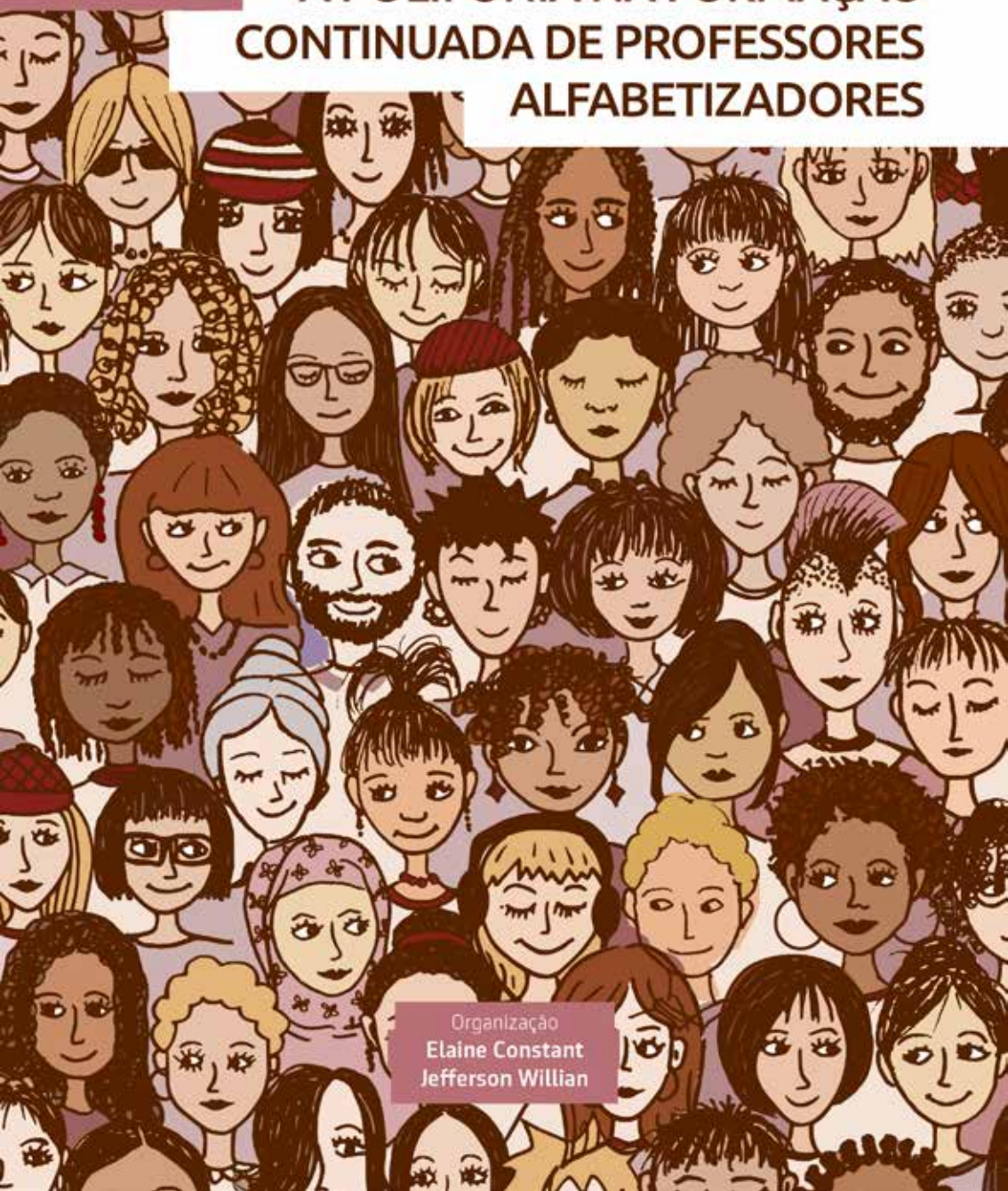


# PNAIC NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:

## A POLIFONIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES



Organização  
Elaine Constant  
Jefferson Willian



# PNAIC NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:

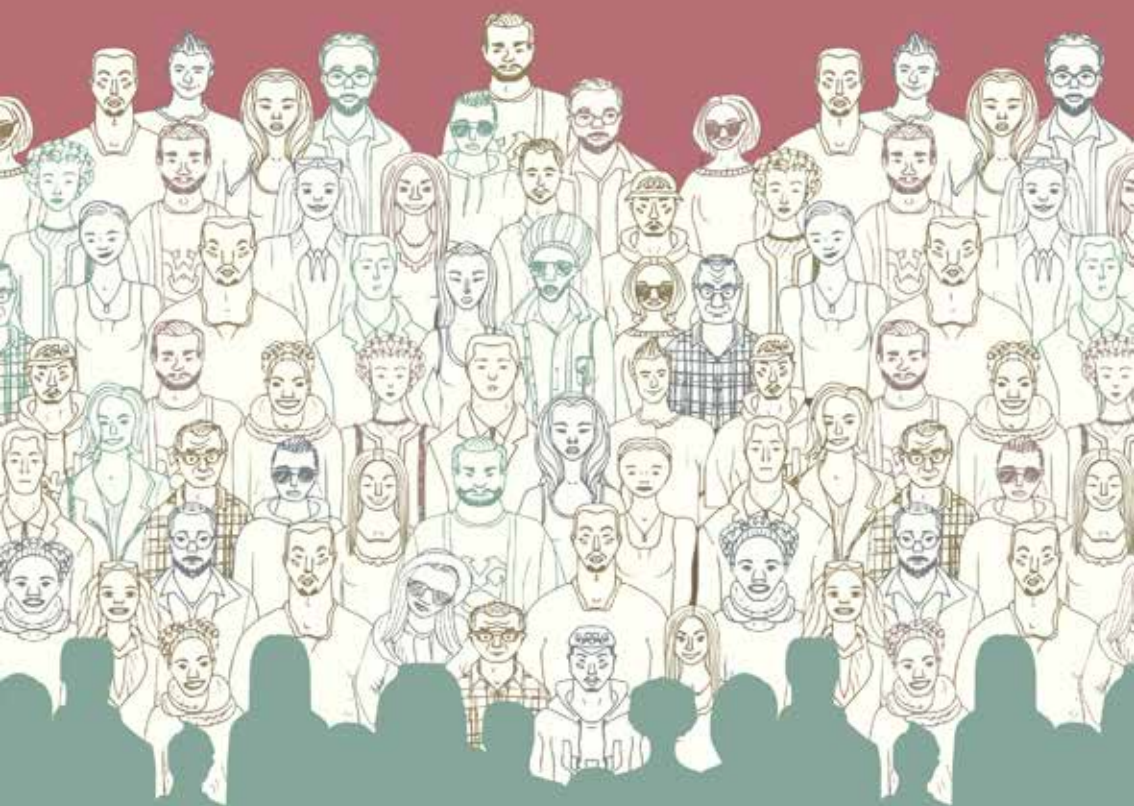
A POLIFONIA NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES

Organização  
Elaine Constant  
Jefferson Willian



# PNAIC NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:

A POLIFONIA NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES



Organização  
Elaine Constant  
Jefferson Willian

Ficha Técnica

---

Ficha Catalográfica

# SUMÁRIO

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
CONCEITO E MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
EM DEBATE NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Por Elaine Constant  
Teresa Paula N. R. Gonçalves

6

---

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
CONCEITO E MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
EM DEBATE NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Por Elaine Constant  
Teresa Paula N. R. Gonçalves

14

---

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
CONCEITO E MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
EM DEBATE NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Por Elaine Constant  
Teresa Paula N. R. Gonçalves

165

---



# POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEITO E MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM DEBATE NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Por Elaine Constant<sup>1</sup>  
Teresa Paula N. R. Gonçalves<sup>2</sup>

## **1. As políticas para a formação continuada: a relevância da qualidade da educação brasileira nas deliberações legais**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que prevê inicialmente “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico” (Brasil, 2012)<sup>3</sup>. Essa orientação também faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007). Esse Documento se propõe como um plano coletivo de médio e de longo prazo, sistêmico, cujo objetivo é a melhoria da qualidade da educação brasileira, com foco prioritário na educação básica (MEC, 2007). Para isso, é necessário o engajamento da sociedade civil, pais, alunos, professores e dirigentes em iniciativas que ampliem as condições de permanência e a efetiva aprendizagem dos alunos na escola.

