

## A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Susana Vera Basso<sup>1</sup>

**RESUMO:** Nos últimos anos, ampliaram-se os programas de formação continuada de professores, contudo, os índices que medem a aprendizagem da leitura e da escrita ainda mostram a baixa qualidade da educação. Tratar do problema da qualidade precária da alfabetização no país abrange a questão de em que medida a formação do professor implica os resultados dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, neste texto, temos o objetivo de discutir, a partir de referencial crítico, as metodologias de formação continuada clássicas e as denominadas em contexto, para apresentar seus potenciais e limites e relacionar à análise da metodologia proposta no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A partir de revisão teórico-bibliográfica e pesquisa em documentos do PNAIC, as análises mostram que o programa corresponde às metodologias clássicas de formação, realizadas pelo sistema de multiplicadores, estratégia que não considera as necessidades reais de formação nas escolas, mediante problematização e análise crítica da prática alfabetizadora.

**Palavras-Chave:** Formação continuada de professores; Pacto pela Alfabetização na Idade Certa; formação em contexto; alfabetização.

### CONTINUING FORMATION IN THE LITERACY PACT IN THE RIGHT AGE

**ABSTRACT:** In recent years, programs of teacher continuing formation were expanded. However, the indices that measures reading and writing learning still show the low quality of education. To treat the low quality problem of literacy in the country covers the issue of in what extent teacher training implies the results of teach and learning processes. In this paper, the aim is to discuss, by means of critical references, the methodologies of classical continuing formation practices and “the context” ones to present their limits and potentials. It also aims to relate it to the analysis of the methodology proposes at the Program National Pact for Literacy in the Right Age. Reviews and research from documents of the Program were done. The analyses show that the Program matches classical methodologies of formation, by means of multipliers system. This strategy does not consider the actual needs of formation at schools. It is needed to problematize and critical analyze the literacy practice.

Keywords: Continuing teacher formation, Pact of Literacy in the Right Age, formation in context, literacy.

### Introdução

Este trabalho está relacionado à pesquisa “Conhecimentos linguísticos para o ensino da alfabetização: análise da formação proposta no Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em Francisco Beltrão, PR”, em andamento, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Francisco Beltrão. Com ela, pretendemos pesquisar como os conhecimentos linguísticos, necessários ao professor para alfabetizar, foram contemplados pelo programa do governo federal PNAIC, nesse município.

As questões que lhe deram origem surgiram durante a prática educativa, a partir de muitos questionamentos sobre a alfabetização, elaborados por nós e por colegas professores, no cotidiano escolar. Discutíamos sobre a alfabetização, sobre o papel do professor alfabetizador e sobre os alunos, sobretudo aqueles que ficam na escola durante anos, mas saem sem que ela cumpra com o papel de lhes ensinar a ler e escrever e de integrá-los à cultura escrita, condição

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Francisco Beltrão. svbasso@hotmail.com

essencial para a emancipação.

A partir da experiência como professora, formulamos questionamentos sobre o trabalho de alfabetização: o que o professor e a criança precisam saber a respeito da língua portuguesa – ele para ensinar, e ela para aprender – de modo que ocorra a inserção da criança na cultura escrita e no avanço de sua inserção nas práticas da linguagem oral, adequada aos contextos formais de sua utilização. Essas foram questões norteadoras para a definição do objeto de pesquisa e ajudam a mostrar a importância da discussão sobre a formação necessária para subsidiar o trabalho do professor alfabetizador, pois nos leva a refletir sobre qual formação linguística ele recebe, para se constituir como profissional que tem a tarefa de ensinar esse sistema simbólico, de origem cultural. Ou seja, trata-se de discussão que incide sobre a formação de professores.

Na formação profissional do docente, alguns aspectos podem ser semelhantes e frequentes na trajetória de vários profissionais. Ainda, valendo-nos de nossa primeira experiência como professora, podemos considerar que, para poder ensinar, era comum trocarmos relatos de experiências com colegas. Embora os conteúdos fossem previamente definidos para cada ano e ciclo escolar, tínhamos dúvidas sobre como ensinaríamos, mais especificamente, sobre como alfabetizaríamos. Desse modo, experimentávamos ações, explicações, orientações e atividades que alcançassem os objetivos propostos para determinado ano escolar e, a partir da verificação de quais propostas logravam êxito à aprendizagem, selecionávamos aquelas que levaríamos para o trabalho com futuras turmas.

A fragilidade de práticas como essas está na falta do conhecimento teórico que pudesse conduzir o trabalho e fundamentá-lo; era preciso experimentar porque não tínhamos uma prévia análise, e somente o experimento poderia validar as propostas de situações e conteúdos alfabetizadores. Desconhecíamos, podendo considerar que muitos alfabetizadores irão se identificar com esse desconhecimento, que a prática alfabetizadora em questão estava pautada em princípios da teoria comportamentalista, ou seja, por meio de tentativas, identificação de erros e acertos, definíamos o que ensinar (CAGLIARI, 1993).

Acreditamos na troca de experiências como um elemento potencial enriquecedor da prática pedagógica, mas o seu valor é certificado, se for apoiada em estudos e pesquisas, se concretizar a unidade entre teoria e prática e permitir a compreensão da realidade, com sustentação na reflexão teórica, que é condição para a prática transformadora, ou seja, para a práxis, pois, “entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas”, como afirma Vázquez

(1977, p. 207).

Na perspectiva de transformar a prática alfabetizadora em práxis, cabe destacar a argumentação de Cagliari (1993, p. 13), quando afirma que “[...] os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho”. Na contramão dessa afirmação, sabemos, pelo diálogo com outros professores, que, para muitos de nós, a prática pedagógica não foi aprendida por um sólido referencial prático e teórico. Quando os professores iniciam a docência, têm uma base teórica aprendida na graduação, mas encontram novos desafios, visto que a prática pedagógica real, para se constituir, exige diversas mediações com o conhecimento teórico, os conteúdos das áreas de ensino, os sujeitos e suas interações, com a experiência, portanto.

