprimorar as competências profissionais de todo professor responsável por ensinar a ler e escrever. Concomitantemente, buscou reforçar a importância de políticas públicas que assegurassem aos profissionais da educação o desenvolvimento profissional apropriado (BRASIL, 2001a).

O programa relaciona algumas competências necessárias aos professores alfabetizadores para o trabalho de alfabetização a fim de assegurar aos alunos o direito de ler e aprender. Segundo o documento de apresentação do programa, as competências são:

Para que os alunos possam ter assegurado o seu direito de aprender a ler e escrever, é preciso que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- encará-los como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (BRASIL, 2001a, p. 9-10).

²³ Tendo em vista que o Programa Letra e Vida foi originado do PROFA, produzido pelo Governo Federal, os materiais utilizados no programa foram produzidos pelo MEC, assim, nas citações veremos Brasil e não São Paulo.

Competia às instituições formadoras preparar os professores alfabetizadores durante a formação para alcançarem as competências acima relacionadas, pois, segundo o programa, essas competências são pré-requisitos para que o professor exerça suas funções adequadamente (BRASIL, 2001a).

Segundo os documentos norteadores, o Programa Letra e Vida se distingue de outros por ter a prática e a teoria como focos, ao passo que outros cursos de formação se prendem apenas à teoria, se baseiam em textos escritos como fonte de conhecimento, em detrimento da prática e desconsideram-na como conteúdo eficaz de formação. Esse programa busca utilizar os saberes profissionais já internalizados pelos professores como instrumento para identificação de ação mais adequada a cada contexto (BRASIL, 2001a).

Para tanto, a estrutura do Programa Letra e Vida contou com uma carga horária de 180 horas, cursadas presencialmente, por meio de encontros semanais com duração de 3 horas. Contudo, esse tempo não era engessado, poderia ser diminuído ou prorrogado de acordo com o andamento da aula. O curso foi composto por três módulos, cada qual com número de unidades distintas, mas todas compostas por uma avaliação individual, do aluno cursista, na última unidade (BRASIL, 2001d).

No módulo1, o trabalho estava voltado para a fundamentação teórica, focando no trabalho pedagógico didático do ensino da leitura e da escrita. O objetivo principal desse módulo pode ser descrito como estruturação didática do processo de alfabetização.

O módulo 2 incorporava uma discussão de situações de aprendizagem que envolviam a didática estabelecida no módulo 1. Ampliava a discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem com o uso da leitura e escrita em situações de produção de textos, didática na sala e aula.

O módulo 3 aprofundava a discussão exposta no módulo anterior, sobre as situações de produção de texto, incorporando outros conteúdos da língua portuguesa necessários na leitura e produção de textos.

A estrutura do programa foi a mesma, independente do módulo ou da unidade, de acordo com os documentos norteadores do programa. Todo encontro de formação contava com cinco atividades, três delas permanentes, isto é, aconteciam em todos os encontros: Leitura Compartilhada de textos literários, realizada pelo professor formador; Rede de Ideias, momento de compartilhamento de ideias exposição de dúvidas e

opiniões sobre as propostas de trabalho; e Trabalho Pessoal, ações de leitura e escrita desenvolvidas fora do grupo (BRASIL, 2001d).

Além das atividades permanentes aqui descritas, os encontros contavam com propostas variáveis, mas a tematização estava voltada para a prática docente, planejamento, propostas de desenvolvimento e organização do trabalho. Nesses momentos, também aconteciam discussões sobre as dificuldades enfrentadas (BRASIL, 2001d).

Cada módulo do programa contou com expectativas de aprendizagens, isto é, as competências que se esperava que fossem construídas por cada cursista. Por vezes, essas expectativas eram comuns nos módulos subsequentes. A seguir, serão descritas as expectativas de cada módulo. Contudo, para evitar prolixidade, não iremos repeti-las.

No módulo 1, era esperado que os professores cursistas desenvolvessem as seguintes habilidades, de acordo com os documentos norteadores:

- Analisar [...] o percurso de formação profissional, relacionando-o com a própria prática pedagógica e atuação de professor.
- Monitorar o processo pessoal de formação, considerando as expectativas de aprendizagem do módulo e as próprias expectativas.
- Trabalhar coletivamente de forma produtiva.
- Intensificar as práticas de leitura e escrita, especialmente de textos reflexivos.
- Utilizar o registro escrito para documentar o trabalho pedagógico e para refletir sobre a prática profissional e sobre o processo de formação.
- Desenvolver procedimentos produtivos de estudo dos textos expositivos que aprofundam os conteúdos abordados no curso.
- Entender o contrato didático como um dos fatores que interferem na compreensão dos papéis e das relações envolvidos nas situações de ensino e aprendizagem, tanto na sala de aula como no grupo de formação.
- Aprofundar o conhecimento sobre a natureza das atividades de alfabetização pautadas na reflexão sobre a língua e sobre propostas metodológicas de resolução de problemas.
- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmos.
- Compreender os procedimentos possíveis/necessários para ler e escrever antes de estar alfabetizado.
- Compreender que os alunos podem e devem ser incentivados a ler e escrever antes de estar alfabetizados e que por trás dessa proposta existe uma concepção de ensino e aprendizagem.
- Reconhecer que há atos inteligentes por trás das escritas dos alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente.
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando suas hipóteses de escrita e leitura e suas características pessoais.
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como suas interações nas situações de parceria.
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução dos alunos, de planejamento e documentação do trabalho pedagógico.

- Reconhecer seu papel de modelo de referência para os alunos como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades.
- Reconhecer a importância de ler diariamente bons textos para os alunos, compreendendo que esse tipo de prática requer planejamento, critérios de qualidade e diversidade para a seleção dos textos e leitura prévia dos mesmos.
- Compreender que é principalmente por meio da leitura (mesmo que escutada) que se aprende a linguagem escrita e que isso é condição para produzir textos de qualidade (BRASIL, 2001e, p. 2-3).

No módulo 2, segundo os documentos norteadores, as expectativas de aprendizagem esperadas dos cursistas foram:

- Utilizar os conhecimentos teóricos adquiridos sobre os processos de aprendizagem e sobre a didática para planejar situações desafiadoras de alfabetização, pautadas na leitura e na escrita de textos.
- Identificar as principais variáveis que interferem na aprendizagem e fazer uso desse conhecimento para organizar o trabalho pedagógico.
- Desenvolver procedimentos necessários para elaborar uma rotina de trabalho pedagógico que responda às necessidades de aprendizagem dos alunos em relação ao processo de alfabetização e de letramento.
- Entender a heterogeneidade dos alunos como vantagem pedagógica e utilizá-la em favor da aprendizagem.
- Analisar a produção escrita dos alunos para planejar atividades que respondam às suas necessidades de aprendizagem.
- Compreender o valor pedagógico do trabalho com nomes próprios, listas e textos que se conhece de cor para favorecer a reflexão sobre as características e o funcionamento do sistema alfabético de escrita.
- Reconhecer a capacidade dos alunos de produzir textos em linguagem escrita antes mesmo de saberem escrever convencionalmente.
- Conhecer possibilidades de trabalho com revisão de textos, do ponto de vista discursivo, também com alunos não-alfabetizados.
- Refletir sobre as práticas tradicionais de cópia, ditado e leitura em voz alta e re-significá-las, de forma que façam sentido para os alunos e respondam às suas necessidades de aprendizagem.
- Analisar criticamente a própria prática por meio da reflexão individual e coletiva (BRASIL, 2001f, p. 2).

No módulo 3, as expectativas de aprendizagem, segundo os documentos norteadores, foram:

- Identificar os obstáculos a serem superados, ou os problemas a serem resolvidos para realizar um projeto ou satisfazer uma necessidade;
- Considerar estratégias realistas (do ponto de vista do tempo, recursos e informações disponíveis);
- Optar pela estratégia considerada melhor para o movimento, considerando suas vantagens e seus riscos;
- Planejar e pôr em uso a estratégia escolhida, mobilizando outros atores, se necessário e procedendo por etapas;
- Monitorar o percurso da implementação da estratégia adotada, fazendo o ajuste, quando for o caso;

- Quando necessário, reavaliar a situação e mudar radicalmente de estratégia;
- Respeitar, durante os processos, alguns princípios legais ou éticos cuja aplicação nunca é simples (equidade, respeito pelas liberdades individuais e pelas questões de foro íntimo etc.);
- Controlar emoções, humores, valores, simpatias ou inimizades, sempre que interferirem na eficácia ou na ética;
- Cooperar com outros profissionais sempre que for preciso ou que for mais eficaz ou equitativo;
- Durante ou após a ação, extrair alguns ensinamentos para serem utilizados em outros momentos e documentar o que foi feito, para poder recuperar posteriormente/ e ou compartilhar com os outros (BRASIL, 2001c, p.18-19).

2.2.1 Recursos Didáticos

As atividades de formação que foram desenvolvidas para alcançar as expectativas expostas anteriormente foram escritas e orientadas no guia do formador e no guia de orientações metodológicas gerais, publicações destinadas aos profissionais que coordenaram os grupos de professores participantes da formação. Os professores cursistas contaram com uma coletânea de textos, com a finalidade de aprofundamento dos estudos no grupo. Os cursistas receberam, também, um material de resenha de bons livros e filmes da literatura, cuja finalidade era ampliar os horizontes culturais. O curso ofereceu, ainda, vídeos orientadores das discussões.

O material completo disponibilizado para a realização do Programa Letra e Vida consistiu em materiais didáticos aos formadores e aos cursistas-formadores: documento de apresentação (impresso); guia de Orientações Metodológicas (impresso); guia do formador (impresso); coletâneas de texto (impresso); e 30 programas de vídeo, sendo eles: 11 vídeos do módulo I; 9 vídeos do módulo II; 9 vídeos do módulo III e 1 vídeo do formador. Cursistas: Coletâneas de textos (impresso) e 2 Fichário/Caderno de registros. A Coletânea de textos recebida pelos cursistas contempla textos de diferentes gêneros e com finalidades também diversificadas.²⁴

Vale ressaltar que o material utilizado pelo Programa Letra e Vida foi o mesmo produzido para o PROFA. Não houve alteração nenhuma quando o material deixou a esfera Federal para pertencer à Estadual (BAUER, 2011).

