

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A FORMAÇÃO DE REDE

Joaquina Roger Gonçalves **Duarte** – FAE/UFMG

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido objeto de uma diversidade expressiva de estudos, que podem, ou não, refletir-se em políticas públicas para o trabalho docente no Brasil (GATTI, 2009, SOUZA e GOUVEIA, 2011, CARVALHO e SIMÕES, 2002). Diversos, também, têm sido modelos e práticas utilizados para desenvolvimento nesta direção. Recentemente, em 2009, o Ministério da Educação (Brasil, 2009), pretendendo sistematizar as ações de formação continuada de professores, criou o programa de formação continuada *em rede*, a qual envolve, de um lado, os Estados e Municípios, de outro lado, as Universidades, o conjunto constituindo uma *rede* de formação. Outro possível programa de formação continuada, objeto deste artigo, é a formação *de rede*, que se diferencia da anterior por dela participarem todos os professores das unidades escolares de determinada rede de ensino.

Neste artigo, após analisarmos, em um primeiro tópico, a questão da formação continuada de professores; o programa de formação continuada *em rede*, em um segundo tópico, e o programa de formação continuada *de rede*, objeto dessa pesquisa, no terceiro tópico.

A formação de professores e a “crise da docência”

Os programas que serão analisados neste artigo se alicerçam em uma profunda crise na docência, destacada por vários autores (DINIZ-PEREIRA, 2011, MARCELO, 2009, TORRES, 2008). Os sinais desta crise se revelam tanto na preocupação das políticas públicas com o desenvolvimento da profissão docente, na difusão do interesse pelo tema, mobilizando, também, pesquisadores, acadêmicos, docentes e associações profissionais, quanto, incoerentemente, com o descaso dessas mesmas políticas em relação à valorização da docência como instância imprescindível à sociedade. A crise também abarca o modelo de formação, que não se tem traduzido em melhor desempenho de professores e rendimento escolar (TORRES, 1998), quer se trate da formação inicial quer da continuada.

No âmbito da formação continuada, observa-se uma diversidade significativa de designação: capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento, seminários entre outras possíveis nomeações. Diversas, também, são suas formas de desenvolvimento; segundo Carvalho

(2002) e Gatti (2008), podem ocorrer através de palestras, cursos, oficinas, debates e outros, podendo ser presencial ou à distância, com a participação efetiva dos professores junto aos formadores ou ainda através da formação de tutores para auxiliarem a difusão do aprendizado pretendido pela formação.

Não podemos reduzir a difundida “crise da docência” ao aspecto da formação inicial ou continuada; esta é uma discussão complexa, que abarca, também, as políticas públicas para a educação e a valorização permanente da profissão docente. Neste artigo, centraremos a discussão na formação continuada e as possibilidades de seu desenvolvimento. Segundo Moraes e Mandarino (2007, p.3), *é preciso repensar propostas de formação continuada dos professores brasileiros e encontrar espaços e formas que valorizem o trabalho docente numa perspectiva reflexiva, levando em conta seu planejamento e sua prática*. Nessa perspectiva, analisaremos dois modelos formativos, um desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação e outro em um município da região metropolitana de Belo Horizonte.

Neste artigo, adotamos o conceito de formação continuada proposto por CARVALHO (2006), FREITAS (2002) e CHARTIER (1998). A primeira define a formação continuada como aquela que se desenvolve como processo, que privilegia a prática reflexiva, que integra a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente, diferenciando-se dos processos formativos que ocorrem de forma esporádica, com envolvimento de um número reduzido de profissionais, com formadores que, na maioria das vezes, desconhecem o contexto em que os docentes atuam, com proposições, segundo Torres (1998), que desconsideram o professor e sua experiência, tornando-se, assim, dispendiosos e ineficazes. Segundo Freitas (2002) a continuidade da formação profissional, deve ser um processo permanente de desenvolvimento profissional e deve ser vista como proposta mais ampla, na qual o homem, produzindo a si, também se produz em interação com o coletivo. Nesta mesma direção, Chartier (1998) afirma que as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas na medida em que os conteúdos e métodos de ensino mudam em função de mudanças da demanda social. Neste sentido é algo construído historicamente.

