

---

## A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Ângela Souza Sales<sup>1</sup> Maria da Conceição Silva Viana<sup>2</sup> Josy Matias Neto<sup>3</sup> Márcia Maria Pereira<sup>4</sup> Marta Régia Pereira Carvalho<sup>5</sup> Dione Maria de Oliveira Silva<sup>6</sup> Newton Cesar de Lima Mendes<sup>7</sup> Silvio Leonardo Nunes de Oliveira<sup>8</sup>

### Resumo

---

A formação do educador ainda é objeto de discussão e reflexão, por isso, é preciso observar as suas ações cotidianas e que dentro do horário de trabalho seja proporcionando um espaço destinado a sua formação continuada, valorizando os profissionais de educação infantil. Além disso, a Formação Continuada pode ser composta por cursos de pequena duração, seminários, cursos de especialização e outras modalidades, podendo até o próprio contexto de trabalho constituir-se em uma instância formativa - a depender do paradigma adotado. Sendo assim, pretende-se abordar nesta pesquisa os principais aspectos sobre essa temática.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Professores. Series iniciais.

---

## INITIAL AND CONTINUED FORMATION OF TEACHERS OF THE INITIAL SERIES

### Abstract

---

The education of the educator is still an object of discussion and reflection, therefore, it is necessary to observe their daily actions and that within the working hours is providing a space for their continued education, valuing the professionals of early childhood education. In addition, Continuing Education may be composed of short courses, seminars, specialization courses and other modalities, and even the work context itself may constitute a formative instance - depending on the paradigm adopted. Therefore, it is intended to address in this research the main aspects on this theme.

**Keywords:** Continuing education. Teachers. Initial series

---

<sup>1</sup> Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC, [anginhaedf@gmail.com](mailto:anginhaedf@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC, [ceidivviana@gmail.com](mailto:ceidivviana@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC, [matiasneto20@hotmail.com](mailto:matiasneto20@hotmail.com)

<sup>4</sup> Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC, [marciamariapereira11@gmail.com](mailto:marciamariapereira11@gmail.com)

<sup>5</sup> Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC, [martapereira\\_61@hotmail.com](mailto:martapereira_61@hotmail.com)

<sup>6</sup> Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC, [dioneoliveira11@outlook.com](mailto:dioneoliveira11@outlook.com)

<sup>7</sup> Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC, [new3006@hotmail.com](mailto:new3006@hotmail.com)

<sup>8</sup> Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC, [silvio.lno2505@gmail.com](mailto:silvio.lno2505@gmail.com)

### 1. INTRODUÇÃO

A formação docente sempre foi considerada um gargalo no processo educacional, dentre os que apresentavam preocupação com este evento encontrava-se Comenius, no século XVII. O evoluir histórico aponta para 1684 como o ano da fundação do primeiro local destinado à formação de professores que, conforme Duarte (1986) *apud* Saviani (2009, p.143), “teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres”. Em seguida a Revolução Francesa ocorre a institucionalização da instrução popular demandando a preparação de professores, a qual se dá através das Escolas Normais, sendo instalada a primeira, em 1795, na cidade de Paris.

No Brasil, conforme visto alhures, os primeiros mestres eram padres da Companhia de Jesus e que não atendiam as demandas pedagógicas necessárias à prática de ensino. O fato da formação dos professores só emerge após a independência, em face da demanda da instrução popular. Pode-se averiguar que ao longo dos últimos séculos ocorreram diversas transformações as quais são listadas por Saviani (2009, p. 143-144):

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

É mister reconhecer que a formação de professores ocorre de forma *pari passu* as mudanças que ocorrem na sociedade, sendo de ordem política, econômica e acima de

tudo tecnológica, além de exigir uma evolução de caráter legislativo capaz de manter a harmonia social, visto que a educação é causa mor da criação de uma identidade cidadã.

## 1.1. Formando educadores das séries iniciais

A formação de professores, seja a inicial ou a continuada, tem sido um tema bastante debatido no universo educacional, em decorrência das constantes transformações que a sociedade atual enfrenta, interferindo no desenvolvimento e conceitos de inúmeros setores precursores da movimentação social, como o mercado de trabalho, o desenvolvimento da economia, a segurança social, entre outros; tendo na atuação do professor, enquanto formador de cidadãos, a peça chave para que se possa manter a homeostasia desse grande organismo social.

No que diz respeito à formação educacional em nível universitário, a Universidade brasileira é recente, tendo menos de um século de existência, assim como os cursos universitários voltados a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental (ROSA, 2011).

