



**IV COLÓQUIO INTERNACIONAL**  
**EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO:**  
**DIDÁTICA E AVALIAÇÃO**

## **TECENDO RELAÇÕES ENTRE O PRÓ LETRAMENTO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E AS CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

**Giovanna Rodrigues Cabral**

*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – giovannacabral2@oi.com.br*

Resumo: O presente artigo apresenta um recorte da minha tese de doutoramento que teve como objeto pensar a formação continuada para professores alfabetizadores oferecida em um município de pequeno porte em parceria com o Governo Federal. Estamos propondo neste artigo apresentar uma pesquisa de caráter qualitativo apoiada no desejo de compreender quais as relações podem ser estabelecidas entre os programas de formação continuada de professores, Pró Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, e as concepções atuais de autores renomados na área sobre formação de professores. As fontes de geração de dados foram os documentos relacionados aos programas de formação Pró Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; a revisão de literatura sobre as políticas públicas, com ênfase nas políticas de formação de professores; e, um questionário geral aplicado a todas as professoras alfabetizadoras cursistas desses programas de formação que atuam no município de Matias Barbosa/MG. O referencial teórico baseou-se em autores que pesquisam as políticas de formação continuada de professores (Nóvoa, Tardif, Candau). Para o tratamento dos dados qualitativos, optou-se pela fundamentação teórica sistematizada da análise de conteúdo. Na tessitura das relações entre os programas defende-se que a formação continuada, para ser significativa, necessita resgatar ou valorizar o saber docente e o conhecimento que ele acumulou na sua prática pessoal, social e profissional, bem como compreender que o ambiente escolar é o local privilegiado para essas ações de formação.

Palavras chave: Pró Letramento; Pacto Nacional; Formação de professores.

Neste artigo procuro relacionar dois programas recentes de formação continuada para professores dos anos inicial do ensino fundamental, oferecidos em parceria com o Governo Federal, com as concepções atuais de formação de professores. Esse recorte integrou minha tese de doutoramento na qual busquei compreender quais as possíveis repercussões na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras das formações continuadas realizadas, no âmbito das parcerias com o Governo Federal, o Pró Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no município de Matias Barbosa/MG.

Matias Barbosa/MG<sup>1</sup>, município onde resido e trabalho, foi um dos que aderiram, a partir de 2007, ao Plano de Desenvolvimento da Educação, de iniciativa do Governo

**www.ceduca.com.br**  
(83) 3341-2299 | 3322-3222  
contato@ceduce.com.br



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

Federal. Essa parceria garantiu a adesão aos programas de formação continuada, como o Pró Letramento, a partir de 2008, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir de 2012. A vivência desses dois programas, voltados para a melhoria da alfabetização das crianças nos anos iniciais, e a função que ocupo de gestora local das políticas na área de educação me permitem refletir e fazer relações sobre os avanços e limites dessas iniciativas, enquanto políticas gerenciadas nacionalmente.

Tecendo essas relações é possível perceber a inserção e trajetória das políticas públicas do Governo Federal nos municípios, os avanços, retrocessos, alcances e limites, a descontinuidade dos programas e o surgimento de novas perspectivas na vida de professores e alunos dos anos iniciais e, inferir sobre as repercussões dessas ações nas avaliações oficiais e nos índices de qualidade da educação nacional. Também é possível observar localmente, em Matias Barbosa, os impactos dessas formações junto aos professores alfabetizadores, procurando desvelar suas percepções sobre a formação em exercício e as relações que estabelecem com suas vivências pessoais e com a prática pedagógica que desenvolvem nas escolas.

A importância que vem sendo dada à alfabetização e ao letramento nas políticas públicas, nos âmbitos nacional pode ser constatada por meio da observação dos programas de formação continuada de professores, da concessão de bolsas de estudo para os professores alfabetizadores que frequentam o PNAIC, da distribuição de livros didáticos e não-didáticos para as escolas, do incentivo à leitura e escrita e das iniciativas de avaliações externas para acompanhar a alfabetização nas redes públicas de ensino. Na seção abaixo apresento, em linhas gerais, os dois programas de formação continuada de professores mais recentes de iniciativa do Governo Federal.

