



## **ENTRE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS IMPRESSÕES DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NO RIO GRANDE DO SUL**

Autor: Helenise Sangoi Antunes – Ufsm

Co-Autores: Cinthia Cardona De Ávila – Ufsm

Graziela Franceschet Farias – Ufsm

Thaís Virgínea Borges Marchi – Ufsm

Agência Financiadora: Ministério Da Educação, Secretaria De Educação Básica, Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação

### **Resumo**

O Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) têm focado a atenção na formação continuada de Professores nos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental por meio de políticas públicas de incentivo, tal como se apresenta o Programa Pró-Letramento. O objetivo deste artigo é apresentar os resultados do trabalho realizado por 12 meses no Estado do Rio Grande do Sul em uma Instituição de Ensino Superior, que atendeu a 94 Municípios e suas respectivas Secretarias Municipais de Educação, consolidando a formação de 101 Professores Tutores e 1.473 Professores Cursistas. No decorrer deste período formou-se uma Coordenação Institucional e uma Equipe Técnica e Pedagógica que incentivou Professores Tutores para a realização de um trabalho comprometido, dinâmico, diferenciado e qualificado, procurando entender os casos particulares e pontuais de cada Professor Cursista. Ao longo das quatro etapas de formação presenciais com os Professores Tutores do Programa, priorizou-se a construção de uma relação dialógica, orientando-as para o fortalecimento do Programa em cada Município, o que vem ao encontro do objetivo do Programa proposto pelo Ministério da Educação, que é o incentivo da formação continuada nas escolas.

**Palavras-Chave:** Formação Continuada de Professores – Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem

Ao pensar sobre a formação continuada, questiona-se sobre as várias razões pelas quais tal campo tem sido valorizado em níveis de pesquisa e extensão, assim como, tomadas como referência para a ação de Grupos de Pesquisas de instituições de ensino superior e elaboração de políticas públicas por parte do Ministério da Educação. Entende-se que parte delas aproxima-se da: a) significativa necessidade de qualificação do profissional que atua, principalmente na educação básica brasileira, para o enfrentamento dos desafios cotidianos escolares; b) exigência, por parte de equipes diretivas, secretarias e coordenadorias escolares e

do campo de trabalho, de aperfeiçoamento contínuo, a fim de melhorar a qualidade da educação; c) possibilidade de aproximação com uma educação almejada, que permita o acesso e a permanência na escola das populações mais carentes de capital econômico, cultural e social; d) busca de novos saberes que possibilitem a transformação da realidade escolar, que convive com altos índices de violência contra as crianças e adolescentes em âmbito familiar e na convivência social; e e) busca de práticas docentes inovadoras que possibilitem ao aluno uma aprendizagem comprometida com saberes locais, individuais e coletivos, respeitando limitações em tempos espaços de aprendizagem.

Na medida em que se percebe a necessidade dessa formação, o professor busca possibilidades de participar de atividades que proporcione ações concretas para uma formação contínua e que lhe permita estar inovando, repensando, (re)construindo a sua prática docente. Nesse viés, a necessidade dessa formação se dá pela exigência que seu papel como profissional da educação vem assumindo quando comparado a (há) perspectiva histórica que a constituição do “ser professor” significou por décadas.

Referencia-se o disposto acima quando Saviani (2005) destaca três momentos decisivos na trajetória da formação docente no Brasil: a reforma da escola normal do Estado de São Paulo em 1890; a instauração de um modelo de Escola Normal que foi adotado por vários Estados Brasileiros e que se incorporou na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946; e a reforma do ensino instituída em 1971, quando se deu a descaracterização do modelo de Escola Normal, ao ser criada a habilitação magistério.

Conseqüentemente, para o mesmo autor, estes momentos provocaram mobilizações e reivindicações que se espalharam por todo o Brasil. Após os anos 60, iniciou-se um movimento que investiria massivamente nas reformas educacionais. No entanto, conforme aponta Saviani (2005), apesar da carência de novas leis para a preparação dos educadores nesse período, a formação de professores tornou-se tema recorrente nas discussões acadêmicas dos últimos 30 anos.

Com a criação das faculdades ou centros de educação nas universidades brasileiras, em 1968, segundo estudos de Saviani (2005), a formação docente constitui-se em objeto permanente de estudos nesses espaços. É evidente, também, o crescimento da investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, o que tem possibilitado um debate fundamentado em análises empíricas e teóricas e, por conseguinte, uma discussão voltada para a qualificação sobre o tema.

Dentre os principais estudos e pesquisas realizados sobre formação de professores no Brasil, entre as décadas de 80 e 90, Pereira (2000) destaca que a formação de professores é encarada como uma profissão adjacente desde as décadas passadas ou ainda como a “última opção da lista”, no dito popular. Todavia, as Licenciaturas, cursos que habilitam para o exercício dessa profissão no país, permanecem, desde sua origem na década de 1930, sem alterações significativas em seu modelo. Nos modelos atuais das grades curriculares, podemos observar a teoria em detrimento da prática, ou mesmo a inexistência dela.