Quando se verifica a definição do que é ser professor e a contribuição da Universidade para a formação do mesmo entende-se que, conforme o conceito de Maciel (2004, p. 120) “ser professor é substancialmente saber „fazer o aluno aprender”, partindo da noção de que ele é a comprovação da aprendizagem bem sucedida. Somente faz o aluno aprender o professor que bem aprende.”

Entretanto, o que se observa no dia-a-dia da educação escolar brasileira, é algo, na maioria das vezes diferente disto, como bem destaca Vasconcellos (2005), enfatizando a importância da existência de políticas públicas, mas uma contradição em termos de efetivação do que se espera como retorno do professor em que as ideias progressistas adquiridas durante a formação, não são aplicadas em sala de aula, sendo substituídas por práticas conservadoras.

Sendo assim, quais são os fatores preponderantes para que a formação do professor não seja de fato efetiva, no sentido de garantir uma educação de qualidade quando se busca verificar sua prática em sala de aula? Afinal, qual é o modelo ideal de profissional da educação?

Sobre as expectativas de formação do professor, Perrenoud (2001, p. 11) apresenta um conceito sobre isto enfatizando que é preciso:

Formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem. Sem dúvida, esta é, ou deveria ser a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à universidade. Tal visão de profissionalismo não significa – como permite supor a expressão francesa tornar-se profissional - que os professores e os futuros professores poderiam limitar-se a adquirir truques, gestos estereotipados, ou, em outros termos, a reforçar a sua prática no domínio do ensino. Tornar-se profissional, ao menos no sentido anglo-saxão do termo, significa bem mais.

Com este conceito, a ideia não é simplesmente incentivar o professor a adquirir métodos eficientes para a sua prática educacional; mas, além disto, é tão importante que o professor estabeleça o processo de ensino/aprendizagem em sua totalidade e, constantemente, inserindo-se neste processo. De tal modo explica Tardif (2012, p. 51) o seguinte: “para um professor trabalhar em escola e com educação requer um compromisso ético, habilidade sensível e responsabilidade para dar suporte ao aluno “aprendente””.

Contudo, ao se referir aos aspectos de ética enquanto exercício desta profissão, não se pode esquecer o contexto histórico e social que a mesma se encontra inserida; enfrentando inúmeras dificuldades, preconceitos e, conseqüentemente, a sensação de desvalorização decorrentes de uma história que pouco valorizou a educação neste país, não a tratando com a prioridade devida; dando margem - muitas vezes - a improvisação e ao descaso que ainda nos dias de hoje apresentam fortes resquícios de tal negligência.

Sobre tal constatação Rosa (2011, p. 91) diz:

Observa-se, diante das políticas neoliberais e da globalização econômica, que os professores se deparam com a necessidade de firmar sua profissionalização num universo complexo de poderes e relações sociais, não deixando de lado uma definição ética da profissão. Por outro lado, há que se ter perspicácia no sentido de não alimentar sonhos excessivos ao se sobrecarregar com o fardo de grande parte das injustiças sociais. Os professores não podem se lançar a uma mera execução de projetos de racionalização do ensino diante da precarização das condições de trabalho. Convém salientar que a proletarização do profissional da educação e a racionalização do trabalho docente convergem para a privatização.

Apesar dos problemas enfrentados pela realidade educacional brasileira, é importante entender que o professor tem em suas mãos uma grande responsabilidade social; de modo que suas ações influenciam diretamente na sociedade em que vivemos, seja de forma positiva ou negativa, já que a sua principal função é a formação de um indivíduo que deve acima de tudo tornar-se cidadão.

Sobre esta temática, Gatti (2009) comenta que a prática pedagógica recebe influência de diferentes segmentos que existem paralelamente a ela, como por exemplo: as características da sociedade; as políticas educativas que norteiam a educação, seja do país, do Estado ou Município; a cultura escolar e das diversas práticas das licenciaturas; de tal modo que o professor diante deste cenário torna-se o sujeito de sua prática, construindo a sociedade ao mesmo tempo que também se constrói, numa busca incessante para se constituir em um ser diante de outro ser (TARDIF, 2012).

E neste sentido, portanto, não se pode ignorar sua identidade, seu contexto, e nem suas vivências. É preciso um olhar atento para os sujeitos constituintes da sala de aula; seja o professor como administrador e orientador do conhecimento, seja o aluno, o aprendiz, mas ao mesmo tempo, também, o agente ativo desse processo; pois ele também ensina ao mesmo tempo em que aprende; e assim sendo, não se pode mais permitir a ideia ultrapassada de que o professor é o único detentor e fornecedor de conhecimento, tendo o aluno apenas como receptor de tal processo, como destaca Perrenoud (2001, p.137): “A concepção ainda dominante em meios de formadores de professores é a de que, antes de tudo, o professor é um transmissor de saberes disciplinares e que precisa apenas compreender as bases teóricas didáticas específicas da metodologia geral para poder aplicar.”

