

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na IDADE CERTA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Brasília 2012

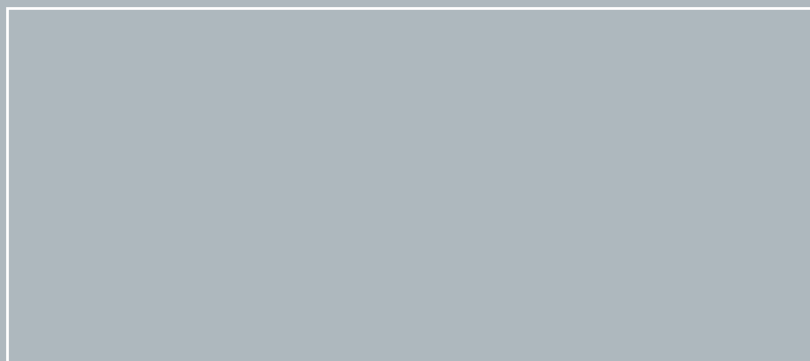
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SEB

DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)



Tiragem 24.944 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500

CEP: 70047-900

Tel: (61)20228318 - 20228320

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

PRODUÇÃO DO MATERIAL

Coordenação

Telma Ferraz Leal, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Autores, leitores críticos e apoio pedagógico

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes, Adriana Maria Paulo da Silva, Alexsandro da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, Ana Cláudia Pessoa da Silva, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, Ana Cristina Bezerra da Silva, Ana Gabriela de Souza Seal, Ana Lúcia Guedes-Pinto, Ana Lúcia Martins Maturano, Ana Márcia Luna Monteiro, Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Morais, Carlos Antonio Fontenele Mourão, Carolina Figueiredo de Sá, Cassiana Maria de Farias, Célia Maria Pessoa Guimarães, Constância Martins de Barros Almeida, Cybelle Montenegro Souza, Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes Porto, Dayse Holanda, Débora Anunciação da Silva Bastos Cunha, Edijane Ferreira de Andrade, Eliana Borges Correia Albuquerque, Erika Souza Vieira, Ester Calland de Sousa Rosa, Evanice Brígida C. Lemos, Evaní da Silva Vieira, Everson Melquíades de Araújo, Francimar Martins Teixeira Macedo, Ivane Maria Pedrosa De Souza, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Joanne Serafim de Lima, José Nunes da Silva, Júlia Teixeira Souza, Juliana de Melo Lima, Kátia Regina Barbosa Barros, Leila Britto de Amorim Lima, Leila Nascimento da Silva, Lidiane Valéria de Jesus Silva, Lygia de Assis Silva, Lourival Pereira Pinto, Luciane Manera Magalhães, Magda Polyana Nóbrega Tavares, Magna do Carmo Silva Cruz, Margareth Brainer de Queiroz Lima, Maria Cláudia Pereira da Silva, Maria Helena Santos Dubeux, Maria Selma de Melo, Maria Thereza Didier de Moraes, Mauricio Antunes Tavares, Mônica Pessoa de Melo Oliveira, Niedja Marques de Santana, Nilma Gonçalves Da Silva, Patrícia Batista Bezerra Ramos, Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima, Rielda Karyna de Albuquerque, Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo, Rochelane Vieira de Santana, Rosa Maria Manzoni, Rosinalda Aurora de Melo Teles, Rui Gomes de Mattos de Mesquita, Severina Erika Silva Moraes Guerra, Severino Ramos Correia de Figueiredo, Severino Rafael da Silva, Sheila Cristina da Silva Barros, Sheila Vitalino Pereira, Sidney Alexandre da Costa Alves, Sílvia de Souza Azevedo Aragão, Simone Borrelli Achtschin, Suzaní dos Santos Rodrigues, Tânia Maria Soares Bezerra Rios Leite, Telma Ferraz Leal, Terezinha Toledo Melquíades de Melo, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, Vera Lúcia Martiniak, Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha, Wilma Pastor De Andrade Sousa, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

Portal

Ana Beatriz Gomes Pimenta, Felipe Virgínio Vital Torres Barbosa, Laís Moutinho Medeiros, Luísa Carvalho de Abreu e Lima, Lourival Pereira Pinto, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa, Thelma Panerai Alves

Universidades e Fundações de Pesquisa envolvidas

Universidade Federal de Pernambuco, Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Revisão