No entanto, segundo Pereira (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº 9.394/96) foi, sem dúvida, responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil, inserida hoje, inclusive, como parte dos assuntos discutidos em disciplinas de Políticas Públicas para a formação de professores.

Dessa forma, a sociedade de um modo geral, a escola e seus atores sociais, enquanto instituições históricas têm presenciado processos transformacionais que por sua vez, têm exigido a compreensão do que é entendido por Cornelius Castoriadis (1982) como uma dimensão instituinte, a possibilidade de instauração do novo, a partir do que está instituído, compreendendo que a aprendizagem é passível de transformação. Apreende-se então, que este processo é complexo e multifacetado e se reflete diretamente no ensino e na constituição pessoal e profissional dos professores que atuam na educação básica, que é foco deste trabalho. Neste sentido, Tardif; Lessard (2008, p. 9), contribuem com o texto:

Sabemos hoje que o trabalho do docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. [grifo nosso] (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 9).

Assim, o professor passou a ser reconhecido como profissional da educação, como cientista da educação e, como tal, carece de compartilhar de um espírito empreendedor individual e coletivo, para que possa estar envolvido nas dinâmicas etapas da carreira docente, o que nos estudos realizados por Huberman (1992) constituem-se em ciclos de vida profissional dos professores.

Ao acompanhar as discussões e movimentos por parte do Ministério da Educação em propor políticas públicas para a educação básica se questiona a respeito da formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior que são, segundo a Secretaria de Educação

Superior (Sesu/MEC), responsáveis pela formação em licenciaturas. Os estudos realizados por Candau (2001) têm demonstrado que as instituições de ensino superior não têm garantido ao professor em formação, conhecimentos teóricos, práticos e mais amplamente, de convivência social, saberes suficientes para a atuação como profissional da educação em suas práticas sociais, pedagógicas e metodológicas, necessitando de uma formação que prevaleça posteriormente após a conclusão do curso de graduação e que retome a base teórica e prática da formação inicial. As palavras de Candau (2001) e Santos (1998) expressam que “(...) na literatura educacional, parece haver consenso em torno da idéia de que nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional”. Tais autores expõem por meio de suas palavras que a formação continuada é importante para uma formação profissional integral, que se entende perdurarem por toda a carreira docente.

Compreende-se que os saberes exigidos dos professores modificam-se constantemente. Foram ampliados em virtude das necessidades contemporâneas e estão intimamente ligados a docência, que se constitui em uma atividade inerente ao processo educativo desenvolvido pela universidade. Os valores, as crenças e os princípios que orientam a docência têm origem em um universo mais amplo, que reflete a própria construção da identidade do professor. Para Tardif (2002), “os saberes docentes que servem de base para o ensino provêm de diferentes fontes, tais como: formação inicial e continuada, conhecimento da ciência de referência, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, entre outros”. O professor é um profissional que vivencia, em sua carreira, diferentes momentos que refletem experiências profissionais e pessoais. Mas, então, que saberes são estes?

Para Tardif (2002, p. 36-40), os saberes que os professores carregam configuram-se como plurais, estratégicos e desvalorizados e podem ser: os saberes da formação profissional, oriundos principalmente dos cursos de formação de professores; os saberes disciplinares ou também chamados de sociais, adquiridos através da formação inicial e continuada dos professores nas disciplinas oferecidas pelas grades curriculares dos cursos universitários; os saberes curriculares, que são adquiridos ao longo da prática dos métodos, dos discursos e assim por diante; e, por último, os saberes experienciais, que se desenvolvem ao longo das atividades práticas docentes no cotidiano e no seu meio de convívio.

Neste sentido, os saberes docentes estão intimamente ligados à identidade profissional docente e aos estudos de Nóvoa (1992) sobre esta temática, pois apontam que tanto a

identidade como os saberes docentes são construídos ao longo de uma trajetória pessoal e profissional e que este processo demanda tempo para consolidar-se.

A identidade não é um dado adquirido, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo: um tempo para refazer identidades, para acomodar renovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1992, p.6).

Neste princípio de constituir-se como pessoa (eu pessoal) e como profissional (eu profissional), a construção do professor se articula para agir como formadores culturais e reflexivos imersos, como mencionado anteriormente, nesta sociedade pós-moderna, o que implicam certas características:

Perda de fundamento da racionalidade, perda na fé do progresso, pragmatismo como forma de vida e de pensamento, desencanto e indiferença, autonomia, diversidade e descentralização, primazia da estética sobre a ética, crítica ao etnocentrismo e à universalidade, multiculturalismo e aldeia global, ressurgimento do fundamentalismo, do localismo e do nacionalismo e, historicismo como fim da história (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 26-27).

