

# DO SABER TÉCNICO AO SABER PRÁTICO: UMA EXPERIÊNCIA COM O PNAIC E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM FORTALEZA

*Rafaela de Oliveira Falcão*

Mestranda em Psicologia - Universidade de Fortaleza (UNIFOR)  
Distrito de Educação 6 - Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza - Ceará - Brasil  
rafaela.falcao@hotmail.com

*Ozélia Horácio Gonçalves Assunção*

Mestre em Educação - Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Distrito de Educação 6 - Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza - Ceará - Brasil  
liahoc@yahoo.com.br

Eixo Temático: Alfabetização e Formação Profissional

## **Resumo**

Este trabalho objetiva relatar uma experiência de formação continuada viabilizada por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período de 2013 a 2014, em Fortaleza. Destacamos a formação do professor alfabetizador atuante no último ano do ciclo de alfabetização, refletindo sobre as contribuições desta experiência para o deslocamento do modelo formativo de racionalidade técnica à valorização dos saberes construídos pelos professores no desenvolver de suas práxis.

**Palavras-chave:** racionalidade técnica; racionalidade prática; alfabetização.

## **Abstract**

This study reports a continued training experience made possible through the National Pact for Literacy in the Age One (PNAIC), from 2013 to 2014 in Fortaleza. We emphasize the formation of literacy teacher active in the last year of the literacy cycle, reflecting on the contributions of this experience to the displacement of the training model of technical rationality to the value of the knowledge built by the teachers during the development of their practice.

**Keywords:** technical rationality; practical rationality; literacy.

## Introdução

A aprendizagem da leitura e da escrita constitui uma ferramenta indispensável para a plena inserção social. Desta forma, o cenário educacional brasileiro tem passado por muitas mudanças no sentido de garantir a efetivação desses processos no âmbito escolar.

A entrada aos seis anos no Ensino Fundamental desafiou os educadores a definir mais claramente o que se espera da escola nos anos iniciais de escolarização. A divulgação pública dos resultados de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, também provocou os gestores a explicitarem, de modo mais objetivo, as estratégias para melhorar a aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. O aumento de ofertas de formação continuada pelo Ministério da Educação e secretarias de educação provocou a explicitação de diferentes perspectivas acerca da alfabetização (BRASIL, 2012, p. 06).

No entanto, frente ao que se instaura, ainda é perceptível o grande número de alunos que passam pela escolarização sem consolidar o processo de alfabetização. Nessa mesma direção, também encontramos um número significativo de professores que não se apropriaram de uma epistemologia da prática que lhes deem condições de enfrentar as questões de natureza filosófica, política, social e organizacional com que se deparam cotidianamente em sala de aula.

Esses dados confirmam que o acesso à escola não é garantia de autonomia nas práticas sociais de leitura e escrita. Além de traduzirem uma realidade onde poucos alcançam uma aprendizagem efetiva, capaz de impulsioná-los a novas aprendizagens e plena inserção social (COLELLO & SILVA, 2003).

Compreendendo a importância da formação continuada dos professores atuantes nos anos iniciais da educação básica e com o intuito de amenizar - senão, sanar - o quadro de analfabetismo no Brasil, surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de um "acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização" (BRASIL, 2012, p. 05).

O Programa conta com um conjunto integrado de ações pautado em quatro eixos: 1. Formação continuada para os Professores Alfabetizadores e seus Orientadores de Estudo<sup>1</sup>; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL,

---

<sup>1</sup> A estrutura da formação é composta por três grupos: Formadores, Orientadores de Estudo e Professores Alfabetizadores. O Formador, profissional selecionado por universidades públicas (em nosso caso, a Universidade Federal do Ceará), realiza a formação dos Orientadores de Estudo que, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza a formação dos Professores Alfabetizadores, profissionais atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas do país (BRASIL, 2014).

2012). A ação, sobre a qual nos debruçaremos aqui, diz respeito à formação dos Professores Alfabetizadores, sendo esta considerada pelo Pacto sua ação principal.