²⁴ Todo material utilizado no Programa Letra e Vida pode ser encontrado no seguinte endereço: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/2020/08/18/profa-material-completo/>

Figura 2 - Material impresso do Programa Letra e Vida

Fonte: Brasil (2001a, 2001b, 2001d).

O trabalho desenvolvido no Programa Letra e Vida foi supervisionado por uma especialista em alfabetização, contratada como consultora do programa pela SEE. Esta profissional trabalhava com a teoria da psicogênese da escrita, estudo que entende a criança como responsável por seu próprio aprendizado, que serviu de base para o programa. A equipe de trabalho contava também com técnicos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Além dos profissionais especializados, a equipe era composta por formadores externos, indicados pela supervisora e pela Diretoria de Ensino (DE). Os professores indicados para se tornarem professores formadores eram selecionados e depois capacitados pelos consultores da SEE por meio de reuniões quinzenais com duração de 8 horas (BAUER, 2011).

Vale ressaltar que a escolha dos formadores locais não aconteceu por um meio legal, no sentido de haver normas ou pré-requisitos para sua seleção. A contratação foi um acordo entre as Diretorias de Ensino (DEs), levando em consideração os recursos disponíveis. Muitas vezes os candidatos não preenchiam algumas características que eram consideradas necessárias para os formadores, conquanto acreditava-se que a formação poderia prepará-los para este fim.

2.2.2 Avaliação

As únicas avaliações do Programa Letra e Vida foram as realizadas no final de cada módulo para aferir os resultados. O modo de avaliação consistia em prova escrita

sobre os conteúdos didáticos trabalhados no módulo em questão e um relato reflexivo produzido pelos cursistas. Não houve uma avaliação externa que pudesse medir o impacto do programa diretamente nos alunos. Neste sentido, não há dados oficiais que possam demonstrar a eficiência do que era esperado para o programa.

Contudo, ainda que não tenha havido uma avaliação externa do programa, algumas mudanças ocorreram, tendo como referência dados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)²⁵. E, complementando esses dados, havia uma avaliação interna, produzida com as informações levantadas pelas avaliações individuais, que permitia traçar as decisões dos gestores. Essa avaliação serviu de base para mudanças de ordem estrutural nas escolas, necessárias para garantir alguns objetivos do Programa Letra e Vida (BAUER, 2011).

2.2.3 Finalização

O Programa Letra e Vida foi substituído pelo Programa Ler e Escrever em 2007. O lançamento do Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo definiu 10 metas que deveriam ser desenvolvidas até 2010 e uma delas era a alfabetização plena de todas as crianças de até 8 anos de idade (SÃO PAULO, 2007).

As novas metas estabelecidas pelo plano, em especial, a de alfabetizar todos os alunos até o 2º ano e melhorar o desempenho dos demais alunos do ciclo 1 na competência escritora e leitora, além de aumentar 10% os índices de avaliação, tanto nacional quanto estadual, introduziu o Programa Ler e Escrever, que teve como ponto principal a formação de professores coordenadores, diretores, assistentes técnico-pedagógicos (ATP) e supervisores de ensino (BAUER, 2011).

As mudanças de foco direcionaram a equipe gestora a um maior envolvimento nas questões relacionadas à alfabetização e aos resultados da escola. As mudanças do programa para seguir a nova agenda foram de ordem estrutural. No nível central (SEE/CENP), continuaram os formadores que eram supervisionados pela consultoria, mas para ampliação do programa local, houve o envolvimento das DEs e das Secretarias Municipais (BAUER, 2011).

²⁵ O Saresp é aplicado pela SEE/SP com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2021).

3 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na presente seção, trataremos dos conceitos e princípios da Educação Comparada (EC)²⁶, com o objetivo de expor de maneira clara e concisa algumas características que permitem ao leitor uma assimilação mais objetiva do campo de estudo. Apresentaremos aspectos conceituais e epistemológicos que nortearam a construção da EC como metodologia, utilizando como referência autores especialistas nesse campo e, ainda, um breve relato da EC como disciplina no Brasil. Faremos uma exposição sobre uma visão contemporânea dessa matéria e abordaremos, ainda, o referencial teórico e metodológico escolhido para esta dissertação.

3.1 Educação Comparada: princípios e conceito

O ato de comparar sempre esteve presente na sociedade. Desde os tempos mais remotos, os indivíduos já utilizavam da comparação em seus relacionamentos, em um processo quase que inerente ao ser humano. Na sociedade contemporânea, o desenvolvimento global e o encurtamento das distâncias entre as nações, por meio das tecnologias, favoreceu o ato de comparar e o tornou cada vez mais necessário para a construção do conhecimento. Conhecer o outro, entre outros aspectos, leva você a se conhecer por inteiro.

Como metodologia científica de pesquisa, a EC surgiu com o desenvolvimento científico, a expansão escolar e, evidentemente, com o surgimento dos sistemas de ensino. Contudo, há indícios dessa matéria já na Antiguidade, pois alguns autores realizaram comparações que permitiram distinguir a educação ateniense da espartana e a grega da egípcia e da persa (FERREIRA, 2008).

Cabe ressaltarmos, entretanto, que os estudos sistemáticos surgiram efetivamente após a ampliação dos sistemas de ensino, pois estes são o objeto de estudo da EC e seu objetivo é compreender a dinâmica desses sistemas educacionais ou de fatos relacionados a eles por meio da comparação, com a finalidade de encontrar convergências e/ou divergências em suas estruturas.

²⁶ Tendo em vista as repetidas vezes que esse vocábulo será empregado, onde se lê EC, leia-se Educação Comparada.

A EC pode ser definida, ainda, como uma área da ciência que trata de forma mais complexa da percepção das transformações educacionais ao redor do mundo. Ou seja, não é um ato superficial de comparar sistemas de ensino com a intenção de transpor o sistema de um país para outro, mas, um estudo epistemológico de ações educacionais em todo o seu contexto.

Embora, como dito anteriormente, o ato de comparar sempre estivesse presente nas ações humanas, baseando-se em fatos empíricos, a EC, como área científica, surgiu no século XIX e foi adotada pela primeira vez pelo francês Marc-Antoine Jullien²⁷, em 1817, com *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, obra que consagrou Jullien como pai da EC (BORTOLETTO, 1972).

Segundo Bortoletto (1972), o francês Jullien foi o primeiro a usar o vocábulo EC e sugere, em seu livro, a criação de uma comissão que teria a responsabilidade de reunir dados e produzir um quadro comparativo para expor a situação educacional nas diferentes nações europeias. O questionário proposto por Julien tinha o objetivo de agrupar dados de uma maneira que permitisse relacionar, comparar e, assim, ter elementos para uma conclusão, sobre os fatos suscitados. Contudo, era um estudo muito ousado para a época, pois exigia uma equipe internacional, e seu livro foi praticamente esquecido até o final da Segunda Guerra (BORTOLETTO, 1972).

O conceito de EC foi, ao longo do tempo, sendo alternado por diferentes estudiosos. Jullien o considerava como um conceito positivista, por julgar que o método científico poderia ser aplicado a questões das áreas sociais e das humanidades e, assim, favorecer a ciência da educação (KALOYIANNAKI; KAZAMIAS, 2012).

De acordo com Kandel (1961, p. 28), o sentido da EC está indissociável ao autoconhecimento, isto é, aprender mais de seu próprio país, “[...] O estudo torna o educador ‘mais habilitado a perceber o espírito e a tradição’ do sistema educacional do seu próprio país”, conquanto este não seja o único objetivo da EC, já que, ainda segundo Kandel, também provoca sensibilidade aos problemas comuns e foca nos meios distintos de resolução deles.

²⁷ Marc-Antoine Jullien “[...] foi jornalista, publicista, político, militar, prisioneiro, homem viajado, dedicando grande parte das suas reflexões, mormente após a capitulação de Napoleão Bonaparte, a assuntos educativos sob a influência das teorias pedagógicas dos suíços Pestalozzi, Fellenberg e Père Girard e do ensino mútuo do inglês Bell (ROSSELLÓ, 1943) [...]” (CORREIA; MADEIRA; CARUSO, 2017, p. 7).

Lourenço Filho (1961, p. 19) conceitua, de maneira geral, a EC como “[...] parte do exame de unidades complexas do processo educacional que são os sistemas de ensino; esses sistemas se apresentam como conjuntos de aspectos morfológicos e funcionais inseparáveis [...]”. Ainda segundo o autor, os sistemas de ensino são mecanismos com características próprias que possuem explicação prática que permite investigá-los esclarecendo suas ações educativas; assim, possibilita questionamentos mais detalhados dos sistemas de ensino, isto é, já colocando-os em plano de valores filosóficos e de ações políticas.

Kandel foi professor emérito do *Teachers College* da Columbia University e fundador dos estudos comparados nesta Universidade. Desse modo, com propriedade, refere-se à EC como:

O principal valor, portanto, do estudo da educação comparada é que desde que adequadamente abordado, trata êle dos “princípios fundamentais” e promove a aquisição de um ponto de vista filosófico”, analisando os problemas de educação e proporcionando assim maior compreensão dos mesmos. O estudo torna o educador “mais habilitado a perceber o espírito e a tradição” do sistema educacional de seu próprio país. Estas são contribuições que não se podem desprezar numa época em que a tendência característica de todos os estudos profissionais é a especialização intensa. Desde que a educação de uma nação tem suas Raízes tão profundamente enterradas em sua tradição cultural, é tão intensamente colorida pelo padrão de cultura e, ao mesmo tempo, reflete suas esperanças para o futuro, não podem ser rejeitados aqueles de seus aspectos que vitalizam o trabalho do especialista (KANDEL, 1961, p. 28).

O pensamento supracitado de Kandel sobre a capacidade de a EC possibilitar uma visão mais ampla, especialmente de elementos internos, pois enquanto se olha para o outro, percebe suas próprias características, e essa é uma grande contribuição do estudo comparado.