Estes movimentos, presentes em muitos trajetos de vida de professores, leva ao esvaziamento interno, ao desencantamento e ao desinteresse destes sujeitos pela profissão. Podemos dizer que uma das principais causas, se não a mais significativa, é a ação dos fatores externos e internos, como o relativismo, a universalidade, o comprometimento ético e moral e o processo reflexivo vivenciados pelos docentes, que os tornam professores e profissionais inflexíveis, enrijecidos e condicionados.

Em suma, os saberes profissionais dos professores requerem uma síntese pessoal de suas experiências, uma diversificação dos seus trabalhos buscando a superação da insegurança, característica da entrada na profissão. Assim, as marcas no percurso, no tempo e no espaço criam relações que elaboram o dia-a-dia dos docentes que produzem e socializam saberes profissionais durante partes significativas de suas vidas.

Nesse sentido, Lima (2007, p. 29), em seu livro “Aprender para ensinar, Ensinar para Aprender”, propõe uma reflexão para a posição do professor frente à qualificação da aprendizagem, quando nos diz que “a preocupação com a melhora da aprendizagem exige situar o professor no centro do debate educativo”. Questiona-se então, por quais vias inicia-se a Educação? Entende-se que a Educação deve estar presente, constantemente, em todas as vias que conduzem a capacidade de criação do homem (Castoriadis, 1982). Assim, a capacidade de criação humana dá-se desde a tenra idade, estendendo-se por toda a vida. O

professor, imerso na instituição escolar, possui papel fundamental nesta trajetória, sendo possível estabelecer com suas relações humanas e sociais, a construção de conhecimentos relacionados aos dos alunos. Por este motivo e pelos demais apontados anteriormente, é que existe a necessidade de se investir cada vez mais na qualificação dos professores, destacando os seus processos formativos ao longo da carreira docente. Entende-se que a escola pode promover uma relação recíproca da instituição com seus professores e ter neste movimento, uma proximidade dialógica na construção de saberes potencialmente relacionados com a qualidade da formação docente e discente que a educação brasileira necessita, tendo como balizador o conhecimento, que, para ambas as partes, são primordiais.

Nesse artigo, entendemos Formação Continuada em Educação como uma ação essencial e efetiva voltada para os profissionais e pesquisadores na área da educação que, conforme as palavras de Oliveira (2005) se desvelam como “um olhar novo para antigos problemas”. Essa definição orienta para a reflexão de que os atores sociais envolvidos no processo passam a entender que a formação inicial não garante o sucesso de suas práticas, tampouco, as horas previstas no Estágio Curricular Supervisionado.

Conforme Guia Geral do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento (2010, p. 1), organizado pela Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação a Distância, a formação continuada é definida como

(...) uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido no início da formação se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a modalidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado.

Percebe-se a partir do fragmento acima que a proposta das Secretarias é formar professores reflexivos para uma população que está cada vez mais envolvida com as questões sociais, dentre elas a educação brasileira. Busca-se então, a formação de professores reflexivos, que perceba o quanto práticas pedagógicas comprometidas contribuem para uma educação transformadora, libertadora e humanizadora.

Assim, entende-se que a questão que norteia a formação continuada em educação é a possibilidade da promoção da qualidade das práticas do professor contemplando as diversas realidades e especificidades dos alunos, a qualidade de vida de ambos e que o ambiente formativo seja prazeroso e envolvente. Na expectativa de atender a estas e outras demandas

brasileiras, o Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Básica, criou em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR).

Essa rede de trabalho e cooperação estreita parcerias entre as Instituições de Ensino Superior do Brasil e seus professores, centralizando as propostas de formação continuada aos Grupos de Pesquisa Institucionais com o objetivo de melhorar a formação do professor da Educação Básica e suas práticas pedagógicas e educativas.

No ano de 2010, o Estado do Rio Grande do Sul recebeu o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em parceria com o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Básica e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O trabalho foi desenvolvido pelo período de 12 meses por uma Instituição Federal de Ensino Superior do interior do Estado congregando os trabalhos de uma Coordenação Institucional, uma Equipe Técnica e uma Equipe Formadora, formada por professores doutores, doutorandos e mestrandos.

### **Trajetória do Programa Pró – Letramento no interior do RS e seus impactos**

Tendo como âncora o projeto de extensão intitulado: “Laboratório de alfabetização: repensando a formação de professores” que atua diretamente em escolas públicas da Educação Básica e um Convênio Interinstitucional entre duas Instituições de Ensino Superior Federal parceiras é que se consolidou o reconhecimento do trabalho de um Grupo de Pesquisa junto ao Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica.