## **Iniciativa Federal - Programas de Formação de Professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental**

O PNAIC e, anteriormente a ele, o programa Pró Letramento são cursos de duração prolongada, ou seja, é necessário cerca de um ano de estudo para cada área de conhecimento – Alfabetização/Linguagem e Matemática - com encontros semanais, o que pressupõe que os professores terão tempo para consolidar os conhecimentos adquiridos, esclarecer dúvidas e

---

<sup>1</sup>Matias Barbosa – município localizado na zona da mata mineira a 25 km de distância de Juiz de Fora, maior cidade da região.



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

refletir sobre sua prática pedagógica. São iniciativas do Governo Federal junto aos Estados e Municípios que objetivam, a partir da formação continuada dos professores, garantir uma melhor qualidade da educação pública

O Pró Letramento foi implementado para os professores da Educação Básica, a partir da constatação pelo MEC da necessidade de melhorar os resultados obtidos no SAEB no país, em 2003. De acordo com o MEC, no documento *Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar* (2005), no que se refere ao desempenho dos alunos da então 4ª série do Ensino Fundamental no SAEB/2003<sup>2</sup>, o resultado foi de 55% de alunos nos níveis muito crítico e crítico em Língua Portuguesa e de 51,6% de alunos nos níveis muito crítico e crítico em Matemática. Isso significa dizer que mais da metade dos alunos da 4ª série avaliados em Língua Portuguesa não foram alfabetizados adequadamente, sendo incapazes de ler com entendimento frases curtas ao final de quatro anos de escolarização. Em Matemática, os alunos não são capazes de realizar operações simples de adição ou subtração ou não desenvolveram habilidades elementares de interpretação de situações problemas.

O Programa Pró Letramento, implementado pelo MEC, em diversos estados brasileiros, a partir de 2005, chegou a Estado de Minas Gerais em 2008. Embora previsto para funcionar na modalidade à distância, o Programa, na prática, contava com atividades presenciais coletivas mediadas pelo professor orientados (tutor).

Todos os professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas foram chamados a participar do programa. Foi considerado o programa nacional de formação continuada de docentes de maior abrangência no país, estando presente em todos os estados da Federação. Segundo dados do Jornal Letra A, publicação bimestral do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, aproximadamente cento e oitenta mil professores, entre orientadores de estudos e cursistas, participaram do Pró Letramento desde 2005, ano de lançamento do programa até sua finalização. (UFMG/CEALE, 2014, p. 11)

O Pró Letramento, finalizado em 2010, foi considerado um programa educacional de sucesso pelo MEC. Esse êxito contribuiu para que fosse tomado como referência para a elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, programa que

<sup>2</sup> Fonte: Relatório Nacional SAEB/2003 – INEP, Brasília, 2006



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

figura no cenário nacional desde 2012 como referência na formação de professores alfabetizadores.

O PNAIC foi instituído, em 2012, por intermédio do MEC, como uma das ações do PDE, e tem como finalidade garantir a alfabetização plena de crianças até oito anos de idade em todo o território brasileiro. Constitui-se em um compromisso formal entre Instituições de Ensino Superior - IES, Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais<sup>3</sup> de Educação, sendo a formação continuada de professores alfabetizadores um de seus principais eixos.

Assim, percebe-se o PNAIC como uma política de “continuidade” do governo brasileiro voltada à formação dos educadores alfabetizadores, que começou com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, em 2001, com a proposta de orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Depois, veio o Pró Letramento, iniciado em 2005. E, agora, temos o fortalecimento dessas políticas com o PNAIC, ou seja, a continuidade e a evolução desse processo, e não uma ruptura.

Na próxima seção apresento as tendências e concepções de autores renomados na área para se pensar a formação continuada de professores.

## **Concepções e tendências atuais para formação continuada de professores**

Muitas discussões sobre o fracasso que o país tem enfrentado na educação pública terminam, quase sempre, na recomendação de formar profissionais bem preparados para a tarefa de educar.