É como se o professor tivesse a única função de decodificar o conhecimento científico para o aluno; fazendo isso, muitas vezes, de forma solta, sem nenhum atrativo. É óbvio que não se pode generalizar tal postura, como sendo aplicada por todos os professores. Afinal, houve um avanço nesse sentido; pois, se compreende que o processo de ensino – aprendizagem vai além disso, e há discussões a respeito. Contudo, o problema maior encontra-se em colocar tal conceito em prática, para ser executado por todos. O problema está em essa concepção não ser uma regra praticada por todos, sem exceção, o que acaba na maioria das vezes, voltando ao velho e tradicional método de ensino.

Rosa (2011, p. 92) em seu trabalho destaca uma das maiores dificuldades enfrentadas hoje no processo de formação do professor, como pode ser lido a seguir

Uma das dificuldades no processo de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental encontra-se relacionada ao projeto pedagógico dos

cursos de licenciatura. Existe a necessidade de que se encontrem revestidos do caráter teórico-científico, fazendo uma aproximação entre a teoria e a prática. Há que se buscar uma sólida formação, em que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam elementos que se façam presentes em todas as etapas da formação, voltados à formação de um profissional comprometido com a emancipação humana e com os direitos sociais.

O exercício do ensino-aprendizagem deve ser transformado, deixando em definitivo o método tradicional que pouco acrescenta para a formação de um indivíduo crítico. Tal processo deve suprir a necessidade de uma sociedade que se transforma rapidamente, em função de um bombardeamento de informações que se expande em busca de mais e mais progresso, resultado de avanços tecnológicos que anseiam por a apreensão de competências e habilidades adquiridas a partir da exploração e potencialização de funções cognitivas.

Deste modo, é importante fornecer aos professores um ambiente de formação inicial em que se priorize um local real e efetivo de aprendizagem, “um ambiente no qual as interações de todos os parceiros, professores e futuros professores, estão organizadas sobre saberes e concepções que refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem” (GATTI, 2009, p. 134).

Além disto, é importante que se faça valer as políticas públicas voltadas à educação, garantindo o direito e a valorização do profissional educador, como no documento da UNESCO no ano de 2000 que traz alguns pontos relacionados a melhorias e a valorização do professor como relata Rosa (2011, p. 92) em seus estudos, reconhece que:

1. Os docentes ocupam “um lugar insubstituível na transformação da educação”, além de serem responsáveis pela “aprendizagem de qualidade relevante para a vida” e da “formação de valores dos educandos”;
2. A valorização do docente na sociedade está associada ao melhoramento de suas condições de trabalho e de vida;
3. Progressiva incorporação de tecnologias de informação e comunicação na sociedade demanda incluir a este tema na formação e capacitação;
4. As escolas rurais e as destinadas à população em situação de vulnerabilidade requerem docentes com maior nível de qualidade em sua formação humana e acadêmica.

Este documento destaca, sobretudo, a importância do professor para o progresso da educação, tendo como base a formação do professor, destacando; conforme bem observa Rosa (2011, p. 93) que “Torna-se evidente a importância desses profissionais

para o processo de transformação da própria educação, de uma aprendizagem com qualidade voltada para a vida a partir da vida.”

Além disto, é preciso valorizar as vivências do professor, determina Tardif (2012) que diz que as políticas públicas destinadas à formação do docente devem enfatizar a construção dos saberes do professor no seu dia-a-dia, desde o caminho pedagógico até a trajetória de vida dele.

Além da experiência e vivência do professor, é papel também da formação inicial do professor, e encontra-se preconizado no documento da UNESCO, incentivá-lo a valorizar o conhecimento prévio, a vivência e o contexto em que o aluno se encontra inserido, como pode ser lido na observação de Rosa (2011, p. 93) que também destaca:

Outro aspecto das diretrizes aponta a importância dos professores na formação de valores dos educandos. Para trabalhar essa questão, acreditamos que o processo de formação dos professores exerce uma importância crucial, haja vista que ele deve ter uma ampla visão de mundo, da sociedade que se quer construir e do ser humano que se quer formar. Nesse sentido, o professor não pode ser mero executor de políticas educacionais traçadas de cima para baixo por burocratas a serviço da tecnoburocracia do Estado. Temos de romper com os paradigmas mantenedores do status quo.

É preciso atentar-se ao contexto em que a escola constituída por docentes e discentes encontra-se inserida; e a partir disto, buscar meios de aproximar a proposta pedagógica das necessidades sociais do local, considerando-se que a mesma faz parte dos alunos e estes fazem parte da escola.