Destaca-se que em 2007, o Ministério da Educação lançou o “Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-letramento”. Esse programa tem por objetivo principal a melhoria da qualidade do trabalho dos professores da educação básica nas áreas de linguagem e matemática. Conforme o Guia Geral do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2010, p. 1), os objetivos desse programa são:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino aprendizagem; Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Salienta-se para um dos objetivos expostos acima: “(...) Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino”. De fato, este foi o objetivo que norteou o planejamento e desenvolvimento do trabalho de formação continuada realizado no Estado do Rio Grande do Sul, pois ao longo dos 12 meses unificaram-se esforços e força de trabalho da Universidade sede do Programa e seus professores, de 94 Municípios do Estado e suas respectivas Secretarias Municipais de Educação e a formação de 1.473 professores da educação básica inseridos em escolas municipais de grandes, médias e pequenas cidades do RS.

Acredita-se na realização de um trabalho comprometido e em parceria, pois ao se estabelecer uma rede de cooperação entre todos os atores e instituições sociais envolvidas através da comunicação, abrange-se um número significativo destes norteados pelo objetivo da qualidade da educação.

A experiência que está relatada neste trabalho diz respeito à formação continuada de professores da educação básica intitulada Programa “Pró-Letramento<sup>1</sup>” na área de Alfabetização e Linguagem. Ressalva-se que o programa também oferece formação continuada na área de Matemática, cuja formação é responsabilidade de outra Instituição de Ensino Superior do Estado e parceira.

O trabalho desenvolvido pela Equipe Técnica e Equipe Formadora constituiu-se em um árduo desafio, pois se materializou em uma primeira experiência. Como o primeiro deles, destacou-se no contato com as Secretarias Municipais encaminhadas previamente via Banco de Dados da Secretaria de Educação Básica com base nos dados de 2009, conforme demonstra o gráfico abaixo.

---

<sup>1</sup> Esse programa é considerado um curso de aperfeiçoamento para professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, com carga horária de 180 horas (primeira etapa) e 120 horas (segunda etapa - revezamento). Para saber mais sobre o Programa é possível acessar o site do Ministério da Educação, através do endereço eletrônico [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).



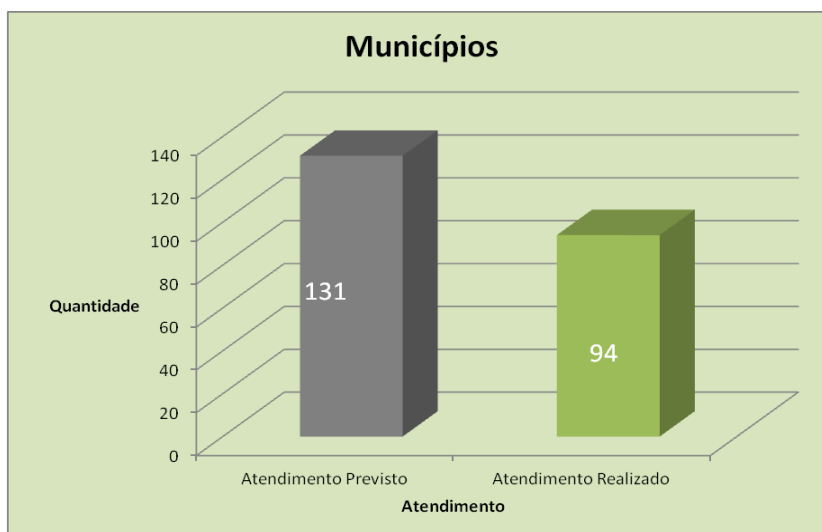


Gráfico 1 – Dados quantitativos referente aos Municípios  
Org.: Autores

Com base no que demonstra o gráfico 1 acima, conseguiu-se atender a cerca de 72% do número previsto dos Municípios, o que corresponde a um total de 94 Municípios efetivamente participantes e sem desistências. No que se refere à Formação de Professores Tutores, a previsão de adesão era de 143.

