

---

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE REDE E EM REDE: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA MELHORIAS NO ENSINO

---

Luciana Castro<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho objetiva discutir a articulação entre a formação continuada docente *em rede* e *de rede* no âmbito do processo formativo dos professores alfabetizadores. O artigo construído a partir de uma revisão bibliográfica sobre formação docente no Brasil apresentará uma discussão respaldada no diálogo com pesquisadores como António Nóvoa, Bernadete Angelina Gatti, Elba de Sá Barreto, Iria Brzezinski, Rui Canário e Magda B. Soares. A pesquisa bibliográfica indicou que tendo em vista ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas capazes de viabilizar melhorias na escolarização, é fundamental a articulação entre a formação *em rede* e a formação *de rede*.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Formação em Rede. Formação de Rede.

### Introdução

Ainda que no Brasil o discurso em favor de uma educação voltada para garantir a igualdade do direito de aprendizagem a todo o público que tem acesso à escola seja antigo, a persistente situação de fracasso em relação a essa proposição é evidente. A dificuldade de muitos alunos se apropriarem do material escrito revela que o alcance pleno de conhecimentos imprescindíveis para uma trajetória de sucesso escolar e para a inserção plena dos discentes na sociedade letrada, ainda é um desafio. Nessa conjuntura, os insistentes dados sobre o alto índice de crianças que, mesmo frequentando a escola, não estão alfabetizadas vem preocupando estudiosos e governantes há tempos.

Dentre o conjunto de variáveis apresentadas como capazes de incidirem na alteração desse cenário, a formação docente é considerada como uma das ações centrais (BRZEZINSKI, 2008; NÓVOA, 1991, 1999; GATTI (2008, 2013, 2015); GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011). No âmbito legal, o processo formativo docente figura de forma marcante nas políticas públicas educacionais. Em um contexto atual, destaca-se uma das políticas educacionais brasileiras que visa que todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, estejam

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela UFJF. Mestra em Educação pela UFF.  
lu\_casttro@yahoo.com.br



alfabetizadas. Assim, a formação docente pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa assume relevância.

Organizada para apoiar todos os professores que atuam no processo inicial de alfabetização visando assegurar maior segurança para planejarem suas aulas, definirem processos de avaliação e acompanhamento das aprendizagens das crianças e para fazerem uso de forma refletida de um conjunto de materiais de apoio que podem potencializar as condições de aprendizagem, configura-se como o maior programa de formação implementado no Brasil. Trata-se de uma formação *em rede* que opera fundamentalmente pelas universidades a partir da articulação do Ministério da Educação e municípios pactuados a partir do compromisso de alfabetizar todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade.

Estrutura-se a partir de um curso presencial que tem como principal referência para os temas a serem tratados nos encontros formativos, os Cadernos de Formação distribuídos pelo MEC. Esse recurso didático foi elaborado por profissionais que compõem as universidades que atuam no programa, contando, inclusive, com a participação de professores da educação básica. O principal preceito é que as discussões disparadas pelos Cadernos permitam ao professor ter clareza *do que e como* ensinar, o que demanda exatidão sobre a concepção de alfabetização subjacente a prática de cada professor (BRASIL, 2012). Desse modo, a expectativa é que a formação pelo Pacto se estruturasse tendo como princípio a reflexão docente sobre o trabalho pedagógico que realiza, o reconhecimento e o aproveitamento dos saberes docentes, a troca de experiências e a preocupação com a relação teoria e prática. Com base nesses pressupostos, pode-se afirmar que apresenta-se em consonância com elementos caros aos pesquisadores do campo da formação docente, dentre eles António Nóvoa, Bernadete Angelina Gatti, Rui canário e Iria Brzezinsk.

Tendo como referência esse aporte teórico, o artigo representa parte de um estudo sobre a formação docente no Brasil. Construído a partir de mapeamento bibliográfico, objetiva apresentar algumas possibilidades e limites de um programa de formação em larga escala pautado no ideal de promover melhorias no ensino. Espera-se evidenciar elementos mais gerais que possam servir para a revisão de propostas formativas em curso e para a implementação de outras políticas de formação docente.