Hans (1971), ao definir o objeto da EC, explica que a primeira tentativa de determinar um ponto de vista mais amplo foi feita por Sir Michael Sadler²⁸, que defendia que para estudar os sistemas estrangeiros de educação, é preciso se atentar para os fatores externos à escola, tendo em vista que estes são mais importantes que os internos. Sir Sadler faz uso de uma metáfora – “[...] uma criança tendo colhido uma

²⁸ Sir Michael Ernest Sadler, inglês foi “[...] autoridade de renome mundial em educação secundária e campeão do sistema de ensino público inglês. [...] Em 1895, Sadler deixou Oxford para se tornar diretor de Pesquisas Especiais e Relatórios do Departamento de Educação do governo. Nesse posto, ele construiu uma enorme literatura sobre educação comparada, criando quase sozinho um novo ramo do estudo da educação” (SIR..., 2020).

flor de uma planta e algumas folhas de outra ao passar por um jardim espera obter uma planta viva ao enterrá-las juntas [...]” (SADLER, 1900 *apud* HANS, 1971, p. 5) – para explicar que não é possível usar os sistemas educacionais de outros países indistintamente. Sadler observa, ainda, que os sistemas nacionais de educação são organismos vivos e possuem características próprias.

3.2 Educação Comparada como disciplina no Brasil

A EC esteve à margem da academia por um longo período e, comumente, é vista como menos importante por pesquisadores pelo fato de não possuir raízes sólidas e apontada como incapaz de resolver seus próprios conflitos, sobretudo por sua fragilidade de princípios e conceitos.

Rejane de Medeiros Cervi, doutora em EC, publicou, em 1986, um artigo intitulado “Significado Curricular da Educação Comparada”, no qual apresenta inúmeras contribuições sobre o assunto e recupera a tese de livre-docência da professora Maria Aparecida Bortoletto, defendida em 1972, pela Universidade de São Paulo (USP), que tem como objeto de estudo a “A Educação Comparada no Brasil” e promove um resgate do início da disciplina de EC no Brasil. Nesse contexto, Bray, Adamson e Mason (2015) ratificam que a EC, além de outras características, pode ser instituída como disciplina.

Segundo Bortoletto (1972), no Brasil, a EC foi introduzida como disciplina em 1932, por meio do Decreto nº 3.818, na criação da Escola de Professores no Distrito Federal, por Anísio Teixeira. A EC teve a primeira oportunidade de se despontar como disciplina na seção ou área de Administração Escolar e, também, na seção de História e Filosofia da Educação. Só então, a EC foi configurada como uma disciplina de primeiro plano. A professora salienta, ainda, que Anísio Teixeira, motivado pela organização americana *Teacher College*, produziu uma renovação nos métodos de formação de professores, momento que introduziu a disciplina de EC.

Em 1939, a disciplina de EC foi legitimada com a exigência curricular na Seção de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia; nessa época, as aulas eram ministradas por Gustavo Lessa. A expansão da disciplina se deu por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, em que ficou instituído um padrão normativo para

paridade dos cursos de Pedagogia em todo o Brasil, alargando, assim, a inserção da disciplina de Educação Comparada no meio acadêmico.

Bortoletto (1972, p. 49) resgata, também, a proposta de disciplina que nunca chegou a concretizar, como a de Sampaio Dória, a quem nomeia como “possível precursor da EC no Brasil”. A disciplina em questão faria parte do curso da Faculdade de Educação, intitulada “Sistemas Antigos e Modernos em Educação”, e tinha como objetivo expor as práticas educativas dos sistemas de ensino antigos e contemporâneos da humanidade.

No estado de São Paulo, a disciplina de Educação Comparada se consolidou efetivamente em 1933, segundo Cervi (1986, p. 37):

[...] o marco pedagógico da EC no Estado de São Paulo se consolidou da instalação da disciplina no plano dos estudos teóricos da Secção I – Educação, do curso de formação de professores primários do Instituto de Educação “Caetano de Campos” e, também, no último ano dos cursos especiais de formação de professores secundários, com o nome de “Ensino Secundário Comparado”, daquele mesmo Instituto a partir de 1933. Com a criação da Universidade de São Paulo e a respectiva integração do instituto de Educação “Caetano de Campos” à sua estrutura, em 1934, a EC foi relacionada com a 5ª Cátedra, combinada à Estatística.

Ainda conforme Cervi (1986), no estado do Paraná, sua consolidação aconteceu um pouco mais tarde por conta da referida equiparação à Faculdade Nacional de Filosofia e, assim, a EC foi introduzida na Faculdade de Filosofia, criada em 1938, equiparada em 1939.

Apesar disso, foi breve a vida da obrigatoriedade da EC no Brasil. A uniformidade com a Faculdade Nacional de Filosofia, exigida pelo Decreto-Lei nº 1.190/39, de que a disciplina se estendia por todo país, foi derrubada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024). Em seu artigo 9º, a LDB estabeleceu o currículo mínimo. Por intermédio do Parecer nº 251, fixou os conteúdos programáticos dos cursos de Pedagogia em 1962, nos quais a EC não tinha mais seu espaço garantido.

Outros dois pareceres comprometeram ainda mais a estabilidade da EC como disciplina curricular: o parecer nº 252/69 fixou o currículo mínimo de Pedagogia e o parecer nº 632/69 definiu o conteúdo específico da Faculdade de Educação. Cervi (1986) lembra que os Pareceres que serviram para derrubar a Educação Comparada foram ironicamente baseados em estudos comparados para amparar sua argumentação.

Tendo o Parecer nº 252/69 estabelecido, por questão de economia, o currículo mínimo exigido por lei, o ensino da EC foi mantido apenas nas Universidades Públicas mais antigas e em algumas instituições menores isoladas. As instituições superiores nem aludiam à disciplina de EC, nem ao menos de maneira eletiva. Os trabalhos acadêmicos, as revistas e os periódicos foram, nesse momento, a fonte que jorrava EC, ainda que de maneira não tão expressiva. Os estudos comparativos que vinham das universidades eram muito distintos, isto é, derivavam de diversas fontes educacionais como: estatística, didática, história, filosofia e administração.

Pedro L. Goergen escreveu um artigo intitulado “Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta?”, publicado em 1991 na revista *Pro-Posições*, por meio do qual trouxe muitas contribuições sobre o contexto da disciplina no Brasil e nos países sul-americanos. Já de início, o autor ressalta que, assim como no mundo contemporâneo, houve uma crescente internacionalização do saber, e na educação há interesses nas políticas educacionais de outros países, mas a disciplina que cuida de fazer esse trabalho comparativo, e oferecer informações vem sofrendo uma crescente desvalorização por ser considerada vazia e obsoleta.

É um paradoxo pensar que em um momento em que o conhecimento é tão difuso, um momento em que nunca se pôde saber tanto sobre outros povos e, sobretudo, usar esse conhecimento para o bem, a disciplina que cuida desse campo ainda seja desprestigiada como ciência.

Como o estudo da educação comparada procura descobrir as forças que fazem com que o sistema educacional de uma nação seja diferente do de outra, preocupa-se mais com a “forma” e menos com os pormenores que constituem um sistema nacional de educação. Dispõe-se a encontrar as explicações de determinada “forma” no padrão de cultura e na tradição que moldaram a concepção e o modo de vida de um povo, nas e nos ideais que definem seus objetivos políticos, nas relações do indivíduo com o Estado e suas instituições sociais e culturais e na natureza do próprio Estado. É esta maneira de tratar o assunto que nos leva a examinar as raízes do sistema educacional de nosso próprio país. A comparação ajuda a esclarecer as semelhanças e as diferenças entre os diversos sistemas de educação. Ao mesmo tempo, produz certa sensibilidade para os problemas comuns e para as diferentes formas em que são resolvidos sob diferentes condições nacionais (KANDEL, 1961, p. 29).

A professora Rejane Cervi (1986) destaca alguns empecilhos para que a EC se estabeleça no meio acadêmico, pois esta requer certas exigências que dificultam significativamente seu desenvolvimento, como, por exemplo: a necessidade de docentes qualificados em uma vasta área do conhecimento, em termos culturais e

científicos; atuação multidisciplinar e, com isso, trabalho em equipe; suporte documental e bibliográfico corpulento, importado e constantemente atualizado; domínio de línguas estrangeiras. Cervi lembra, ainda, que se não bastassem os requisitos supramencionados, a EC ainda está em constante discussão teórica. Seriam estes relevantes problemas para o estabelecimento da EC enquanto disciplina do currículo escolar nas universidades.

Embora, no Brasil, não haja condições favoráveis como nos Estados Unidos, onde existem centros de investigação com estrutura física e de pessoal capacitado, fatores que favorecem o desenvolvimento de um bom trabalho, a Educação Comparada precisa sair de seu estado de letargia, pois se convencidos da importância de estudos comparados, é preciso encontrar caminhos para oportunizar as investigações na área, tanto no ponto de vista do ensino, com a formação de especialistas, como no ponto de vista de pesquisas para subsídios na política e nos planejamentos educacionais.

3.3 Educação Comparada: visão contemporânea

António Nóvoa (2018) produziu um artigo que traz a EC ressignificada. O autor português lembra, no preâmbulo do texto, do desprestígio já sofrido pela EC e aponta que ela deve se dedicar mais às diferenças e à compreensão dos elementos comparados; para ele, as dissimilaridades devem ser o foco central dos estudos comparados. Nóvoa defende, ainda, que a EC deve ser marcada por três gestos: distanciamento, intercessão e comunicação e ressalta, também, que a nova visão faz parte do conhecimento e que a repetição de dados já relatados não tem fundamento.

O texto traz, na primeira parte, motivos que levaram ao desencanto da EC no decorrer dos anos, são eles: acreditar que os dados poderiam ser transportados indistintamente; supor que a ciência poderia definir o rumo de tudo na educação; julgar que a comparação não se afirmou como ciência da diferença, antes se tornou a ciência da homogeneização; acreditar que as leis podem ser generalizadas sem levar em consideração o contexto na qual estão inseridas; comparação vista como prescritiva, ou seja, pode ditar modelos a serem seguidos (NÓVOA, 2018).

Nóvoa lembra que, no século XX, sobre a influência do Pisa, a EC ganhou força. O autor critica os métodos de comparação utilizados pelo programa, que usa a mesma métrica para países tão distintos. Os resultados do Pisa geram ações governamentais,

especialmente dos países que tiveram baixa colocação no programa, com o intuito de reproduzir as ações que supostamente levaram alguns países a níveis mais altos. Para Nóvoa (2018), o ato descrito aponta para uma das “desilusões” da EC, que é pensar que há solução para todos os problemas educacionais.

Por fim, após enfatizar repetidamente que a EC deve ser repensada, no sentido de priorizar as diferenças e os fatos, o autor português finaliza seu texto trazendo uma reflexão sobre a significância de se ver os fatos sob outras perspectivas: “Ver o universo com os olhos de outra pessoa, de cem pessoas – talvez esta citação pudesse ser adotada como lema da educação comparada” (NÓVOA, 2018, p. 29).