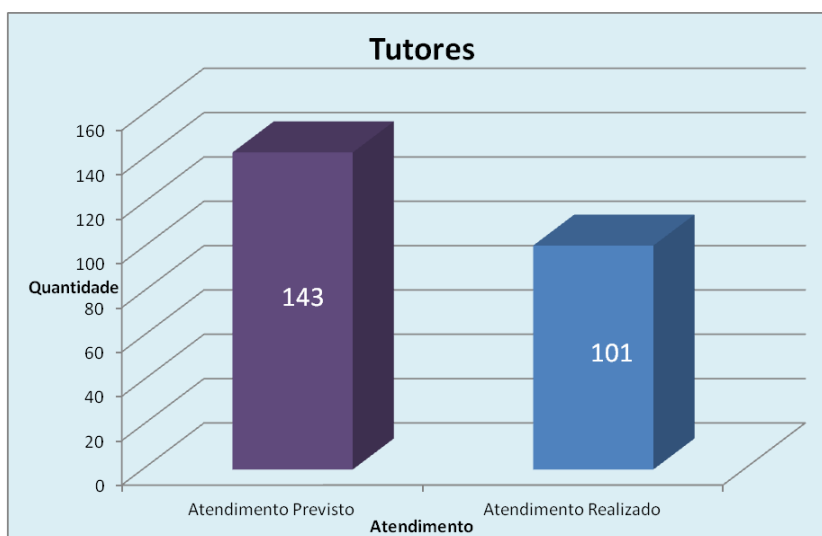


Gráfico 2 – Dados quantitativos referentes aos Professores Tutores  
Org.: Autores.

Conforme o gráfico 2 acima, obteve-se a adesão de 101 professores tutores de Escolas Municipais de Educação do RS, o que corresponde a 71% do total previsto. Entende-se que, tendo em vista que esta se configurou na primeira edição do Programa realizado no interior do Estado do Rio Grande do Sul, superaram-se as expectativas quanto à abrangência da formação e o número de Professores Municipais formados (Tutores).

De forma a estruturar as ações e organizar pedagogicamente o trabalho que seria desenvolvido, os professores tutores foram agrupados em cinco Grupos de Trabalho ou GT's.

Cada GT contou com a experiência de formação continuada de uma Professora Doutora em Educação responsável pela formação no módulo de Alfabetização e Linguagem.

A Formação Continuada do Programa Pró-Letramento esta pautada metodologicamente na dinâmica da disseminação de multiplicadores da formação. Tal metodologia consiste na formação continuada, subdividida em quatro etapas conforme mencionado anteriormente, dos professores tutores que se deslocam ao Município Sede da Formação e retornam aos seus respectivos Municípios de origem, com o intuito de compartilhar os conhecimentos construídos com o Material de Apoio do Programa, que contempla os seguintes eixos norteadores: Capacidades Lingüísticas; Alfabetização e Letramento; Questões sobre Avaliação; A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino; Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura; O livro didático em sala de aula – algumas reflexões; Modos de Falar/Modos de Escrever; Fascículo Complementar e Fascículo do Tutor.

Para fazer o acompanhamento desse trabalho de formação continuada nos 94 Municípios que aderiram ao Programa, cada professor tutor elaborou de um Plano de Trabalho que nortearia o trabalho junto aos Professores Cursistas. Desse modo, mensalmente, os professores tutores encaminhavam cópia destes Planos de Trabalho e relatórios a Equipe Técnica do Pró-Letramento e aos formadores, que supervisionavam a continuidade do trabalho realizado em cada Município e encaminhava relatórios periódicos à SEB/MEC.

Durante esse período, elaboraram-se instrumentos de avaliação na forma de Questionários semi-estruturados com os quais conseguimos acompanhar e avaliar a qualidade do trabalho oferecido e desenvolvido pela Instituição. Pode-se compreender a partir da análise destes questionários que existem aspectos positivos e a melhorar na formação continuada oferecida, tais como: Articular junto as Secretarias Municipais um maior apoio quanto ao pagamento de passagens, hospedagens e alimentação para o deslocamento dos Professores Tutores ao Município de Santa Maria/RS para a Formação Continuada, bem como, cobrar maior coerência destes gestores municipais quanto ao cumprimento das metas e ações da adesão feitas junto ao Programa Pró-letramento, previamente mencionadas no Guia Geral do Programa; Apoiar os gestores municipais junto aos Professores Tutores quanto à realização dos encontros presenciais; Orientar as Secretarias Municipais de Educação para a liberação programada dos Professores Cursistas e para o apoio didático-pedagógico na realização dos encontros presenciais junto aos Professores Tutores.

Os pontos mencionados orientarão a Coordenação Institucional e a Equipe de Apoio para a o desenvolvimento da segunda etapa do Programa, que consiste na Etapa do

Revezamento<sup>2</sup>, cuja previsão de realização no ano de 2013. A Coordenação Institucional do Programa se mantém na expectativa de um financiamento da SEB/MEC para a elaboração de um caderno de extensão com os artigos encaminhados pelos Professores Tutores em conjunto com os Professores Formadores.

Quando questionados sobre a adesão à formação continuada do Programa Pró-Letramento e as expectativas para a formação docente, temos:

Estou buscando conhecimentos na área de alfabetização para poder melhorar as minhas aulas. Estou à procura de um aprendizado significativo e dinâmico para contemplar um pouco mais da curiosidade dos meus alunos. (Excerto de relato de Professor Cursista, Pro-Letramento – Alfabetização e Linguagem, 2011).