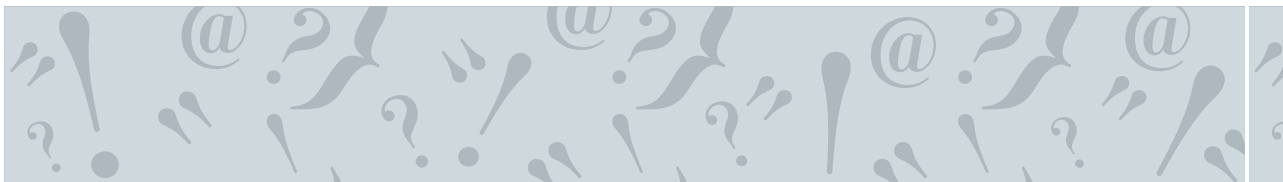
Iran Ferreira de Melo

Projeto gráfico

Anderson Martins
Leonardo Rodrigues
Raian Coelho
Túlio de Azevedo Conceiro



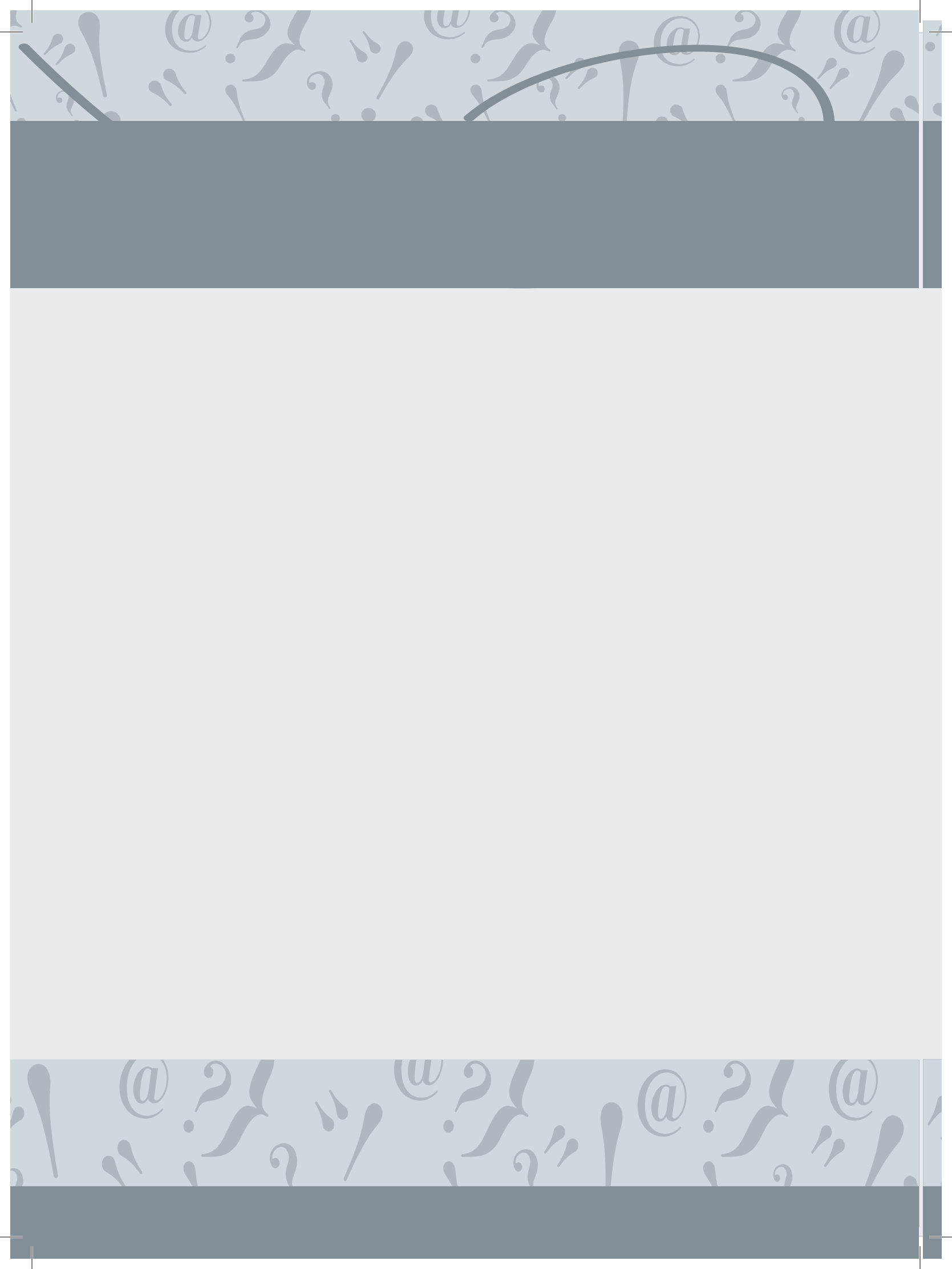
x t b q d f
A m s &
b f d
m



Sumário

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

1. Formação de professores: princípios e estratégias formativas	07
1.1. Princípios gerais da formação continuada	11
1.1.1. A prática da reflexividade	13
1.1.2. A mobilização dos saberes docentes	14
1.1.3. A constituição da identidade profissional	15
1.1.4. A socialização	17
1.1.5. O engajamento	18
1.1.6. A colaboração	19
1.1.7. Algumas palavras finais	20
2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: orientações para a formação dos professores	23
2.1. A estrutura da formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	24
2.2. As estratégias formativas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	27
2.3. Os materiais da formação	34
2.4. Palavras finais	37



1. Formação de PROFESSORES: PRINCÍPIOS e ESTRATÉGIAS FORMATIVAS





Por Andrea Tereza Brito Ferreira

A importância do papel do professor na sociedade atual é indiscutível. Seja aquele que ensina a ler e escrever, a cuidar da saúde das pessoas, a organizar uma empresa, a tocar um instrumento ou a desenvolver uma fórmula química. Não importa o seu objeto de ensino, o professor é quem organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem. Os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo. À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, cresce a demanda por professores das diversas áreas de conhecimento. Estes precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea.

É muito comum ouvirmos falar que ser professor hoje em dia não é fácil. Tal afirmativa talvez deva-se ao fato de assistirmos a tantas mudanças na ordem do conhecimento e da vida em sociedade que exige conhecimentos mais especializados e abrangentes, diferentemente daquela representação do professor como um sacerdote, atendendo a um chamado divino..

Ao longo do tempo, em diferentes momentos históricos, muitos modelos de professores foram sendo criados. Além do professor como representante do sagrado, citado no parágrafo anterior, o sacerdote, podemos identificar modelos de professor como seguidor das orientações de manuais, como um técnico do ensino, como operário da educação, dentre outros. Todos eles criados no interior de uma realidade social que demandava tais modelos para atender às necessidades sociais, econômicas e políticas (FERREIRA, 2005).

Ao longo da história recente, foram pensadas diferentes maneiras de preparar esses sujeitos para atuarem na atividade docente. Foi assim que essas visões sobre a docência foram se caracterizando em movimentos de políticas de formação.

De início, a formação para o exercício da docência era realizada apenas antes da atuação profissional, fosse por meio do magistério ou formação similar, ou do curso superior em Pedagogia. Após a sua conclusão, acreditava-se que todos os alunos já estariam preparados para atuarem na atividade por toda a vida.

Atualmente, essa forma de pensar, devido a algumas mudanças ocorridas na sociedade no século XX, principalmente do ponto de vista político, econômico e cultural, foi sendo substituída pela concepção da formação ao longo da vida, a formação continuada.

A ideia de que não deve existir uma ruptura entre o tempo de aprender, o tempo de trabalhar e o tempo de descansar/parar faz com que os seres humanos sejam vistos como pessoas que vivem um processo constante de construção do conhecimento para si, para a vida e para o trabalho. Dentro desse processo de mutação vivenciado nos anos 1980/1990, segundo Vaniscotte (2002), surge o conceito de "educação ao longo da vida"¹, mais precisamente nos anos 1990, que traz, em seu bojo, a questão da formação continuada como um valor que promoveria o desenvolvimento econômico e profissional, considerando que esse valor traria também benefícios para a vida pessoal e social, e não apenas econômico.

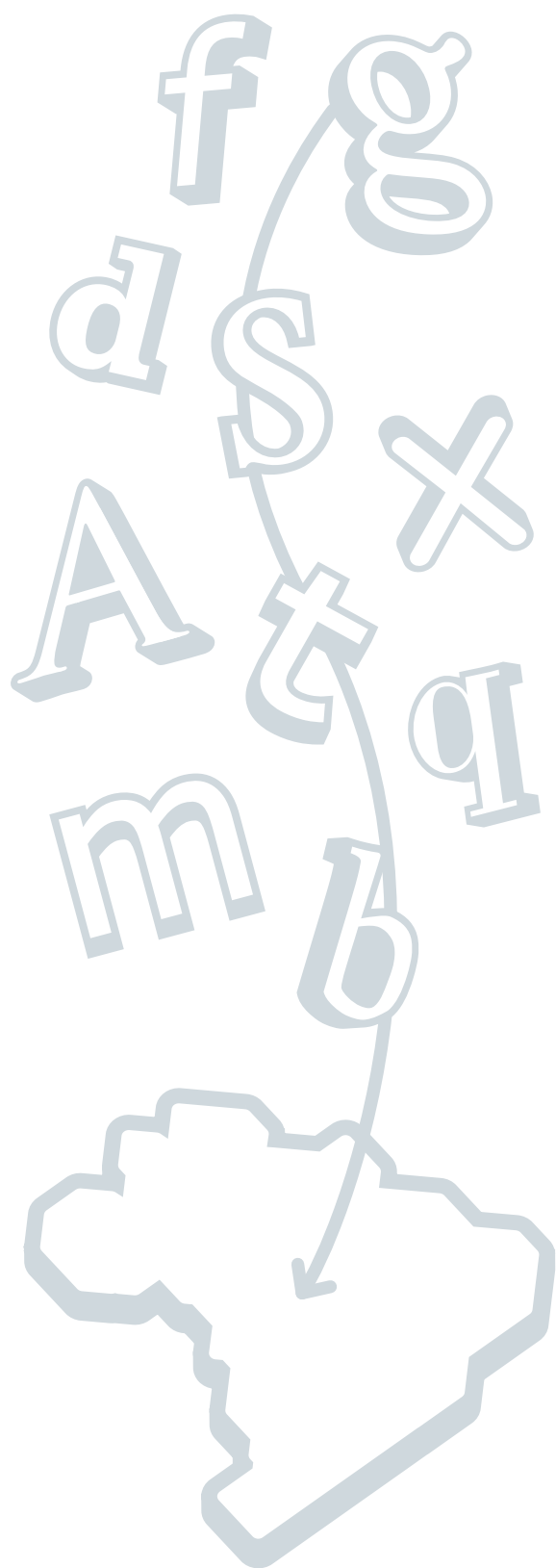
No caso dos professores, essa mudança de pensamento teve uma forte influência. A ideia de que uma formação inicial seria necessária para formar quadros profissionais permanentes por muito tempo seria substituída pela continuidade dessa formação inicial ao longo da vida. Assim, a formação continuada, por sua vez, viria