O texto de Nóvoa traz reflexões muito pertinentes para o contexto atual da sociedade. O autor mostra que a EC presta grande utilidade aos fins a que se propõe. Contudo, precisa ser repensada em alguns conceitos já enraizados, olhar mais para as dissimilaridades e se abrir para problemáticas, sem se preocupar em medir sistemas como métricas homogêneas e solucionar problemas próprios com recursos alheios.

3.4 Evolução dos estudos da Educação Comparada

Ao longo de sua trajetória, a EC passou por diversos períodos e foi considerada de maneira distinta por diferentes autores, possuindo, assim, várias abordagens e muitos conceitos. Para Bonitatibus (1989), a EC pode ser caracterizada por periodização pautada em construções teóricas de determinados comparatistas, tais como: Schneider (1966), Noah e Eckstein (1970), Vexliard (1970) e Márquez (1972).

Schneider (1966), em sua obra *La pedagogia comparada: su história, sus principios u sus métodos*, apresenta a EC em duas fases: assistemática ou pré-cientista e sistemática ou científica. A primeira fase – período pré-científico – foi assim estabelecida por tratar o objeto de estudo de maneira casual, ou seja, sem se preocupar com as normas e com o rigor científico, ao passo que a fase sistemática se caracteriza por tratar o objeto de maneira científica, isto é, com rigor de métodos, buscando a especificidade dos sistemas (BONITATIBUS, 1989).

Alexandre Vexliard, em *Pedagogia comparada*, de 1970, apresenta a EC em quatro fases. A primeira fase, denominada “estrutural”, é representada pela *Esquisse*

de Jullien. Vexliard (1970) afirma que nesta fase já se encontram elementos “arquitetônicos” e princípios metodológicos que perduram até o presente.

A segunda fase – período dos “inquiridores” – abrange de 1830 a 1914, neste período, “[...] inquiridores, em geral comissionados por seus governantes, percorrem a Europa e os Estados Unidos com a missão de estudar os sistemas de ensino em vigor” (VEXLIARD, 1970, p. 17). Os levantamentos feitos serviam de base para reformas projetadas.

A terceira fase – período de sistematizações teóricas – aconteceu por volta de 1920-1940. Essa fase foi de extrema importância para a Educação Comparada, pois foi quando surgiram importantes contribuições por nomes como Kandel, Hessen, Schneider, Hands, embora muitas dessas obras só puderam ser publicadas depois de 1940. Essa fase se caracteriza, ainda, por elementos imprescindíveis para o crescimento da matéria com: instituições permanentes, anuários e revistas, reuniões e congressos (VEXLIARD, 1970).

A quarta fase – indicada como “quarto período” – teve início após a Segunda Guerra Mundial e, segundo Vexliard (1970), pode ser chamada de prospectiva. Isso significa que “[...] os estudos comparados, em nosso domínio, sobretudo após 1955 são voltados para o futuro” (VEXLIARD, 1970, p. 17), tendo como objeto a tentativa de previsão de como será o futuro em detrimento de observação histórica dos sistemas de ensino.

Diogo Márquez, com a obra *Ángel, Educación Comparada: teoría y metodología*, de 1972, apresenta a EC em quatro períodos. O primeiro é o *Pré-Científico*, descrito por comparações casuais. Os relatos de viagens e as comparativas de pensadores como Platão e Aristóteles se enquadram nesse período. O segundo, é o *Período Científico*, marcado por Marc Jullien como momento em que o pai da EC propõe “tabelas comparativas” (BONITATIBUS, 1989).

O terceiro período, denominado *Analítico-Explicativo*, tem suas ações baseadas especialmente na história e busca entender a construção dos sistemas de ensino. Por fim, o quarto período – *Comparativo*, para Márquez, se destaca por suas comparações alicerçadas na história. Essa fase esteve sobre forte influência das ciências sociais (BONITATIBUS, 1989).

Por fim, Noah e Eckstein (1970), em *La ciencia de la educación comparada*, descrevem que a EC é constituída por cinco etapas. A primeira, denominada “Relatos de Viajantes”, período que foi motivado pela curiosidade, trabalhos subjetivos,

perspectiva cultural do observador que não necessariamente era um educador. Na segunda etapa, a dos “Empréstimos Educacionais”, as pessoas relacionadas ao Governo e/ou à educação eram enviadas a outros países com a intenção de recolher dados que pudessem servir de ações em seus sistemas de ensino. Essa etapa se distinguia da anterior por ter métodos mais sistemáticos (BONITATIBUS, 1989).

A terceira etapa, denominada “Educação Internacional”, se caracterizava pelo intercâmbio educacional, mas não mais com a intenção utilitarista da fase anterior, a motivação agora estava na “superação de barreiras”. A quarta etapa, da “Força e Fatores”, exigia mais atenção às teorias, análise da relação entre educação e sociedade, contexto histórico utilizado para caracterizar as transformações dos sistemas. Fase em que os comparatistas se utilizam de métodos quantitativos, emprestados das ciências sociais. Nesse período, adotam a modalidade determinista.

A quinta e última fase de Noah e Eckstein – “Explicação pelas Ciências Sociais” –, assim como a etapa anterior, utiliza-se de métodos quantitativos adotados nas ciências sociais e busca atender aos métodos científicos; adotada sobretudo por Noah e Eckstein, mas também por autores fundamentalistas que trabalham com técnicas estatísticas e testagem de hipóteses (BONITATIBUS, 1989).

3.5 Métodos da Educação Comparada

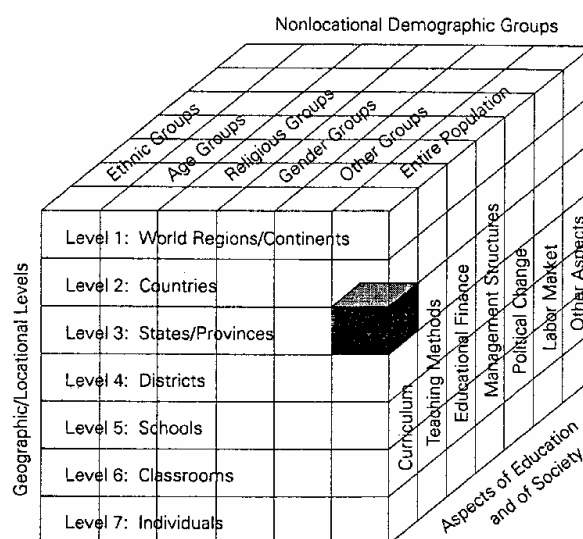
A Educação Comparada não pode ser definida por pressupostos científicos predefinidos, como toda ciência, com objeto, método e campo de pesquisa determinados. Não há consenso entre os comparatistas quanto a definição desses conceitos e, por essa razão, a matéria torna-se tão complexa. Podemos apontar, aqui, alguns elementos que ratificam essa falta de consenso como, por exemplo, o fato de ser a EC um campo multidisciplinar, o que possibilita que haja pesquisadores formados por ciências e métodos distintos; desse modo, a comparação tem significados diferentes para cada comparatista.

Existem, ainda, fatores importantes que corroboram com a inexistência de pressupostos científicos definidos, como o fato de ser a EC uma disciplina um tanto quanto recente, pois, muito embora tenha surgido no século XIX, foi apenas no século passado que se desenvolveu efetivamente com pressupostos epistemológicos, o que a torna uma disciplina em desenvolvimento.

Conquanto a afirmação que postamos não tenha a intenção de tornar o texto prolixo, é necessário enfatizar que a EC tem deixado de lado a tentativa de definir uma metodologia única, como tem feito desde que se firmou como disciplina acadêmica, e passa a admitir que a abundância metodológica seja a peculiaridade que valoriza o campo.

Para além da metodologia que adotamos nesta dissertação e que apresentaremos mais adiante, existem outras perspectivas metodológicas que merecem destaque por terem sido muito bem recebidas no meio acadêmico. Entre esses modelos, vale ressaltarmos o cubo, de Bray e Thomas, modelo organizado em múltiplos níveis, criados em 1990.

Figura 3 - Cubo referencial para análises na educação comparada



Fonte: Bray e Thomas (1995, p. 475 *apud* BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 35).

O cubo possui três faces que apresentam aspectos geográficos, demográficos e educacionais. Na perspectiva geográfica, ele traz níveis que vão do macro ao micro, referentes a regiões mundiais, continentes, países, províncias, distritos, escolas, sala de aula, chegando até ao indivíduo. Na perspectiva demográfica populacional, não há referência de lugar, os eixos são: etnia, faixa etária, religião e gênero. Na terceira face do cubo, a perspectiva é sobre questões educacionais e sociais, como: currículo, métodos de ensino, finanças, estruturas administrativas, mudanças políticas e mercado de trabalho (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015).

O cubo de Bray e Thomas representa a evolução da Educação Comparada, pois esta vem, ao longo dos anos, desenvolvendo elementos mais sólidos e complexos. O cubo ressalta a importância de uma análise em vários níveis como forma de obter resultados mais fundamentados.

Um ponto que foi enfatizado mais do que qualquer outro no artigo de Bray e Thomas foi o apelo para que as análises em estudos comparativos fossem conduzidas em múltiplos níveis para torná-las mais holísticas e multifacetadas. Os autores notaram que grande parte das pesquisas se restringia a um só nível, negligenciando desta forma, como os padrões nos níveis mais baixos dos sistemas educacionais são moldados pelos padrões existentes nos níveis acima deles e vice versa [...] Bray e Thomas sugeriram que os pesquisadores deveriam, pelo menos, reconhecer formalmente, as limitações das suas focalizações e a influência mútua de outros níveis sobre os fenômenos educacionais alvos do seu interesse. (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 36).

Na visão supracitada, os autores salientam que expor as ideias em múltiplos níveis é uma forma abrangente de pesquisa e, embora não haja muitos consensos entre os pesquisadores de EC, como mencionado anteriormente, a necessidade de níveis de pesquisa mais amplos é consenso entre eles.

3.6 Referencial metodológico da pesquisa

Apontaremos, a seguir, o referencial metodológico adotado para este trabalho expondo o método científico escolhido segundo o autor que é referência para essa pesquisa.