## 1. Pressupostos teóricos

A formação continuada docente no Brasil pauta-se, predominantemente, em encontros que visam oferecer conteúdos e técnicas de forma prescritiva e funcional. Opera a partir de ações pontuais, isoladas e de curta duração que nada ou pouco contribuem para



romper com a relação de poder em torno do saber sob os moldes da “educação bancária” (FREIRE, 1997) comum ao nosso sistema de ensino. Além disso, esse momento da formação assume um caráter individual no qual o docente é isolado de seu contexto de atuação.

De acordo com estudos bibliográficos referentes à temática, pesa ainda nas propostas de formação continuada, críticas referentes a descontinuidade de políticas e sua desarticulação, em face das políticas adotadas na formação inicial, fortalecendo um caráter compensatório. Nessa perspectiva, afigurou-se um modelo marcado pela descontinuidade, com forte inclinação para a fragmentação do processo e apresentando falta de integração teoria-prática, princípio fundamental para o desenvolvimento profissional.

Refutando essa lógica que sustenta a formação continuada no contexto brasileiro, pesquisadores como Dourado (2015) e GATTI (2013; 2015), destacam que é fundamental que a vivência da formação continuada não seja o acúmulo de cursos ou técnicas, mas sim a efetiva oportunidade de construção de conhecimentos sólidos que possam oportunizar aos docentes assumirem com autonomia, novas posturas e formas de agir no contexto escolar.

Para tanto, defendem a valorização da prática como ponto de partida para a mobilização de novos saberes. A expectativa anunciada é que se desenvolva uma formação que busque estrutura-se na teorização da prática. Nesses moldes a formação pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por tratar de aspectos didático-metodológico imprescindíveis aos alfabetizadores em âmbito nacional, ganha relevância. Além disso, traz como elemento central uma questão cara aos pesquisadores do campo que é a busca por uma formação centrada “(...) no cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática docente, seja objeto central” (BRASIL, 2012, p.13). Assim, busca superar a lógica de capacitação e treinamento delineada nos últimos anos na maioria das propostas de formação continuada (GATTI E BARRETO, 2009). Em linhas gerais, anuncia-se como um programa de formação continuada que, embora não desconsidere as lacunas da formação inicial, apresenta como preceito o reconhecimento que todo professor possui uma base de conhecimentos que se configuram como suporte para a construção de novos conhecimentos. É nessa perspectiva que busca a valorização da prática como ponto de partida e mobilização de novos saberes. A expectativa anunciada é que se desenvolva uma formação que busca a teorização da prática (BRASIL, 2012). Desse modo se propõe a superar a distância entre universidade e escola de modo a desenvolver a autonomia docente, tendo como ponto de partida valorização e saberes profissionais.

Soma-se a essa justificativa pela escolha da formação pelo Pacto como programa de referência para a discussão da formação em larga escala, o fato de se apresentar-se em um contexto de continuidade. Dito isso, importante mencionar que tem seus aportes no Programa



de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), lançado no ano de 2007. Em linhas gerais esse fato associado ao fato de estar sendo realizado ao longo de três anos consecutivos, pode denotar amadurecimento e revisão de procedimentos, indicando a possibilidade de conquista de avanços. Pode ainda, representar transformação na cultura marcada pela administração “zigue-zague” (Oliveira, 1998, p. 19) cuja característica é a descontinuidade política que tem como um dos seus efeitos, a desconfiança dos professores diante das mudanças que lhes são apresentadas como propostas. Uma consequência desse quadro, é a resistência às muitas propostas que poderiam desencadear reflexões substanciais para no ato pedagógico. Contrariamente, uma trajetória de continuidade pode implicar no engajamento ativo dos professores em ações que podem repercutir no redirecionamento de projetos educativos capazes de modificarem o fenômeno do fracasso escolar.

Com base nessas considerações o que se pretende não é tecer uma avaliação sobre essa política de formação, mas sim discutir elementos que a perpassam a fim de pensar nos avanços e limites de uma política de formação em larga escala e sua relação com a edificação de práticas escolares que assegurem melhorias na qualidade do ensino.