Ao iniciar a carreira, o professor dos anos iniciais terá, como uma de suas tarefas principais, a alfabetização. Nesse exercício, ele conta com o que aprendeu no curso de graduação, com estudos que fará de modo individual, com a possibilidade de troca de experiências com os pares, entre as formas de constituir-se e a sua prática. A esse contexto, somam-se, também, os cursos de formação continuada oferecidos pelos governos ou buscados pelas escolas e seus profissionais. E é a formação continuada o elemento da formação dos professores que trataremos neste trabalho, em especial, a dos alfabetizadores.

Atualmente, a política de formação continuada, estabelecida em âmbito nacional para alfabetizadores, é o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). De grande abrangência, trata-se de formação que orienta o trabalho dos alfabetizadores de forma hegemônica no país. Conhecer como o PNAIC se insere no contexto das políticas nacionais de formação continuada de professores, suas características e fundamentos é elemento que permitirá desvelar suas relações, na perspectiva de adensar a formação docente para etapa tão decisiva da escolarização.

Com esses objetivos, definimos o recorte deste artigo, organizado a partir da revisão bibliográfica de estudos de Baccin e Osório (2012); Barretto e Gatti (2009); Barros (2008); Becalli (2009); Braga (2008); Cruz e Martiniak (2014); Giovanni (2008); Mizukami (2000); Pimenta (2011); Souza (2014) e Souza (2015), pesquisadores que discutem a formação continuada de professores, suas formas de realização e implicações. Nossa análise destacará o modo como o PNAIC se relaciona com os tipos de formação de professores destacados pela pesquisa educacional sobre o tema, a saber, formação continuada clássica e formação continuada em contexto da escola.

Na primeira parte do trabalho, trataremos da inserção de programas formadores no contexto das políticas de formação continuada de professores, no Brasil; na segunda, da

formação continuada em contexto da escola, como alternativa à formação de professores; e no terceiro, da formação continuada para alfabetizadores no município, na qual apresentaremos como o PNAIC se originou, descreveremos a formação oferecida pelo programa e, também, buscaremos as relações com os tipos de metodologias de formação continuada apresentados. A partir dessa discussão, apresentaremos as considerações finais que destacam, a partir da reflexão sobre a metodologia que organiza o PNAIC, o potencial e os limites da formação continuada em contexto, como metodologia para formação continuada de professores.

### **A Formação Continuada para Professores em Destaque**

A dinamicidade dos saberes é uma das características da atividade educativa escolar que requer do professor ser conhecedor desses movimentos. Assim, para acompanhar os avanços científicos, tecnológicos e seus reflexos na sociedade, contudo, sem abdicar dos conhecimentos clássicos elaborados na cultura humana, a formação do professor compreende o conhecimento, que tem por condição, a contínua elaboração.

Quando a formação continuada ganhou ênfase, era comum nomeá-la “reciclagem”, termo depois criticado e substituído por aperfeiçoamento, capacitação e atualização (MARIN, 1995). Hoje, a partir do entendimento de que o professor é um profissional em constante desenvolvimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB) assegura que a formação continuada deve ser incentivada pelo Poder Público, pois é definida, também, como elemento da valorização profissional, como descrito no Art. 67º:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...] (BRASIL, 1996).

Como podemos notar, a legalização da formação continuada surgiu com o enfoque da valorização profissional e com objetivo de promover as necessidades de aperfeiçoamento. Gatti e Barretto (2009) apontam que, muitas vezes, no entanto, a formação continuada é entendida numa perspectiva compensatória, cuja finalidade é restringida a suprir lacunas da formação inicial ou a divulgar princípios de reformas educacionais. Conforme as autoras,

As reformas curriculares dos anos 1990, a mudança de paradigmas de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos

curriculares da escola básica, trouxeram desafios às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas. Decorreu-se daí, em parte, o desenvolvimento intenso de programas de formação continuada com o objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas. Algumas dessas iniciativas concentraram-se na divulgação dos fundamentos e princípios da reforma [...] Outras cobriram detalhes relativos à atuação docente, em áreas específicas, como para os processos de alfabetização (GATTI; BARRETTO, 2009, p.201).

Acreditamos que um processo de ensino e aprendizagem com resultados satisfatórios, na direção de uma formação crítica e científica para os alunos, não dependa exclusivamente do papel do professor, pois tal processo se insere em um contexto com fatores de várias ordens. Elementos da configuração social, econômica, política, entre outros, são fatores que interferem no modo como se ensina e se aprende nas escolas, inclusive nas que formam professores. No âmbito deste texto, no entanto, sem desconsiderar as contingências das forças sociopolíticas, queremos, ao discutir a formação continuada, tratar da imprescindível relação existente entre o saber do professor e o ensino e a aprendizagem, partindo do princípio de que o professor não pode ensinar o que não sabe. É claro para nós que a mudança educacional, com melhora na qualidade do processo de ensino e aprendizagem não depende, unicamente, da formação do docente. Não podemos avaliá-la como mais ou menos importante, mas ligada aos demais fatores, de forma fundante, como condições relacionadas.