a provocar uma série de transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, como também diversas reformas nos métodos de ensino. Isso implicaria, por outro lado, uma mudança de mentalidade na vida profissional docente.

No Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino. O motivo pelo interesse e preocupação pela formação ocorre principalmente pelo fato de, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, registrando-se um crescimento amplo das matrículas em todos os níveis de ensino. Dentro dessa realidade, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de favorecer a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos que hoje estão nas escolas de todo país, e um dos caminhos apontados é a formação continuada de professores (GATTI, 2003; NUNES, 2001; MONTEIRO, 2001).

Nesse sentido, por meio de parcerias, as universidades e o Ministério de Educação (MEC) vêm desenvolvendo programas de formação continuada de professores em diversas áreas de ensino, em consonância com as mudanças que se operam no campo do

¹ Nos anos 1970, o Conselho da Europa, UNESCO, L'OCDE e o Clube de Roma desenvolveram o conceito de educação permanente, impulsionados pela França que, desde os anos 1960, vinha discutindo essa questão.



conhecimento. Em se tratando do ensino da língua, mais especificamente a alfabetização, o governo atual tem promovido grandes debates, buscando garantir a apropriação do sistema de escrita, dentro da perspectiva do letramento dos alunos inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os Programas atuais de formação continuada têm como proposta associar “novas abordagens” do ensino da língua às “novas concepções” de formação. Tais Programas estão sendo desenvolvidos em diversos estados do país, trazendo um formato que congrega a formação continuada de professores formadores e professores que atuam nos anos iniciais.

A partir desse cenário, é importante ressaltar os diferentes papéis que cada segmento assume nos processos de formação. De uma forma geral, ao governo cabe a responsabilidade de criar estratégias que vão nortear as ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da educação. À academia cabe realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de “novas” teorias, questões que possam promover mudanças na prática docente e, consequentemente, no aprendizado do aluno. De certo, a união desses segmentos favorece a construção de novos modelos de formação que, a cada dia, tentam chegar mais perto da sala de aula e do fazer pedagógico do professor.

Nessa perspectiva, neste texto, que tem como objetivo integrar-se à proposta do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, serão discutidos os princípios relativos ao processo de formação docente que permeia toda a ação de formação ofertada aos professores das escolas públicas brasileiras que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme serão descritos a seguir.

1.1

Princípios gerais da formação continuada

Na prática, algumas diferenças fundamentais entre a formação inicial e continuada podem ser destacadas. Comparando essas duas modalidades de formação, Ferreira e Leal (2010) consideram que, na formação inicial, embora alguns estudantes já possam estar desempenhando as funções docentes, não integram um grupo necessariamente formado por profissionais. O estatuto dessas pessoas em processo de formação na instituição é de estudante e não de profissional. Já na formação continuada, os papéis a serem desempenhados por eles são os de estudante e de profissional, ao mesmo tempo, sendo o papel de profissional preponderante. O que pode, muitas vezes, ocorrer é um descompasso entre essas duas modalidades formativas. Na formação inicial tem-se enfatizado mais a teoria e na continuada, a prática.

Imbernón (2010), no entanto, afirma que se deve buscar sempre um equilíbrio entre a teoria e a prática, seja na formação inicial ou continuada. Para o autor, “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2010 p. 40).

Ferreira e Leal (2010) destacam que existe outro fator importante a se considerar, é que a formação continuada nem sempre depende do movimento ou iniciativa dos sujeitos em relação à participação e/ou realização das formações. Diferentemente da formação inicial, a opção em fazer parte ou não da formação, nem sempre se inscreve em um plano individual de interesse do professor, ou seja, nem sempre é uma decisão que ele toma sozinho:

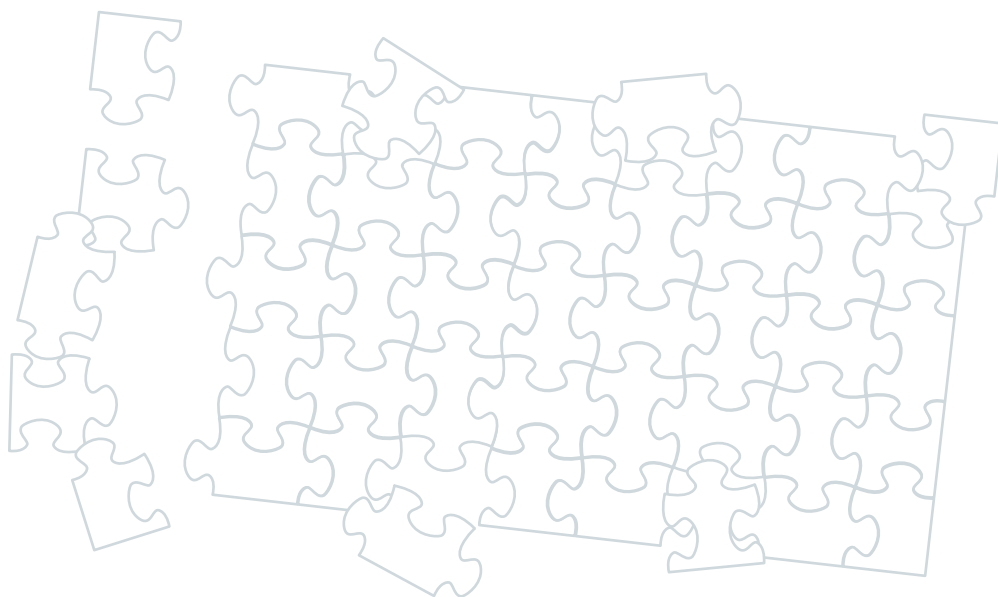
Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que tentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Conseqüentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação (FERREIRA E LEAL, 2010, p. 69).

Dependendo da concepção, dos objetivos e das estratégias de formação, envolvidos em uma determinada prática formativa ou programa de formação continuada, os professores poderão integrar-se a esse processo de modo ativo, ou não. É o engajamento de modo ativo que promove a transformação do fazer pedagógico cotidiano. Nessa perspectiva, percebemos que a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser/estar docente. Desse modo, não considerar alguns aspectos essenciais envolvidos nesse processo pode direcionar os esforços destinados à formação, justamente para o sentido contrário, pois trabalhar com os profissionais em serviço é, sobretudo, administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais.