Nessa perspectiva, observa-se a importância da formação continuada docente como um aspecto indissociável à prática docente e sua historicidade; nesse sentido, a formação de professores necessita acompanhar a evolução das práticas, constituindo-se em espaço de formação permanente, que possibilite a discussão da realidade na qual o sujeito está inserido, partindo de sua realidade e experiência vivenciada. Essa formação continuada, reflexiva,

considera o professor sujeito de sua prática e requer uma tomada de consciência, que pressupõe um posicionamento frente às relações estabelecidas com o ensino e a produção do conhecimento. Essa atitude exige a superação de resistências internas ao próprio sujeito e uma auto-reflexão sobre suas práticas e atitudes; esta proposição

passa por um trabalho sobre si e obriga a superar resistências mais ou menos fortes. [entretanto] mesmo quando a tomada de consciência não é muito fugidia, quando se torna um verdadeiro conhecimento de si, ela não muda ‘ipso facto’ modos de fazer dos governados pelos habitus, tampouco um conhecimento teórico vindo de outra parte não modifica a ação se não é mobilizadora no momento adequado (PERRENOUD, 2008, p.173).

Perrenoud (2008) afirma que a tomada de consciência do fazer docente contribui para a superação da ideia recorrente no magistério, que é a de que ‘se aprende a nadar nadando’, com a lógica de que o professor faz e, em seguida, diz ao aprendiz ‘Agora é a sua vez!’. Entretanto, o desafio do processo educativo não se resolve mecanicamente, em um processo que desconsidere a heterogeneidade dos atores e a dinamicidade experimentada em sala de aula.

Fator que pode ser analisado nessa direção aponta para o grupo de professores que participa da formação e o grupo dos formadores. Com relação ao primeiro, geralmente os cursos são realizados distante do local de trabalho, envolvem grupos que atuam em diferentes regiões, escolas e diversificados níveis de ensino, com pluralidade de realidades, expectativas e contexto histórico. O segundo, o grupo de formadores, trabalha sem focar a realidade vivenciada pelos professores, as propostas de formação já são anunciadas de antemão, o tempo proposto para a realização, por vezes, despreza o compartilhamento das experiências, a real busca dos professores ao participarem da formação e as aprendizagens anteriores consolidadas pelo grupo. Gatti (2009), em seu estudo, aponta que muitos projetos interessantes de formação continuada organizam-se acima da capacidade de apropriação pelos alunos professores, exigindo um redimensionamento conforme a disponibilidade, o tempo e o orçamento. Acrescente-se a isso, o distanciamento entre os objetivos dos alunos professores e formadores, e os objetivos dos sistemas de ensino, através das políticas adotadas para este fim, por seus gestores.

Essas são algumas possibilidades de análise das interferências que podem ocorrer no processo da formação continuada docente, como afirma Zeichner (2009, p. 15) *as decisões sobre a política e a prática são mediadas por decisões morais, éticas e políticas, intrinsecamente complexas*. Assim, a discussão acerca do processo formativo envolve inúmeras interfaces. Se

por um lado há um crescente investimento na formação continuada docente, por outro, Gatti (2009) aponta a limitada participação dos professores na elaboração dessas políticas, tornando-se meros executores, fato que provoca o não envolvimento, estímulo e apropriação das propostas externas. Neste sentido, o desafio posto direciona-se na possibilidade de construção, pelas esferas públicas, de uma proposta de formação continuada que envolva os docentes, considerando suas características regionais, sua pluralidade cultural e socioeconômica.