Discutir sobre a formação do professor, do ângulo que considera os conhecimentos necessários para o ofício do ensino, deve-se ao enfoque da pesquisa relacionada a este texto. Entretanto, consideramos tratar dos conhecimentos necessários para alfabetizar na perspectiva de o professor como elemento participante da escola, com os problemas da escola como ponto central na discussão sobre educação, e não a competência do professor. Como esclarece Souza:

A disseminação da ideia da incompetência do professor, por causa de sua formação inicial precária, ratificada pela literatura educacional dominante e incorporada pelas políticas educacionais, chega até o professor nas escolas. E os professores estão prontos para aceitar essa ideia, desde que o incompetente seja o outro. As escolas, sem um ambiente de suporte fornecido por uma equipe escolar continente, tornam-se locais onde é difícil para o professor assumir as responsabilidades advindas das dificuldades inerentes ao trabalho com seus alunos. Os problemas são vividos como problemas individuais que requerem também medidas individuais, sendo rotulados de incompetentes aqueles professores que não conseguem lidar sozinhos com suas classes (SOUZA, 2015, p. 488).

A formação do professor, entendida como solução para melhoria da aprendizagem, alimenta o discurso que culpa o professor pelo fracasso escolar, com os argumentos da incompetência técnica e falta de compromisso e contribui para que razões estruturais não sejam

discutidas (SOUZA, 2015). Dessa maneira, a formação continuada de professores precisa ser considerada em seu potencial para contribuir à educação e, também, em seus limites.

Podemos observar que, na direção contrária do crescimento da oferta de programas de formação continuada, temos um cenário no qual a aprendizagem dos alunos brasileiros tem muitas faltas, apesar de quase metade dos professores, segundo dados do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003, participar dos cursos oferecidos (GATTI; BARRETTO, 2009). Se a formação continuada articulada ao objetivo de capacitar os professores como solução para as carências no ensino e aprendizagem não se sustenta, qual o papel dela?

A respeito dessa realidade, Gatti e Barretto (2009) argumentam que alguns dos programas oferecidos nos últimos anos abrangeram propostas relevantes para a qualidade do trabalho pedagógico, porém, para representar melhora na qualidade do ensino e aprendizagem, exigiriam mais disponibilização de recursos, organização de tempo, planejamento e diagnósticos dos professores formadores para que os professores participantes pudessem se apropriar de seus conteúdos. Necessidades que, não raro, são impossibilitadas devido aos recursos financeiros investidos, ao tempo empregado e, inclusive, às mudanças de governo, com partidos contrários que implicam descontinuidade nos programas voltados à educação.

Para as autoras, entre as dificuldades que impedem o alcance dos resultados esperados em contribuições à melhoria e transformação das práticas pedagógicas destacam-se a formação em massa; a forma de preparação das instituições formadoras e dos profissionais responsáveis por conduzi-la; o tempo de duração, muitas vezes, disposto em forma de palestras com carga horária insuficiente para aprofundar o debate e a fundamentação prática e teórica; a escassez de recursos financeiros para instrumentos necessários; e, também, a falta de envolvimento dos professores na elaboração de políticas e projetos para a formação (GATTI; BARRETTO, 2009).

Quando a formação continuada de professores é organizada nesses moldes, pouco contribui para a formação de um referencial prático e teórico que possa repercutir melhorias no processo de ensino e aprendizagem. As autoras apontam em seu estudo que, no decorrer dos processos de formação, há mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, porém são mudanças que não costumam perdurar após o encerramento dos processos (GATTI; BARRETTO, 2009). O professor tem assegurado o direito às horas de atualização, mas o avanço nas questões do ensino e aprendizagem, como um dos objetivos, não acontece porque tal organização não prioriza o aprofundamento das questões e a apreensão por parte dos professores alunos. Sobre o caráter superficial que a formação continuada pode assumir, Giovanni (2008) expõe que:

Estudos sobre a formação de professores na perspectiva do seu desenvolvimento, bem como relatos de experiência de trabalho acumulada com professores em serviço, mostram a fragilidade das ações esporádicas, não sistemáticas, que têm caracterizado as iniciativas (oficiais ou não) nesse setor. Os próprios professores parecem condicionar as mudanças qualitativas em seu trabalho no interior das escolas, à necessidade de lideranças pedagógicas constantes e sistemáticas e ao apoio coletivo de seus pares. (GIOVANNI, 2008, p. 2).

Na lógica das formações continuadas realizadas no intuito de quantidade e de grande alcance, porém sem densidade, muito comum se tornou a formação continuada organizada pelo sistema de multiplicadores, que consiste na formação de um grupo de professores formadores, os quais, por sua vez, formarão outro grupo e, ocorrendo desse modo, sucessivamente, até chegarem ao professor. Esse processo pode comprometer a difusão do conhecimento e o nível de preparo dos formadores, visto que gera muitas chances de fragmentar as discussões e apropriações esperadas (GATTI; BARRETTO). Não constitui, pois, à melhor estratégia de ensinar quem ensinará nas escolas, acarretando empecilhos para uma formação pela qual se almeje a melhora da formação dos alunos.

Há décadas, Kramer (2001) já apontava a fragilidade desse *modus operandi* na formação continuada, caracterizado por pacotes de treinamento via efeito multiplicador, como elementos de levar inovações para a escola.

A crítica a esse modelo, pautada há tanto tempo, não impede que ele perdure até os dias atuais, sem grandes interferências na mudança educacional dentro da escola. Mesmo que sejam propostas bem fundamentadas teoricamente e orientadas por princípios democráticos e participativos, acabam distorcidas porque, na maioria das vezes, os profissionais das diversas instâncias “não detêm os conhecimentos que levaram à elaboração da proposta, nem a prática pedagógica necessária para contextualizá-la, relativizá-la e criticá-la”, fazendo com que se transformem em receituários, nos quais as “questões para discussão tornam-se normas, a teoria, discurso fragmentado”. É na instância na qual ocorre o treinamento dos professores, porém, que as distorções e simplificações (já existentes) são acirradas e se confrontam com os problemas de ordem prática e com a falta de condições objetivas de trabalho, momento em que “a teoria, transmutada em discurso, é ainda mais barateada e torna os professores muitas vezes avessos a pesquisas ou contribuições ao seu próprio trabalho” (KRAMER, 2001, p. 77-9).