De acordo com Gatti (2003), os conhecimentos aos quais os professores têm

acesso, por meio da formação continuada, são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Nesse sentido, vê-se que o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência. A partir daí, torna-se necessário principalmente olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo.

Conforme exposto em Ferreira e Leal (2010), é importante discutir que habilidades e conhecimentos são necessários para o fazer pedagógico e quais podem ser aprimorados pelos professores nas formações continuadas, tendo em vista a realidade da sua prática profissional e principalmente o seu envolvimento de forma satisfatória. Dessa forma, espera-se que alguns princípios sejam contemplados durante o processo formativo com os professores.



1.1.1

A prática da reflexividade

Segundo Houpert (2005), essa capacidade deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor, pois favorece as tomadas de decisão na sala de aula e pode ajudar a antecipar os atos cognitivos dos seus alunos. Sabemos, no entanto, que esse tipo de habilidade não deve se pautar apenas na simples previsão e observação de situações didáticas. Ela deve estar fundamentada principalmente em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos científicos. Tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas. O caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática. E o que fazer concretamente para materializar o desenvolvimento dessa competência nas formações e de que forma ela pode acontecer?

A atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Ela se justifica principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque. De acordo com Houpert (2005), outro ponto a favor desse tipo de atividade nas formações se deve ao fato das teorias educativas não serem estáticas, elas modificam-se, complementam-se e, desse modo, precisam ser analisadas por diferentes ângulos em seu próprio movimento (na prática). Além dessas razões, alguns estudiosos afirmam que a análise dos “gestos profissionais” pode revelar e suscitar elementos que levam os professores a se verem em determinadas situações e redirecionarem seus próprios gestos em outras situações semelhantes.



1.1.2

A mobilização dos saberes docentes

Trata-se de outro ponto central no debate sobre formação continuada. Sabemos que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um “saber” sobre a sua profissão e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado. Quando falamos de saberes, no plural, estamos considerando que na profissão docente (como em outras profissões) existem diferentes esferas do conhecimento em jogo. O conhecimento científico, as proposições didático-metodológicas formalizadas/divulgadas pelos pesquisadores, os conhecimentos transversais, dentre outros, são uma pequena amostra desses saberes que circulam na formação de um profissional do ensino. Mas a questão que se torna importante destacar é: Sendo esses saberes já presentes no universo dos docentes (em escalas diferenciadas de apropriação pelas singularidades/subjetividades), como trabalhá-los nas formações considerando os diferentes níveis de acesso e as suas diferentes “fabricações”?

Como Nóvoa (1995) e outros autores já afirmaram, é importante dar voz aos professores, trazer à tona o saber que eles possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo (por meio dos documentos oficiais, propostas curriculares, pesquisas científicas, etc) para serem conhecidos pelos professores. Ou melhor, colocar em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos.

Os diferentes saberes que integram o fazer do professor possuem seus lugares de valor no mundo contemporâneo e certos lugares podem ser considerados mais importantes que outros. Sabemos, ainda, que os conhecimentos se modificam com muita rapidez. Assim, torna-se importante ressaltar, de acordo com Ferreira (2005), que em meio a tantas mudanças a respeito do lócus que esse saber deve ocupar para que o exercício profissional docente tenha sucesso, é comum que os programas de formação apresentem para os professores o que tem se pensado, mais recentemente, acerca da relação do saber e da prática pedagógica, cabendo ao professor apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras, mesmo que não estejam suficientemente seguros de que elas darão certo, ou mesmo ao associarem todas elas, fazendo Patchwork, entendido como uma adaptação de diferentes concepções para ajustá-las à sua realidade.

1.1.3

A constituição da identidade profissional

O “ser professor” é uma expressão que diz respeito principalmente aos aspectos que se relacionam à pessoa que ensina: a história do professor, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas: escolas com dificuldades diversas, formação inicial precária, salários baixos, entre outros.

Sabemos que existem outras profissões que também possuem as suas adversidades, porém a docência carrega uma grande carga social refletida em seu fazer cotidiano: a desvalorização profissional, concretizada não apenas nos aspectos econômicos mas na baixa valorização social, aliada às exigências cotidianas (por pais, coordenadores, diretores, mídia, sociedade em geral) relativas aos produtos de sua ação – as aprendizagens dos estudantes. Tudo isso conflui para a baixa auto-estima do professor.

Não podemos esquecer que o professor é, antes de tudo, uma pessoa que tem emoções, vivências e, sobretudo, experiências. No entanto, tais experiências nem sempre têm sido respeitadas e suas vivências, ao longo da história do Brasil, vêm sendo difundidas como sendo mal-sucedidas. São frequentes e recorrentes as interpretações segundo as quais o fracasso escolar brasileiro é provocado pela baixa qualidade do trabalho do professor.



Aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação. Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social.

Olhar para o professor como sujeito individual, dentro da sua história, pode revelar as situações que facilitaram ou dificultaram a sua atuação profissional em algum momento de sua trajetória. Nesse sentido, é sempre importante proporcionar ao docente a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente. De acordo com Bosi (1994, p.55), "na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho". Desse modo, a utilização das experiências dos professores pode favorecer um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico.

Perrenoud (2002) acredita que o professor, por mais comprometido que seja com o seu trabalho, nem sempre tem energia para "se observar caminhar". Muitas vezes, ele é guiado por ações irrefletidas, pelo próprio movimento do seu dia a dia, que o fazem agir impulsivamente dentro de uma rotina já estabelecida. Relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas.

Além de trazer à tona as experiências profissionais individuais, o exercício da memória em processos formativos favorece também a rememoração dos aspectos coletivos do vivido enriquecidos com experiências diferentes, relacionadas a um mesmo objeto, tema, situação ou prática (HALBAWACHS, 1994).



1.1.4

A socialização

Esta é uma habilidade importante a ser trabalhada nas formações continuadas, principalmente pelo fato do professor não trabalhar sozinho, de estar sempre em contato com pais, alunos, diretores e com os pares.

A capacidade de comunicação é uma ferramenta primordial no seu exercício profissional. Houpert (2005) afirma que o professor, no seu dia a dia, precisa desenvolver formas múltiplas de comunicação. Desse modo, nas formações, o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal.



1.1.5

O engajamento

O gosto em continuar a aprender a descobrir coisas novas favorece o engajamento do profissional docente nas formações e na sua prática cotidiana, reavivando nele o entusiasmo pelo que faz. Privilegiar esses aspectos nos encontros formativos favoreceria a materialização da formação ao longo da vida. Nessa perspectiva, provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento/saber que ele já traz, se constitui em um caminho para o engajamento do profissional docente em diferentes espaços pessoais e profissionais.



1.1.6

A colaboração

Este é um outro elemento importantíssimo no processo de formação, o qual vai além da socialização, pois tem como foco o rompimento do individualismo. Busca-se por meio da colaboração, nas formações, um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

A partir desses aspectos elencados, o que fazer concretamente nas formações? Quais práticas formativas podem favorecer ou privilegiar o desenvolvimento das habilidades importantes para a formação ao longo da vida?