Nesse sentido, a proposta para o PNAIC vem se delineando desde o PDE como também conta com disposições legais de outras políticas públicas no âmbito nacional, como se pode perceber na Portaria para sua implementação.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto nas Leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto nº 6.755 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084 de 2010, resolve:

---

<sup>1</sup> Professora adjunta da disciplina Avaliação dos Processos Ensino Aprendizagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenadora geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Professora-adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora-adjunta do PNAIC/RJ.

<sup>3</sup> A partir do ano de 2013, após muitos debates sobre a expressão “idade certa”, a referência para oito anos foi retirada e a apropriação da alfabetização tem como referência o 3º ano do ensino fundamental.

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2012)

Percebe-se que o PNAIC <sup>4</sup> é uma política híbrida, na qual conjuga as experiências educacionais brasileiras entre 1995 a 2014 <sup>5</sup>, uma vez que se pauta, em especial, na Constituição brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Assim sendo, a apropriação de orientações legais podem colaborar sobre alguns entendimentos acerca dos paradigmas de formação profissional para professores que norteiam a formação continuada no Brasil desde 1995.

Dai a importância de analisar a percepção de diferentes esferas governamentais (federal, estaduais e municipais), instâncias representativas (públicas ou privadas) e atores sociais (sociedade civil) que se apresentam como mais uma “voz” na constituição das políticas educacionais. Significa compreender, conforme Cury (2002), ao analisar a LDB, que

Ao final, a lei aprovada acabou por conjugar diferentes vozes com distintas potências. As vozes dominantes, as recessivas, as abafadas e as ausentes que a constituem continuam sendo uma ‘rede intertextual’ a ser lida e reconstruída. De seu movimento correlativo participam diferentes intencionalidades presentes na prática social e nas referências legais identificadoras de cada projeto. A voz da ausência é também um modo de se fazer presente e de fazer ouvir em outra dimensão (p. 14).