Ora, se “[...] o trabalho docente, como todo trabalho humano especializado, requer certos saberes específicos que não são compartilhados por todo o mundo e que permitem que o grupo dos professores assente sua atividade num certo repertório de saberes típicos desse ofício” (TARDIF, 2011, p. 217), a formação continuada constitui um dos fenômenos primordiais para a composição desse caráter específico dos saberes profissionais. Mas a qual formação estamos nos referindo?

Este trabalho objetiva relatar uma experiência de formação continuada viabilizada por meio do PNAIC, no período de 2013 a 2014, no município de Fortaleza. Destacamos a formação do professor alfabetizador atuante no 3º ano - último ano do ciclo de alfabetização<sup>2</sup> - e tecemos uma reflexão sobre as contribuições desta experiência para o deslocamento do modelo formativo de racionalidade técnica à valorização dos saberes construídos pelos professores no desenvolver de suas práxis.

### **A formação continuada: entre o saber técnico e o saber prático**

Acerca do processo de formação dos professores, muito se tem discutido; sobretudo a formação contínua que, atrelada ao discurso da qualidade da educação, tem ganhado força considerável nas políticas públicas educacionais em nosso país. Isso tem desencadeado um movimento generalizado em busca do desenvolvimento da profissionalidade docente, aqui entendido como o conjunto de habilidades, atitudes e saberes construídos ao longo do exercício da prática profissional (VEIGA, 2009).

Nesse contexto de busca pela profissionalização, o paradigma da racionalidade técnica ganhou força nas instituições de ensino. Schön (2000) salienta que este discurso transbordou a educação, exercendo influência também em outras áreas como a medicina, biologia, direito, dentre outras; concebendo os profissionais como “aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2000, p. 15). Desta forma, a racionalidade técnica,

[...] sob a égide da psicologia comportamental e da tecnologia educacional [...], propõe uma formação edificada pela instrumentalização técnica do docente, com ênfase no formalismo do ensinar conteúdos disciplinares, estratégias, técnicas e objetivos rigorosamente planejados, os quais seriam elementos fundamentais para o

---

<sup>2</sup> Entendemos por *ciclo de alfabetização* os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, instituído pela Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.

sucesso no ensino e, por consequência, da aprendizagem (PEREIRA, 1998 *apud* VACONCELOS & MIRANDA, 2013, p. 46).

No entanto, o que nos faz professor é a prática, é o movimento contínuo que ela nos permite realizar para continuar sendo, porque “[...] é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, partícipio presente - aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar” (RIOS, 2006, p.53).

Com efeito, é na prática que reside a essência da profissão, inclusive no sentido de modificar hábitos e estimular uma cultura de formação permanente entre os educadores. Nesse sentido, o conceito de formação contínua que defendemos tem suas bases em Lima (2001, p. 30), para quem a “formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. Sendo assim, a competência profissional é a efetivação dessa articulação, a síntese harmoniosa desse conjunto refletido na práxis.

Nesta perspectiva, o Pacto destaca a importância de uma formação pautada na reflexão sobre a prática e consideração dos saberes de seus sujeitos:

[...] a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática (BRASIL, 2012, p. 27).

"A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola" (NÓVOA, 1997, p. 28). É na perspectiva da mudança dos profissionais e dos contextos em que atuam que reside o significado das práticas de formação; é preciso compreender que um processo de formação que se diga contínuo, reflexivo, dialógico, colaborativo deve ser alimentado por situações que o permitam se desenvolver com essas características. Portanto, não deve ser confundido com busca desenfreada por titulação, por acúmulo de conhecimentos e técnicas, nem tão pouco permeado por atividades estanques com fim em si mesmas, mas por um trabalho que se permita reflexivo, consciente de suas limitações várias, onde a prática seja o ponto de partida.

### **A formação dos Professores Alfabetizadores em Fortaleza: a experiência com o PNAIC**

Considerando o que foi posto, descreveremos aqui, o curso da formação continuada em uma turma composta por 30 professores atuantes no 3º ano, distribuídos em 21 escolas da

Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, situadas no Distrito de Educação 6<sup>3</sup>. Centramo-nos nas ações propostas pelo Pacto para o Eixo de Formação Continuada: encontros presenciais de formação e acompanhamento pedagógico, realizados durante os anos de 2013 e 2014. Mas antes, apresentaremos um apanhado geral do município, assim como um recorte de dados do Distrito de Educação 6, para, em seguida, situar o trabalho com a turma supracitada.