Aproximadamente há dez anos, o Ministério da Educação (MEC) regulamentou a formação continuada, concedendo-lhe novo caráter, que articula produção do conhecimento e formação, ao instituir a Rede Nacional de Formação Continuada. De acordo com as orientações gerais do catálogo produzido pelo órgão,

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, constituída em julho de 2004, surgiu como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores. (BRASIL, 2006, p. 3)

Originada a partir de análises que relatam a dispersão de muitas iniciativas e/ou feitas superficialmente e com a constatação que formação continuada deve estar integrada às perspectivas dos professores, o modelo em rede permitiu a adesão em larga escala. Com a criação da rede, vários centros de formação vinculados às universidades foram credenciados para organizarem o processo de formação continuada. Isso definiu melhor, por meio de planos, a formação a ser realizada e possibilitou a criação de materiais pelas universidades para serem usados pelos professores em sala de aula (GATTI; BARRETTO, 2009). A relação com a universidade, no entanto, ainda pode ocorrer em propostas que seguem o modelo clássico de multiplicadores, mas, também, pode se diferenciar em propostas que tomam o contexto de trabalho dos professores – a própria escola – como elemento de estudo, reflexão e formação.

### **Formação Continuada em Contexto: Possibilidades de Pesquisa e Formação**

A parceria entre escolas e universidades para a formação continuada realizada na escola opõe-se aos modos de concepção e organização do modelo clássico de formação continuada. Ela se caracteriza por ser um processo de formação em contexto e pesquisa. Conforme Canário (2000), na formação em contexto, a escola constitui, além de local de trabalho, espaço formativo, no qual a experiência do professor é o ponto de partida de sua formação, e ele, sujeito de seu próprio aprender. Na aprendizagem do professor, a reflexão sistemática sobre suas ações permite que a experiência se torne num saber útil, porque a reflexão do professor é parte da reflexão sistematizada de um grupo que se fortalece na troca entre os pares e tem condições de, pelo debate coletivo, chegar a outras formas de organização escolar e de ensino e aprendizagem (CANÁRIO, 2000).

Mizukami (2000) afirma que tais processos constituem um modo de investigação cujo princípio de trabalho alia pesquisa à formação continuada e é baseado na parceria entre universidades e escolas – entre pesquisadores acadêmicos e pesquisadores professores, mas que podem incluir a equipe pedagógica e os alunos como participantes do processo.

Como alternativa à metodologia clássica, a pesquisa-ação constitui-se numa possibilidade, que é realizada por meio da relação de um determinado grupo de sujeitos, seus interesses e objetivos comuns acerca de um problema surgido no contexto escolar. Depois da

etapa de identificação do problema, os professores universitários ajudarão os professores das escolas a problematizarem a dificuldade vivenciada, para que haja ampliação da compreensão teórica da situação e da possibilidade de transformação na ação dos sujeitos. A importância da pesquisa-ação na formação de professores está na produção de saberes sobre a atividade de ensinar gerados na reflexão sobre suas práticas (MIZUKAMI, 2000).

Numa intenção que parece complementar à pesquisa-ação<sup>2</sup>, a pesquisa colaborativa promove a cultura de reflexões sobre as práticas realizadas, para que os professores, com auxílio dos pesquisadores universitários, transformem suas ações e as ações institucionais (MIZUKAMI, 2000). Com esta marca, a pesquisa-colaborativa também abrange a relação entre professores universitários e professores, juntamente com a metodologia da pesquisa-ação, propicia reflexões sobre as ações, pelas quais os professores vão se formando pesquisadores, e, também, a construção de projetos com intervenção (MIZUKAMI, 2000).

Em consonância ao papel da universidade nas parcerias com a formação nas escolas, podemos considerar que a universidade não tem sua tarefa reduzida a contribuir com a formação de licenciados, mas que há, subjacente, seu compromisso social de auxiliar na transformação das injustiças da sociedade. A superação do fracasso escolar, como um dos elementos constituintes de uma democracia, vai ao encontro dessa transformação, por isso, a importância da participação das universidades como liderança nas mudanças educacionais, devido ao seu papel na formação de professores. O fortalecimento do profissionalismo dos docentes contribui para o objetivo de melhorar a formação dos alunos nas áreas dos conhecimentos trabalhadas pela escola e, assim, atuar para ensino e aprendizagens sólidas dos conteúdos (MIZUKAMI, 2000).

Ao contrário da formação em pacotes que vem pré-definida, nesse tipo de formação os envolvidos buscarão dados sobre a realidade da escola para analisar e buscar respostas aos problemas vivenciados no dia a dia escolar, como, por exemplo, a construção do projeto pedagógico da escola, a compreensão de concepções pedagógicas, os objetivos das práticas escolares e problemas de indisciplina. A formação dos professores é centrada na escola, por isso, tem a possibilidade de contemplar as especificidades dela. Pesquisadores acadêmicos e pesquisadores professores têm suas diferenças, no que diz respeito ao tempo de estudos para a pesquisa, mas ambos têm papel ativo (MIZUKAMI, 2000).

Nesse modelo de formação continuada, o professor torna-se pesquisador também, pois, além do papel de informante, ele participa das reflexões e investigações sobre o trabalho docente

---

<sup>2</sup> Na pesquisa-ação, os professores das escolas elencam seus desafios e os estudam, de forma a refletirem sobre eles e a produzirem conhecimentos sobre suas práticas. Na pesquisa colaborativa, os professores das escolas recebem a colaboração de pesquisadores universitários para estudarem suas práticas, por isso, os dois tipos se complementam.

e assume uma função de sujeito e coautor da pesquisa. Dessa forma, como a pesquisa e a formação continuada são articuladas, caracteriza-se numa gestão participativa da escola com o potencial de produzir, como resultados no trabalho dos professores, a troca de ideias entre professores; análises da realidade escolar a partir de uma visão macro, que considera o contexto dessa realidade; incentivo aos estudos; envolvimento na construção do projeto pedagógico; entendimento do que é pesquisa; reconhecimento do próprio trabalho e o resultado, que é objetivo central, mudanças nas práticas pedagógicas sobre conteúdos e metodologias para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem (MIZUKAMI, 2000).