Uma visão dual da formação docente é apresentada por TORRES (1998), que a vê como um conjunto de novas e velhas tensões: salários e formação, conhecimento do professor e aprendizagem do aluno, formação inicial e formação continuada em serviço, saber geral e saber pedagógico, entre outras. Acrescente-se a estes fatores a ideia presente em discursos dos professores de que a formação continuada é necessária, mas contraditoriamente se evidencia um distanciamento pelos professores dos centros oficiais de formação como Universidades (SOUTO, 2009). Essa atitude confronta-se com o pressuposto de que *Quanto mais qualificado o professor, melhor seria sua prática em sala de aula.* [entretanto] *Professores com mais anos de estudo, mais crédito nem sempre correspondem a melhores aprendizagens dos alunos* (TORRES, 1998, p. 175).

Autores como DINIZ-PEREIRA, 2010, TARDIFF, 2006 e GAUTHIER, 2006 afirmam a necessidade de inserir na formação docente inicial a discussão sobre a prática e saberes. O desafio dos formadores é fazer com que esses dois aspectos (prática e saberes) se traduzam em currículos universitários (DEWEY apud Diniz-Pereira, 2010). Evidencia-se que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem que o constrói, processo que, por sua vez, exige formalização e sistematização adequadas (TARDIF, 2006). Assim, a formação com base nos saberes dos professores e a produção destes saberes a partir do olhar sobre a prática são indissociáveis e de difícil transposição para as ementas dos cursos de formação de professores. Questões importantes, que não serão desenvolvidas neste artigo, seriam: identificar qual saber é discutido nos meios acadêmicos: experiencial, disciplinar, curricular ou profissional; e analisar as resistências que, ao levar a discussão sobre a prática para a academia, podem se manifestar contra uma possível diminuição da formalidade na formação inicial e continuada de professores.

Formação continuada *em rede*

No Brasil, algumas alternativas têm sido implementadas com vistas a ofertar aos professores a possibilidade de ingresso em centros oficiais de formação inicial ou continuada, como cursos de extensão, pós-graduação *lato sensu* e recentemente o mestrado profissional em matemática, com a implementação do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, e o disposto na Portaria do Ministério da Educação nº 1.129 de 27 de novembro de 2009 que constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica.

Em fevereiro de 2010 houve um chamamento público para que Universidades Federais, Estaduais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia desenvolvessem atividades relacionadas com a formação inicial - licenciatura, com a extensão e pesquisa nas áreas de conhecimento da Educação Básica, e apresentassem projetos para a formação continuada de professores que atuam nas diversas modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, especificando sua abrangência – se Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos, Inclusiva, Quilombola, Prisional, do Campo, Indígena, Profissional e Tecnológica ou à Distância.

A implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério visou estabelecer um regime de colaboração e integração entre as esferas públicas, União, Estados, Municípios e as Universidades promotoras da formação continuada, responsáveis por organizar o material, formar o professor tutor encarregado de repassar a formação no âmbito dos Estados e Municípios. Neste programa, o Ministério da Educação é o coordenador nacional e descentraliza recursos financeiros para as universidades para apoiar a execução da formação; estas são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor e pela certificação dos cursistas. Os Estados e Municípios, mediante sua adesão ao Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* e ao Plano de Ações Articuladas, em que são apontadas as necessidades, aspirações e as ações, demandas, prioridades e metodologias (MEC, 2009), através de suas Redes de ensino, deverão disponibilizar, para a execução do programa, todos os recursos necessários para o desenvolvimento dos cursos, como os destinados à tecnologia da informação e comunicação, coordenador local do programa, profissional de caráter

administrativo e logístico, prever horários para realização dos encontros presenciais e indicação de tutores presenciais do programa, que deverá ser um professor do sistema.

Este modelo de formação **em** rede, organizado pelo Ministério da Educação, com a participação das Universidades formadoras, dos Estados e municípios, apesar de representar um esforço para a promoção da qualidade da educação, a partir da formação continuada docente, apresenta alguns dos problemas explicitados anteriormente, como a elaboração de cursos desvinculados da prática docente e das experiências profissionais, com tempo de duração predeterminado, quantificado em horas cursadas, com participação de número reduzido de professores, provenientes de diferentes escolas, às vezes de diferentes redes de ensino, ficando assim prejudicadas a socialização da formação e a continuidade do desenvolvimento/aperfeiçoamento profissional. Uma alternativa para superação desses problemas é a formação de rede, objeto do tópico seguinte.