Estou aqui para aprender, como diz Gonzaguinha “somos eternos aprendizes”; troca de experiências; formação pessoal; conhecer o que é pró-letramento. (Excerto de relato de Professor Cursista, Pro-Letramento – Alfabetização e Linguagem, 2011).

Os excertos acima referenciados demonstram a persistência da profissão docente na busca de novas possibilidades, novos horizontes, por práticas pedagógicas transformadoras, por experiências a partir do instituído e vislumbrando a possibilidade do instituinte (Castoriadis, 1982). Independentemente do tempo histórico e social que vivenciamos, há esperança de mudanças em práticas humanizadoras e empreendedoras.

Além disso, quando questionados sobre a formação específica do Programa – Alfabetização e Linguagem e os motivos que encaminharam para a busca da formação continuada, os sujeitos envolvidos apontam:

Como resolver problemas com alunos do 5º ano que não escrevem corretamente? Qual é a melhor técnica de ensinar a letra cursiva? Como incentivar a leitura diária? (Excerto de depoimento de professor Cursista - Pro-Letramento – Alfabetização e Linguagem, 2011).

Qual é a melhor forma de alfabetização? Qual é a melhor idade para iniciar esse processo? (Excerto de depoimento de professor Cursista - Pro-Letramento – Alfabetização e Linguagem, 2011).

Assistindo ao filme “O Leitor”, (...) refleti muito sobre minhas concepções e tudo o que já li e estudei a respeito de alfabetização e letramento; chegando a conclusão de que nunca saberemos o suficiente, de que as coisas evoluem, as ideias, as abordagens, a forma de abordar, enfim, não dá para se acomodar de forma alguma. (Excerto de depoimento de professor Cursista - Pro-Letramento – Alfabetização e Linguagem, 2011).

Com base nos relatos acima, percebe-se que há, predominantemente, a busca de uma formação continuada que proponha alternativas para a solução de problemas pedagógicos e

---

<sup>2</sup> A etapa de Revezamento é prevista após a realização das quatro etapas anteriores, havendo um revezamento de áreas entre os professores cursistas. A partir da estrutura montada, os professores cursistas que fizeram o curso de Matemática poderão fazer também o de Alfabetização e Linguagem e vice-versa. Isso contribuirá para que se desenvolva nas escolas a cultura da formação continuada, que é um dos objetivos do Pró-Letramento (GUIA GERAL, 2010, p.4).

metodológicos na sala de aula e na escola. Entretanto, se entendermos que a solução desses problemas ou o alcance de um aprendizado mais aprofundado e comprometido está para além de uma atualização teórica e didática, é possível nos depararmos com o objetivo central da formação continuada, que, nesse sentido, suprime-se à criação de espaços propulsores de mudanças, avançando no conceito tradicional de formação continuada.

É possível ainda analisar pela perspectiva da Teoria do Imaginário Social proposta por Castoriadis (1982), pois a dimensão simbólica está presente nos relatos dos professores que são sujeitos sociais, engajados em propor o novo, o que ainda não está dito (indizível), o instituinte. Subjetivamente, estes profissionais da educação vêm na escola, enquanto espaço público, a porta para “uma vida melhor” e com melhores oportunidades (Oliveira, 2005, p. 64). Para a autora, o simbólico orienta para que o acesso a instituição escolar e a práticas docentes inovadoras farão a diferença para aqueles que “conseguiram ascender socialmente”.

Imbernón (2010, p.94) ajuda a entender a formação continuada quando anuncia que “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia”. É preciso, portanto, romper com as amarras e limites dos cursos de formação continuada de professores, no sentido de que esta tenha como propósitos para além de “atualizações teóricas”. As mesmas devem contemplar a ideia de inovação através da busca pela reflexão que permitirá a aprendizagem docente.

Algumas mudanças são passíveis de compreensão (serem compreendidas) quando os profissionais da educação e os pesquisadores da área buscam romper com o paradigma da racionalidade técnica nas propostas de formação continuada de professores, principalmente quando buscam mais do que perguntas e respostas que eliminem os problemas, mas quando participam do movimento aspirando novas possibilidades, inventividade e criatividade.

Imbernón (2010) aponta para a busca de aperfeiçoamento do raciocínio em relação à formação docente e contribui constatando que

A tarefa docente sempre foi complexa, mas nas últimas décadas tal complexidade aumentou muito. A formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista, para introduzir-se na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as coisas ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas. (IMBERNÓN, 2010p. 99)

As dificuldades da profissão docente contemporânea estão entrelaçadas ao mundo capitalista e tecnológico. Neste aspecto, a educação não se apropriou dos elementos deste mundo permanecendo, de certa forma, alienada ao processo. Para Oliveira (2005, p. 76),

Esse é o cenário onde se movimenta o pesquisador, a pessoa desejosa pela construção de outros sentidos na construção de vínculos com nossas instituições, com nossas criações individuais e sociais. A proposta que pode chegar até a escola, vinda da investigação, pode promover a desinstalação do que está conformado, pode provocar modificações significativas, mobilizando assim os sujeitos a rupturas possíveis. A dimensão do possível, nesse momento, é um fator determinante numa outra concepção em relação à contribuição da educação nas exigências que se impõem à escola no novo milênio.