3.6.1 Objeto de estudo: objetivos, problema e sua delimitação

Iniciaremos esta subseção retomando os objetivos que orientam o presente trabalho. O problema desta investigação deriva da seguinte pergunta: Quais as convergências e divergências entre os programas de formação continuada brasileiro e português, respectivamente; Programa Letra e Vida e o Programa Nacional de Ensino de Português?

A dissertação tem o objetivo geral de analisar comparativamente os programas de formação continuada, supracitados, de professores do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: compreender o contexto sociopolítico entre Brasil e Portugal;

compreender as políticas públicas dos dois países envolvidos quanto à formação continuada de professores; analisar a evolução histórica da formação continuada dos dois países; analisar comparativamente o Programa Ler e Escrever do Brasil e o Programa Nacional de Ensino de Português de Portugal.

Os objetivos expostos acima têm a intenção de orientar o desenho metodológico, isto é, de nos orientar nos processos, nas técnicas e nos instrumentos que estão a serviço do objeto de estudo e sua aplicação.

Tendo como base o método comparativo, efetuaremos, a seguir, a explanação das etapas de investigação desta dissertação.

3.7 Método comparativo, segundo Bereday

Bereday escreveu, em 1972, *Método Comparado em Educação*, obra na qual propõe uma técnica de análise apresentada em quatro passos. Muito embora a sequência das etapas proposta por Bereday não seja um consenso, como já expusemos aqui, é a mais pertinente para a realização deste estudo e será nosso referencial teórico-metodológico.

Na concepção de Bereday (1972), a Educação Comparada teve três fases. A primeira delas foi o período de empréstimos, marcada por Marc-Antoine Jullien, em 1817, com sua *“Esquisse”*, e se estendeu até o final do século XIX, caracterizada pelo autor como período do *“Empréstimo”*, pois na época acreditava-se que era possível transplantar as práticas educacionais de um país a outro sem prejuízo algum, simplesmente ignorando o contexto social dos dois países.

O período de *“Predição”* corresponde à segunda fase da EC, para Bereday. Aconteceu na primeira metade do século XX e, nela, entendia-se que o sistema de um país não poderia ser implantado em outro sem considerar as características sociais de ambos. Nessa fase, já se considerava que o empréstimo puro e simples de boas práticas não era possível, assim, esse período foi denominado por Bereday de *“Predição”*, pois o fim do estudo comparativo já não era mais tomar emprestado o sistema de educação, mas predizer-lhe, levando em consideração todo o contexto social do país em que seria implantado para que o sucesso fosse possível (BEREDAY, 1972).

A terceira fase é caracterizada pelo autor como um período de *“Análise”* e considerada como o desdobramento do período de predição, do mesmo modo que o

período de predição é a progressão da fase de empréstimo. O que podemos afirmar desse período é a necessidade de uma análise mais sistemática do *corpus* da pesquisa. Nesse momento, surge a preocupação com a formulação mais clara dos procedimentos e instrumentos de comparação, isto é, em inserir teorias e métodos de pesquisa (BEREDAY, 1972).

O modelo tem como base quatro estágios, que são consecutivamente denominados de: descrição, interpretação, justaposição e comparação que podem ser caracterizados como: **descrição**, o momento da coleta de dados pedagógicos; **interpretação**, análise dos fatos por intermédio dos métodos das diferentes ciências sociais; **justaposição**, a comparação inicial dos fatos; e, por fim, a **comparação**, que é o momento da junção final dos dados levantados.

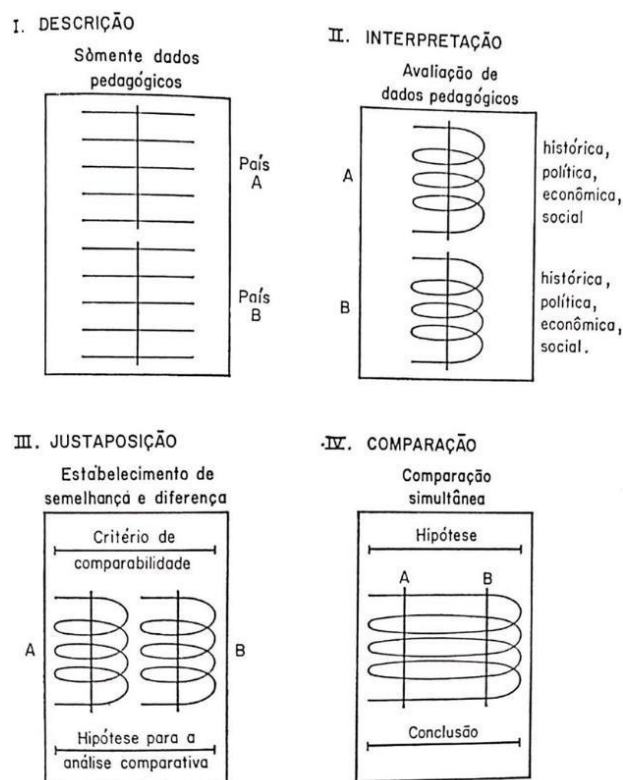
Pormenorizando o método Bereday, podemos classificar as fases descritiva e interpretativa como aquelas que trata os parâmetros e indicadores de comparação de forma separada em cada país. Para distinção entre elas, podemos considerar que a fase descritiva apresenta os dados de forma objetiva e a fase interpretativa apresenta certo juízo de valor aos dados. Nesse momento, é relevante selecionar e classificar especialmente os dados mais relevantes, tendo em vista que esta seleção influencia diretamente nas fases de justaposição e interpretação.

A fase de justaposição apresenta os dados levantados nas fases descritiva e interpretativa, sobretudo por meio de gráfico de forma cruzada. Essa fase se concretiza ao realizar a comparação sistemática dos dados, levando em consideração os parâmetros e as categorias de comparação apresentados na descrição. “A informação de cada país terá, então, de se ajustar ao quadro central e, nesta etapa, cada país fica “justaposto”, isto é, redigido separadamente” (BEREDAY, 1972, p. 72). A justaposição, para o autor supracitado, é um prolongamento da fase descritiva, isto é, a fase descritiva se completa com a análise.

Por fim, na fase comparativa, acontece de fato a reunião dos dados para reflexão a respeito deles. O objetivo dessa fase é obter conclusões a partir da comparação das semelhanças e diferenças entre os países selecionados. Nesse momento, é possível obter resultados comparativos expressivos que nos possibilitam melhor conhecimento dos programas analisados.

As imagens expressas na Figura 4, abaixo, oferecem uma visão mais clara sobre como se concretiza a metodologia comparada, segundo as explicações e definições de Bereday (1972).

Figura 4 -Passos ou etapas de análise comparativa



Fonte: Bereday (1972, p. 59).

4 COMPARAÇÃO ENTRE O PROGRAMA LETRA E VIDA E O PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DE PORTUGUÊS

Neste momento, discorreremos sobre os programas com a intenção de cotejá-los em busca de aproximações e distanciamentos entre ambos, tomando como referência a proposta de Bereday (1972).

De acordo como a instrumentalização do referido método, o pesquisador deve se guiar pelas sequências de passos: descrição, interpretação, justaposição e, por fim, a comparação.

Entendemos que a fase da descrição foi posta quando fizemos a descrição dos programas na seção 2 e a interpretação quando discorremos sobre o contexto histórico da formação continuada e os marcos legais dos países onde os programas foram desenvolvidos. Neste momento, partiremos para as fases finais, que são a justaposição e a comparação dos programas.

4.1 Justaposição do Programa Letra e Vida e Programa Nacional de Ensino de Português

O Programa Letra e Vida, promovido pelo estado de São Paulo, aconteceu de 2003 a 2006. Um dos principais objetivos estabelecidos pelo programa consistiu em melhorar os índices de alfabetização no sistema de ensino estadual, notadamente no que diz respeito à leitura e escrita, por meio de aprimoramento das competências profissionais de todo professor alfabetizador. O Programa Letra e Vida objetivou, ainda, reforçar a relevância de políticas públicas para o aprimoramento profissional (BRASIL, 2001g).

O Programa Nacional de Ensino de Português aconteceu de 2006 a 2010 e um dos principais objetivos foi melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita dos alunos do 1º ciclo do ensino básico, por meio da modificação das práticas docentes do ensino da língua e valorização dos profissionais de educação dessa área (PORTUGAL, 2007).

Em relação à estrutura hierárquica dos dois programas, observam-se diferenças. O Programa Letra e Vida está estruturado na esfera Estadual, mas foi apropriado do modelo do governo federal, foi criado e organizado pela Secretaria de

Ensino Fundamental do MEC no período da gestão do Ministro Paulo Renato Souza (HERNANDES, 2008). A criação do programa contou ainda com parcerias com as secretarias de educação e universidades (BRASIL, 2001g) e, como foi mencionado anteriormente, foi um programa incorporado do PROFA, salvo algumas mudanças. A equipe pedagógica responsável pelo Programa Letra e Vida era formada pela supervisora pedagógica Telma Weisz e pelas coordenadoras gerais Rosaura Soligo, Rosana Dutoit, Cristiane Pelissari, Rosa Maria Antunes de Barros, Rosa Maria Monsanto Glória e Rosângela Veliago (BRASIL, 2001h).

Os formadores do programa eram profissionais da rede pública estadual que deveriam ocupar os cargos de Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP), coordenadores e diretores como requisito para receber a formação semanalmente, nas quais eram discutidos a organização dos encontros, as bases teóricas e os procedimentos a serem adotados. O Programa Letra e Vida tinha duas frentes: capacitava o formador e formava o professor alfabetizador. A formação dos profissionais alfabetizadores estava alicerçada em pressupostos que buscavam a autonomia e responsabilidade em uma formação voltada para a reflexão constante da prática.

Quanto ao Programa Nacional de Ensino de Português, pautado em esfera nacional, no que se refere à estrutura do PNEP, observa-se que foi constituída pela Comissão Nacional de Acompanhamento (CNA), por Núcleos Regionais e Agrupamentos de Escolas. A CNA constituía o núcleo central das ações, nomeada pelo Ministério da Educação (PORTUGAL, 2007).

A CNA era encarregada pela concepção e supervisão do programa, além de definir os conteúdos e as metodologias de formação, que promovia a conexão entre as escolas de formação envolvidas e que construía os materiais e as atividades didáticas para o ensino da língua (PORTUGAL, 2007).