Formação continuada *de* rede

Diferente da proposta de formação continuada **em** rede, desenvolve-se, em um município de Minas Gerais (Lagoa Santa), a **formação continuada de rede**. Essa formação apóia-se nas proposições de *superação da racionalidade técnica, da visão aplicacionista e do discurso prescritivo* (DINIZ-PEREIRA, 2006) e do pressuposto defendido por Dewey de que *a formação adequada não é exclusivamente teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático* (DEWEY apud DINIZ –PEREIRA, 2006). Este tipo de formação envolve todos os docentes da Rede de Ensino. Os temas e discussões são desenvolvidos a partir das demandas apresentadas pelos docentes relacionadas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ao adotar a organização da formação **de** rede, busca-se desenvolver, no âmbito de todas as escolas municipais, na área de alfabetização e letramento, as atividades propostas, material de estudo que possa esclarecer os problemas enfrentados e sugerir soluções, análise de práticas bem ou mal sucedidas. A fim de atingir todas as professoras da rede, a formação se desenvolve a partir de um núcleo de professoras representativas das escolas que, em reuniões semanais, discutem as questões surgidas no interior das unidades educacionais, os anseios e posicionamentos frente ao processo de ensino-aprendizagem.

Para a plena compreensão deste processo, é necessária uma caracterização e breve histórico da organização dessa formação continuada.

Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação, preocupada com os níveis de aprendizagem dos educandos, convidou uma professora, com reconhecido trabalho e publicações na área da educação e pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais para ser consultora, para organizar uma proposta de intervenção com vistas a orientar e promover discussões sobre a realidade do ensino no município, desenvolver ações, metas e estratégias de trabalho, bem como subsidiar a elaboração de materiais a serem compartilhados com professores, objetivando contribuir para a melhoria do ensino.

Diferentemente do que geralmente ocorre em políticas públicas para a educação, cujo foco de intervenção é orientado para os anos/séries cujo resultado apresenta-se deficitário, neste município, a ideia preconizada pela consultora e referendada pela Secretaria de Educação, foi de que, para se ter bons resultados e melhoria na aprendizagem dos educandos ao longo da sua trajetória na educação formal, seria necessário desenvolver, organizar e sistematizar o trabalho a partir da Educação Infantil.

Outro aspecto importante dessa formação consistiu na possibilidade de envolvimento de toda a rede de ensino na proposta. Para tal empreendimento, definiu-se pela participação de um professor de cada uma das unidades escolares municipais.

Dessa forma, em cada escola, os professores escolheriam um colega para participar dos seminários semanais. Os critérios de escolha deste profissional, de acordo com a Ata do Colegiado de Diretores de 16 de maio de 2007, foram os seguintes:

- Ser professor da Educação Infantil (I ou II) ou professor do Ensino fundamental, anos iniciais (I ou II ano) ;

A justificativa deste critério baseava-se no fato de que as discussões estabelecidas nas reuniões deveriam ser aplicáveis nas salas de aula. Por isso as professoras deveriam estar atuando como regentes. A ideia era partir do real, das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, dos conhecimentos e saberes que estas professoras possuíam e praticavam e, a partir das aprendizagens adquiridas, verificar se a prática convergiria ou não em mudanças. A socialização da aprendizagem contaria com importante fator: a experiência e proximidade de quem socializava o conhecimento. Este não seria alguém de fora do grupo, ou que viesse de universos acadêmicos diferenciados, mas de alguém que vivenciava a própria realidade investigada ou debatida.

- Ser professor efetivo da rede municipal de ensino;

Esse critério evidenciava, desde o início dos trabalhos, a possibilidade de continuidade das atividades, independente de mudanças na gestão, políticas ou de outra natureza externa à docência.