Não se pode mais permitir que conceitos defasados relacionados à educação sejam propagados. “Aprender não é mero domínio de técnicas, de habilidades, nem a memorização de algumas explicações teóricas [...] A aprendizagem é a capacidade de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar, criticamente, situações novas.” como bem explica (HALMENSCHLAGER, 2011, p. 15).

Em função de inúmeras manifestações e discussões de educadores e diferentes segmentos da sociedade reivindicando por melhorias na educação, que contribuíram para a formulação de leis e implantação de políticas educacionais no Brasil, nas últimas três décadas; principalmente com a última Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) promoveram-se transformações nos cursos de Licenciatura, resultando na busca de melhor qualidade do processo de ensino/aprendizagem, em decorrência da proposta de

novos modelos de capacitação dos professores, com o objetivo de se definir a formação profissional do docente alicerçada na tríade ação-reflexão-ação.

A partir deste conceito, Pavão (2006), baseando-se nos conceitos de Fiorentini (1998) explica que durante a formação do professor, o seu desenvolvimento profissional deve ser estabelecido com base em uma prática pedagógica realizada em um trabalho investigativo-reflexivo. Essa ação, não exclui, conforme esclarece Perrenoud (2001) a prática de uma formação teórica forte. Ao contrário, ela é necessária e deve ser trabalhada juntamente com a prática dando apoio uma a outra. O que não se pode é fazer uso de uma em detrimento da outra como durante muito tempo ocorreu nos cursos de formação dos professores; pois, conforme investigações de Gatti (2009) essa ação não contribuía para uma formação eficiente.

De acordo com o autor supracitado, inúmeras pesquisas questionaram se as teorias discutidas durante os cursos de Licenciatura a partir de atividades como exposições e leituras eram absorvidas pelos graduandos, demonstrando que os mesmos não modificavam a forma de dar aula em função de tais atividades realizadas na graduação.

Complementando essa ideia aqui relatada sobre a formação do professor, Ens, Gisi e Eyng (2009, p. 24) explica:

A formação inicial é indissociável da prática profissional. É um processo que exige uma formação contínua, construída como um processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do espaço-tempo da graduação [do exercício profissional], o futuro professor vá construindo sua formação tendo como referência as exigências da prática profissional.

Como se pode perceber, os desafios pertinentes ao professor são grandes e se apresentam desde o momento de sua formação, até o fim de sua atuação, exigindo do mesmo uma formação constante que possa auxiliá-lo durante o processo de ensino/aprendizagem.

Sendo assim, todos esses e outros desafios pertinentes ao exercício do magistério devem ser bem elucidados e apoiados a partir dos estudos realizados por grandes educadores que buscam sanar tais dificuldades, ajudando os docentes a obterem mecanismos que os auxiliem a desenvolver sua prática em prol do desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, respeitando e interagindo



com as peculiaridades de cada um. Esse processo de formação do professor, conforme infere Ens, Gisi e Eyng (2009, p. 20):

Não é tarefa que se conclua com estudos de conteúdos e de técnicas, num curso de graduação. “É uma aprendizagem que se faz num continuum, possibilitando ao mesmo tempo a articulação entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas pelo professor”.

É, portanto, um processo, que se desenvolve no dia-a-dia do professor, no exercício de sua prática, e na continuidade de sua formação profissional, no seu entendimento quanto à necessidade de se manter-se atento às constantes transformações do seu trabalho.

## **1.2. A formação continuada dos docentes das séries iniciais**

A formação inicial e continuada dos professores, especialmente das séries iniciais, encontram-se intimamente relacionada à qualidade da educação brasileira, sendo nos últimos anos, uma das estratégias das políticas públicas voltadas à educação para sanar os problemas frequentes referentes à qualidade do ensino. Apesar do aumento considerável da oferta de vagas destinadas a população de 7 a 14 anos no Brasil, indicadores da qualidade da educação do país, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apontam para o baixo desenvolvimento do desempenho escolar desses alunos, o que leva os órgãos responsáveis pela educação a identificarem fatores externos como políticas públicas, formação de professores, questões socioeconômicas, entre outros, como elementos determinantes para tal situação, verificando-se a necessidade de maiores investimentos para sanar tais dificuldades e assim alcançar os índices mínimos desejáveis para se considerar em um caminho certo para uma educação de qualidade.

Neste contexto, a formação continuada de professores das séries iniciais é de extrema relevância para se alcançar melhor desempenho do processo de ensino/aprendizagem. Isso porque, embora tenham ocorrido melhorias relacionadas às políticas públicas voltadas à formação inicial dos professores, a graduação não pode ser vista como um fim para a profissionalização do docente, mas como um “start” para uma formação contínua; já que como bem explica Macedo (2010, p.123) a respeito da formação do professor nas séries iniciais “[...] ser docente profissional implica, portanto

dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem competente no exercício da docência."