A CNA articulava-se com os coordenadores do PNEP de oito IES onde foram organizados os primeiros Núcleos Regionais de Formação (NR). Cada NR possuía um coordenador eleito pela própria instituição (PORTUGAL, 2007).

Inicialmente, a CNA elaborou as ações de formação para os coordenadores regionais, os quais, por sua vez, foram responsáveis pela formação dos Formadores Residentes (FR) e pelo monitoramento e supervisão da formação dos professores alfabetizadores, realizada por meio dos FR em cada escola. Para ser FR, eram necessários alguns pré-requisitos, elencados no item 3.1 desta dissertação. A

formação dos FR teve a duração de um ano letivo. No ano subsequente à formação, os FR estavam dispensados de suas atividades letivas e se responsabilizavam por formar e supervisionar um grupo de 12 a 15 professores alfabetizadores (PORTUGAL, 2007).

Quanto às estratégias de formação dos programas, o Programa Letra e Vida está estruturado em três módulos compostos por unidades que são variáveis dentro deles, em que a última se destina avaliação. O Módulo 1 traz conteúdos de fundamentação relacionados à aprendizagem da leitura, da escrita e da didática da alfabetização. No Módulo 2, são discutidas situações didáticas da alfabetização. O Módulo 3 também foca em situações didáticas. Os módulos são distintos quanto aos conteúdos, mas têm relação entre si e, em cada um deles, é definido um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas pelos cursistas (BRASIL, 2001a).

As unidades seguem um padrão. Uma unidade pode ter a duração de um ou mais encontros, a depender do tema. Cada unidade tem o tempo total de três horas que podem ser distribuídas de acordo com cada atividade, a cargo do formador. As atividades permanentes dos encontros são: leitura compartilhada de textos literários; rede de ideias, por meio da qual ocorre o compartilhamento de experiências; e trabalho pessoal; situações de leitura em escrita em outros contextos, com a finalidade de fomentar as reflexões (BRASIL, 2001a).

A duração total do curso é de 180h, divididas entre os três módulos e distribuídas em: 75% destinadas à formação em grupo e 25% direcionadas para o trabalho pessoal, que engloba estudo, produção de textos e matérias que servirão para avaliação e socialização nos grupos (BRASIL, 2001g).

A formação do Programa Nacional de Ensino de Português se estruturou em três ações: a primeira dirigia a capacitação do FR, ocorrida sob a forma de oficinas presenciais, com carga horária de 80h, durante o ano letivo. A segunda ação foi aprofundamento de temas na capacitação dos FR, essa ação totalizou 53h/ano e seu objetivo era dar suporte ao trabalho dos FR nas escolas (SIM-SIM, 2012).

A terceira ação foi direcionada à formação dos professores alfabetizadores, com duração de 102h por ano, presenciais, divididas em: 35h de oficinas temáticas, 30h de acompanhamento em sala de aula, 25h de planejamento e reflexão sobre a prática e 12h de participação em plenárias regionais que eram promovidas pelo NR. Acrescentadas as horas de trabalho autônomo e a participação em plataformas de informática, o total de horas do PNEP configurou-se em 120h.

O Programa Letra e Vida está pautado em dois conteúdos: a ocorrência dos processos de aprendizagem de leitura e escrita; e a organização de situações didáticas. O programa disponibilizou materiais distintos para os formadores e para os cursistas. Os formadores dispunham de: 1) Documento de apresentação (impresso); 2) Guia de Orientações Metodológicas (impresso); 3) Guia do formador (impresso); 4) Coletâneas de textos (impresso); 5) 11 vídeos com o conteúdo referente ao Módulo 1; 6) 9 vídeos com o conteúdo referente ao Módulo 2; 7) 9 vídeos com o conteúdo referente ao Módulo 3; 8) 1 vídeo do formador. O cursista contava com: 1) Coletâneas de textos (impresso) e 2) Fichário/Caderno de registros. A Coletânea de textos recebida pelos cursistas contempla textos de diferentes gêneros e com finalidades também diversificadas (BRASIL, 2001a).

No Programa Nacional de Ensino de Português, os conteúdos das brochuras destinadas aos FR e aos professores eram semelhantes e incluíam temáticas obrigatórias, teóricas e práticas sobre o ensino da língua materna. Os conteúdos objetivaram especificamente a atualização e o aprofundamento dos professores em relação aos conhecimentos científicos e metodológicos do ensino de língua materna ancorados pelas recentes investigações sobre o “desenvolvimento linguístico da criança e sobre as aprendizagens da língua no ciclo escolar” (SIM-SIM, 2012, p. 22).

O material disponibilizado pelo PNEP foi: o desenvolvimento da linguagem oral; o desenvolvimento do vocabulário nas crianças e o ensino do conhecimento explícito da língua. O ensino da leitura contempla: o ensino da decifração; o desenvolvimento da consciência fonológica; a aprendizagem de estratégias de compreensão; a formação de leitores e a literatura para a infância; a avaliação da leitura. O ensino da expressão escrita abarca: o processo de aprendizagem da escrita; a produção de diferentes gêneros de textos e a avaliação da expressão escrita. A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua aborda: o uso de dispositivos tecnológicos e comunicativos; a exploração e produção de materiais em formato eletrônico (SIM-SIM, 2012).

O Programa Nacional de Ensino de Português apresenta ainda quatro cadernos destinados a abordar os conteúdos sobre o conhecimento da língua: desenvolvimento da consciência fonológica; desenvolvimento da consciência linguística; desenvolvimento da consciência lexical e percursos do desenvolvimento (SIM-SIM, 2012).

4.2 Comparação das semelhanças e diferenças entre os programas

Antes de adentrarmos na comparação dos programas, é importante ressaltar aqui que os estudos da linguagem, no que se refere aos conceitos de leitura, escrita e letramento realizados nos materiais produzidos para os programas e contidos na legislação, não serão alvo de nossa análise comparativa, tendo em vista que não fazem parte de nosso objeto de pesquisa. Temos consciência de que estes conceitos são extremamente importantes para o sucesso ou o fracasso dos estudantes, mas devem ser alvo de pesquisa específica, tendo em vista a complexidade e a relevância de sua análise.

Analizando comparativamente, as semelhanças percebidas nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores do presente estudo nos mostraram que ambos foram idealizados para melhorar o desempenho do processo de alfabetização, especialmente da língua portuguesa. No caso do programa português para o primeiro ciclo, ele abrange alunos do 1º ao 4º ano, enquanto o programa brasileiro foi destinado, preferencialmente, a professores alfabetizadores de 1º e 2º ano do ensino fundamental e a professores alfabetizadores da EJA. Contudo, o programa contemplou, enquanto houve vaga, professores que atuavam em todo ensino fundamental I e II. Ambos também foram pensados com o objetivo de sanar problemas de baixos índices na taxa de alfabetização dos dois países.

Observamos, quanto à estrutura hierárquica, que os programas estão estruturados em esferas diferentes – o programa brasileiro, estadual, e o programa português, nacional. Contudo, não tivemos acesso a dados precisos relacionados ao número de profissionais alcançados pelas ações no Programa Nacional de Ensino de Português, mas sabemos que um dos motivos do encerramento do programa foi por ele ter alcançado quase a totalidade dos professores portugueses.

Ainda no que diz respeito à formação de formadores, verificamos que o PNEP é mais complexo do que o Programa Letra e Vida. O primeiro teve ações mais organizadas e recebeu um ano letivo de formação para os FR, ao passo que no programa brasileiro, as formações aconteceram concomitantemente. Cabe salientarmos, entretanto, que em ambos os programas as ações de formações são coordenadas e supervisionadas pelos agentes organizadores.

Os dois programas tiveram adesão voluntária, mas no caso do programa português, ao FR foi assegurada a dispensa, para as atividades de formação no 1º ano, como dispensa total das atividades docentes para dedicação exclusiva a formação. No ano seguinte, o professor (FR) se assumia como formador no respectivo agrupamento. O professor alfabetizador não recebia dispensa. No Programa Letra e Vida não houve dispensa para nenhum dos participantes. Os dois programas adotaram a formação presencial e a metodologia de ambos os cursos proporcionou a produção de material didático pautado nas ações de formação e foi utilizado para socialização entre os pares.

Percebemos grande distinção entre os programas no que diz respeito à carga horária: 180h para o Programa Letra e Vida e 120h para o Programa Nacional de Ensino de Português. Maior distinção ainda identificamos no que diz respeito às horas destinadas ao estudo de conteúdo específico de língua portuguesa e ao referencial teórico adotado. No programa de Portugal, quase a totalidade das horas de formação foi destinada ao estudo de conteúdos linguísticos, ao passo que, no Brasil, a carga horária distribuída entre aspectos de reflexão e avaliação foi de 25%, contra 10% do programa PNEP destinado às horas de estudo autônomo.

A escolha dos professores formadores foi também um grande diferencial entre os programas. O pré-requisito para se tornar formador do Programa Letra e Vida era ser profissional da rede pública estadual (ATPs, coordenadores e diretores coordenadores pedagógicos, diretor). Como dito na seção 3.2.1, diferentemente do programa português, não houve exigências para a contratação dos professores formadores, além das elencadas anteriormente. Os formadores eram selecionados de acordo com os recursos disponíveis e, muitas vezes, não possuíam atributos necessários de um formador, mas recebiam treinamento de 8 horas, quinzenalmente, o que para os idealizadores do programa, poderia suprir a falta de perfil.

Quanto ao programa PNEP, a contratação de formador residente exigiu dos candidatos pré-requisitos bem estabelecidos que, embora já tenham sido elencados em outro momento deste trabalho, é válido mencionarmos novamente. Para ser FR do PNEP era necessário: ser professor do ciclo 1 em exercício e com titulação da licenciatura equivalente; ser titular de um curso de pós-graduação nas áreas de leitura e escrita; de supervisão, orientação educativa ou psicologia educacional; ter experiência na formação inicial ou contínua de professores do 1º ciclo em Língua Portuguesa; possuir experiência como professor cooperante; ter experiência na

dinamização de bibliotecas; comprovar participação em projetos de investigação ou de inovação no ensino das línguas; além de outros elementos curriculares que pudessem ser relevantes.

Observamos, pelo exposto, que os requisitos para ser formador nos programas aqui cotejados foram especialmente distintos. O programa português teve mais cuidado na seleção de seus formadores residentes, ao passo que o programa brasileiro transmitiu a impressão de ter dado pouca importância à seleção para esse cargo.