- Ser escolhido pelos colegas de trabalho para representá-los nos seminários de trabalho;

A premissa arrolada neste critério reveste-se de importante aspecto na formação, pois as professoras, ao serem escolhidas e indicadas pelos pares para integrarem o grupo central da formação continuada, teriam o reconhecimento e liderança legitimada por essa escolha. Outro objetivo consistiu em compor um grupo representativo, criando condições de mobilização interna nas escolas; para este fim, elegeu-se o critério e compromissos expostos a seguir:

- Estar atuando na escola de origem por um mínimo de três anos;

Neste aspecto, evidencia-se o comprometimento e conhecimento sobre as dinâmicas internas da escola, sua cultura, a comunidade na qual está inserida e, o vínculo de pertencimento estabelecido entre professor e escola.

- Se comprometer a:

- *Estar presente semanalmente nas reuniões/seminários.*
- *Estar envolvido com o processo de alfabetização na escola;*
- *Repassar para os demais funcionários os conteúdos e materiais estudados;*
- *Mobilizar a comunidade escolar para a elaboração do projeto de alfabetização da escola que seria implantado a partir de fevereiro de 2008.*

Todas essas características e compromisso dos representantes das escolas seriam a base para o desenvolvimento das atividades de intervenção organizadas pela consultora.

Definidos os atores, era necessário saber como envolver todos os profissionais das escolas. Para este propósito, ficou definido que o professor escolhido pelo grupo para participar das reuniões deveria realizar o repasse do que fora discutido para os demais, em reuniões mensais, em suas escolas de origem. Esses profissionais, que comporiam o Núcleo de Alfabetização e Letramento, deveriam irradiar o conhecimento, discussões e debates desenvolvidos nos

encontros semanais para os colegas nas respectivas unidades escolares em que atuavam, através do contato diário e, principalmente, nos momentos destinados para este fim, chamados de “repasses”, que ocorreriam uma vez a cada mês, envolvendo todos os profissionais que atuavam nos níveis de ensino, objeto da intervenção. Assim, os repasses contariam com a presença dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (I ao V ano), supervisores e gestores escolares.

A participação nos repasses de profissionais que não atuavam diretamente em classes em que se estabelecera o trabalho a ser desenvolvido era necessário devido à mobilidade existente entre os professores a cada ano escolar, assim, esses profissionais, ao se alternarem entre os dois níveis de ensino, ou no interior do próprio nível, com faixas etárias/anos diferenciadas, teriam o conhecimento do que fora desenvolvido e proposto.

O Núcleo de Alfabetização e Letramento é constituído por 23 professoras: a professora consultora, três professoras e supervisoras pedagógicas que exercem atividades administrativas e pedagógicas na Secretaria Municipal de Educação e 19 professoras, representantes das 19 unidades escolares da rede municipal de ensino, que atuam como regentes de turma da educação infantil ou dos anos iniciais do Ensino fundamental.

O Núcleo reúne-se semanalmente, em seminários que se constituem como espaço de debates e discussão permanentes, de compartilhamento e produção de práticas, estudo das teorias sobre a alfabetização e construção de saberes. Os professores integrantes do Núcleo experimentam em suas salas de aula o que foi debatido e organizado, apresentam o que foi estudado para os demais professores das escolas, quer no convívio diário quer em reuniões mensais com a participação de todas as professoras, chamadas de “repasses”; nestes, os professores podem discutir e sugerir proposições, solicitar esclarecimentos e apresentar novas possibilidades de abordagens.

Nas reuniões do Núcleo, são apresentadas ao grupo as impressões dos colegas das escolas, novas possibilidades de abordagens e dificuldades. Aspecto importante deste processo, que vem sendo desenvolvido há seis anos, é ser realmente contínuo, não ter um prazo de duração: ele é de fato, em toda a sua concretude, uma formação continuada; é um ciclo que não tem a pretensão de esgotar-se.