De forma a ampliar a compreensão dessas possibilidades, Pimenta (2011) apresenta-nos a contribuição da pesquisa-ação crítica-colaborativa para a formação de professores. Segundo a autora, na década de 90, com as discussões e trabalhos sobre o professor reflexivo, ampliou-se o debate para além dos aspectos metodológicos e curriculares delimitados pelo contexto da sala de aula, para que se pudesse pensar, também, a organização escolar e suas dimensões. A pesquisa-ação crítico-colaborativa se estabelece como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional, por meio de condições de trabalho propícias à formação continuada, e possibilita a pesquisa com professores e a elaboração de projetos pelos professores, útil aos processos de formação que visam à construção da identidade profissional do professor (PIMENTA, 2011).

A formação continuada do professor pautada neste olhar pode ser prejudicada por elementos que compõem a realidade educacional, como políticas públicas que promovem condições de trabalho impeditivas de estudos, condições de organização escolar como autoritarismo, práticas burocráticas, resistência às mudanças de práticas estabelecidas. No entanto, no que diz respeito aos resultados positivos promovidos por esta perspectiva, estão o fortalecimento da categoria de professores, desenvolvimento da habilidade de pesquisa, cultura de análise dos problemas escolares, ampliação da atuação coletiva, práticas de discussões democráticas com os alunos, ensaios de novas formas de ensinar, aumento dos conhecimentos específicos das áreas de ensino e pedagógicos, além de outros. Ainda, o enriquecimento de encaminhamentos e discussões que promovem políticas públicas e gestão dos sistemas de ensino, o que revela o potencial transformador da pesquisa-ação crítico-colaborativa (PIMENTA, 2011).

Cabe considerar, no entanto, sobre o potencial formativo e de transformação da formação em contexto, o que Giovanni (2008) alerta, quando o relaciona aos limites da formação continuada, especificamente, “que nem sempre o potencial de ganhos em parcerias dessa natureza se efetiva, e que diferentes fatores podem interferir nesse resultado” [...] (GIOVANNI, 2008, p. 6). As reflexões e argumentações da autora sobre a parceria entre universidades e

escolas, na formação continuada de professores, chamam a atenção para as recorrentes constatações das produções científicas sobre a dificuldade de ocorrerem as mudanças esperadas com a formação. Assim, chama a atenção para a persistência dos problemas que impedem melhorias no cenário educacional, como conflitos em torno da formação continuada. (GIOVANNI, 2008).

A autora indica haver um distanciamento entre as avaliações das condições em que a educação se dá no país e as propostas delineadas para solucioná-las. Ela destaca, inclusive, as resistências frente às novas propostas e explica que, em muitos casos, a resistência ocorre por não haver identificação entre as soluções propostas e as necessidades dos professores. Nesse quadro, as parcerias entre as duas instituições, com a formação realizada na e com a escola, podem possibilitar uma aproximação entre a avaliação dos problemas, a elaboração das propostas e a sua execução. Entretanto, numa compreensão dialética, os projetos dessas parcerias podem possibilitar, mas não garantir, o êxito das formações (GIOVANNI, 2008).

### **Formação Continuada para Alfabetizadores no Município de Francisco Beltrão**

Em Francisco Beltrão – PR, nos últimos treze anos, o processo de formação continuada dos alfabetizadores realizou-se por meio dos programas instituídos pelo governo federal, via MEC: (1) Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), ofertado em 2003, para os professores alfabetizadores do município, com duração de 200 horas de aula. No ano de 2009, o município aderiu ao (2) Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) em Matemática, com duração de dois anos, realização de estudos por encontros mensais e, em 2011, com a mesma organização, a formação em Alfabetização e Linguagem. Atualmente a formação é realizada pelo (3) Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Becalli (2007) afirma que a formação pelo PROFA se orienta para o trabalho de alfabetização a partir da ênfase na consideração dos saberes prévios da criança sobre a cultura escrita. A valorização dos saberes prévios dos alunos no processo de ensino e aprendizagem demonstra uma perspectiva interacionista. Com essa orientação, na prática alfabetizadora, há limitações quanto à compreensão da leitura, que fica restrita ao resgate de pistas textuais deixadas pelo autor no momento da escrita para a compreensão do texto; à primazia do texto sobre o leitor que, por meio de funções biológicas e cognitivas, deverá reconhecer o sentido limitado e permitido do que lê (BECALLI, 2007).

O programa constituiu-se como mais um pacote pronto de treinamento idealizado pelas ações governamentais que, como resultado, não alterou as práticas alfabetizadoras vigentes. De

modo geral, os professores que participaram da análise feita na pesquisa da autora não viam como possível o trabalho com gêneros textuais diversos, porque os alunos não tinham se apropriado do sistema de escrita e acreditavam que, para ler diferentes tipos de texto, era preciso ler e escrever convencionalmente (BECALLI, 2007).

Isso ocorria, porque o ensino ainda se vinculava ao ensino tradicional de alfabetização, no qual somente depois de trabalhadas as letras do alfabeto pelo professor é que se partia para a inserção dessas letras em palavras, frases e, finalmente, em textos, o que caracterizou o processo de alfabetização por um movimento de tomar o ensino das letras de maneira isolada, sem inseri-las num contexto. Para essa perspectiva, de modo geral, os textos utilizados em sala de aula eram elaborados somente para essa finalidade, não se tratava de textos reais que circulassem na esfera social, os quais mantivessem relações com os sujeitos em seus processos interlocutivos – finalidade primeira da aprendizagem da língua.