A formação pelo Pacto foi instituída em 2013, como uma das ações de uma conjuntura maior do programa que foi proposto como um acordo formal assumido de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade. Organizado para apoiar todos os professores que atuam nos três primeiros anos da alfabetização no planejamento das aulas, na definição de processo de avaliação e acompanhamento das aprendizagens das crianças do ciclo de alfabetização e na utilização dos materiais ofertados pelo Ministério da Educação, o programa busca corrigir os problemas apresentados no processo de alfabetização, os quais acarretam a “[...] dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluindo sua escolarização sem estarem alfabetizadas” (BRASIL, 2015, p. 10).

Desse modo, pode-se afirmar que o Pacto foi lançado<sup>2</sup> no âmbito do MEC, em parceria com as universidades tendo como referência as que integravam a Rede Nacional de Continuada e com adesão das secretarias de educação que aderiram ao Plano de Ações Articuladas, tendo em vista a política para a alfabetização nacional, a qual é reconhecida como um compromisso declarado no Plano de Desenvolvimento da Educação e no Plano Nacional de

---

<sup>2</sup> O Pacto sofreu alterações desde o seu lançamento. Uma delas, dada a sua dimensão no território brasileiro, refere-se ao seu desenvolvimento por meio da parceria com as universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada. Assim, não se realiza somente por meio das universidades cadastradas pela Rede.



Educação. Refere-se a um programa formativo do governo federal voltado a melhorias no ensino tendo em vista o processo inicial de alfabetização.

Sua operacionalização decorre por meio de diferentes atores que desempenham diferentes papéis. Dentre eles os formadores, figuras centrais na proposta formativa do Pacto. Importante destacar que a referida formação traz a novidade de ter a possibilidade de integrar à universidade o professor com o crivo da experiência como o formador que atuará junto aos orientadores de estudo (OEs), estes por sua vez são responsáveis por conduzirem a formação em seus municípios junto aos professores alfabetizadores (PAs). A expectativa é de que, por meio da constituição de um tripé composto pelo formador que atuará junto a universidade, pelo OE que será o formador dos PAs e dos próprios PAs junto aos seus alfabetizando, se consolide uma formação *em rede* cujo propósito seja o de mobilizar saberes que se materializem em práticas escolares capazes de incidirem em efetivas aprendizagens para os discentes. Especificamente em relação a ter como formador da universidade um professor conhecedor do terreno da escola, a formação pelo Pacto traz a possibilidade de alterar o modelo comumente praticado tanto na formação inicial quanto na continuada, no qual os formadores representam professores com prestígio acadêmico e pouca ou nenhuma vivência da realidade escolar. Com base nessa constatação, a medida pode representar um avanço. Além disso, em relação à realidade da maioria dos programas de formação continuada considerando a questão da continuidade política, da abrangência do número de professores envolvidos e da possibilidade de integração teoria e prática, o panorama apresentado por essa proposta de formação é animador. No entanto, sendo um programa implementado em larga escala, denota limites que precisam ser considerados. Um deles, refere-se justamente a constituição do referido tripé.

Sobre ele é necessário problematizar ao menos duas questões. Embora os Cadernos de Formação direcionem o tratamento a saberes fundamentais a todo professor alfabetizador, a contextualização desses saberes às realidades brasileiras fica a cargo dos OEs visto que são eles que estão direcionando a formação no municípios. Sendo assim, é preciso que a seleção desse grupo seja realizada criteriosamente pelos gestores municipais. Portanto, assim como os formadores que atuam junto a universidade, eles devem ter uma base de conhecimentos de diferentes campos tais como profissional disciplinar, curricular e, inclusive, saberes da experiência da área em que atuarão como formador. Além disso, devem ter uma postura flexível para sair da programação prévia planejada para a formação para acolher questões locais trazidas pelo grupo de professores alfabetizadores.