Todavia, a respeito da educação continuada, Salles (2011) infere que a mesma não pode ser entendida como complementação da formação iniciada na graduação, mas como processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, instaurada na formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica; que não é percebida como único instrumento essencial para a promoção de uma educação de qualidade. Para se alcançar tal intento, a educação a partir do exercício da prática pedagógica deve também estabelecer a formação de um professor voltado ao exercício da cidadania, já que educar relaciona-se com a formação de um indivíduo acima de tudo crítico, apto a exercer seu papel perante a sociedade.

Tais perspectivas justificam o momento da educação em que se requer um maior investimento na capacitação do professor, exigindo:

[...] Investimentos na formação básica regular do professor assim como em sua atualização, capacitação, e reciclagem em serviço, relativamente ao conhecimento dos processos de aprendizagem das crianças, visando à conciliação entre competência técnica e compromisso político necessários para a construção da qualidade de ensino na escola democrática (MORTATTI, 2000, p. 254).

Isso porque é sabido que uma educação de boa qualidade requer professores bem capacitados, assim como também, meios viáveis para que os mesmos possam trabalhar, seja através de uma infraestrutura adequada, seja também, a partir da constituição de uma equipe pedagógica competente e atenta para atuar em conjunto com ações públicas que regularizem e proporcionem condições de trabalho. Sobre os benefícios e importância da formação continuada, Pimenta e Lima (2012, p. 35) destaca:

[...] a formação continuada é saída para a melhoria da qualidade do ensino, por isso o profissional consciente deve saber que sua formação não termina na universidade. [...] Formar o educador para a atuação na sociedade globalizada através de um processo de formação continuada proporcionará ao mesmo, independência profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades e, conseqüentemente, estabelecer novas relações de construção do conhecimento na prática pedagógica.

Sendo assim, percebe-se que os questionamentos voltados aos problemas da educação brasileira não se resumem tão somente aos métodos de alfabetização, mas inter-relacionam-se com aspectos políticos, sociais, econômicos, pedagógicos e da formação dos professores. Sobre este último, Cagliari (2009, p. 35). relata:

[...] A competência técnica do professor alfabetizador se apoia em sólidos e profundos conhecimentos de linguística e dos sistemas de escrita (de matemática e de ciências inclusive). Esses conhecimentos aliados aos de pedagogia e psicologia, fazem dele um profissional que sabe exatamente o que faz e por que faz de um jeito e não de outro. Se formássemos de maneira correta nossos professores alfabetizadores, teríamos, neste país, em pouco tempo outra realidade em termos de analfabetismo. Hoje, não só existem milhões de pessoas analfabetas, como também pessoas que foram, de fato, mal alfabetizadas. Nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor.

A superação das dificuldades pertinentes à educação no Brasil passa por ações conjuntas entre ações do governo, a partir da criação de políticas públicas e execução das Leis já existentes, assim como o comprometimento de todos aqueles que fazem parte deste cenário, isto não compreende somente os professores, mas todos aqueles que constituem a escola, assim como os discentes, seus familiares e por que não a sociedade como um todo, já que o principal papel da educação é formar cidadão?

Sobre isto, Libâneo (2008) diz que a escola tem por obrigação ofertar serviços e produtos de qualidade que atendam as necessidades políticas e educacionais do discente. Deste modo, essas prerrogativas acabam por exigir que o professor detenha competências políticas e educacionais para ofertar ao seu público; e neste sentido, a escola deve contribuir para que esse professor seja detentor de tais conhecimentos.

Deste modo, o trabalho docente passa a ter um sentido, um significado, que de acordo com Basso (1998, p. 01):

[...] no caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno.

Ainda segundo o autor supracitado, ao se refletir sobre o exercício da profissão do professor, é importante que se leve em consideração dois aspectos essenciais, que precisam ser mensurados em sua totalidade: as condições subjetivas do trabalho

docente, que compreende a formação do professor e as condições objetivas necessárias para concretizar o trabalho, que abrange a organização da prática pedagógica até a remuneração do professor.

A questão de valorização do professor através de salários dignos e melhores condições para exercer suas atribuições são, sem sombra de dúvidas, ainda hoje, um grande desafio para a educação. Infelizmente ainda há muito que ser feito neste sentido; pois, desde o início da educação no Brasil, ainda da época dos Jesuítas e da colonização, que a educação é tratada sem o mínimo de interesse e prioridade. Superar as amarras estabelecidas por séculos de negligência e achismos sobre a real importância do docente para o desenvolvimento do país a partir de uma educação de boa qualidade ainda é muito recente e requer intensos esforços para ser de fato praticado em nosso país.