O estudo da formação inicial e continuada de professores envolve um número considerável e crescente de autores (NÓVOA, 1991; TARDIF, 2002, CANDAU, 1997, dentre outros), que aponta ora para a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor - mesmo a que é realizada em nível superior -, ora para a necessidade de se levar em conta os saberes dos professores ou, ainda, para a necessidade de tornar a escola o local privilegiado de formação docente.

Vale ressaltar que, historicamente no Brasil, os modelos predominantes de formação continuada dos professores privilegiaram uma concepção instrumental do trabalho docente.

<sup>3</sup>Em 2013, o MEC anunciou que praticamente todos os Municípios brasileiros aderiram ao Pacto. Um número residual de Municípios havia feito a opção por não participar das ações, não havia se manifestado ou estava com o processo de adesão ainda em andamento. (GOMES, 2013, p. 5)



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

Esse tipo de concepção operacionaliza as práticas de formação continuada como uma espécie de preparação técnica dos professores, tendo em vista a aplicação pelos mesmos das propostas elaboradas pelos especialistas das diversas instâncias governamentais. Atua-se, nesses modelos, como se a profissionalização docente fosse uma decorrência natural e espontânea dos conhecimentos e técnicas “acumuladas” no processo de formação, numa compreensão já bastante criticada pela literatura educacional contemporânea (NÓVOA, 1995; e SCHÖN, 2000). De um modo geral, essas críticas apontam para o fato de que a educação do professor jamais pode ser separada de seu contexto sócio histórico e das dimensões experienciais e práticas que têm ajudado a formá-lo.

Entendo que a formação continuada, na perspectiva atual, representa um processo formativo organizado e sistemático, pautado na ação - reflexão - ação e que contribui para os desenvolvimentos pessoal, profissional e institucional. Assim Moreira (2003) afirma que:

A formação continuada deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais e também representar a capacidade do professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses significativos no processo ensino-aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas (MOREIRA, 2003, p. 126-127).

De acordo com o senso comum, formação continuada é entendida como aquela formação docente que ocorre no decorrer de toda a vida profissional do professor. Entretanto, as propostas de formação continuada tal como foram pensadas e oferecidas pelas diferentes instâncias de gestão educacional, priorizavam momentos sem qualquer vinculação com a prática pedagógica e, geralmente, desenvolvidos de modo pontual e solitário.

Entretanto, em um processo mais recentemente desencadeado, pode-se constatar que a tendência que vem sendo construída entre os profissionais da educação é a da formação continuada voltada para o professor reflexivo e com eixo central na própria escola. Essa tendência rompe com a concepção clássica de formação como instrumentalização e sem vinculação com a prática pedagógica. Desloca o eixo de formação de professores, enfatizando mais o cotidiano da escola de educação básica, em vez de restringi-la ao âmbito da Universidade. Ao propor esse giro não se pretende que se deixem de lado as contribuições da Universidade, enquanto instância produtora de saber, mas sim que se valorize o local de atuação prática dos professores.



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

Candau (1997) assinala três eixos que devem nortear a formação continuada. São eles: a valorização dos saberes da experiência dos docentes; a consideração do ciclo de vida profissional dos docentes e a valorização da escola como lócus de formação continuada.

O primeiro aspecto abordado pela autora diz respeito à valorização do saber docente. Para explicá-lo, se apoia em Tardif, (2002), que destaca a importância fundamental que deve ser atribuída aos saberes experienciais dos professores:

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela válidos [...]. Os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. (TARDIF, 2002, p.48).

Esses saberes da experiência são de extrema importância na profissão do professor e, segundo Candau (1997, p.59), “[...] se originam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, são conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados”. Assim, a formação continuada tem sido analisada como mais significativa na medida em que se ancora na experiência reflexiva do professor e não fica centrada somente nos objetivos do sistema educativo (NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 1993).

A concepção de professor como profissional reflexivo está baseada no conceito desenvolvido por Schön (2000), quem entende que os professores, diante das situações complexas e instáveis que caracterizam a atividade docente, são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investigação da realidade prática de ensinar. A partir do confronto com suas experiências anteriores, com sua formação de base, com a experiência de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas, os professores podem encontrar soluções para as demandas que a prática lhes coloca e, a partir daí, produzir conhecimento.