A outra questão refere-se a ao modelo de adesão comumente adotado na implementação de programas de formação em rede. Corroborando com Soares (2014), trata-se de um

(...) um sistema sem dúvida de inspiração democrática, mas que pode, ao contrário, gerar resultados pouco democráticos. Assim o MEC propõe às universidades adesão aos programas; os municípios. Por sua vez, optam por aderir, ou não, aos cursos oferecidos pelas universidades para a formação continuada de seus professores; em cada município, os professores optam por seguir, ou não, os cursos. Como consequência, apesar de democrático, o processo pode ser excludente, porque resulta em “quem quiser crescer em formação cresce, quem não quiser, não cresce”, o que não parece justo quando se trata de uma educação de crianças e jovens, em que o que se pretende é que todos tenham direito a uma educação de qualidade. A Educação não pode ficar sujeita à vontade dos que optaram por nela atuar de aderir ou não aderir à possibilidade de crescimento profissional (p. 150).

Portanto, mesmo considerando que à institucionalização das universidades como responsáveis pela formação continuada permite alçar uma formação em massa, fator que acena para a possibilidade de se contrapor aos limites da recorrente preponderância do caráter individual da formação, ainda é um desafio garantir que todos tenham direito a uma educação de qualidade. Como forma de se contrapor a formação de cunho individual e induzir que mudanças sistêmicas ocorram pesquisadores como Linhares (2004), Nóvoa (1995), Soares (2014) e Canário (2004), indicam a necessidade de se consolidar a formação *de rede*.

Em trabalho recente Soares (2014) tratou dessa discussão ao mencionar que a formação em rede, como é o caso da oferecida no PACTO, mesmo quando há um grande esforço dos formadores para articular a proposta do curso com a prática pedagógica, essa articulação fica comprometida devido as múltiplas realidades, que não constituem um grupo com objetivos e necessidades comuns. Em decorrência, pode ocorrer um avanço individual de cada professor. Corroborando com esse apontamento pesquisadores como Nóvoa (1999), Sarti (2012) e Gatti (2008, 2013) alertam que muitas vezes a formação em larga escala pode acarretar somente na reprodução de discursos teoricamente elaborados, mas em poucas mudanças nas atuações docentes.

Portanto, considerando esse limite da formação continuada nos moldes de um programa de formação em larga escala, a indicação é que ela dispare nos municípios a formação *de rede*. Nesse formato pretende-se que o sistema local de ensino se constitua como



uma “comunidade de aprendizagem” (MIZUKAMI, 2006), a qual em regime de colaboração as escolas estejam conectadas em um esforço mútuo para o autocrescimento e crescimento dos pares. “A formação de rede atinge a rede de ensino inteira: todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas” (SOARES, 2014, p. 150). Desse modo, a formação *em* rede deve nutrir a formação *de* rede.

As conclusões de Canário (2004, p. 77) após pesquisar sobre os Centros de Referências das Associações de Escola em Portugal, reforçam a importância de que para se criar mudanças na escola, é necessário mudar os processos de interação social dentre das instituições escolares. Nesse sentido a criação de redes de ensino que se comunicam entre si torna-se fundamental. Com base nisso, a superação do limite da formação em larga, como é o caso da implementada pelo Pacto, poderia ser amenizado diante do compromisso de cada rede de ensino pactuada por meio de seu município, implementar uma política de formação que abrangesse todas as escolas do seu sistema de ensino.

## 2. Metodologia

O presente artigo foi construído como parte de um estudo mais amplo sobre formação docente no Brasil a partir da revisão bibliográfica sobre a temática no período de 2008 a 2015. O mapeamento foi feito em 10 (dez) periódicos<sup>3</sup> da área, selecionados em função de sua importância no campo da educação brasileira. Em meio ao inventariado bibliográfico deu-se atenção ao programa de formação instituído pelo Pacto. Foi por meio dessa investigação que esse artigo se circunscreve. Assim, é parte de um estudo mais amplo sobre a formação docente no cenário brasileiro.