Essas e outras questões pertinentes à verdadeira identidade e papel do professor para o aprimoramento da educação são questões constantes e desafiadoras na sociedade atual, que vem sendo constantemente discutida entre a comunidade acadêmica e a política pública, no sentido de definir e suplantando um modelo ideal de educação exercida por um profissional que sabe de sua importância e é reconhecido também por ela. Contudo, é preciso também que o professor se coloque na posição de maestro, em que priorize a sua realidade e a do seu aluno para que juntos possam formar cidadãos conscientes e críticos. É preciso, neste ínterim, romper em definitivo com aquele modelo tradicional e retrógrado de professor ditador, depositário de outrora.

E é neste sentido, portanto, que tanto a formação inicial, quanto a formação continuada precisam interagir para ajudar ao professor a construir esse novo ideal de profissional, proporcionando orientações e conhecimentos que contribuam para a formação dessa nova realidade. Devem ser planejadas no sentido de auxiliar os professores a repensar suas atuações e estratégias em sala de aula, mediante as dificuldades do processo educativo, a partir de uma prática reflexiva e revolucionária, contribuindo para a formação do educando. Sobre este modelo de interação do professor com a formação continuada, Freitas (2007, p. 44) diz:

[...] A formação continuada transforma-se em recurso estratégico para que as “inovações” sejam materializadas nas salas de aula. Em outra lógica, a dinâmica da formação continuada consiste em um caminho para a reapropriação da

experiência adquirida, tendo em vista adequá-la com as novas situações vividas pelos docentes na atualidade.

A formação continuada é, portanto, um importante instrumento a ser utilizado pelo professor no sentido de auxiliá-lo a partir do fornecimento de informações, assim como também, proporcionando a oportunidade dos mesmos trocarem conhecimentos sobre o exercício da profissão, refletindo e discutindo com os demais professores que como ele também se encontra na mesma situação.

A formação continuada destacou-se nas últimas décadas, a partir de importantes discussões e tem ficado cada vez mais evidente que a escola é o ambiente apropriado para acontecer a formação do professor, em função de tal situação oportunizar uma reflexão mais séria a respeito de suas práticas em sala de aula.

De acordo Tardif (2012, p. 286) essa proposta acaba favorecendo um *feedback* entre a teoria e a prática, como pode ser visto no trecho a seguir:

[...] esse modelo comporta a implantação de novos dispositivos de formação profissional que proporcionam um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

Nos dias atuais, esta interação entre teoria e a prática, em que se estabelece a formação do conhecimento constituído durante a formação acadêmica, continuada e o exercício da profissão devem pautar-se na ideia de que o educador está em constante obtenção de conhecimento, adquirido em seu dia-a-dia, a partir da influência mútua do meio em que vive.

Neste sentido, não se pode mais ignorar a vivência dos agentes envolvidos no processo de educação, ou seja, as vivências do professor e dos alunos; pois estas só têm a acrescentar ao processo. Sobre o aspecto de absorver e utilizar-se da cultura como mediador na formação do indivíduo, Linhares (2011, p. 50) conclui que “[...] a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano”.

Este processo de apropriação cultural depende do modo como o professor administra o conhecimento para que assim possa organizar o processo de ensino e

consequentemente a aprendizagem; que como defende Vigotski, quando bem estruturada leva o aluno a se desenvolver.

É, portanto, neste aspecto que o professor tem como papel intervir, sempre que necessário, nos saberes do aluno visando lapidá-los, a partir de metodologias corretas e planejadas que se bem executadas resultarão no processo de aprendizagem pela criança.

O norteamento para esses professores executarem adequadamente esse papel pode ser obtido a partir do aprimoramento de sua formação, que de acordo com Rêgo (2006) existem três eixos descritos a seguir:

Escola: como lócus da formação continuada, onde a prática docente seja reflexiva de modo a identificar e resolver os problemas que surgirem durante o processo de ensino-aprendizagem. Valorização do saber docente: onde são valorizados os conhecimentos que os docentes adquirem com a experiência; Ciclo de vida dos professores: os educadores sempre estarão em diferentes momentos do exercício docente.