Logo, uma disposição legal representa as transformações históricas e políticas ocorridas na Educação brasileira, bem como as formas de relações entre o Estado e a Sociedade. As leis mostram a capacidade de expressar coletivamente os posicionamentos de distintos grupos sociais e culturais, como permitem um consenso de responsabilidades, via regras legais, que o Estado deve garantir.

---

<sup>4</sup> A partir deste momento, privilegiarei a sigla PNAIC para me referir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

<sup>5</sup> Citamos a correlação de ideias educacionais em três governos brasileiros: presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), de Dilma Rousseff (2010- 2014), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), bem como de orientações traçadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).



Esse é o contexto político e jurídico que mostra continuidades e rupturas entre “diferentes” propostas pedagógicas desenvolvidas pelo MEC, assim como esse Ministério lida com novas demandas no campo educacional. Exatamente as negociações pedagógicas mostram a constituição de paradigmas de formação continuada para professores que se desenvolve na atualidade brasileira a partir da década de 1990. Tal processo suscita indagar: Quais são as bases legais para a formação continuada de professores no Brasil? Ainda que breve histórico, apresentaremos alguns documentos legais e importantes para a compreensão sobre as concepções sobre formação continuada no Brasil.

O contexto do PNAIC é marcado por documentos norteadores como o Art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Federal; a LDB (nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006); Plano de Desenvolvimento da Educação a partir do Art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007; o Decreto nº 6.755 de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica<sup>6</sup> e o Art. 1º, parágrafo único do Art. 2º do Decreto nº 7.084 de 2010 (Programa Nacional Livro Didático).

Quanto a Constituição de 1988, torna-se importante os sentidos dados a democracia, pois, após uma ditadura militar, tornaram-se necessárias iniciativas que contribuam para a criação de programas de formação continuada dos professores das redes públicas baseados na ideia de justiça social. Essa orientação está fundamentada no Art. 210 dessa Constituição, que determina “como dever do Estado, para com a educação, fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2012b, p.11). Entretanto, a Constituição não menciona a ideia de formação continuada dos professores. Essa Lei menciona a “garantia do padrão de qualidade” no Art. 214, inciso VII, concomitantemente, com a importância do “direito à educação” como um “direito da criança”. Da mesma forma, nessa Constituição, também está previsto o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Duração Plurianual. Ambos possuem como relevância desenvolver a temática sobre “qualidade” no ensino, integrando as ações do poder público e reforçando a importância da formação continuada em legislações.

Assim, a qualidade do ensino ganha visibilidade na LDB nº 9.394/96, mas a ideia se restringiu no estabelecimento de diagnósticos a partir da proficiência dos alunos nas avaliações externas e em larga escala<sup>7</sup>. Para especialistas no campo da Educação e professores da escola básica, a orientação da LDB, ao sugerir a ênfase na

---

<sup>6</sup> Essa Portaria foi revogada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

<sup>7</sup> A partir dessa orientação, o INEP lida com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola. Para isso, os dados estatísticos são referências para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Atualmente, tal fato está associado à Prova Brasil, Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), como no caso da alfabetização infantil.

avaliação de rendimento escolar, impõe aos municípios uma “formação continuada” aligeirada, pois se preocupam mais em obter um indicativo quantitativo para representar a qualidade da educação: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>8</sup>. Significa correr o risco de definir estratégias, priorizando ações e implantando propostas de formação continuada correlacionadas mais com a avaliação em larga escala e menos com as demandas das realidades locais das escolas públicas no Brasil.

Quanto ao desenvolvimento profissional, no Art. 13 da Lei nº 9.394/96, há as incumbências para que os professores participem, de forma integral, nos encontros pedagógicos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Neste sentido, há referência à formação continuada *in locus* e a responsabilização pessoal do professor com o compromisso para a melhoria da qualidade no ensino. Portanto, há uma associação entre qualidade de ensino e formação continuada que se desenvolve por meio de encontros pedagógicos, em uma escola, durante o ano letivo, como também um “dever” do Estado em garantir a formação profissional de um determinado sistema público. Somente em 2013, a formação continuada passa a ser explicitada na Lei 12.796, que altera a Lei nº 9.394/96, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação conforme Parágrafo único do Art.62-A, que sugere “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. (Brasil, 2013)

Observa-se que a LDB ainda caminha em passos lentos ao se referir especificamente à formação continuada. Como perspectiva de desenvolvimento profissional, há a formação *in locus* como também a participação em cursos profissionais, graduação e pós-graduação. Isso faz com que haja alguns questionamentos, por parte de dirigentes municipais, estaduais e professores, sobre os sentidos acerca da formação continuada e a valorização desse eixo nos planos de cargos para progressão funcional nos sistemas educativos.

Observa-se, conforme Gatti (2008), considerando a educação continuada, “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação” (op.cit). Provavelmente, essa foi uma significativa contribuição que a legislação proporcionou aos sistemas de ensino. Porém, assim como ocorreu com o fenômeno da universalização do acesso dos alunos ao ensino, sucedeu-se também o mesmo com a oferta de propostas de formação continuada.