Nóvoa (2002) defende que o processo de formação de professor deve partir do saber por ele acumulado, da valorização e reconhecimento desse saber. Nesse sentido, diferencia os anseios e interesses daqueles profissionais em início de carreira, provavelmente mais atrelados à formação inicial que tiveram, daqueles já próximos da aposentadoria, carregados de experiências.



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

O segundo aspecto citado por Candau (1997), ao pensar sobre os processos de formação continuada dos professores, é o que [...] “centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores” (p.61). A autora recorre as contribuições de Huberman, que identifica cinco etapas básicas presentes na vida do profissional, as quais não são estáticas nem lineares. (CANDAU, 1997, p.63).

A autora observa, ainda, que o ciclo profissional é um processo complexo e heterogêneo. Assim concebido, devemos então ter consciência de que as necessidades, os problemas e as buscas presentes no início da carreira dos professores não serão os mesmos ao final da carreira. Desse modo:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1997, p.64).

Assim sendo, o desafio da formação continuada está em romper com a padronização e criar oportunidades que permitam ao professor explorar e trabalhar a própria formação de acordo com suas necessidades específicas, de acordo com o estágio de desenvolvimento profissional no qual se encontra.

O último eixo toma a escola como local privilegiado para que formação aconteça, pois é na escola que o professor coloca em prática o que aprendeu na formação inicial, além de socializar experiências com os colegas.

A formação continuada no espaço escolar, com ênfase na socialização e reflexão sobre a prática, possibilita aos professores assumirem uma intencionalidade política diante do seu desenvolvimento profissional, fazendo com que se compreendam em permanente transformação e construção de sua própria identidade. A prática pedagógica necessita ser refletida e discutida, enfatizando a importância de o professor compreender os fundamentos epistemológicos da sua atuação. Logo, não há condições de pensar o fazer pedagógico articulado somente com o cotidiano imediato, no sentido pragmático, desvinculado dos pressupostos teóricos que contribuam para fundamentar uma nova ação.

**Tecendo relações entre o Pró Letramento e o Pacto Nacional e os eixos das novas tendências de formação**



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

Retomando aos eixos destacados pelos autores Nóvoa (1995); Tardif (2002); Candau (1997), a saber: considerar os saberes dos professores, a etapa do ciclo profissional em que se encontram e a escola, como local privilegiado no oferecimento dos cursos de formação continuada; passaremos a analisar as aproximações e distanciamentos entre eles e as ações no âmbito do Pró Letramento e do PNAIC.

Quanto a considerar os saberes dos professores, em relação ao Pró Letramento, busco apoio nos achados de minha dissertação de Mestrado, quando meu foco de pesquisa recaiu sobre esse programa

[...] embora com trabalho de reflexão a partir de relatos trazidos pelas participantes, não destacou a importância da história de vida e de leitura das professoras locais. De fato, embora em alguns momentos o trabalho com memórias tenha sido proposto, sobretudo nas discussões sobre histórias de leituras das cursistas, essa não foi a tônica da proposta. (CABRAL, 2010, p. 104-105)

Já com relação ao PNAIC, dois dos princípios gerais formativos elencados no Caderno de professores foram a “mobilização de saberes docentes” e a “constituição da identidade profissional”. O programa parte do pressuposto de que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um saber sobre a sua profissão. O conhecimento científico, as proposições didáticas metodológicas formalizadas, os conhecimentos transversais, a experiência de sala de aula, são uma pequena amostra desses saberes que circulam na formação de um profissional do ensino. Sabendo que o professor já possui uma gama de saberes que embasam o seu fazer pedagógico,

[...] é comum que os programas de formação apresentem para os professores o que tem se pensado, mais recentemente, acerca da relação do saber e da prática pedagógica, cabendo ao professor apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras. (PACTO, CADERNO DE FORMAÇÃO, 2012, p. 14)