Esses três eixos constituem a formação essencial para a construção de um docente completo em suas atribuições, já que compreende o seu local de trabalho, com os meios necessários para exercer o seu papel, a partir, principalmente, de uma reflexão sobre sua prática pedagógica; o estímulo a busca pelo conhecimento específico de sua área, no sentido de que o mesmo mantenha-se atualizado a medida que adquire experiência; e, tão importante quanto os demais, as características pertinentes a cada profissional, a partir de suas vivências e experiências, sempre relacionando-as com a sua realidade e sua aplicabilidade em diferentes contextos e linguagens sociais.; pois, como bem se sabe, a população brasileira é formada por diferentes povos, riquíssimos em cultura, o que a constitui em uma sociedade altamente miscigenada, que apresenta peculiaridades locais e regionais, e acaba por exigir da escola, e consequentemente do professor, habilidades para lidar com tais peculiaridades, que podem ser aprimoradas por uma formação mais consistente do ponto de vista técnico, reflexivo e crítico como destacam (PIMENTA; LIMA, 2012).

Tendo, portanto, estas prerrogativas em mente não se pode ignorar a urgência em se construir caminhos diversos que atendam eficientemente essas diferenças representadas por alunos que, logo, também possuem necessidades educativas específicas, que requerem o desenvolvimento de uma educação significativa, onde a

mesma é pautada em uma formação holística do aluno, como bem preconiza (SOARES, 2010).

O professor deve ter na formação continuada o auxílio que lhe oportuniza obter as ferramentas necessárias para desenvolver seu trabalho, a partir do estabelecimento de trocas constantes com os seus colegas profissionais que se encontram na mesma situação, ou seja, na busca por mais elementos que possibilitem uma prática pedagógica eficiente no que concerne atender as necessidades da formação de discentes críticos, aptos a exercerem a cidadania.

O PNAIC, enquanto programa de formação continuada de professores alfabetizadores apresenta-se como curso presencial, ministrados por orientadores de estudos aos professores alfabetizadores em uma jornada de 120 horas por ano, cuja metodologia propõe a reflexão e atividades práticas com base no programa Pró Letramento. Estes orientadores de estudos também são professores das redes que fizeram curso com duração de 200 horas por ano em universidades públicas, também selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado.

O encontro com carga horária de 200 horas visa levar os orientadores participantes a:

1. Reconhecer-se como agente na formação continuada dos professores;
2. Refletir sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva;
3. Refletir sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula;
4. Refletir sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional;
5. Refletir sobre a importância do resgate da trajetória pessoal para compreensão das práticas pedagógicas;
6. Planejar e desenvolver projetos de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores;
7. Discutir a concepção de alfabetização que permeia o programa de formação dos professores;
8. Aprofundar os conhecimentos que serão discutidos ao longo da formação com os professores. (BRASIL, 1998, p. 29)

Para que estes objetivos sejam alcançados o programa revisa com seus orientadores os conceitos de alfabetização; assim como, propõe a discussão de inúmeros temas, entre estes sobre os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os

direitos a aprendizagem, o processo de avaliação e os instrumentos, assim como o conhecimento e a distribuição de materiais pelo MEC para serem usados em sala de aula, tudo priorizando o conhecimento prévio dos participantes sobre as temáticas.

Para os professores alfabetizadores espera-se que ao final da capacitação os mesmos possam:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes,



integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, 1998, p. 31)

O Programa de Capacitação de professores possui, portanto, doze objetivos que direcionam a estrutura do mesmo, permitindo que se vislumbre o andamento de todo o programa assim como desenvolvimento de seus participantes.

A formação do professor é uma prioridade para o programa, por se considerar a porta de entrada para se chegarem às necessidades e peculiaridades de cada criança, que se encontra inserida em um contexto, seguida pelas principais aprendizagens almejadas e específicas para cada ano escolar. Diante disto, é esperado que o currículo aborde a compreensão e produção de textos orais e escritos de temáticas variadas, de modo que os mesmos proporcionem o aprofundamento das práticas de letramento, possibilitando a aquisição de competências e habilidades como a leitura e a escrita dentro dos três anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998).

A pactuação é realizada pelo assentimento dos entes federativos e se materializa através dos docentes das redes públicas de municípios e estados. O domínio é realizado por meio do Cadastro de Pessoa Física do docente, cadastrado ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). Para que ocorra a realização da matrícula no processo de formação, o educador deverá, obrigatoriamente, estar atuando entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental, lecionando em turmas multisseriadas, pertencentes a rede pública de ensino. (PNAIC, 2015).

A formação é de caráter totalmente presencial, apresentando duração de dois anos (com carga horária mínima de 120 horas/ano) e é realizada em cidades-polo espalhadas por todas as unidades da federação. Apresenta, a cada ano, o um tema diferente. (PNAIC, 2015).

O curso é direcionado e fornecido nas instituições públicas de Educação Superior, que também necessariamente precisam ter assentido ao PNAIC, e que receberão verbas no valor de 5 milhões de reais para a manutenção.