Esta organização, segundo Soares (2010), contribui para a realização de um trabalho articulado, que envolve toda uma rede de ensino, ou seja, uma formação *de* rede, para que

todos os docentes possam se atualizar permanentemente e sempre em interação com os parceiros em sua escola e na rede a que pertencem. Com essa dinâmica organizacional, compreendida como aquela que ultrapassa ou se constitui a partir da formação inicial, procura-se realizar aquilo que, segundo Novoa (2007), deve ser um *continuum* durante toda a vida profissional, centrado no professor reflexivo, ou seja, que reflete, que pensa, que elabora e reelabora sua prática. Existe uma amplitude de espaços formativos, que se desenvolve fora da escola e no seu interior. As discussões estão centradas nas realidades vivenciadas. As reflexões partem da prática e avançam para o referencial teórico.

A partir das discussões, o Núcleo, elaborou o Projeto Alfalettrar: o termo alfalettrar *é um verbo criado especialmente para expressar a concepção de ensino que fundamenta o projeto: um ensino que leve a criança a se apropriar, de forma adequada e competente, da leitura e da escrita* (SOARES e PEREIRA, 2008, p.5)

O Projeto Alfalettrar, estruturado através de metas de ensino, planejamento e itinerário pedagógico foi, inicialmente, construído para a Educação Infantil e os dois primeiros anos do Ensino Fundamental; progressivamente foi ampliado para todos os anos iniciais, abrangendo assim a Educação Infantil e do I ao V ano do Ensino Fundamental.

As metas de ensino consistem em competências a serem alcançadas pelos educandos em cada ano de escolarização. Essas metas, propostas em progressão, estão organizadas por componentes do processo de alfabetização: conceitualização da escrita, escrita, tecnologia da escrita, linguagem oral, leitura, consciência fonológica, fonêmica e ortográfica e usos pessoais e sociais da leitura e da escrita.

O Núcleo, como atividade de exposição e socialização do trabalho desenvolvido nas escolas, realiza duas mostras anuais: o Paralfalettrar e o Alfalendo. A primeira, direcionada especificamente aos docentes da rede, consiste em uma exposição de recursos metodológicos utilizados pelos professores para alfabetizar e letrar. A segunda volta-se mais para o letramento: é uma exposição das leituras e produções literárias realizadas pelos alunos.

Outro aspecto que caracteriza o projeto é a sua proximidade com a universidade e as discussões acadêmicas em torno do tema foco dos estudos realizados, quer seja através da leitura de textos acadêmicos, ou pela presença de professores universitários nas reuniões do Núcleo ou em palestras no município, em debates de temas relacionados à aquisição da leitura e da escrita, formulação de questões para elaboração de avaliação, elaboração de livros-

brinquedo como fator de estímulo à criatividade e leitura dos educandos, através de doação, pelo CEALE - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais, de livros para as bibliotecas literárias das escolas. Em outros momentos, o Núcleo esteve presente no campus universitário para a participação em seminários e palestras.

Considerações finais

Este processo de formação continuada **de** rede, que envolve todos os professores e profissionais das escolas, em pesquisa em desenvolvimento, tem demonstrado que o grupo passou a compreender melhor os processos pelos quais os educandos adquirem a competência da alfabetização e letramento, da leitura e da escrita; outro aspecto importante refere-se à apropriação, pelo grupo, do processo de formação. Em recente paralisação, cuja reivindicação girava em torno da melhoria salarial, reestruturação do plano de carreira e melhores condições de trabalho, em uma assembleia da categoria, aventou-se marcar o dia da paralisação para promoção de passeata em uma quarta-feira. Uma professora, que não participa como membro do Núcleo, foi categórica: *Na quarta-feira não podemos paralisar, é o dia do repasse do Núcleo*. O dia então foi alterado para quinta-feira, com a concordância dos participantes, sem questionamentos.

Tal fato suscita a hipótese, a partir da apropriação desta modalidade de formação pelos profissionais da rede, de que se reconhece o projeto como instância de formação legítima, que envolve as discussões da profissão e centra-se em um aspecto pedagógico. Outra hipótese é de que uma formação que envolve toda a rede, em uma proposta de desenvolvimento contínuo, sem definição de período de término, que acontece ao longo do ano letivo, pode processar mudanças na cultura da escola.