Ao final de 2014, 51.612 crianças foram atendidas em Fortaleza, por 1.753 Professores Alfabetizadores em 186 escolas, como demonstra o quadro abaixo:

	<b>ORIENTADORES DE ESTUDO</b>	<b>PROFESSORES ALFABETIZADORES</b>	<b>ALUNOS</b>
1º ANO	14	484	13.860
2º ANO	15	525	15.770
3º ANO	18	744	21.982
<b>TOTAL</b>	<b>47</b>	<b>1.753</b>	<b>51.612</b>

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza

Como um recorte desta experiência maior, no que diz respeito ao número de professores que participaram da formação, no Distrito de Educação 6, podemos observar os seguintes dados:

Número de professores contemplados:

1º ANO	98
2º ANO	97
3º ANO	91
<b>TOTAL</b>	<b>286</b>

Professores não concludentes:

	<b>DESISTÊNCIA</b>	<b>LICENÇA</b>	<b>SAIU DO CICLO</b>
1º ANO	-	01	03
2º ANO	02	03	04
3º ANO	-	05	06
<b>TOTAL</b>	<b>02</b>	<b>09</b>	<b>13</b>

Quanto à experiência com a referida turma de professores, em 2013, aconteceram 20 encontros de 04 horas cada, perfazendo um total de 80 horas de formação presencial, com temáticas voltadas para a Língua Portuguesa. Em 2014, foram 24 encontros de 04 horas,

<sup>3</sup> A Prefeitura Municipal de Fortaleza está constituída geograficamente e administrativamente por seis Secretarias Executivas Regionais (SER), sendo a Secretaria Municipal de Educação (SME) desse município organizada em seis Distritos de Educação, distribuídos por microrregiões, sendo um em cada SER.

totalizando 96 horas, com enfoque na Matemática<sup>4</sup>. Acerca do acompanhamento pedagógico, foram realizadas 24 visitas, no período de maio a dezembro de 2013 e 32 visitas, entre abril e dezembro de 2014.

Os encontros presenciais foram norteados por cinco princípios, são eles:

- *A prática da reflexividade*: pautada na ação prática/teoria/prática. Operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
- *A constituição da identidade profissional*: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a “se observar caminhar”, percebendo-se em constante processo de formação.
- *A socialização*: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações, que, espera-se transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.
- *O engajamento*: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.
- *A colaboração*: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Por meio da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (BRASIL, 2014, p. 10 - 11).

Assim, referendando-se nesses princípios, durante os encontros presenciais, bem como durante o acompanhamento pedagógico realizado *in loco*, buscamos atuar com vistas à produção e apreensão dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma prática de alfabetização que melhor se aproximasse das necessidades das salas de aula e, conseqüentemente, contribuísse com a melhoria da aprendizagem dos alunos. Contudo, não esquecendo que os professores "possuem uma racionalidade, ou seja, saberes e um saber-fazer baseados em razões, motivos, argumentos, etc., diferentes, por hipótese, daqueles que encontramos na ciência e na pesquisa, mas adequados às situações práticas da profissão docente" (TARDIF, 2011, p. 204 - 205).

Deste modo, visando à colaboração ativa com o processo de alfabetização dos alunos, foram utilizadas algumas estratégias pertinentes a esse processo de formação: leituras por fruição (leitura para deleite) oportunizadas no início de cada encontro, permitiram aos professores socializar e ampliar o gosto pela literatura; situações observadas na escola (durante o acompanhamento) eram postas em evidência nos encontros presenciais, a fim de

---

<sup>4</sup> Para o ano de 2013, a carga horária proposta pelo PNAIC para os encontros presenciais foi de 80 horas, mais 08 horas de seminário final e 32 horas de estudo e atividades extrassala, totalizando 120 horas. A orientação de carga horária em 2014 foi de 84 horas de encontros presenciais, acrescentado de 08 horas do seminário municipal e 68 horas distribuídas entre atividades extraclases, planejamentos e aplicação de trabalhos nas turmas, completando 160 horas.

que os professores pudessem dialogar com seus pares sobre as decisões pedagógicas acertadas, convergências e divergências teóricas e metodológicas; grupos de estudo foram realizados com os professores atuantes em escolas comuns (durante as reuniões de planejamento), partindo de interesses temáticos emergentes das necessidades apontadas por eles; o estudo dirigido de textos durante os próprios encontros com todo o grupo presente.