---

<sup>8</sup> De acordo com o site do INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Inep em 2007, representa a iniciativa de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e nas médias de desempenho nas avaliações do Inep, o SAEB para as unidades da federação e para o país, e a prova para os municípios. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>.

Essa robustez de propostas pode por em risco a ideia Constitucional de justiça social trazida na década de 1990. Assim, em 2003, o Plano Plurianual <sup>9</sup>, logo nas páginas iniciais desse documento, cita-se que “a essência deste Plano Plurianual é fazer da justiça social a nova alavanca do desenvolvimento” (Brasil, p.5, 2003). E para obter essa meta até 2007, faz-se necessário a “capacitação de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”. (Brasil, 2003). De acordo ainda com esse Plano Plurianual,

identifica-se a fragilidade da formação dos professores e a falta de estímulo para que renovem sua prática pedagógica. Não existe um plano sistemático e efetivo de formação continuada dos professores que possibilite sua atualização permanente em termos científicos e pedagógicos, nem mecanismos institucionais de valorização do seu conhecimento e da prática científica e pedagógica. Predominam currículos centrados na transmissão de conteúdos, com frágil abordagem prática e problematizadora, devido à ausência de processos formativos que promovam a renovação. (Idem)

Pensando nas prioridades também pedagógicas, o MEC, criou a “Rede Nacional de Formação Continuada” em 2004, a partir do Edital nº 01/2003 – SEIF/MEC, que difundiu as diretrizes para o encaminhamento de propostas às universidades públicas, ratificando a Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, em que as instituições do ensino superior representavam centros de pesquisas e desenvolvimento da educação e desenvolveriam programas de formação continua no país (BRASIL, 2003b).

Alguns anos após, especificamente em 2009, no Brasil, inicia-se um período de implementações de decretos, como atos normativos e regulamentares, que deverão ser praticados pelas Administrações públicas, no exercício da função administrativa. O primeiro foi o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, alicerçando o compromisso público do Estado com um projeto social, político e ético para a consolidação de uma nação democrática e inclusiva. Nesse sentido, esse Decreto prevê que a formação profissional dos professores seja baseada na garantia do direito à educação e a melhoria da qualidade no ensino nas escolas públicas e na vida dos estudantes <sup>10</sup>. Isto também está previsto no Projeto de Lei nº 8.035 de 2010 <sup>11</sup>. Esse documento também ressaltava as metas

---

<sup>9</sup> De acordo com o Documento, é um “instrumento fundamental para a construção de um Brasil melhor”.

<sup>10</sup> Esse conceito será ampliado, a partir do Decreto nº 7.415 de 30 de dezembro de 2010, para a formação de outros profissionais da Educação Básica dos sistemas de ensino público a partir do Programa Profucionário. Esse Decreto prevê a formação profissional técnica em nível médio de servidores efetivos que atuavam nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante.

<sup>11</sup> Aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, mas houve a elaboração e regulamentação do PNE em 2014 até 2024.

e estratégias referentes à implantação da universalização do ensino e a melhoria da qualidade da educação, considerando oito desafios nacionais, entre eles a “excelência na formação e na valorização dos profissionais da educação”, colocando-os em níveis iguais e concomitantes.

Esse cenário, de melhoria da formação dos professores via a melhoria da qualidade da Educação, acabou por reafirmar a importância da criação de propostas que atendessem, de preferência, os professores que lidam com os professores das turmas do primeiro segmento do ensino fundamental. Esse foi o contexto do Pro-Letramento<sup>12</sup> e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no ano de 2013. Essa última proposta se baseou no baixo desempenho escolar dos alunos nas avaliações em larga escala e na necessidade de criar uma identidade profissional para os professores alfabetizadores por meio de uma política pública de educação.

A formação continuada para professores que lidam com a alfabetização infantil<sup>13</sup> ainda ganhou reforço por outro documento pelo Ministério da Educação. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) assegura que todas as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Assim, as orientações da meta cinco (5) se apresentam como eixos “norteadores” para o desenvolvimento de distintas ações destinadas à alfabetização infantil. Tal documento objetiva a implantação de diferentes ações e projetos visando atingir à melhoria da alfabetização e, conseqüentemente, a qualidade educacional. (BRASIL, 2014).

Em 2016, outra regulamentação legal “fixou” alguns princípios defendidos no Plano Nacional de Educação (2014-2024): a Política Nacional de Formação de Profissionais de Educação, instituída pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016 e ainda vigente. Essa política assegurou a continuidade dos programas e as ações supletivas do referido Ministério; e nas iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios. Entretanto, é importante ressaltar que Plano Nacional de Educação (2014-2024) sugere rever a estrutura fragmentada dos cursos de formação continuada de professores, recomendando como princípio orientador a articulação entre teoria e prática, mas não assegura a formação centrada nas instituições superiores e públicas, como também não garante às condições necessárias a carreira docente e ao exercício do magistério. (SAVIANI, 2014)

Por tudo o que foi dito, as políticas públicas para a formação continuada na Educação básica, em especial, para os professores dos anos iniciais, se atêm mais na ideia da qualidade de educação e desempenho dos estudantes e menos nas finalidades e objetivos da formação continuada para esses profissionais.