Se considerarmos, de fato, que o professor é ativo em sua própria profissionalização e é capaz de construir saberes cotidianamente, refletindo sobre sua própria trajetória e articulando saberes diversos, então é necessário ouvir o que eles próprios dizem sobre formação continuada. Uma pergunta poderia ser: Quais princípios são considerados pelos professores como importantes para construção de projetos de formação continuada? Quais critérios eles adotam para julgar positivamente uma ação formativa?

A partir da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada etapa de formação, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva as necessidades e desejos dos professores.

1.1.7

Algumas palavras finais

Diante do que foi exposto, vale a pena ressaltar algumas questões, a partir do que foi apontado acima, para que possamos compreender que um processo formativo não pode ter a pretensão de ser algo que vai, da noite para o dia, como um remédio ou uma receita, vencer todos os males da educação. É importante termos em mente que toda proposta de formação deve vir associada e fundamentada em uma proposta de sujeito, sociedade e escola baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades.

Para tal, temos que considerar a escola como espaço institucional cujo objetivo seja transformar a vida das pessoas e da sociedade. Nesse sentido, aliada a esse compromisso da escola, a formação continuada tem que considerar três pilares fundamentais:

- 1. Como afirmou Paulo Freire, conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais;**
- 2. Propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações;**
- 3. Levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social.**

Sabemos que um processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Nesse sentido, pensar uma formação de professores é desenvolver ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento. É tatear em um terreno – do fazer/saber docente – que queremos mudar e melhorar, sempre e mais.

Referências

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

FERREIRA, Andrea. T. B. e LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In **Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FERREIRA, Andrea. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: Andrea Tereza Brito Ferreira; Eliana Albuquerque; Telma Leal. (Org.). **Formação Continuada de Professores: questões para reflexões**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 51-64.

GATTI, Bernadete. **Formação Continuada de Professores: A questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, 2003, p. 191-204.

IMBERNÓN, Francisco, **Formação continuada de professores**, Porto Alegre: Artmed, 2010.

HALBAWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris, Albin Michel, 1994.

HOUPERT, Danièle. **Quels principes pour la formation continue? Enseigner, un métier qui s'apprend**. Cahiers pédagogiques, n.435, p. 45-49, 2005.

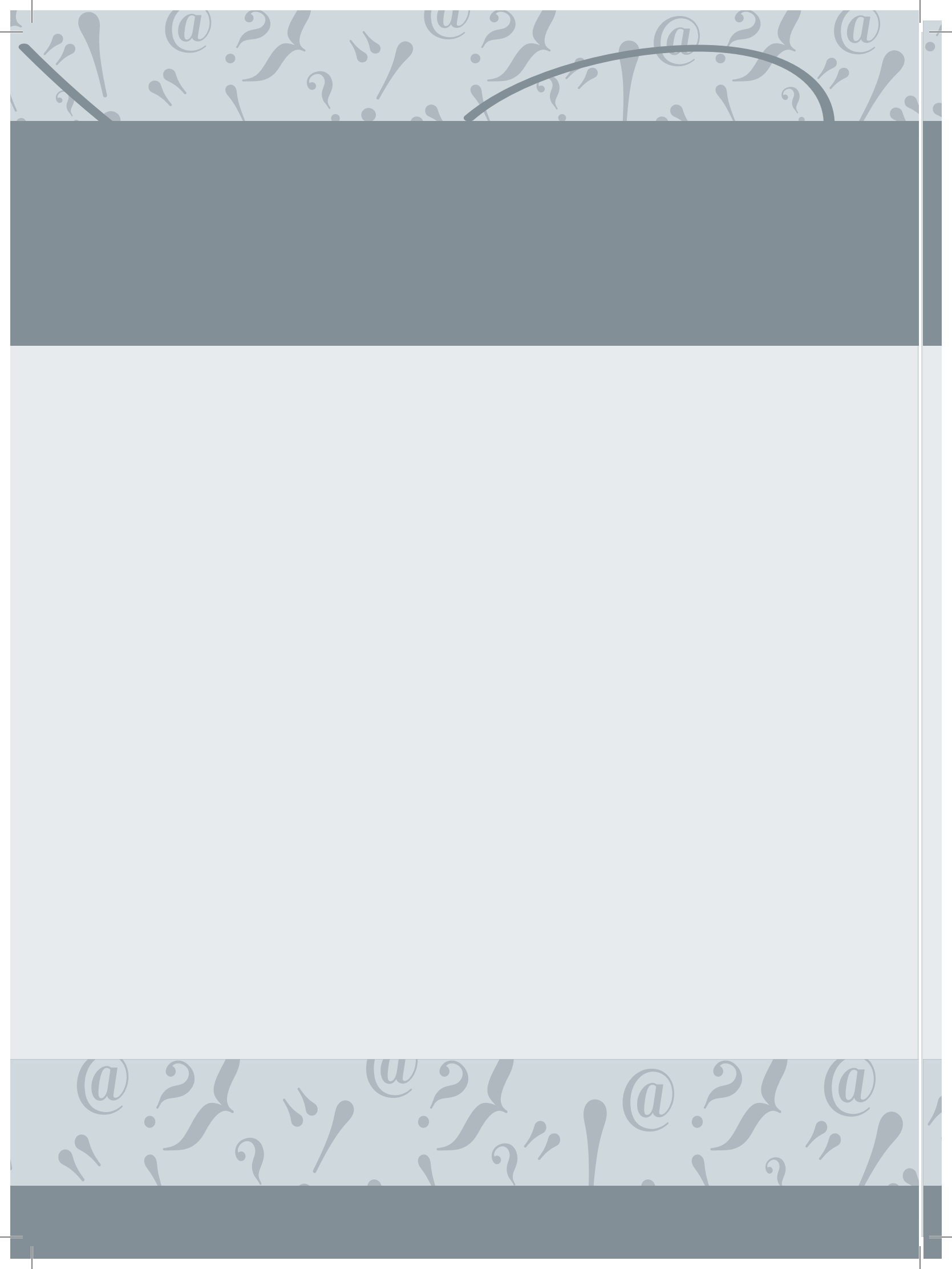
MONTEIRO, Ana Maria C. Professores entre saberes e práticas. In **Educação e Sociedade**. v.22 n. 74. Campinas, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Vida de Professores** (org) Porto: Porto Editora, 1995.