Além disso, a escrita de um "Diário de Bordo" da formação efetivou-se também como uma estratégia pertinente de reflexão acerca da constituição da identidade docente dos participantes. Ressalta-se este fato, pois "a formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros" (IMBERNÓN, 2010, p. 77). Quando convidados a relatar sobre o "dia do encontro", os professores eram instigados a pensar sobre a aplicabilidade dos conteúdos discutidos ao seu fazer-ser docente. Ora, "todo saber [...] insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição" (TARDIF, 2011, p. 35), portanto, levar os professores a uma sistematização reflexiva de sua formação pode nos trazer apontamentos fundamentais para a compreensão desse processo.

A socialização de experiências exitosas em sala de aula também merece ser destacada, como o desenvolvimento de projetos pedagógicos e sequências didáticas pensados a partir do material do PNAIC. Nesses momentos, as questões motivacionais relacionadas às instâncias organizacionais e estruturais que possibilitavam a execução do planejado, bem como as questões afetivas associadas às relações tecidas no espaço escolar, ganhavam ênfase nos discursos dos professores, evidenciando que "[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado" (TARDIF, 2011, p. 217 - 218).

Determinados aspectos emergiram durante o acompanhamento e requereram uma atenção maior a fim de serem solucionados. Alguns profissionais ainda generalizavam o ensino, desconsiderando as idiossincrasias do alunato. Frente à diversidade dos alunos, o professor deve buscar estratégias de ensino que contemplem essa multiplicidade. Quanto à heterogeneidade de níveis psicogenéticos da turma, por exemplo, foi constatada a dificuldade, por alguns, no trabalho com atividades diversificadas e/ou no acompanhamento sistemático em relação ao nível de escrita dos alunos. Em outros casos, os educadores demonstraram em suas práticas (não em seus discursos) a concepção de que o aluno desenvolve a leitura e a escrita com o passar do tempo, simplesmente pelo contato com "as letras", não atentando para

a importância de trocas sociais significativas voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Essas questões foram propostas ao grupo, em um debate intitulado "Alfabetização na perspectiva do Letramento", considerando a importância de estudar as concepções e conhecimentos pedagógicos explícitos de um professor, mas sem esquecer de observar o que ele faz realmente ao agir, pois o saber-fazer deste professor pode ou não ter relação com o seu "conhecimento discursivo" (TARDIF, 2011).

[...] uma teoria do ensino consistente não pode repousar exclusivamente sobre o discurso dos professores, sobre seus conhecimentos discursivos e sua consciência explícita. Ela deve registrar também as regularidades da ação dos atores, bem como as suas práticas objetivas, com todos os seus componentes corporais, sociais, etc." (TARDIF, 2011, p. 213).

Partindo desta premissa, estabelecemos *a priori* alguns objetivos: refletir com os professores sobre o desenvolvimento de sua autonomia frente ao processo formativo; possibilitar a participação efetiva dos docentes nos encontros de formação; realizar sistematicamente visitas de acompanhamento pedagógico aos professores cursistas; assegurar a utilização do material pedagógico de acordo com as orientações prévias dos órgãos competentes; desenvolver a prática de acompanhamento e registro sistemático da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos pelos professores.

Veremos, a seguir, quais destes objetivos foram consolidados durante o período mencionado.