Quando os Professores, tanto Tutores quanto Cursistas do Programa Pró-Letramento demonstram ansiedade em relação à busca de novos conhecimentos e em relação ao ensino-aprendizagem de seus alunos, talvez não percebam que esteja velado o desejo de encontrar no Curso do Pró-letramento um espaço físico e estrutural que as possibilitasse, através da mediação das professoras formadoras, a construção de projetos de ensino e que tenham como base a “dialética entre o aprender e o desaprender”. (IMBERNÓN, 2010, p. 94)

Perduram ainda palavras, expressões, sentimentos, desejos e vontades ocultas na profissão docente. Compartilha-se com Oliveira (2005, p. 77) da idéia de que “A educação escolar tem trazido para o seu âmbito a socialização do indivíduo, no sentido da interiorização das instituições sociais legitimadas”. Sendo assim, a escola e seus atores têm papel fundamental na transformação da realidade educacional e são fundamentais para que o processo se efetive no espaço e no tempo. A exemplificar, durante a formação continuada proposta pelo Programa Pró-Letramento, impressões de alunos, professores, equipe diretiva, ações das Secretarias permearam o processo de construção pedagógica de todos os atores sociais envolvidos: Coordenação Institucional, Equipe Técnica, Equipe de Formadores, Professores Tutores, Professores Cursistas e demais envolvidos.

Portanto, entende-se e compreende-se que ser professor não é tarefa fácil. Entretanto, ser professor deve instigar a busca por ser protagonista desta história. Os cursos de formação continuada são dispositivos pelos quais são lançadas possibilidades, porém, a efetiva formação depende, prioritariamente, do profissional da educação que participa desses dispositivos.

### **Considerações Finais**

Estudos e pesquisas no campo da formação de professores tendem, em esforços conjuntos, a contribuir para que mudanças significativas somadas às iniciativas políticas e sociais constituam ações efetivas no campo educacional, principalmente no que tange à

formação inicial de professores em Instituições de Ensino Superior e à atuação dos profissionais da educação na educação básica.

Considera-se uma significativa e comprometida participação de professores que se encontram unidos pela busca de uma formação continuada inseridos no Programa Pró-Letramento, conforme gráfico abaixo.

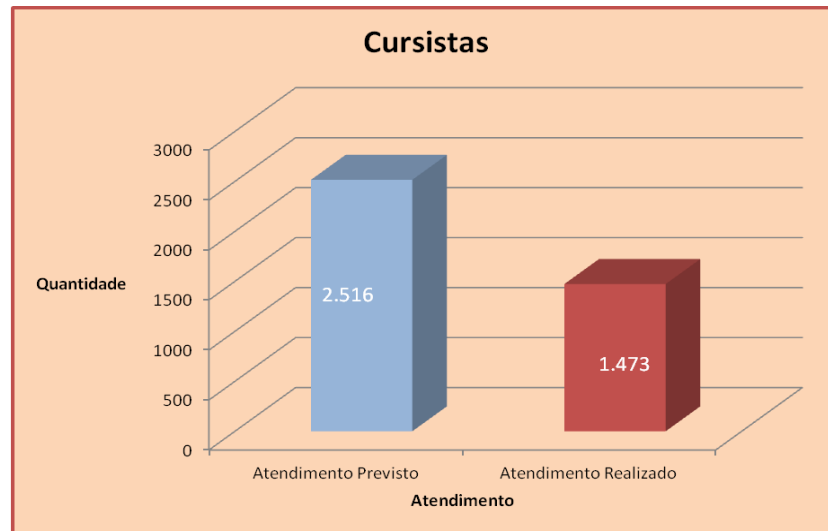


Gráfico 3 – Dados quantitativos referentes aos Professores Cursistas  
Org.: Autores.

Ao observar-se o gráfico 3 acima, referente ao quantitativo para a formação de Professores Cursistas, o Programa atendeu cerca de 59% do número esperado, o que pode ser justificado pelo baixo apoio, por parte dos Gestores Municipais, aos Professores Cursistas em manterem-se na Formação Continuada, diagnosticada junto aos Professores Tutores pela falta de infra-estrutura para a realização dos encontros de formação, falta de disponibilidade de materiais didático-pedagógicos, não liberação em horários alternativos, entre outros. Por outro lado, entende-se que, embora não se tenha alcançado os níveis quantitativos preliminares esperados pela Secretaria de Educação Básica, afirma-se que a Formação Continuada oferecida pela Instituição considerou níveis qualitativos rigorosos nos processos avaliativos, pedagógicos e metodológicos.