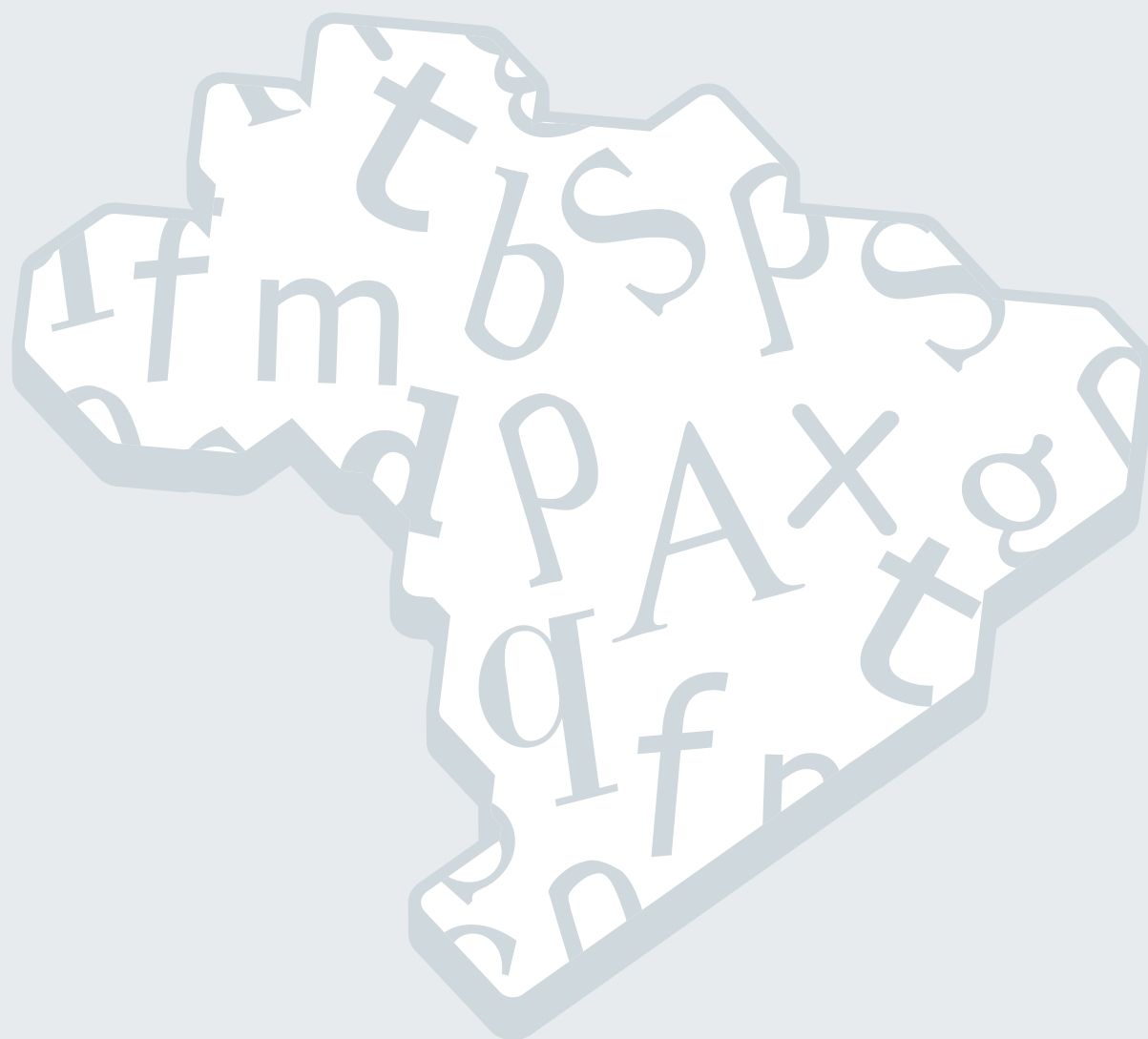
NUNES, Célia M. F. Saberes docente e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In **Educação e Sociedade** v.22 n. 74. Campinas, 2001.

PERRENOUD, Philippe, **A prática reflexiva no ofício do Professor: profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VANISCOTTE, Francine. Fonctions et dispositifs de la formation continue des enseignants: tendances européens. In: CARLIER, RENARD PAQUAY, **La formation Continue des enseignants: Enjeux, innovation et réflexivité**. Bruxelles: De Boeck, 2002.



2. Pacto Nacional pela ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa: orientações para a FORMAÇÃO DOS PROFESSORES



2.1

A estrutura da formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa prevê, como uma de suas ações, a formação de professores alfabetizadores. Essa ação se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas deverão estar articuladas para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas escolas, nas salas de aula.

Essa estrutura é composta por dois formadores diretamente sintonizados com os objetos de estudo e com a sala de aula, ou, como dizemos, com o chão da escola.

O primeiro, o professor formador, que realizará a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em diversas regiões do país. Esse “triângulo” formado, deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares.

Como está descrito no caderno de apresentação do Programa, o curso está organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de 08 horas, conforme exposto a seguir:

UNIDADE	Ano / Classe	TÍTULO Caderno
01 (12 HORAS)	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	Educação do Campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
02 (08 HORAS)	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	Educação do Campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade

03 (08 HORAS)	1	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	2	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	Educação do Campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
04 (12 HORAS)	1	Ludicidade na sala de aula
	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3	Vamos brincar de reinventar histórias
	Educação do Campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
05 (12 HORAS)	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Educação do Campo	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
06 (12 HORAS)	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	Educação do Campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento
07 (08 HORAS)	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3	A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades
	Educação do Campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
08 (08 HORAS)	1	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimentos por todas as crianças
	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
	Educação do Campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

As oito unidades serão trabalhadas em dez meses, divididas da seguinte maneira:

	Manhã	Tarde
PRIMEIRO DIA	Unidade 1	Unidade 1
SEGUNDO DIA	Unidade 1	Unidade 2
TERCEIRO DIA	Unidade 2	Unidade 3
QUARTO DIA	Unidade 3	Unidade 4
QUINTO DIA	Unidade 4	Unidade 4
SEXTO DIA	Unidade 5	Unidade 5
SÉTIMO DIA	Unidade 5	Unidade 6
OITAVO DIA	Unidade 6	Unidade 6
NONO DIA	Unidade 7	Unidade 7
DÉCIMO DIA	Unidade 8	Unidade 8
ÚLTIMO DIA	Seminário de Encerramento	Seminário de Encerramento

2.2

As estratégias formativas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Como sabemos, a formação de professores está intimamente ligada às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias. O desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou em rede, depende de diversos fatores, dentre eles, dos compromissos institucional e individual.

O compromisso institucional (do governo federal e das secretarias de educação) reside principalmente na necessidade de promoverem espaços, situações e materiais adequados aos momentos de trabalho e reflexão, compreendendo que a formação continuada não é um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas. Se concebemos os professores como sujeitos inventivos e produtivos, sabemos que eles não serão “repetidores” em suas salas de aula daquilo que lhes foi “aplicado” na formação para orientar a sua “nova” prática. Sabemos sim que, a partir de diferentes estratégias formativas, eles serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar/melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano.



O compromisso individual é compreendido no sentido de o professor entender-se como pessoa que está sempre sendo desafiada a conhecer novos caminhos e a experimentar novas experiências. Nesse sentido, para o docente integrar-se a um programa de formação continuada é importante que ele saiba que essa decisão associa-se à idéia de que esse processo visa contribuir tanto para o seu crescimento pessoal, como profissional e não que essa seja apenas uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida.

Considerando esses fatores, as propostas formativas deverão buscar entender as diferenças pessoais e os diversos interesses que configuram os momentos de formação. Para tal, segundo Imbernóm (2010) é importante considerar, em uma ação de formação, o contexto no qual se dão as práticas educativas e formativas, e, a partir daí, planejar uma ação destacando os seguintes aspectos:

- **Potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedades;**
- **Favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares;**
- **Refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação;**
- **Compartilhar boas práticas;**
- **Executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos;**
- **Valorizar diferentes experiências;**
- **Escolher materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados.**

A partir do conhecimento desses aspectos, pensamos em algumas estratégias de modo a atender aos princípios destacados acima. Ressaltamos, entretanto, que a diversificação das estratégias formativas é necessária no sentido de ampliar as oportunidades de envolvimento dos professores nos processos formativos como sujeitos ativos.