### **Resultados: os impactos da formação na práxis docente**

Os encontros de formação se constituíram como um espaço de troca de experiências, onde vínculos afetivos foram firmados. Nesse clima, as questões profissionais foram tratadas, os conflitos discutidos de forma amistosa, elemento apontado pelo grupo como um dos fatores positivos do processo. Os participantes ressaltaram que o grande diferencial foi a "escuta" permitida e a construção do espaço formativo como um lugar de partilhas. Segundo os docentes, outras formações, por eles frequentadas, geralmente davam-se de forma unilateral, ou seja, seguindo um sistema de formação *standard* (IMBERNÓN, 2010): o formador era quem estabelecia o conteúdo e o desenvolvimento das atividades.

Embora tenhamos a ciência de que muitas formações ofertadas, sobretudo oriundas de programas governamentais, seguem um padrão de treinamento e instrumentalização pedagógica; não foi este o modelo que nos referendou. Em nossos encontros, ao contrário,



houve mutualidade; formador e formandos implicaram-se juntos no processo, atentando para o fato de que:

A formação em atitudes (cognitivas, afetivas e comportamentais) ajuda no desenvolvimento pessoal dos professores, em uma profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal está difusa. Ademais, favorece uma melhoria das relações entre docentes e deles com os alunos, bem como a revisão das convicções e crenças sobre a educação e o contexto social, já que as atitudes são processos de pensar, sentir e atuar em consonância com os valores individuais (IMBERNÓN, 2010, p.109).

Nesse sentido, ressalta-se o aprofundamento teórico e prático viabilizado pelos momentos de estudo com o grupo de Professores Alfabetizadores e Orientadores de Estudo e as visitas de acompanhamento às escolas. Além disso, nos encontros presenciais, destacaram-se: o estudo sistemático dos textos sugeridos pelo Programa, assim como a ampliação dessas leituras; a discussão sobre os Eixos Estruturantes da Língua Portuguesa e da Matemática, a partir de uma abordagem interdisciplinar; oficinas de jogos pedagógicos; elaboração de projetos e sequências didáticas, dentre outros. Essas ações, imbricadas por um "pensar crítico" sobre a prática - considerando o contexto em que ela se desenvolve e os sujeitos por ela envolvidos - e em consonância com os saberes teóricos estudados, permitiu uma ressignificação do processo de ensino e de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e da Alfabetização Matemática pelos professores.

Tal ressignificação foi evidenciada durante as visitas de acompanhamento pedagógico. Em sala de aula, maior parte do grupo de professores passou a utilizar, de forma efetiva, os níveis psicogenéticos na orientação do trabalho pedagógico; o acompanhamento sistemático da evolução da leitura e da escrita dos alunos também tornou-se um hábito; assim como a realização de atividades de incentivo à leitura e produção de texto a partir do contexto escolar e social dos alunos, como: contação de história, apresentações musicais, dramatização de histórias infantis, sequências didáticas e projetos pedagógicos<sup>5</sup>.

O trabalho com agrupamentos produtivos e com atividades diversificadas também foi um ganho desta proposta de formação. Os professores direcionaram suas práticas de modo a resgatar e explorar o potencial dos próprios alunos para conduzir outros ao conhecimento que já detêm. Houve também um realce na valorização das produções, por meio de exposições, saraus e feiras, com a participação de toda a comunidade. Nesse contexto, é preciso considerar todo o corpo institucional, atentando para o compromisso da escola com a educação, fazendo uso dos recursos materiais e humanos disponibilizados pela instituição, ainda que escassos.

---

<sup>5</sup> Destacamos os projetos de leitura e escrita "Totó e Leleca" e "Diário de Bordo da Paz", criados pela professora Marilac Anselmo da Silva (marilac.dasilva@gmail.com), atuante na Escola Municipal Helenilce Martins. Ambos foram inspirados no "Diário de Bordo" da formação do PNAIC.

Na maioria das turmas, constatamos a implementação dos cantinhos de leitura e do cantinho da matemática, propostos pelo Pacto. O trabalho com material concreto no ensino da matemática passou a ser sistemático. Além disso, os livros de literatura infantil e os jogos pedagógicos de linguagem deixaram de ter como lugar primordial a biblioteca da escola e foram disponibilizados diariamente aos alunos em sala de aula, que agora já se transfigura como um *ambiente alfabetizador e matematizador*.