Com princípios contrários, para a perspectiva que fundamentou o programa PROFA, as orientações seguiram na direção de compreender a alfabetização a partir do envolvimento do aluno com textos presentes nas práticas sociais. Para professores do município de Francisco Beltrão, em conversas informais com colegas de profissão, pudemos identificar outro aspecto que marcou a formação feita pelo PROFA e que acentua outra diferença a respeito dos princípios da alfabetização tradicional, qual seja, o ensino e aprendizagem da relação entre fonema e grafema.

Conforme os estudos de Becalli (2007), os pressupostos do programa foram formulados a partir dos fundamentos construtivistas de Ferreiro e Teberosky (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999 apud BECALLI, 2007). A concepção expressa pelo PROFA, trabalhada nas formações continuadas de professores sobre o ensino da alfabetização, considera o texto como elemento fundamental para a aprendizagem da escrita e é uma das principais diferenças entre a alfabetização proposta no programa e a orientada pelos pressupostos do ensino tradicional. Entretanto, Becalli (2007) indica, em sua análise, não haver contribuição do programa para instrumentalizar a prática dos alfabetizadores.

O programa Pró-Letramento, por sua vez, conforme Baccin e Osório (2012), seguiu na direção de orientar o trabalho por meio do conceito de professor reflexivo e pela realização de discussões sobre as práticas em sala de aula. Nessa perspectiva, o professor é entendido como alguém com responsabilidades também na gestão escolar e não deve ter sua função restrita ao trabalho em sala de aula. As autoras defendem como aspecto positivo a proposta de fundamentar de forma teórica e prática a aprendizagem do sistema de escrita, no entanto, constata-se que seu andamento foi deslocado de outros elementos importantes do contexto de ensino e

aprendizagem. Elas destacam o cuidado de não se atribuir à má formação dos professores as causas do fracasso escolar, pois é preciso compreender o papel das políticas públicas educacionais nessa realidade. Concluem suas análises ao apontar os limites do programa em contemplar as necessidades apresentadas pelos professores em suas práticas de ensino.

O município de Francisco Beltrão seguiu essas propostas de formação, e podemos verificar, também, nos pareceres oficiais sobre a aprendizagem dos alunos, a presença das hipóteses de escrita e leitura defendidas por Ferreiro (1999), que orientam, atualmente, as avaliações sobre os níveis de conhecimento da criança sobre a língua escrita. Assim, em sequência à formação continuada realizada pelo Pró-Letramento, o município aderiu ao programa PNAIC, cujo propósito central, alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ganhou destaque nos slogans da proposta.

A origem do PNAIC, como programa de alcance nacional, deve-se ao Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado no município de Sobral, CE, em 2004, com o objetivo de erradicar o analfabetismo; foi ampliado para o restante do estado em 2007 e tornou-se um programa nacional no ano de 2013. O município de Francisco Beltrão aderiu à formação feita pelo PNAIC no mesmo ano de sua implantação, dando sequência à formação continuada de alfabetizadores, anteriormente empreendida pelo programa Pró-Letramento. O trabalho do PNAIC está organizado em quatro eixos:

formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;  
materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;  
avaliações sistemáticas;  
gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012, p.5)

O programa visa a que as habilidades básicas de leitura e escrita se consolidem nos três primeiros anos do ensino fundamental I, isto é, que as crianças dominem as correspondências grafofônicas, conheçam algumas convenções ortográficas, tenham fluência na leitura e conhecimento de estratégias para compreensão e produção de textos escritos. Espera-se que, como resultado do ensino e aprendizagem do conjunto dessas habilidades, as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, nos três anos de duração do 1º ciclo (BRASIL, 2012).

Os dados sobre a alfabetização no Brasil, obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são um dos fatores que institui o PNAIC como formação continuada que segue na direção da política das avaliações em larga escala que atua para melhorar os índices educacionais (BRASIL, 2012). De acordo com o caderno de apresentação do programa

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. Todos esses fatos impuseram, também, uma maior aproximação entre os professores da Educação Básica e os professores que atuam na formação inicial e continuada dos docentes, favorecendo uma reflexão e um fazer conjunto desses atores, sobre as realidades das escolas brasileiras, na busca de estratégias mais palpáveis e que atendam às diversidades (BRASIL, 2012, p. 6).

Nesse sentido, o programa defende a criação de estratégias de gestão das redes e das escolas que atendam às necessidades e particularidades das aprendizagens e combatam a defasagem no processo de alfabetização, para melhorar a qualidade das habilidades linguísticas dos cidadãos.

Cabe destacar, contudo, que já se encontram bases para a instituição do PNAIC nos documentos do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, os quais abordam a temática da responsabilidade entre os entes governamentais de alfabetizar as crianças até o final do terceiro ano escolar. Por isso, a lei que o sancionou prevê, para sua implantação, apoio financeiro e técnico da União aos estados e municípios.

Para participar do PNAIC, o professor precisa estar em efetivo trabalho de sala de aula, ter classe de alfabetização, principalmente entre os três (3) primeiros anos e constar no último censo escolar.

Os documentos do programa (BRASIL, 2012) orientam para que os encontros de formação dos professores contemplem discussões acerca dos direitos de aprendizagem das crianças; avaliação no ciclo de alfabetização; formação de professores; organização do trabalho pedagógico; planejamento; educação especial e do campo. Esses conteúdos são tratados nos cadernos de formação, material enviado para cada professor participante. Os cadernos de formação fundamentam-se na Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e consideram as orientações a respeito do ensino e da prioridade do ensino da leitura e escrita. Segundo o artigo 32 da Lei 9.394/96,

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a

formação básica do cidadão, mediante:  
I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] (BRASIL, 2012, p.30 apud BRASIL, 1996).