A formação continuada para os educadores alfabetizadores é ministrada pelos orientadores de estudos. Os conselheiros por sua vez também são docentes da rede, que foram nomeados preferencialmente entre os tutores do programa Pró letramento, que por sua vez é a base metodológica do programa de concepção do PNAIC. E antes mesmo de

começarem a doutrinar no PNAIC, esses orientadores ganham uma formação exclusiva de 200 horas, na oportuna universidade.

Com isso, em cada unidade da federação há uma estrutura de coordenação institucional discriminada pela implementação e administração do PNAIC. Amparados por essa estrutura, o coordenador estadual e os coordenadores municipais são responsáveis, por cadastrar todos os compartes no Simec, fundar e formar um calendário acadêmico e afiançar a infraestrutura nestas regiões. Como também, é de extrema responsabilidade do coordenador cuidar da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), avaliação realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir o nível da alfabetização desses educandos (PNAIC, 2015).

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, esse processo pode-se dizer que também favoreceu o desenvolvimento e amadurecimento desses professores no que se refere à alfabetização, pois demonstra que os docentes estão mais confiantes e autônomos para lidar com as séries iniciais, mais especificamente a alfabetização, diferente de cenário observado até 2013.

O pacto está ajudando a construir a identidade do alfabetizador. Nesse sentido, a universidade e a Faculdade de Educação têm um desempenho importantíssimo, pois é através do diálogo com esses docentes que operam na rede pública de ensino onde há a probabilidade da movimentação de saberes, sendo eles científicos como aqueles criados no cotidiano das salas de aula, ou seja, os conhecimentos pedagógicos que exclusivamente os professores que estão em prática possuem.

Porém há sempre desafios para superar, pois as inúmeras falhas na distribuição dos materiais do PNAIC, informado em forma de reclamações recebidas pelos professores participantes que segundo eles, é comum os livros não chegarem ao início das aulas. Os atrasos no repasse de verbas em algumas universidades também fazem parte dessas reclamações, especialmente em relação ao pagamento das bolsas aos professores participantes.

Portanto, para o MEC, a silhueta do PNAIC trabalha de forma eficaz. O parecer de desenvolvimento nos moldes do pacto vem sendo mostrado de maneira bem sucedida em causar a junção entre as instituições públicas de Educação Superior e as escolas de Educação Básica, demonstrando a importância entre a formação inicial e a

continuada, uma vez que tem proporcionado a articulação dos debates sobre as licenciaturas bem como uma melhor compreensão da prática pedagógica do educador e das metodologias de trabalho nas unidades escolares.

## REFERÊNCIAS

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. vol. 19, n. 44. Campinas: Cad. CEDES, abr. 1998. p. 19-32.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN/ Língua Portuguesa** (1º e 2º ciclos). Brasília, MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. As políticas educacionais e a constituição da representação social do trabalho docente: a percepção de alunos de Pedagogia. In: PRADO, C. S.; PARDAL, L. (Org.). **Representações sociais de alunos de pedagogia e licenciatura sobre o trabalho docente** (título provisório). Aveiro: Ed. Univ. Aveiro, 2009.

FREITAS, Alexandre Simões. **Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade**. In: FERREIRA, A. T. B. (Org). Formação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 2009.

HALMENSCHLAGER, Karine Raquel. Abordagem temática no ensino de ciências: algumas possibilidades Vivências: **Revista Eletrônica de Extensão da URI** ISSN 1809-1636. Vol.7, n.13: p.10-21, Outubro/2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LINHARES, C. **Os professores e a reinvenção da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógicos**. São Paulo: Artmed, 2010.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões**. IN: MACIEL, Lizete Shizue Bomura e SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.) Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

PAVÃO, Antônio Carlos. **Ensinar ciências fazendo ciência**. O livro didático em questão. 2006.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio: diferentes concepções**. In: \_\_\_\_ Estágio e docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTES, Edel Alexandre Silva. INDAGAÇÕES DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR SOBRE O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **RACE-Revista da Administração**, v. 2, p. 11-20, 2018.

PONTES, Edel Alexandre Silva. O ATO DE ENSINAR DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ensaio Pedagógico**, v. 2, n. 2, p. 109-115, 2018.

RÊGO, M. C. F. D. A formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica. 2006. 71f. Tese (Doutorado) – **Centro de Ciências Sociais Aplicadas**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2006.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. **Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores**. Tese de Doutorado. Unimep, 2011.

SALLES, F.C. 2011. A formação continuada em serviço. Revista Iberoamericana de Educación, 33:184-195.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SOARES, M. I. B. **Alfabetização Lingüística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo: educação competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2015.