Em relação à constituição da identidade docente, o PNAIC parte do pressuposto que o professor é constituído por sua história pessoal, social e profissional, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas, sendo necessário, na formação continuada, investir na construção positiva dessa identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social. Para isso, o programa se vale de situações formativas que façam o docente revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente. Utiliza experiências de outros professores através de relatos, para que os cursistas possam analisar suas práticas a





# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

partir deles. O trabalho interdisciplinar também oferece a possibilidade de mobilização de conhecimentos científicos e pedagógicos que foram adquiridos, sobretudo na formação inicial, e que devem ser retomados e avançados na trajetória de formação. Outro ponto que valoriza os saberes docentes é a necessidade de aplicação em sala de aula das atividades planejadas nos encontros de formação. O professor tem oportunidade de vivenciar o trabalho, refletir sobre os pontos negativos e os acertos e trazer essa reflexão para o grupo, para que outros colegas possam se favorecer com o percurso realizado.

Em Matias Barbosa, percebe-se o envolvimento das alfabetizadoras na formação continuada, no uso dos materiais que chegam às escolas, no monitoramento avaliativo dos avanços das crianças, sobretudo após a chegada do PNAIC.

Argumentos em favor da criação de projetos de formação continuada coletivos, por meio de grupos de estudos, são propostos por Nóvoa (1995), quem defende uma formação que sem ignorar o desenvolvimento pessoal, estimule o desenvolvimento profissional dos professores num quadro de autonomia contextualizada da profissão docente, e que contenha um projeto de ação e de transformação com vistas à valorização de pessoas e grupos que visem à inovação do sistema educativo.

Ao observarmos o ciclo de vida do docente, nem o Pró Letramento, nem o PNAIC podem ser considerados como articuladores desse eixo em sua proposta e materiais de estudo. Ainda que seja importante levar em conta que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos variados momentos de sua profissão (TARDIF, 2002, p. 63), mediar esses diferentes estágios de profissionalização não é tarefa fácil, e, quando se trata de propostas nacionais, como é o caso dos dois programas citados, penso que caiba ao orientador de estudos exercer o papel de mediador entre essas propostas nacionais e a realidade local. Entendo que a proposta de trocas de experiências e a partilha de saberes como espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, independentemente de sua experiência acumulada, pode ajudar a fazer emergir questões relacionadas ao ciclo profissional e ao desenvolvimento do trabalho com base nas necessidades específicas. Segundo Candau (1997)

Esta preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas. (CANDAU, 1997, p. 64)



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

Quanto a considerar a escola como local de formação continuada, destacamos que isso implica também na construção de uma prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e de resolvê-los mediante uma ação construída conjuntamente pelos docentes da instituição escolar (CANDAU, 1997). O fato de a formação do Pró Letramento ter sido realizada “na escola” não significa necessariamente que a escola foi incorporada às discussões. Sobre isso Cabral (2010) destaca

A incorporação da escola significa tomar o cotidiano escolar, sua riqueza, sua clientela, sua experiência, como objeto de reflexão. Essa não foi a tônica do programa, que, embora com material bem fundamentados teoricamente e de boa qualidade, não enfatizou o trabalho a partir da realidade local, deixando essa tarefa de aproximação a cargo do tutor. Até mesmo dentro de uma própria rede de ensino, encontramos realidades escolares diferenciadas. (IDEM, p. 105-106)

Geralmente, o trabalho nas formações padronizadas desconsidera as especificidades locais, e, muitas vezes, aborda temas que não são relevantes para a comunidade escolar, deixando de lado os que realmente contribuiriam para a melhoria do ensino local.