Esta formação, que ocorre há seis anos, tem demonstrado que é possível integrar toda uma rede de ensino em um processo de formação continuada, dependendo, evidentemente, da especificidade de cada sistema de ensino. A interação entre as pesquisas acadêmicas e a formação de professores-alunos deve orientar-se tanto pela capacidade de compreensão destes, como afirma Gatti (2009), quanto pela capacidade dos formadores de transformar as referências acadêmicas e científicas em textos que possam ser entendidos, ou ainda de fazer escolhas que sejam condizentes com que se objetiva para determinada formação, nas condições que se realiza e para o público ao qual se destina. A finalidade última é a que propõe Perrenoud (2008): que a tomada de consciência do fazer docente contribua para que o professor, ao refletir sobre sua prática, possa (re)significá-la.

E é nessa perspectiva do desafio de organizar uma formação que integre o sujeito e sua prática em um fazer coletivo e reflexivo, interligado com a dinâmica da produção do conhecimento, a troca de experiências, o estudo das pesquisas produzidas no campo científico sobre a educação, que o município vem desenvolvendo o projeto aqui descrito de formação continuada dos professores de sua rede de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Leis Ordinárias*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>;

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>;

_____. Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano de Formação da Educação Básica no âmbito do ministério da Educação. Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov>.

_____. Resolução nº 2, de 17 de março de 2010. Dispõe sobre a descentralização de créditos orçamentários do FNDE para órgãos e entidades da administração pública federal direta e indireta, integrantes dos orçamentos fiscal e da seguridade social da União. Fundo de Desenvolvimento da Educação, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov>.

_____. Portaria 1.129, de 27 de novembro de 2009, institui a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>;

_____. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>;

CARVALHO, J. M., SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e Formação dos Professores da Escola Primária. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, maio a agosto. 1998.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.

DOU (Diário Oficial da União), seção 3, de 24 de fevereiro de 2010. Disponível em www.in.gov.br/autenticidade.html. Acesso em 03/04/2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: *10 anos de embate entre projetos de formação*. Revista Educação e Sociedade, vol.23, n. 80, set. 2002.

GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba S. S. Professores do Brasil: *impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. Representações do Brasil. Set/2009. Disponível em www.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf. Acesso em 12/08/2011.

GAUTHIER, C. et. al. Perspectiva Histórica. In: _____. Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 1998, p. 39-81

MARCELO, Carlos. Pesquisa Sobre Formação de Professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, n. 09, p. 51-75, 1998.

_____. A Identidade Docente: *Constantes desafios*. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte. Vol. 1, n. 1, p. 109-131. ago/dez 2009.

MORAIS, A. G., MANDARINO, M. C. F. O pró-letramento e suas estratégias de formação continuada de professores. In: MEC, Salto para o Futuro: Formação Continuada na Perspectiva do Pró-Letramento. Boletim 21, p. 3-14, Nov./2007.

NOVOA, Antonio. Os Professores e as Histórias de Vida. In: _____(org.) Vida de Professores. Porto: Porto editora, 2007. 2ª ed. p. 11-30.

PERRENOUD, Philippe. O Trabalho sobre o Habitus na Formação de Professores: Análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Leopoldo, et. al. (Orgs.). Formando Professores Profissionais: *Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed. 2008. 2ª ed. P. 161-182.

SOARES, Magda B. Simplificar sem falsificar. Educação em Revista. Guia da Alfabetização. Publicação Especial, n. 1, Ed. Segmento. São Paulo, 2010. p. 6-11

_____. Letramento: Um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 3ª ed.

SOARES, Magda. PEREIRA, Juliana. Projeto Alfalettrar. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2011. 2ª Ed.

SOUTO, Keli C. N. As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: *um estudo de caso em uma escola municipal de Belo horizonte*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Editora Vozes. 2006. 5ª ed.

TORRES, R. M. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, M. J. (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC São Paulo, 1998.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol.01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.