A proposta de organização da formação de professores no âmbito do Pacto contempla os princípios discutidos neste texto, concretizados em variadas estratégias de formação. Considerando a importância de termos determinadas estabilidades no processo formativo, sugerimos algumas estratégias permanentes (em todos ou quase todos os encontros).

• **Leitura Deleite**

Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes.

• **“Tarefas de casa e escola” e retomada do encontro anterior**

Em todos os dias de formação serão propostas tarefas a serem realizadas em casa e na escola. São atividades diversificadas que incluem:

- Leitura de textos, com registro de questões para discussão;
- Aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento;
- Desenvolvimento de atividades em sala de aula com base nos planejamentos feitos nos encontros;
- Análise e produção de material didático.

Essa estratégia faz com que o professor perceba a formação como um processo contínuo. Ela não ocorre apenas nos momentos dos encontros presenciais. Ela se estende para as situações em que o que é discutido nos encontros é posto em ação em casa ou na escola. Cada etapa é a continuidade de um conhecimento que já foi construído e precisa ser retomado para a construção de novos conhecimentos. Essa retomada envolve, inclusive, a formação inicial.



• Estudo dirigido de textos

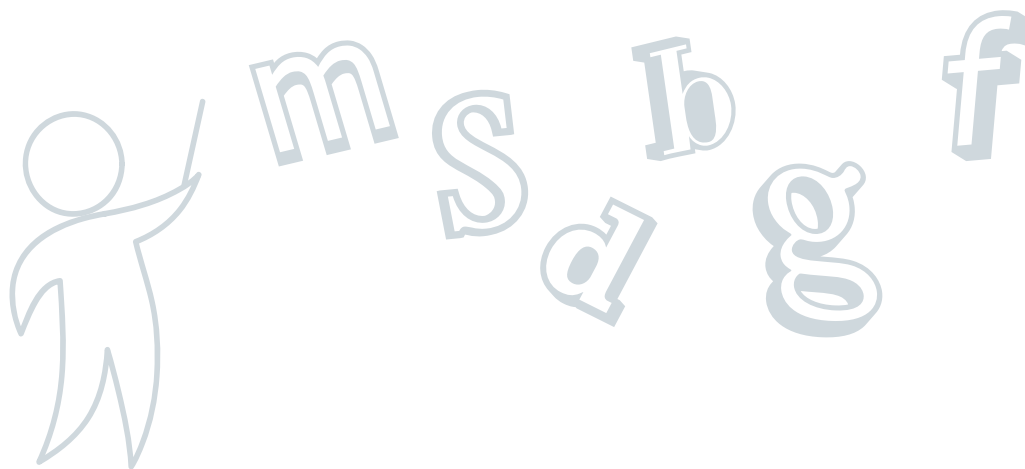
O estudo de textos é importante na medida em que eles possam contribuir para a reflexão e a compreensão de princípios que orientam as experiências práticas. Os conceitos, teorias, pressupostos da perspectiva sociointeracionista são focados por meio dos textos, mas outras abordagens teóricas são mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos e aprofundamento em questões específicas do processo de alfabetização. Desse modo, nos textos que tratam da apropriação do sistema de escrita alfabética, são travados diálogos com a perspectiva construtivista. A busca pela articulação entre tal abordagem e o enfoque sociointeracionista ocorre por meio da explicitação dos pressupostos das duas abordagens que são articuláveis.

A quantidade de textos da seção Aprofundando de cada caderno é proporcional à carga horária a ser trabalhada. As unidades com 12 horas têm três textos e as de 08 horas, têm dois textos. Há, desse modo, um texto para cada momento da formação (4 horas).

Essa estratégia formativa pode ser utilizada de diferentes maneiras: **individual**, sobretudo nas tarefas de casa e escola; **em pequenos grupos**, com questões para discussão ou tarefas que dependem da leitura; **em grande grupo**, por meio de leituras compartilhadas em voz alta, com pausas para discussão. É importante que as leituras sempre tenham um objetivo claro e sejam retomadas no coletivo.

• Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro.

Refletir sempre a respeito do que é possível fazer em sala de aula, a partir do que foi trabalhado na formação, é muito importante. Para isso, o professor precisa analisar de maneira organizada suas condições e possibilidades de modificação ou readequação de procedimentos e intervenções em sua prática. A realização de atividades de planejamento de aulas, sequências didáticas ou projetos didáticos na formação favorece muitas reflexões e articulação com o estudo realizado na unidade, pois, ao planejar coletivamente, as dúvidas e as elaborações conceituais são explicitadas e discutidas pelo grupo.



Além desses momentos, em cada encontro, sugere-se que sejam realizadas variadas estratégias voltadas para a reflexão sobre a prática, de modo articulado ao estudo teórico. Na página final do caderno de cada unidade são encontradas algumas sugestões que podem dinamizar os encontros de formação. Dentre essas sugestões, são encontradas atividades de produção oral e escrita de memórias, análise de recursos didáticos, análise de atividades e relatos de experiência, análise de sugestões de sequências didáticas, análise de instrumentos de avaliação e instrumentos de acompanhamento da aprendizagem das crianças, dentre outras:

- **Socialização de memórias**

Por meio da escrita e da leitura de memórias, os docentes relembram muitas experiências que marcaram seus percursos profissionais e suas identidades. Ela pode acontecer de maneira associada a um determinado aspecto a ser trabalhado na formação, como as memórias de alfabetização, ou abordando aspectos mais gerais. São propostas atividades de resgate de memórias realizadas oralmente ou por escrito. Tais memórias podem ser do tempo de infância, como estudantes, ou das experiências docentes. Desse modo, em diferentes situações, pode-se solicitar que os professores socializem se já vivenciaram determinadas experiências e analisem tais vivências com base em questões relativas aos temas de formação.

- **Vídeo em debate**

São sugeridos alguns programas com entrevistas, debates, cenas de sala de aula, que podem ser assistidos pelo grupo, para o aprofundamento de debates relativos a diferentes temáticas propostas na formação.

- **Análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas**

A utilização dessa estratégia nas formações é muito rica, por permitir ao professor, quando visualizar as situações vividas por outros professores, refletir, comparar, aprimorar e reconstruir a sua própria prática. Desse modo, são sugeridos programas de vídeo que podem ser assistidos e servir de ponto de partida para discussões importantes.

- **Análise de atividades de alunos**

Esse tipo de análise permite que o professor entre em contato com as respostas de alunos diante de questões que lhes foram propostas. A análise das atividades dos estudantes pode ser utilizada principalmente para identificar as hipóteses das crianças sobre determinado conhecimento, bem como as possibilidades de reencaminhamento e direcionamento da prática pedagógica. São sugeridas atividades de análise de textos das crianças, de respostas das crianças presentes em instrumentos de avaliação aplicados.

- **Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas**

A análise de relatos de rotinas, sequências didáticas e projetos didáticos favorece a reflexão sobre aspectos positivos e negativos vivenciados por professores ou sugestões de atividades propostas por esses ou presentes em livros didáticos. As situações já vivenciadas por outros profissionais e discutidas no coletivo podem servir como pontos de partida para se pensar nas próprias estratégias didáticas.