De fato, é no contexto profissional que a formação se torna mais significativa, e, nesse sentido, Imbernón (2005, p.70) defende que a formação continuada aconteça na própria instituição educacional, valorizando, sobretudo, o contexto de trabalho, e tornando o processo de conhecimento profissional mais significativo. Isso porque há uma aproximação com as situações concretas de ensino e aprendizagem num contexto educativo determinado e específico para o professor, que propicia a reflexão sobre sua prática juntamente com os colegas de trabalho

Com relação ao PNAIC, embora ele siga os moldes dos programas padronizados, ele apresentou em sua tônica a exigência de aplicação das atividades na escola, assim, o contexto trazido para discussão foi o contexto escolar, incorporando a escola ao material de estudo do programa. Em Matias Barbosa, podemos destacar que muito mais que cada escola em si notamos as discussões a respeito de rede, não no sentido de pensar que todas as escolas são iguais, ou de desconsiderar os perfis de alunos, de atendimento e de demandas, mas no sentido de pensar que a formação propiciou a construção de um sentido de rede de alfabetização. As ações, vivências, boas práticas, trocas de experiências aconteceram em nível de município, e não de escola X ou Y.

Consideramos, inclusive, que até ultrapassaram os anos de alfabetização, uma vez que ao final de 2014, em uma reunião de fechamento de ano letivo os professores da educação



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

infantil, quartos e quintos anos, não abrangidos pelo PNAIC, reivindicaram que a formação que estava acontecendo no município se estendesse para todos os anos de escolaridade. Assim, a partir de 2015, o município conta com grupos de estudos separados por anos de escolaridades, além das turmas do PNAIC.

## Considerações

O governo federal tem proposto programas para melhoria da formação, visando à elevação dos índices e da qualidade da Educação. No entanto, muitas vezes, esses programas encontram-se desvinculados das reais necessidades locais. São tipicamente programas propostos e oferecidos de forma vinculada à Universidade. Sua estrutura organizacional, temas, conteúdos e forma de aplicação são previamente definidos, sem possibilitar a adequação ao público local. Não é considerada nesses cursos, na maioria das vezes, a trajetória profissional dos participantes, as próprias experiências construídas a partir de formações anteriores, da vivência de sala e da troca entre os pares. E, tampouco, é agregada a instância formadora que a escola representa. O problema é agravado pela extensão territorial do Brasil, pois não seria possível construir um programa de formação que atendesse a todas as especificidades locais. Nesse cenário, seria de extrema importância que fosse dada às redes de ensino autonomia para gerenciar a formação de seus próprios profissionais e, com essa autonomia, o suporte técnico e financeiro para tal.

Com base nos três eixos acima apresentados e discutidos, a formação continuada, para ser significativa, pressupõe a necessidade de resgatar ou valorizar o saber docente e o conhecimento que ele acumulou na sua prática pessoal, social e profissional; a compreensão de que o ambiente escolar é o local privilegiado para as ações de formação, não apenas porque é lá que elas acontecem, mas, principalmente, porque na escola há melhores condições de focalizar as temáticas de interesses do conjunto dos profissionais. Conta, também, a adoção de princípios democráticos na elaboração dos programas de formação, deixando que os próprios professores explicitem suas necessidades e carências e suas demandas de cursos e ações. E, ainda, a construção de diferentes programas de educação continuada em cada escola ou na rede, onde a influência do contexto e das relações interpessoais possibilitem momentos de aprendizagem, de reflexão e de crítica, seja nos intercâmbios e trocas de experiências entre os colegas, seja em reuniões internas, seja na socialização de atividades e boas práticas. Resta



# IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO

considerar que a educação continuada deve ser tratada como direito do professor e como instrumento de valorização do trabalho docente e de sua realização pessoal e profissional.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar.** Brasília: SEB, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa /** Brasília: MEC, SEB, 2012. 39 p.

CABRAL, G.R. **Programa de formação continuada de professores: Pró Letramento em ação.** 2010. 130 p. (Dissertação Mestrado em Educação) –Universidade Católica de Petrópolis Centro de Teologia e Humanidade.

CANDAU, V. M Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CEALE/UFMG **Jornal Letra A - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Belo Horizonte, março/abril de 2014 - ano 10 - n° 37 - Edição Especial

GOMES, A. V. A. Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental. **Consultora** Legislativa da Área XV, março 2013 <<http://bd.camara.leg.br>>

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, H. **A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais.** Comunicações, ano 10, n. 1, jun, p. 123-133, 2003.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores.** Porto: Porto Codex, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa. Dom Quixote, 1993.

SHÖN, D. A. **Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.