Foram estabelecidos ainda controles para a evasão/abandono tanto de Professores Tutores como de Professores Cursistas, entre os quais é possível mencionar: Reuniões semanais com Professores Formadores, conjuntamente com a Coordenação Institucional e Equipe Técnica; Incentivo aos Professores Tutores para a realização de um trabalho comprometido, dinâmico, diferenciado e qualificado, procurando entender os casos particulares e pontuais de cada Professor Cursista; Nos encontros presenciais com os Professores Tutores do Programa, priorizou-se a construção de uma relação dialógica,

orientando-as para o fortalecimento do Programa em cada Município participante, salientando para a importância da permanência dos Professores Tutores para o andamento e continuidade do mesmo no Município; e, orientou-se para que os Professores Formadores buscassem disponibilizar estratégias e atividades práticas para a efetividade do Programa nos Municípios, conduzindo as atividades propostas de forma dinâmica e prática, evitando assim o cansaço e a conseqüente evasão dos Professores Cursistas.

No que tange à formação de professores, embora os docentes se encontrem em situações de precariedade da profissão e desestimulados politicamente e economicamente, é preciso que se perceba, no convívio com os demais, que sempre há a possibilidade do instituinte (Castoriadis, 1982). Conforme Oliveira (2005, p. 78),

A educação escolar pode proporcionar um trabalho significativo se dedicar atenção ao discurso do outro, não anulando o desconforme, o criativo em favor da reprodução de modelos que não possibilitam saídas para processos que vislumbram sujeitos socialmente criativos e singularmente autônomos.

No Programa Pró-letramento realizado no Estado do Rio Grande do Sul de 2010 a 2011, comprovou-se, pelos relatos informais de muitos professores que a realidade das escolas em diversos Municípios é precária, conta com o descompromisso social de governos de esquerda e de direita, não oferece as mínimas condições de estrutura física e econômica para que se possa desenvolver um bom trabalho pedagógico.

Salienta-se, que ao longo destes 12 meses, procurou-se trabalhar na perspectiva de que há caminhos possíveis, que permitem trabalhar de maneira qualificada, independentemente da realidade educacional que apresenta. Sendo assim, o papel da Universidade, enquanto Instituição de Ensino Superior e compromissada com os pilares do ensino, da pesquisa e da extensão é de galgar caminhos possíveis pelos quais o professor possa criar novas estratégias de ensino, utilizando-se das ferramentas disponíveis, condizentes a cada realidade escolar.

Como exemplo prático, cita-se a realidade de que muita das escolas que aderiram ao Programa não possui biblioteca. No entanto, ao longo da Formação, os Professores Formadores demonstraram que a construção de uma biblioteca é possível, mesmo com a pouca disponibilidade de recursos e materiais. Iniciativas como estas nos remete a ideia de que é possível criar e recriar espaços, mesmo sem as condições que consideramos desejáveis ou ideais.

Apesar de ser possível perceber a falta de apoio de algumas Secretarias Municipais de Educação ao trabalho dos professores, menciona-se o comprometimento e a permanência dos Professores Tutores no Programa, pelo fato de perceberem que iniciativas como esta tem o

intuito de aperfeiçoar a formação inicial, visto que o Brasil ainda está sentindo os reflexos da mudança que exige a formação em nível superior para exercer a docência. Acredita-se ser necessário diminuirmos, cada vez mais, a distância entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas, a fim de promover parcerias que promovam transformações progressivas na educação básica do país.

## Referências

- BERNARDO, Elisangela da Silva. **Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s)**. Texto da Anped. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2011.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CANDAU, Vera Maria (2001). **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes. 4ª edição.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992, p. 31-62.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIMA, S. M. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: aprende-se a ensinar no curso de pedagogia?** Cuiabá, MT: EduUFMT, 2007.
- MACHADO, A. D. et al. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto escola que Protege**. Apresentação do programa. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12363&Itemid=565](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12363&Itemid=565)> projeto a Escola que Protege>. Acesso em: 23 de abril de 2011.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagário Social e Escola do ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168p.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação a Distância. **Guia geral Pró-Letramento**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- SANTOS, L. L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- SAVIANI, Demerval. História da Formação Docente no Brasil: Três momentos decisivos. In: **Revista do Centro de Educação. Dossiê: História da Educação**. v. 30, n.02, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Os Saberes Docentes e a Formação Profissional**. Petrópolis, Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O ofício de professor**. Tradução de Lucy Magalhães. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