Desse modo, pelo conteúdo presente nos cadernos, discute-se com os professores os direitos, assegurados em lei, de a criança aprender conteúdos subjacentes a esses direitos, e que, portanto, sejam trabalhados pela escola. Sobre as outras áreas do conhecimento trabalhadas no ensino fundamental I (matemática, arte, ciências naturais, história e geografia), os direitos também são citados nos cadernos de formação para debate com os professores, como pode ser exemplificado com o caso dos direitos gerais de aprendizagem da língua portuguesa no caderno *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*.

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos. / Appreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura. [...] (BRASIL, 2012, p.32).

O programa apresenta em seu material de formação que o processo de aprendizagem da língua escrita se relaciona com os conhecimentos naturais e sociais, desse modo, propõe uma formação de alfabetizadores que contemple a interdisciplinaridade. Conforme o caderno *Formação do professor alfabetizador/caderno de apresentação*,

No caso dos projetos e das sequências, conhecimentos, habilidades e capacidades relativos a diferentes componentes curriculares são atendidos em um mesmo momento, em uma perspectiva interdisciplinar, em que seja constituída uma lógica de trabalho para além das disciplinas. Precisamos, para tanto, fortalecer o diálogo dos conhecimentos, naquilo que é possível, com as áreas, com os componentes curriculares, com os conteúdos, com as dimensões da vida: saúde; sexualidade; vida familiar e social; meio ambiente; trabalho; tecnologias e cultura (BRASIL, 2012, p.19).

Com base nesses princípios anunciados nos documentos, o PNAIC se concretizou em Francisco Beltrão, mediante os encontros organizados entre orientadores (professores que integram a equipe da secretaria municipal de educação e atuam na formação dos professores), e professores. Nos grupos de formação, os participantes discutiam sobre os temas abordados nos cadernos de formação dos professores; situações vivenciadas em sala de aula com os alunos; atividades sugeridas e materiais, como livros de literatura e jogos didáticos para trabalhar em aula com os alunos, dentre outros elementos próprios da rotina escolar.

Pela metodologia de multiplicadores, sete professores formadores, que exercem funções na Secretaria Municipal de Educação, participaram da formação em Curitiba (Universidade Federal do Paraná – UFPR), em dezembro de 2012 e, em fevereiro de 2013, deram início à formação para 176 professores da rede municipal. Os encontros da formação no ano de 2013, realizados na Escola Municipal Rubens Amélio Bonatto, teve ênfase em alfabetização na língua portuguesa; alfabetização matemática em 2014, com encontros na Escola Municipal Pedro Algeri e, em 2015, com continuação no ano de 2016, a formação enfatiza a alfabetização científica, que abrange as demais áreas do conhecimento tratadas no ensino fundamental I (História, Geografia, Ciências e Arte) e é realizada em sala destinada à realização de encontros para formação de professores, na Secretaria de Educação do município.

A organização da formação, no primeiro ano, compreendia encontros quinzenais, com duração de 120 horas, e os professores optavam por participar no dia correspondente à hora-atividade ou no período noturno; no segundo ano, a carga horária foi de 160 horas, e os encontros realizados à noite; no terceiro e quarto anos, os encontros não têm calendário previsto, os professores são avisados com antecedência e ocorrem no dia destinado à hora-atividade.

A mudança da organização do sistema de séries para ciclos de aprendizagem ocorreu no município em 2002. Caracterizou-se como uma ação decorrente da discussão nacional, na Educação, sobre os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos, o problema do excesso de reprovações e evasão escolar. Sobre a organização em ciclos, o PNAIC defende, no caderno *Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem* que “O regime de ciclos nos oferece possibilidades de repensarmos os tempos escolares, de modo a encontrarmos formas diversificadas de abordar os conhecimentos, rumo a um ensino mais problematizador [...]” (BRASIL, 2012, p. 8).

### **Considerações Finais**

Compreendemos que a formação continuada teve sua origem a partir dos interesses governamentais de compensar as lacunas da formação inicial, sob a condição de aligeiramento, e dar respostas imediatistas às problemáticas vividas pelos professores. Concluímos que, no decorrer dos processos de formação, há mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, porém são mudanças que não costumam perdurar após o encerramento dos processos, e que o PNAIC surge com o objetivo de suprir as faltas na formação dos professores, numa perspectiva compensatória, como explicado por Gatti e Barreto, 2009, para solucionar o problema da grande quantidade de crianças que concluem os anos iniciais da escola sem aprender a leitura e a escrita.

Há que se considerar, todavia, que a formação continuada pode contribuir para

aprendizagens pelo professor, para além do trabalho com os conteúdos que serão ensinados nas escolas; pode, também, contribuir ao desenvolvimento de posturas e ações favoráveis ao ensino. Deveria, contudo, objetivar, principalmente, que os professores se tornassem membros ativos na composição das forças sociais transformadoras, construindo novos modos de organização e de participação cidadã nas políticas públicas de educação, com envolvimento de todos os esforços necessários e caminhos para a realização de uma formação continuada crítica.

O debate crítico inclui considerar a compreensão acerca das possibilidades e limites da formação continuada, isto é, reconhecer que compreendê-la amplamente implica identificar que as soluções para más condições de ensino e aprendizagem e seus respectivos resultados não são alcançadas unicamente pelos processos de formação continuada. Para que a formação continuada possa traçar o caminho que integre resultados positivos e reflexões sobre e para a práxis, é importante a atuação das universidades à frente da organização das ações e das pesquisas que elencam aspectos para serem aprofundados sobre a relação entre a formação inicial e contínua (GIOVANNI, 2008). A formação continuada deve ser desenvolvida em parceria com as escolas e sistemas de ensino, responsáveis por prestar apoio, com recursos e questões de organização do trabalho do professor (GIOVANNI, 2008).