No tocante aos recursos didáticos disponibilizados pelos programas aqui analisados, percebemos que foi distinta a disponibilização dos recursos didáticos para os participantes do programa. O Programa Letra e Vida optou por disponibilizar um material específico para o formador e outro para o cursista, ao passo que o PNEP optou por oferecer o mesmo material a todos os agentes.

Quanto ao foco nas habilidades a serem desenvolvidas, o Programa Letra e Vida procurou trabalhar especificamente com a leitura e a escrita, e o PNEP, além da leitura e da escrita, também buscou desenvolver a oralidade, dando ênfase a esta última. É verdade que o contexto sócio-histórico e cultural é distinto entre os dois países e as necessidades de formação acompanham essa diversidade. No caso do programa português, a ênfase na oralidade se deu por ter na língua portuguesa pontos de articulação de muitas letras iguais, o que causa confusão no processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que apresentamos é fruto da análise comparativa dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores – Programa Letra e Vida e Programa Nacional de Ensino de Português. O trabalho utilizou o método de Educação Comparada de acordo com o método de Bereday (1972).

Foi possível observarmos que os programas paulista e português tiveram como objetivo proporcionar formação continuada pautada em ações reflexivas e que estivessem voltadas para as necessidades encontradas no “chão da escola”, características elencadas entre os autores selecionados para a presente pesquisa como ideal de formação continuada.

Contudo, podemos observar que as ações descritas no Programa Letra e Vida, no que se refere à seleção e formação dos professores, refletem características que vão de encontro a ideia de reflexão. A começar pela seleção dos professores formadores, o programa Letra e Vida tinha em pauta as características necessárias para essa função, contudo, a seleção de fato não se prendeu aos pré-requisitos prescritos, pois não havia número de candidatos suficientes aptos e, diante disso, foi descrito que as características necessárias seriam atribuídas por meio de treinamento. O PNEP, por sua vez, seguiu as especificações postas no edital do programa para seleção dos professores formadores.

A ideia de professores reflexivos expressa no item 1.7 é de uma formação voltada para o diálogo que fosse colaborativa de fato, não apenas para formação individual do professor, mas, também, para o coletivo, pois a reflexão traz construção de novas situações na busca de melhores resultados. No programa Letra e Vida, foi posto que o professor precisava adquirir certas habilidades²⁹ para atingir os objetivos do programa e, entre essas habilidades, nenhuma levava à prática reflexiva, pelo contrário, poderiam ser classificadas apenas como ações didático pedagógicas.

Verificamos, também, que os dois programas estão respaldados pela legislação de seus respectivos países quanto à formação continuada, assim, os mesmos foram desenvolvidos para obedecer às respectivas leis, pois a formação continuada, tanto no Brasil, quanto em Portugal, é entendida como um direito de todo profissional da educação.

²⁹ Habilidades descritas no item 2.2.

No programa Letra e Vida temos dados de números bem expressivos de participantes, dados que já foram descritos no item 2.2, mas vale lembrar que, abrangendo a esfera estadual e municipal, foram 62.152 professores cursistas. Não temos informações precisas sobre o número de professores cursistas no PNEP, mas sabemos que um dos motivos de sua finalização foi por ter atingido quase a totalidade de professores portugueses.

Quando pensamos na quantidade de cursistas em cursos de formação que tiveram inscrição voluntária, não podemos deixar de mencionar que, tanto no Estado de São Paulo como em Portugal, os programas ofereciam certificados que contam pontos, necessários para progressão de carreira e, também, para garantir melhor classificação para atribuição anual de classes e aulas.

No que diz respeito ao contexto histórico da formação continuada, em ambos os países, observamos que, embora a necessidade de programas nesse formato tenha sido percebida há bastante tempo, foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no Brasil, e com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, em Portugal, que essa modalidade foi de fato contemplada e desenvolvida, pois a partir das respectivas leis surgiram regulamentações específicas referentes ao aspecto de formação continuada de professores nos dois países.

Quanto aos seus contextos sociais e culturais, os programas analisados apresentaram convergências apenas nos objetivos principais que consistiram em promover o desenvolvimento mais adequado no processo de ensino, mais especificamente, na alfabetização. Em muitos outros aspectos observados, os programas se mostraram distintos, como a questão do tempo de execução, os agentes formadores, o foco das habilidades, as estruturas metodológicas, os conteúdos contemplados e a sua avaliação.

No que diz respeito ao Programa Letra e Vida, concluímos que não temos elementos concretos para afirmar que ele conseguiu de fato atingir seus objetivos, pois não houve avaliação do mesmo. No entanto, podemos afirmar que, em muitos aspectos, o programa foi na direção oposta ao que se espera de uma ação de política pública, a começar pela falta de avaliação, pois a única avaliação foi indireta, feita por meio de dados oferecidos pelo Pisa, que mostram que os alunos brasileiros apresentam índices bem abaixo da média da OCDE.

A ausência de legislação própria para o programa foi outro ponto negativo, pois todos os dados aqui apresentados foram levantados por meio do material produzido

para o programa, material que foi, a princípio, elaborado em nível nacional, o que nos leva a entender que houve falta de orientação sobre como seria essa adesão ao programa na esfera Estadual. O programa Letra e Vida ainda contratou consultoria particular, isto é, as orientações não partiram de agentes públicos, ou seja, dinheiro público investido sem acompanhamento de agentes públicos e sem avaliação.

Quanto ao Programa Nacional de Ensino de Português, podemos concluir que foi bem-sucedido. O programa iniciou com objetivos e orientações claras, expostas por meio de regulamentação específica. O PNEP passou por duas avaliações que consideraram ter sido muito eficaz em seus objetivos e, além das avaliações apresentadas, os dados do PISA mostraram que Portugal vem elevando seu nível de ensino e apresentando dados acima da média da OCDE no quesito de leitura e literacia. A formação oferecida pelo PNEP teve total participação das Universidades, que além de terem elaborado o plano de trabalho e formado os professores formadores, ainda supervisionaram o programa durante sua duração.

Entretanto, cabe assinalarmos aqui que existe um longo caminho a ser percorrido em relação à formação continuada de professores em ambos os países, pois, embora essa pauta esteja em evidência nos últimos tempos, muito se tem discutido, mas as ações de fato ainda são escassas.

Gostaríamos de encerrar esta pesquisa com um pensamento que norteou nosso trabalho, tanto na seleção dos programas que seriam analisados, quanto na escolha do referencial teórico da pesquisa. A formação continuada não pode ser limitada a participações em cursos e palestras de forma descontinuada, uma efetiva formação continuada precisa estar alicerçada em práticas e reflexão-ação-reflexão para que, de fato, surta efeito.

Encerramos aqui com uma citação de Paulo Freire, já inserida em outro momento, mas que, para nós, encerra as reflexões propostas: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2013, p. 40).

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!**: repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ANDRADE, E. **Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional de Professores/as**: Acontecimentos, existir-eventos, experiências. 2015. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- BANCO MUNDIAL. **World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise**. Washington, D.C.: World Bank, 2018. Disponível em: <https://www.worldbank.org>. Acesso em dez 2021.
- BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço**: o Programa Letra e Vida. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BEREDAY, F. Z. George. **Método Comparado em Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.
- BONITATIBUS, S. G. **Educação Comparada**: Conceito, Evolução, Métodos. São Paulo: EPU, 1989.
- BORTOLETTO, M. A. **Educação Comparada**: subsídios para seu estudo no Brasil. 1972. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.
- BRANDÃO, C. da F. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2005.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em:
- _____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...], dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, [...] e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em:

_____. **Ementa Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em:

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em:

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em:

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em:

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em:

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em:

_____. Ministério da Educação. **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>. Acesso em:

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em:

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Brasília DF: MEC, jan. 2001a. (Guia do Formador, Módulo 1).

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf. Acesso em:

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília DF: MEC, jun. 2001b. (Guia do Formador, Módulo 2). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf. Acesso em:

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília DF: MEC, nov. 2001c. (Coletânea de Textos, Módulo 3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_3.pdf. Acesso em:

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília DF: MEC, nov. 2001d. (Guia do Formador, Módulo 3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_3.pdf. Acesso em:

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília DF: MEC, jan. 2001e. (Coletânea de Textos, Módulo 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf. Acesso em:

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília DF: MEC, jun. 2001f. (Coletânea de Textos, Módulo 2). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_2.pdf. Acesso em:

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF: MEC, jan. 2001g. (Documento de Apresentação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em:

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF: MEC, jan. 2001h. (Guia de Orientações Metodológicas Gerais). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia_orient.pdf. Acesso em:

_____. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015**. Dispões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação: 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em:

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 208, p. 103-106, 29 out. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (org.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

BURNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: dez 2021.

CERVI, R. M. Significado Curricular da Educação Comparada, **Educar**, Curitiba, v. 5, n. 1/2, p. 33-50, 1986. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601986000100004. Acesso em: 10 jan. 2020.

CORREIA, L. G.; MADEIRA, A. I.; CARUSO, M. Prefácio. *In*: CORREIA, L. G.; MADEIRA, A. I.; CARUSO, M. (org.). **Entre Paris e Pisa: 200 anos de Educação Comparada**. Porto, Portugal: Afrontamento, 2017. p. 7-12. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Foreword.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

CUSTÓDIO, P. B. O Programa Nacional de Ensino do Português na ESEC: cooperação, renovação e produção de conhecimento no 1º Ciclo do Ensino Básico. *In*: GONÇALVES, S.; SOEIRO, D.; SILVA, S. (ed.). **OPDES: Orientações Pedagógicas para Docentes do Ensino Superior**. Coimbra: ESEC, 2010. p. 37-51. (Série de Cadernos Pedagogia no Ensino Superior, n. 9).

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *ao direito à educação básica*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global**. Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, mai./ago. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, H. C. L de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA**, 3., Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, fev. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien - 1990)**. Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Unicef, 1990 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: dez 2021

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Sobre o Fundeb**. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em: 12 jun. 2021.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999

GATTI, B. 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, abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOERGEN, P. L. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Proposições**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 5-20, dez. 1991. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2017/6-artigo-goergenpl.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

HANS, N. A. **Educação Comparada**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

HERNANDES, E. D. K. **Formação de professores alfabetizadores: os efeitos do Programa Letra e Vida em escolas da região de Assis**. 2008. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

HYPOLITTO, D. Formação continuada: análise dos termos. **Integração**, São Paulo, v. 6, n. 21, p. 101-103, mai. 1999.