A preocupação com a diversidade de gêneros textuais também se destacou. Não podemos deixar de citar o trabalho com os gêneros orais, muitas vezes esquecidos, ou pouco valorizados, no fazer diário dos professores. Houve a inclusão do momento deleite (tempo destinado para a leitura por fruição) na rotina pedagógica, além da consolidação desta última, compreendida a sua importância para o processo de alfabetização (esta foi uma das temáticas discutidas em formação).

Ademais, percebemos um acréscimo de engajamento e implicação desses professores no processo diário de aprendizagem dos alunos. O educador deve estar disposto a transformar a sala de aula em um lugar de interação constante. Só assim será possível ampliar a ideia de espaço do ensino para além de estratégias cognitivas, envolvendo também atividades que privilegiem o desenvolvimento social e emocional dos sujeitos que vivenciam o cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, realçamos que:

[...] é sempre possível manter os alunos ‘presos’ fisicamente numa sala de aula, mas é impossível levá-los a aprender sem obter, de uma maneira ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária. [...] Transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor (TARDIF, 2011, p. 221 - 222).

Desta forma, com esse sentido empregado na práxis docente, a sala de aula se constituirá como um espaço de mutualidade, onde as trocas ali firmadas ampliarão as possibilidades de buscas, encontros e reflexões para todos os sujeitos envolvidos, sejam professores ou alunos.

## **Considerações Finais**

Dar continuidade ao processo de formação é uma alçada a ser construída pelo professor. Frente a esse pressuposto, urge a necessidade de repensarmos sobre a real contribuição dos cursos de formação no auxílio aos formandos no que diz respeito à construção das competências profissionais tão idealizadas e propagadas por nosso sistema educacional.

É evidente que nem todas essas "competências" atendem apenas a uma ordem cognitiva ou teórica, cuja ausência poderia ser resolvida pela oferta de cursos de formação ou atividades de cunho acadêmico. Algumas delas parecem pertencer a uma ordem ontológica, ligada à composição desse ser-professor, não cessando, portanto, numa oferta formativa de cunho teórico-prático, mas delineando-se a partir do processo de constituição da subjetividade docente (TARDIF, 2011).

Por isso mesmo, não será, exclusivamente, um programa específico de formação que dará conta do pleno desenvolvimento profissional de nossos educadores, mas um conjunto de ações bem elaboradas e complementares entre si, onde o profissional da educação seja visto como um todo, o caminho percorrido por eles seja tomado como ponto de partida e a escola, em seu conjunto, seja o espaço de referência ao processo de construção da formação de seus educadores.

Ainda é preciso considerar a concessão, aos professores, do mínimo de tempo necessário para estudos e das boas condições para que, na prática, a continuidade da formação realmente se efetive. Paralelamente a essa questão, podemos falar sobre a atualização dos saberes do professor, pois com a atual velocidade da informação e da comunicação, os docentes se sentem deficitários com relação ao seu próprio saber.

Por fim, mesmo diante das conquistas alcançadas por intermédio deste Programa de Formação aqui relatado, ressaltamos ser ainda preciso trazer os professores para o centro da discussão sobre seu processo formativo. Esse "trazer" significa torná-lo sujeito partícipe desse processo tão importante para o seu desenvolvimento profissional. Ainda, a formação sozinha é solidão; precisamos atrelá-la à melhoria sistemática das condições de trabalho, ao desenvolvimento da carreira, à criação de uma rede colaborativa de aprendizagens e à valorização e tomada da instituição escolar, também, como espaço de formação para seus professores.

## **Referências**

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

COLELLO, S. M. G. & SILVA, N. **Letramento**: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica. In VIDETUR, n. 21. Porto, Portugal: Mandruvá, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Juliana dos Santos Padilha (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001, 169p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, Ed.6, 2006.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VASCONCELOS, R. N. & MIRANDA, M. P. A formação de professores no Brasil e a contribuição da psicanálise. **Educação em Foco**. Ano 16. n. 21. Julho, 2013. pp. 41-67.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).