Cabe aos sistemas de ensino e às escolas agirem, possibilitando o tempo necessário à formação e integrando os professores na construção do processo, a fim de que os estudos sejam para eles meios de promover o ensino e a aprendizagem, não, meramente, sobrecarga de trabalho. Bons programas de formação, além de respeitarem as necessidades do professor para o seu trabalho, também envolvem o preparo e compromisso dos professores formadores. Caracterizam-se, ainda, pela continuidade e flexibilidade e por possibilitarem o envolvimento do professor aluno na elaboração dos programas, pois o compromisso inclui a reflexão sobre seu papel social e o senso de responsabilidade com a aprendizagem.

Nessa direção, programas com resultados positivos entendem o tempo da formação, também, como elemento importante para o professor superar alguns posicionamentos ambivalentes adotados, como almejar a melhora do processo de ensino e aprendizagem, mas querer soluções prontas para as dificuldades do processo. Como promover que a participação dos professores não represente mera prestação de conta? E, ainda, como problematizar a articulação entre as atividades sugeridas e as que o professor avalia necessárias para sua turma de alunos?

Uma possível alternativa é o apontado por Gatti e Barretto (2009), quando argumentam sobre o tempo da formação. A constância dos estudos pode possibilitar discussões e compreensões sobre o fazer pedagógico que permitam ao professor relacionar a formação aos conteúdos e à prática.

Nessa perspectiva, cabe problematizarmos o PNAIC, que destinou um ano de formação para (2013) língua portuguesa; (2014) matemática; (2015; 2016) ciências, história e geografia. Embora o material de formação do programa tenha sido elaborado por universidades, a formação proposta corresponde à formação clássica, organizada por grupos de formação com efeito multiplicador, cujo modelo não favorece o desenvolvimento dos professores participantes, posto que as questões discutidas sejam homogêneas. A formação não é pensada pelos envolvidos para tratar de problemáticas por eles vivenciadas, vem prontamente elaborada, sem espaço para o questionamento dos professores participantes. Muitas de suas materializações vêm focadas em atividades que precisam ser realizadas pelas turmas de crianças, para exposição aos formadores e participantes, num momento posterior, condição perigosa, pois contém as propriedades do ativismo maléfico ao ensino-aprendizagem. Tecnicamente, o programa se constitui como uma proposta que permite larga adesão, porém, não ganha densidade, por não partir da realidade escolar específica e, além disso, almeja uma formação centrada na melhoria dos índices do desempenho escolar, orientada pelos parâmetros das avaliações de larga escala.

Cruz e Martiniak (2014) analisam o programa e, segundo suas conclusões, a formação feita pelo PNAIC não problematiza aspectos histórico-sociais nos cadernos de formação. As autoras apontam como aspecto negativo a rapidez da formação, destinada às áreas de português e matemática, com a duração de um ano de estudo para cada uma das disciplinas e um ano para formação que abrange a alfabetização e as disciplinas de história, geografia e ciências.

Por fim, pode-se levantar a necessidade de a formação destacar os conteúdos para ensinar o que é preciso saber para aprender a ler e escrever, como os meios pelos quais se atende o que precisa ser aprendido. Assim, é possível exercitar o olhar e o fazer pedagógicos que procuram alcançar o processo de ensino e aprendizagem em sua completude, evitando que a formação continuada para alfabetizadores esteja centrada no pragmatismo das atividades, aspecto que restringe a ação crítica e reflexiva do professor e impede a materialização da práxis no trabalho docente.

## Referências

BACCIN, Alessandra Carla; OSÓRIO, Alda M. N. do. Reflexões acerca da formação continuada de professores no programa Pró-Letramento. In: ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16.; 2012, Araraquara, 2012. **Anais...** Araraquara: Junqueira & Marin Editores. 2012. Livro 2, p.3194-3203. Disponível in: <[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2473p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2473p.pdf)>. Acesso em 06 jun. 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá Barreto; GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Formação de Professores/as e os desafios para a (re) invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professor (as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 68-92.

BECALLI, Fernanda Zanetti. As concepções de leitura e de texto do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: ALB, 2009. 11 p. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal.html>>. Acesso em 06 jun. 2016.

BRAGA, Denise Rodinski. O conhecimento, a práxis e a formação humana na perspectiva sócio-histórica em sua relação com a educação e a formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 8. Curitiba: Champagnat, 2008, p.43364347. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/403\\_446.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/403_446.pdf)>. Acesso em 06 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais, catálogo**. Brasília: DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf). Acesso em 25 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 06/06/2016.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da; MARTINIÁK, Vera Lúcia. As políticas educacionais para a formação continuada dos professores alfabetizadores e pedagogia histórico-crítica. In: JORNADA DO HISTEDBR, 12., Caxias, Ma, 2014. **Anais...** Caxias-MA: HISTEDBR-MA. 2014, p. 16441655. Disponível em <http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/8/artigoeix083781410832027.pdf>> Acesso em 06 jun. 2016.

GIOVANNI, Luciana Maria. 2008. Formação de professores e parcerias entre universidades e escolas de ensino básico: possibilidades e entraves. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14. Porto Alegre, 2008. **Anais...** Porto Alegre, RS: PUCRS. 14 p. (Publicação em Cd-rom).

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores. **Revista da Faculdade de Educação**. UNICAMP, Campinas, v. 1, n. 4, mar. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyolas Jesuítas, 2011. p.25-64.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.** [online]. 2006, vol.32, n.3, p.477-492. Acesso em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28021/29818>.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis, 2014. **Anais...** p. 1-18. Disponível in: <xanpedsul.faed.udesc.br/arq\_pdf/95-0.pdf>. Acesso em 15/01/2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. Trad. de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

**Recebido em 28/07/2016 – Aprovado em 02/10/2016.**