---

<sup>12</sup> Esse Programa não será abordado neste estudo, pois a ênfase era o 4º e 5º ano do ensino fundamental.

<sup>13</sup> Expressão utilizada nas Diretrizes Nacionais para Educação Básica para designar a escolarização de crianças com 6, 7 ou 8 anos.

## 2. Conceito e modelos de formação continuada e o debate público no estado do Rio de Janeiro

No já referido artigo de Bernardette Gatti (2008), faz uma análise do conceito de educação continuada no Brasil chamando a atenção para a sua imprecisão. Segundo a autora, o conceito é usado tanto no seu sentido mais restrito relacionado com a dimensão formal, referindo-se a propostas de formação estruturadas oferecidas após a graduação ou após o ingresso no exercício da docência, como no sentido amplo, relativo a qualquer atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, desde trabalho na escola, passando por eventos científicos, cursos virtuais e outras modalidades.

Ao chamar a atenção para a indefinição do conceito, Gatti estabelece também uma relação entre essa indefinição e a multiplicação da oferta no âmbito da formação continuada salientando a diversidade de iniciativas existentes no sistema público estadual, federal e municipal, de escolas e de organizações de outra natureza, e de natureza e durações diversas. Assim, sob o rótulo de 'educação continuada', se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação à distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos. Essa multiplicação da oferta tem em vista responder a demandas diversas como o suprimento de uma formação inicial precária, o aprofundamento ou ampliação de conhecimentos, a formação em serviço, entre outros.

Como referido no ponto anterior, as políticas públicas para a formação profissional têm sido acompanhadas pela definição de orientações, normas e legislação que procuram regular essa oferta e definir necessidades, formatos e modalidades de formação continuada, assim como a sua respetiva acreditação e avaliação, objetivando mais a ideia de "qualidade na educação".

Importa referir que esse processo de alargamento, diversificação e regulação da oferta de formação continuada é uma tendência internacional e global que emerge do crescente reconhecimento da importância da existência e ampliação de mecanismos de formação continuada que contribuam para a melhoria do desempenho profissional dos professores face às exigências relacionadas com as transformações sociais no mundo contemporâneo e dos respetivos sistemas educativos. Daí a sua estreita ligação com os discursos sobre a necessidade de responder aos desafios e exigências da designada 'sociedade do conhecimento', designação que pretende caracterizar as sociedades contemporâneas e os seus mecanismos cognitivos, tecnológicos e económicos.

No contexto europeu, a formação continuada de professores surge enquadrada no âmbito das políticas de aprendizagem ao longo da vida (Gonçalves et al, 2012), e o conceito de educação continuada foi sendo progressivamente substituído pelo conceito de 'desenvolvimento profissional contínuo' (Gonçalves e Gomes, 2014). Esse conceito tem sido objeto de políticas transnacionais e de estudos comparativos entre



a legislação e mecanismos de desenvolvimento profissional existentes nos diversos países europeus.

No Brasil, embora os termos de aprendizagem ao longo da vida ou de desenvolvimento profissional contínuo não sejam comumente utilizados no campo da educação, a perspectiva subjacente a essas designações pode ser identificada em alguns documentos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (REDE), que no seu catálogo de 2006 afirma que: “A formação continuada no mundo atual passa a ter papel central na atividade profissional: o educador necessita constantemente repensar e aperfeiçoar sua prática docente (Brasil, 2006, p.3)”. Ou, ainda no mesmo documento, “A atual política parte dos seguintes princípios: a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor (Idem)”. Esse entendimento da aprendizagem profissional como permanente leva ao reconhecimento da necessidade de criação de políticas nacionais e, como no caso europeu, transnacionais que fomentem e regulem a oferta estabelecendo um conjunto de princípios e metas para a formação docente. Mais uma vez o documento da REDE é ilustrativo:

O MEC propõe a efetivação de um sistema nacional de formação continuada que dê sequência à formação inicial que vem sendo realizada pelas instituições de ensino superior e pelas secretarias de educação. A institucionalização da formação continuada, nas universidades e nos órgãos gestores da educação, é parte substantiva da melhoria da qualidade da educação básica no país e, por consequência, da qualificação permanente do trabalho docente. (Brasil, 2006, p.23)

Ao mesmo tempo em que se verifica uma diversificação e alargamento da oferta e a consolidação de medidas para a sua regulação, tanto a nível nacional como internacional, têm surgido algumas vozes que criticam os conceitos e propostas de formação continuada vigentes assim como as implicações das políticas de formação (Gonçalves e Gomes, 2014; Sachs, 2009).