- **Análise de recursos didáticos**

Os recursos didáticos disponíveis nas escolas são potencialmente úteis no processo de ensino e nem sempre são utilizados/potencializados nas escolas. Por meio de situações de análise desses materiais pode-se estimular os usos, dando mais sentido aos programas em que tais recursos são distribuídos.

- **Exposição dialogada**

A atividade do professor durante a formação é o que garante o seu engajamento. Portanto, a valorização de seus conhecimentos é requisito fundamental para que a formação seja, de fato, transformadora. No entanto, não se pode deixar de lado a importância de sistematização dos saberes construídos. Por isso, em diferentes situações, a estratégia de exposição dialogada pode ser uma boa estratégia formativa.

- **Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados**

Essas ações devem acontecer continuamente em todo o processo formativo, pois o pressuposto básico é o de que a avaliação deve subsidiar o planejamento da ação docente. A discussão coletiva sobre os instrumentos de avaliação e sobre os resultados obtidos enriquece o olhar do professor para o que os estudantes são capazes de fazer, suas dificuldades e suas potencialidades.

- **Avaliação da formação**

Avaliar a formação é muito importante, para que o formador tenha informações que possam ajudá-lo a planejar melhor os encontros e melhorar naquilo que não se está dando conta. Por isso, é importante ter um instrumento que os professores possam, ao final do encontro, registrar sua avaliação. Tal instrumento não elimina a importância da conversa em grupo, para identificação de aspectos positivos e negativos da formação.

As estratégias formativas aqui apresentadas são propostas para serem pensadas pelos professores formadores e orientadores de estudo a partir de um determinado objetivo e planejamento a ser construído. Elas integram um conjunto de orientações sobre práticas formativas que podem compor um determinado planejamento de formação dentro de uma organização e uma estrutura própria e singular.

Essas estratégias são orientações norteadoras e não ações pré-determinadas que devam ser seguidas à risca pelos formadores. Ao contrário, elas devem ser (re)inventadas, (re)construídas e fabricadas a partir das diferentes realidades sociais nas quais estão inseridas as propostas de formação.

Na seção final de cada caderno são apresentadas sugestões de como conduzir a formação. No entanto, são sugestões gerais, que requerem, por um lado, a avaliação de sua pertinência ao grupo em formação, e, por outro, o detalhamento sobre como cada atividade será realizada.

O planejamento da formação inclui também a elaboração e escolha dos materiais a serem levados para a formação (livros a serem analisados, jogos a serem vivenciados, lâminas a serem projetadas, dentre outros). Tudo precisa ser feito com antecedência, para que o tempo seja aproveitado da melhor maneira possível.



2.3

Os materiais da formação

Para a construção do processo formativo, foi organizado um material que favorecerá o desenvolvimento do trabalho de formação do professor alfabetizador.

Como foi dito anteriormente, o curso foi organizado em oito unidades com temas relacionados à alfabetização. Algumas unidades são trabalhadas em oito e outras em doze horas. Para cada uma foram sugeridas atividades que propiciam condições para que o professor possa ter a oportunidade de, a partir das suas experiências, refletir sobre a ação docente de forma articulada com os estudos teóricos desenvolvidos sobre o tema.

Tais sugestões incluem leitura dos cadernos de formação e utilização de livros e textos, além da análise de recursos didáticos variados, e, como já foi dito, do material levado pelos professores.

Os cadernos que compõem e ajudam a estruturar a formação foram elaborados por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores, e professores da Educação Básica. Todos trabalharam juntos para inserir nos textos sugestões de atividades e reflexões sobre o que pode ser feito em uma sala de aula de

alfabetização para que os alunos aprendam a ler e escrever dentro de uma perspectiva social de inclusão e participação.

Os cadernos da formação são:

- **Caderno de apresentação do programa, incluindo texto com sugestões para organização do ciclo de alfabetização;**
- **Caderno sobre formação de professores (para orientadores de estudo);**
- **8 cadernos para cada curso (8 unidades);**
 - 8 cadernos para os professores do ano 1,
 - 8 cadernos para os professores do ano 2,
 - 8 cadernos para os professores do ano 3,
 - 8 cadernos para os professores das turmas multisseriadas;
- **Caderno de Educação Especial.**

Os cadernos para a formação dos professores estão organizados em quatro seções:

Iniciando a conversa, que contém uma introdução geral sobre as temáticas trabalhadas em cada caderno. Apresenta também para o professor os objetivos da unidade, com indicação do foco central das discussões;

Aprofundando, que é formada por textos com discussões teóricas de forma articulada, sempre que possível, com os relatos sobre as práticas de professores que estão em sala de aula. Busca-se, portanto, nessa seção, relacionar teoria e prática sobre os temas ligados à alfabetização;

Compartilhando, na qual são apresentados os direitos de aprendizagem das diferentes áreas de ensino de forma a favorecer ao professor conhecimentos que podem ser integrados ao planejamento de ensino nos três anos iniciais do ciclo da alfabetização. Também são apresentados os materiais distribuídos pelo MEC que podem ser utilizados pelos professores no trabalho com cada temática, além de vários outros textos, como os relatos de experiência de professores, sugestões de atividades, instrumentos de registro da avaliação, lista de materiais didáticos, dentre outros;

Aprendendo mais, que é formada por duas partes: sugestões de leitura, na qual são apresentadas, em cada unidade, quatro resenhas de livros relacionados com a temática da unidade. No final do primeiro dia de cada unidade é importante que o grupo escolha, dentre as quatro sugestões, qual texto poderá se objeto de discussão no encontro seguinte. Também são apresentadas sugestões de atividades e estratégias formativas propostas para os encontros em grupo, que podem servir de orientação para o planejamento dos encontros com os professores.



Além desses materiais que dão suporte estrutural ao curso, outros materiais serão utilizados na formação:

- **Livro: Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília : FNDE, Estação Gráfica, 2007;**
- **Livro: A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. Belo Horizonte: UFMG / CEALE, 2009;**
- **Livros do PNBE do Professor distribuídos às escolas;**
- **Livros da coleção Explorando o Ensino, disponíveis no Portal do MEC;**
- **Textos disponíveis pelo MEC no portal, indicados nas unidades;**
- **Textos disponíveis pelas universidades que possam contar como material de acesso livre pelos docentes;**
- **Programas de DVD da TV Brasil e de outros programas.**

Para articular a formação, ampliar possibilidades de interação e facilitar o acesso a vários desses materiais, o curso também contará com o Portal do Professor Alfabetizador. Nesse Portal serão disponibilizados livros, programas de vídeo, relatos de experiência, dentre outros materiais que contribuem para a formação do professor.

Materiais didáticos distribuídos pelo MEC serão também usados na formação:

- **Jogos de alfabetização**
- **Acervos do PNBE;**
- **Acervos do PNLD Obras Complementares;**
- **Livros didáticos.**

2.4

Palavras finais

Como discutimos neste caderno, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa propõe a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva, problematizadora. Tais princípios envolvem um profundo respeito aos profissionais da educação e uma busca incessante pelo saber, que conduza a uma escola cada vez mais inclusiva, articulada com as comunidades onde se inserem. Compartilhar é nossa principal meta. O trabalho conjunto, participativo, integrador, é o que se espera nesta jornada.

Referências

FERREIRA, Andrea. T. B. e LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In **Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

IMBERNÓN, Francisco, **Formação continuada de professores**, Porto Alegre: Artmed, 2010.