IBERNÓN, F. **Claves para nova formación del profesorado**. Investigación en la Escuela, n. 43, p. 57-66, 2001. Disponível em: Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/39139762_Claves_para_una_n Acesso em: dez 2021.

IBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez. 2009.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez. 2016.

KALOYANNAKI, P.; KAZAMIAS, A. M. Os primórdios modernistas da Educação Comparada: O tema protocientífico e administrativo reforma-meliorista. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (org.). **Educação Comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. v. 1, p. 25-54.

KANDEL, I. L. **Uma Nova era em educação**: Estudo comparativo. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEMONS, V. V. **A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal**. Tese, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/8434/1/Tese%20Valter%20Lemos%20%28%2B%20anexos%20e%20CV%29.pdf> , Acesso em: 26 dez 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2TRMaWE>. Acesso em: 28 nov. 2021

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada**. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

MAZON, M. Comparações entre lugares. *In*: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (org.). **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 127-167.

MELO, E. S. do N.; SANTOS, C. R. dos. Formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 11, p. 88-104, 2020. Disponível em: [file:///E:/Users/User/Downloads/3269-Texto%20do%20artigo-10883-1-10-20200707%20\(5\).pdf](file:///E:/Users/User/Downloads/3269-Texto%20do%20artigo-10883-1-10-20200707%20(5).pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

MORETO, J. A. **Formação continuada de professores: possíveis aspectos para a elaboração de um programa**. *In*: MODESTO, C. M. S. (org.). Políticas públicas de educação: coletânea de pesquisas sobre a região metropolitana de Campinas.

Campinas: Editora da Faculdade de Educação, 2018. p. 39-48. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=105277> Acesso em: dez 2021

NEVES, Lucia M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **La ciencia de la educación comparada**. Buenos Aires: Paidós, 1970.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Ilusões e desilusões da Educação comparada: Política e conhecimento. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 51, p. 13-31, 2018.

_____. O Regresso dos Professores. *In*: CONFERÊNCIA “DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA”. 2007, Lisboa. **Conferência [...]**. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2008. p. 21-28.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

OCDE, Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers – ISBN-92-64-01802-6 © OECD 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021

PEREIRA, I.; BRAGA, A. C.; RIAÑO, X. G. Avaliação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) 1º ciclo: as percepções dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 2, p. 51-86, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7732/5415>. Acesso em: 05 mar. 2021.

POPOVA, A.; EVANS, D. K.; ARANCIBIA, V. **Training teachers on the job**: what works and how to measure it. Policy Research Working Paper No. 7834. Washington, D.C.: World Bank, 2016. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle>

_____. Educação no Brasil; uma perspectiva internacional, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf . Acesso em 26 dez 2021

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002

PORTUGAL. **Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua**: Relatório de Atividades. Portugal, 2006a. Disponível em: <http://www.ccpfc.uminho.pt/portalerro.aspx?aspxerrorpath=/Default.aspx>

_____. Decreto Lei nº 16/2016, de 17 de junho de 2016. Revoga a prova de avaliação de conhecimentos e capacidades, procedendo à décima quinta alteração ao Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à revogação do Decreto-Lei n.º 146/ 2013, de 22 de outubro, e do Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro. **Diário da República**: série I, Lisboa, n. 115, p. 1896-1897. 17 jun. 2016. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/74717230/details/maximized>.

_____. Decreto-Lei nº 249/92, de 09 de novembro de 1992. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**: série I-A, 1º suplemento, Lisboa, n. 259, p. 5176(3)-5176(10). Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/676050/details/maximized>.

_____. Decreto-Lei nº 207/96, de 02 de novembro de 1996. Altera o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**: I Série-A, Lisboa, n. 254, p. 3879-3893. 02 nov. 1996. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/179307/details/maximized>.

_____. Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro de 2014. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio. **Diário da República**: série I, Lisboa, n. 29, p. 1286-1291. 11 fev. 2014. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/570798>.

_____. Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de outubro de 1994. Altera o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (estabelece o regime jurídico de formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário). **Diário da República**: série I-A, Lisboa, n. 250, p. 6485-6489. 28 out. 1994. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/621539/details/maximized>.

_____. Decreto-Lei. nº 344/89, de 11 de outubro de 1989. Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**: série I, Lisboa, n. 234, p. 4426-4431. 11 out. 1989. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/548761>.

_____. Despacho nº 546/2007, de 11 de janeiro de 2007. Cria o Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento do referido Programa.

Diário da República: II série, Lisboa, n. 8, p. 899-900. 11 jan. 2007. Disponível em: <https://dre.tretas.org/pdfs/2007/01/11/dre-204699.pdf>.

_____. Direção-Geral da Educação. **Materiais didáticos elaborados no âmbito do PNEP**. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>.

_____. Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**: série I, Lisboa, n. 237, p. 3067-3081. 14 out. 1986. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/222361>.

_____. Lei nº 49/2005, de 30 de agosto de 2005. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. **Diário da República**: série I-A, Lisboa, n. 166, p. 5122-5138. 30 ago. 2005. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/245336/details/maximized>.

_____. Ministério da Educação. **Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais**. 2001. Disponível em: <https://alvarovelho.net/attachments/article/39/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>.

_____. **Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação, 2006b.

_____. Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, de 12 de julho de 2006. Aprova o Plano Nacional de Leitura e cria a respectiva comissão. **Diário da República**: série I, Lisboa, n. 133, p. 4856-4861. 12 jul. 2006c. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/537246/details/maximized>.

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores na investigação portuguesa – Um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 57-70, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/5/4>. Acesso em: 30 jul. 2021.

ROMANOWSKI, J. P. MARTINS, P. L. O. Formação Continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, mai./ago. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em: 12 mar. 2021.

_____. Secretaria da Educação. **Veja as 10 metas do novo Plano Estadual de Educação**. São Paulo, 20 ago. 2007. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/veja-as-10-metas-do-novo-plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Formação de Professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/15667-Texto%20do%20artigo-63261-1-10-20110917.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHENEIDER, F. **La Pedagogía comparada**: su historia, sus principios y sus métodos. Barcelona: Editorial Herder, 1966.

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: HALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SIM-SIM, I. **Desenvolvimento profissional no ensino da língua**: Contribuições do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). Lisboa: Colibri, 2012. (Coleção Caminhos do Conhecimento).

SIR Michael Ernest Sadler: Educadora inglesa. **Delhipages**, 9 jun. 2020. Disponível em: <https://delhipages.live/pt/politica-lei-e-governo/empresarios-e-empresendedores/michael-ernest-sadler>. Acesso em: 21 jun. 2021.

TORRES, C. A. Conhecimento especializado, apoios externos e reforma educativa na época do neoliberalismo: um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5, n. 5, p. 15-36, 2005. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleduca>. Acesso em: dez, 2021.

VALIENGO, A. **Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil**: representações de professores. 2012. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

VEXLIARD, A. **Pedagogia Comparada**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

VIEGAS, H. dos S. P. L. De ontem para hoje: um olhar diacrónico sobre a formação contínua de professores em Portugal. In: MACHADO, E. A.; SOUSA, J. C. (org.). **Formação contínua de professores em Portugal** – de ontem para amanhã: 25 anos da criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas. Santo Tirso: De Facto, 2018. p. 69-77. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/E-Machado/publication/328433450_Formacao_continua_de_professores_em_Portugal_-_de_ontem_para_amanha/links/5c4497e4299bf12be3d6a8f9/Formacao-continua-de-professores-em-Portugal-de-ontem-para-amanha.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

ANEXO A - AVALIAÇÃO DAS AULAS DO PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DE PORTUGUÊS

Por favor, escreve o teu ano de escolaridade: _____

AVALIAÇÃO DAS AULAS DO PNEP

A tua colaboração é muito importante para conhecermos melhor o resultado das aulas do PNEP. Expressa com liberdade a tua opinião, respondendo ao questionário que se segue, colocando um X no local que consideres correcto. Não te preocupes se *não souberes responder...* mas, por favor, assinala também essa resposta!

A Coordenação do PNEP na Universidade do Minho agradece muito a tua colaboração!

Pensa um bocadinho nas tuas AULAS DO PNEP...

Agora, responde:	Sim	Não	Não sei responder
1. Para ti, as aulas do PNEP foram ... interessantes ?			
2. Para ti, as aulas do PNEP foram ... desafiantes ?			
3. Para ti, as aulas do PNEP foram ... díficeis ?			
4. Nas aulas do PNEP, foi sempre claro para ti ... o que estavas a aprender ?			
5. Nas aulas do PNEP, pudeste ... aprender com os teus colegas (por exemplo, em trabalhos de grupo)?			
6. Nas aulas do PNEP, alguma vez ficaste com ... dúvidas ?			
7. Achas que ... aprendeste bem nas aulas do PNEP?			

Pensa então um bocadinho no QUE APRENDESTE nas aulas do PNEP...			
Agora, responde:	Sim	Não	Não sei responder
8. Ficaste a conhecer melhor ... os sons das letras?			
9. Ficaste a conhecer melhor ... tipos de textos diferentes?			
10. Ficaste a saber melhor ... como ler os textos de uma forma rápida?			
11. Ficaste a saber melhor ... como compreender os textos que lês?			
12. Ficaste a saber melhor ... como voltar a contar uma história pelas tuas palavras?			
13. Ficaste a saber melhor ... como descobrir as ideias mais importantes de um texto?			
14. Ficaste a saber melhor ... como descobrir o que significa uma palavra nova?			
15. Ficaste a saber melhor ... como escrever as palavras sem erros?			
16. Ficaste a saber melhor ... como apresentar oralmente um trabalho aos teus colegas?			
17. Ficaste a saber melhor ... como escrever textos diferentes?			
18. Ficaste a saber melhor ... como preparar a escrita de um texto?			
19. Ficaste a saber melhor ... como rever um texto que escreveste?			
20. Ficaste a conhecer mais ... coisas sobre a Língua Portuguesa?			

A avaliação das aulas PNEP	más	nem más nem boas	boas
Em tua opinião, as aulas PNEP foram...			

Fonte: Pereira, Braga e Riaño (2015, p. 85-86).