Se, por um lado, existem riscos da padronização e centralização de alguns programas, que se traduzem na ausência de questionamento das modalidades de formação oferecida e pressupõem ou promovem a passividade dos professores, por outro lado, a não padronização de outros programas faz com que fiquem dependentes de como e por quem são ministrados. Também têm sido apontadas falhas nos processos e mecanismos de avaliação das propostas de formação, o que se traduz na incapacidade de captar as dificuldades e insatisfações dos agentes envolvidos (professores e formadores). Daí a necessidade de reflexões e análises mais aprofundadas sobre as modalidades de formação disponíveis.

Neste âmbito, os trabalhos de Sparks e Louks-Horsley (1990) ou de Sachs (2009), ilustram, exemplificando, alguns esforços feitos no sentido de analisar e repensar a oferta de formação existente, na sua diversidade e especificidade. Assim, Sparks e Loucks-Horsley (1990) fazem uma categorização de modelos de formação continuada a partir das diferentes perspectivas sobre desenvolvimento profissional docente que lhes estão subjacentes: 1. Desenvolvimento profissional autônomo – aprendizagem-auto-dirigida; 2. Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão e apoio profissional mútuo – assente na supervisão por pares; 3. Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos – resolução de problemas e envolvimento em projetos; 4. Desenvolvimento profissional através de cursos de formação – frequência de cursos de formação continuada; 5. Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação – resolução de problemas e investigação.

Por sua vez, Sachs (2009), propõe uma categorização dos modelos de desenvolvimento profissional docente a partir de quatro metáforas: 1. Re-instrumentação – modelos tradicionais de DP, top-down; 2. Remodelação – associados a reformas curriculares, adaptação a transformações do sistema educativo; 3. Revitalização – aprendizagem individual do professor, reflexividade; 4. Re-imaginação – diversificação de percursos de aprendizagem, focando na dimensão política e ativista da profissão docente. Em ambos os estudos são criticados os modelos hegemônicos de formação continuada, assentes numa lógica de prescrição, remediação e compensação, que pressupõem a passividade do professor, desvalorizando a sua experiência anterior, as suas práticas e os seus saberes e que são construídos numa lógica cognitivista e individualista. Como afirma Gatti (2003), referindo-se à ineficácia de muitos programas de formação continuada “Sua centralização apenas nos aspetos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.” (p. 193). Por isso, são necessários programas mais abertos, que mobilizem uma postura mais ativa e crítica e que tenham em contas as representações sobre e as condições de exercício da profissão docente. Daí a necessidade de ter em conta algumas das principais limitações e implicações das políticas de formação continuada relativamente à sua perspectiva sobre o desenvolvimento profissional docente, à obrigatoriedade de participação dos docentes nesses programas, à natureza da oferta, aos modelos e modalidades de formação e à forma como podem ser utilizadas como mecanismos de controle sobre a profissão numa lógica de formalização, hierarquização e standardização dos saberes e fazeres docentes.

Alguns estudos comparativos nacionais e internacionais (Gatti, Sá Barreto, André, 2011; Eurydice, 2008) têm mostrado que os programas mais bem sucedidos resultam de processos de negociação e do envolvimento de mais atores na formação (diretores, professores, técnicos), do atendimento das necessidades locais, do entendimento do professor como sujeito ativo da formação e do fomento da participação-reflexão. Torna-se, por isso, fulcral fomentar a valorização destas iniciativas e oportunidades de formação por parte dos professores, ultrapassando a resistência e

desinteresse crescentes dos docentes face às ofertas e modelos de formação disponíveis e hegemônicos. Daí a necessidade de construir uma perspectiva e oferta de oportunidades de educação continuada assente na valorização das práticas, do saber e da experiência dos professores e das dimensões informais da aprendizagem profissional. Para tal, importa questionar e repensar os modelos existentes e propor novas perspectivas e modalidades de educação continuada no sentido de pluralizar formação, preservando a singularidade da ação docente.

No caso do PNAIC/RJ estas questões têm estado presentes no debate entre a equipe de coordenação e no diálogo que temos procurado fomentar com os diferentes participantes no programa e têm sido equacionadas a partir do percurso e experiência de formação que vem sendo desenvolvida desde 2013. Ao longo do último ano, temos vindo a definir como principais propostas e desafios da formação no âmbito do PNAIC/RJ alguns eixos importantes: 1. Pensar a formação contínua a partir da natureza do trabalho docente; 2. Ultrapassar perspectivas individualistas sobre o trabalho docente; 3. Ultrapassar modelos top-down hierárquicos e burocráticos de formação; 4. Reconfigurar o trabalho docente, como cooperativo, aberto, imprevisível e emergente; 5. Recuperar a dimensão pública da função docente; 6. Pluralizar a oferta de Formação Continuada; 7. Contrariar a lógica de normalização dos modelos e das práticas de formação continuada, 8. Repensar o papel e reforçar a participação do professor na construção da oferta; 9. Construir abordagens situadas do desenvolvimento profissional.

Esses eixos são oriundos, como ditos antes, de debates, em especial, com professores alfabetizadores. Convém lembrar que em 2015, a equipe PNAIC\UFRJ definiu alguns temáticas importantes para serem retomadas na formação a fim de manter o debate: currículo, ciclo de alfabetização, infância e interdisciplinaridade. Esses temas exigiram maior aproximação da Universidade com os destinatários finais da política de formação: os professores alfabetizadores<sup>14</sup>. Na interação, os professores apostavam na criação partilhada do conhecimento no que tange à formação continuada. Nesse sentido, era possível buscar caminhos para algo que a proposta de Ciclo não deu conta na década de 1990: o que fazer com as crianças que não se apropriaram da escrita até o terceiro ano do ensino fundamental? Daí era preciso ampliar a aproximação entre a escola básica e a Universidade pública, como um fenômeno educacional, social e cultural visível.

Era o movimento em que a escola básica mostrava sua realidade. Por outro lado, a Universidade, conhecedora de outra realidade, se colocava em diálogo com a escola, possibilitando comunicações de qualidade diferenciada em um contexto no qual a teoria e prática nem sempre dialogavam interativamente. Esse processo era impulsionado pelas duas esferas públicas e foi fundamental para o desenvolvimento do processo no ano de 2016. Durante esse ano, analisamos sobre a importância de

---

<sup>14</sup> Foi uma oportunidade para debater um currículo apropriado para a escola pública, buscando informações sobre a concepção de Ciclos. Justamente o debate sobre essa perspectiva curricular mostrou a importância dos encontros presenciais para a formação de professores.

contarmos com a significativa presença dos professores alfabetizadores na Universidade ou chegarmos até eles de outra forma para manter o diálogo.

Assim, os eventos, em 2016, na UFRJ foram planejados para atender as demandas apresentadas por alfabetizadores em avaliações, relatórios e outras formas de comunicações<sup>15</sup>, assim como começamos a proporcionar Rodas de Conversas nos municípios do estado do Rio de Janeiro<sup>16</sup>. Declinamos com a ideia de “palestras”, porque essas se mostravam como práticas verticais e não favorecia a plena participação dos professores, mas ao contrário: a apresentação de uma teoria e abertura para debates não favorecia diálogos, porque os professores não dominavam os conteúdos da apresentação como também não arriscavam se expor ao desconhecido.

Isso garantiu a participação dos municípios e a valorização das experiências presentes no cotidiano escolar juntamente com a apropriação dos conceitos da Ciência da Educação sem uma hierarquia estabelecida nesta troca. Observamos uma circularidade de informações a partir de análises entre as duas esferas públicas. Pode-se dizer que foi um ensaio, um campo de experimentação e diálogo, que funcionou como um verdadeiro “laboratório de formação de professores” em que não se pressupõe o enfraquecimento das identidades de cada região e suas propostas educacionais. Isso também se tornou fundamental quando constatamos que os professores começaram a utilizar diferentes mídias para expor seus “trabalhos”, melhor dizendo, “suas práticas”. Professores criaram blogs e páginas no facebook, escreveram livros sobre seus alunos ou de Literatura Infantil com recursos próprios, mantendo um rico debate entre vários professores alfabetizadores.

Como nos lembra Hannah Arendt (2006), a esfera política é o lugar em que as pessoas agem em comum e a favor do que é comum, portanto do que não é disputável ou concorrente. A política necessita de todos e os inclui. Neste sentido, o “diálogo” instituiu uma política para os professores da escola pública, em especial, aos alfabetizadores, mostrando que o conceito de formação continuada também é um processo pouco esclarecido pela Universidade pública e, conseqüentemente, escasso no discurso acadêmico. Sua multiplicidade de conceitos não permitia observar as características

---

<sup>15</sup> Durante o ano de 2016, realizamos três eventos pela Faculdade de Educação da UFRJ e foram intitulados com os seguintes temas: “Possíveis Interpretações sobre Formação Continuada de Professores e o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”; “Formação continuada de professores alfabetizadores: debates atuais e seus desdobramentos nas pesquisas sobre currículo e o PNAIC”. “Estudos da Escola: Alfabetização & Família”.

<sup>16</sup> O objetivo da Roda de Conversa é refletir, juntamente com a Escola Básica, sobre algumas concepções apresentadas pelo PNAIC, no período entre 2013 a 2016. Busca-se ouvir as vozes dos professores participantes e compreender se a formação continuada tem favorecido possíveis transformações sobre as práticas pedagógicas diante de desafios vividos, por professores e alunos, no contexto da alfabetização nos sistemas públicos municipais. Assim sendo, a Roda de Conversa visa oferecer a professores o debate de temas através de uma metodologia participativa que promova o diálogo e a reflexão sobre o PNAIC e a alfabetização infantil. A partir daí, procuramos melhor conhecer a demanda feita pelos municípios do estado do Rio de Janeiro com vistas a planejar e a realizar a formação continuada de professores para 2017.

marcantes de cada região do estado do Rio de Janeiro, assim como os processos culturais, sociais, econômicos e políticos de cada Secretaria de Educação. Todavia, cada região ou localidade se tornou próxima e real, sugerindo que estamos no caminho certo e há muito ainda para fazer em favor da escola pública no estado do Rio de Janeiro.

### **Considerações finais**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se constituiu a partir de várias orientações legais e ilustra as tentativas de algumas políticas públicas para a melhoria da qualidade da Educação brasileira a partir de 1995. Nesse contexto, está o PNAIC, uma política educacional delineada e correlacionada para produzir resultados satisfatórios nas avaliações em larga escala. Contudo, na medida em que os professores alfabetizadores se aproximaram do espaço público da Universidade, se iniciou outro caminho para a formação continuada e fundamental para analisar tanto as políticas de formação de professores como as concepções que norteiam o desenvolvimento profissional de professores.

Isso fez com que a equipe de pesquisadores do PNAIC/UFRJ buscasse diferentes maneiras para compreender as vozes dos professores alfabetizadores e os sentidos dados à formação continuada. Esse estudo é fruto de uma pesquisa que está iniciando na Faculdade de Educação da UFRJ embasada numa concepção de formação continuada que pode se constituir a partir das demandas dos professores, porque os encontros presenciais, tanto em eventos como nos municípios do Rio de Janeiro, se tornaram espaço de diálogo e intenso debate público no estado do Rio de Janeiro. Essa perspectiva favoreceu que os papéis tradicionais, em cursos para formação continuada, - orientador de estudos/professor alfabetizador - foram substituídos pelo papel de interlocutores que, coletivamente, construíram e (re)significaram conceitos e práticas.

Nesse trabalho, percebe-se que as políticas de formação não acompanharam o ritmo frequente de diferentes metodologias formativas implementadas após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Isso gerou desconfiança e desconforto para os professores da escola básica, porque, como nos disse uma professora de uma rede municipal, não se reconheciam nas propostas apresentadas por diferentes políticas educacionais. Se o diagnóstico é uma fase fundamental em uma determinada política para atingir metas, a formação continuada ignorava uma análise sobre o cotidiano de professores, escolas e alunos. Essa premissa foi fundamental para os pesquisadores do PNAIC/UFRJ, porque nos mostrou novas possibilidades de pensar no desenvolvimento profissional.

Para Thives (2008), com inspiração nos estudos de Mikhail Bakhtin, a identidade profissional docente se constituiu a partir da interação com outros colegas, porque diferentes saberes e conhecimentos são contextualizados respeitando a diversidade de tempos e espaços, uma vez que “as linguagens e os pontos de vistas se mesclam e tornar-se impossível separá-los” (p.2). Assim, os espaços coletivos, marcados por debates, auxiliam na ressignificação social da profissão, observando a transformação de algumas práticas como a consagração de outras.



Neste sentido, nos cursos de formação, conforme Behrsin (2011), os professores, ao trazerem suas experiências cotidianas para serem discutidas em um programa de formação continuada, mostram como constroem seus conhecimentos profissionais, buscando no dia a dia da escola o referencial para a análise do contexto educacional.

Tais posicionamentos - sobre a importância das vozes docentes na formação de professores - são fundamentais para melhor compreensão sobre os desafios com as turmas do ciclo de alfabetização e as formas de organização curricular, em especial, considerando a incorporação das experiências dos alunos à prática pedagógica.

## Referências bibliográficas

ARENDRT, Hannah. *O Que é Política?* Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Editora: Bertrand Brasil, 2006.

BEHRISIN, Maria Cristina Doglio. *Vozes Docentes: análise de reflexões de professores de ciências sobre sua vivência profissional*. Rev. Ensaio. Belo Horizonte. Vol.13, nº 01, p.73-86, jan-abr, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. DF: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. *Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais*. Brasília, DF: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2012b.

\_\_\_\_\_. Projeto de lei nº 8.035 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. DF: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano plurianual 2004-2007: mensagem presidencial / Ministério do Planejamento, *Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos*. - Brasília: MP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual da Rede Nacional de Formação Continuada*. Distrito Federal: MEC, 2003b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação da educação nacional (LDB)*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República do Brasil, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Lei de diretrizes e bases da educação: Lei 9394/96*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EURYDICE. Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe. Bruxelas: Eurydice European Unit, 2008.

GATTI, B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. In: *Revista Brasileira de Educação*, v13, nº 37, Rio de Janeiro. 2008.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 191-204, 2003.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, T. N. R.; GOMES, E. X.. Re-imaginar o desenvolvimento profissional contínuo de professores: o projecto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian. *Medi@ções. Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, nº 2, 63-80, 2014. Obtido de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/8462/6037>

GONÇALVES, T. N. R.; GOMES, E. X.; ALVES, M. G.; AZEVEDO, N. R.. Theory and texts of educational policy: possibilities and constraints. *Studies in Philosophy and Education*, 31, 275-288, 2012.

SACHS, J. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem. In M. A. Flores e A. M. Simão (eds), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedago, 2009, pp. 99-118.

Spark y Loucks-Horsley. Models of staff development. In W. R., Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing, 1990, 234-250.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

THIVES, Patricia Ferreira. *As vozes sociais na constituição da identidade docente*. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2008.



Legenda Legenda Legenda Legenda Legenda



Legenda Legenda Legenda Legenda Legenda

ANO DE REFERÊNCIA	VAGAS DISPONÍVEIS	VAGAS UTILIZADAS
2013	252	226
2014	264	130
2015	275	98
2016 <sup>1</sup>	54	51