## 3. Análise de dados

Os estudos acadêmicos evidenciaram que tendo em vista a construção de um contexto oportuno para que mudanças educacionais ocorram, importante a instituição de uma forte cadeia formativa em regime de colaboração entre as diferentes instâncias governamentais, entre as escolas e entre os professores e demais profissionais do ensino de cada escola. Além disso, é de fundamental importância que os professores em formação recebam, ainda que temporariamente, o acompanhamento de professores mais experientes. Nesse caso, o

---

<sup>3</sup> Cadernos de Pesquisa; Educação e Realidade; Cadernos Cedes; Educação & Sociedade; Educar em Revista; Revista Brasileira de Educação; Educação e Pesquisa; Educação em Revista; Avaliação; Revista Ensaio; Revista Educação em Foco.



professor responsável por articular a formação em cada escola deveria atuar na tarefa de assessorar os professores em formação problematizando no grupo maior os episódios cotidianos colhidos pela observação realizada no acompanhamento aos professores a fim de melhorar as condições para a aprendizagem. A intenção é que se instaure no âmbito nacional uma política de apoio, de efetiva formação compartilhada, superando o caráter individual do ato pedagógico.

### Considerações finais

Frente ao dilema histórico e persistente na educação brasileira no que se refere a consolidação de uma escola democrática, entendida aqui como aquela que garante as mesmas condições de aprendizagem para todos, torna-se elementar pensar em políticas para a formação docente que contemplem espaço de diálogo permanente e coletivo. Sendo assim, ainda que sejam consideradas as várias críticas tecidas às propostas de formação em larga escala, o caminho capaz de favorecer a transformação da cultura escolar não se faz pela negligência a esse modelo formativo. Essa postura seria tão perigosa quanto uma aceitação acrítica da proposta. A partir dessa consideração, mesmo considerando seus limites, é preciso refletir sobre as reais possibilidades de uma formação como a do Pacto empoderar os docentes e, em decorrência, contribuir a viabilização de ações pedagógicas que repercutam em aprendizagem dos discentes.

Nessa lógica, a formação pelo Pacto destaca-se especialmente por apresentar e aprofundar uma base de conhecimentos imprescindíveis a todos os professores alfabetizadores. No entanto, tais conhecimentos devem ser discutidos por cada unidade de ensino a fim de serem ressignificados e assumidos como saberes de todos os profissionais da escola. A partir dessa percepção, evidencia-se que o estreitamento entre a formação *em rede* e *de rede* precisa ser instituído como um dos caminhos para enfrentar a dificuldade de muitos alunos se apropriarem do material escrito mesmo frequentando a escola.



## CONTINUED NETWORK AND NETWORK TRAINING: A NEED FOR JOB IMPROVEMENTS

### Abstract

This work aims to discuss the articulation between the continuous training of network and network teachers within the framework of the training process of literacy teachers. The article, based on a bibliographical review on teacher education in Brazil, will present a discussion supported by the dialogue with researchers such as António Nóvoa, Bernadette Angelina Gatti, Elba de Sá Barreto, Marli Eliza Damalzo Afonso André, Iria Brzezinsk, Maria Helena G. Dias- Da-Silva. Renata Portela Rinald, Flávia Medeiros Sarti and Magda B. Soares. The bibliographical research indicated that in order to expand the possibilities of pedagogical practices capable of making possible improvements in schooling, it is fundamental the articulation between the formation in network and the formation of network.

**Key words:** Continuing education. Network Training. Network Formation.

### Referências

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf)>. Acesso em: 20 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. 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*. Caderno de Apresentação Brasília: MEC, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas Contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1139-1166. Set./dez. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302008000400010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 04 de julho de 2016.

CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escola. IN: MARIN, Alda Junqueira. *Educação Continuada: reflexões, alternativas*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. P. 63-88.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. V. 29, n. 2, p. 367-388. Mai/ago. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e terra, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETO, Elba de Sá, ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília : UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba de Sá. (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.



GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 50, p. 51-67. Out./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: compreender e revolucionar. In: \_\_\_\_\_ et. al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, SP, v. 13, n. 37, p. 57-186. Jan./abr.2008.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Sonhar e construir a escola com professores. In: LINHARES, Célia Frazão Soares (Org.). *Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 54-76.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, v. 1, n.1. Dez./Jul. 2005-2006.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Congresso Nacional de Formação Continuada de Professores: realidades e perspectivas. Aveiro, *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-18.

\_\_\_\_\_. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1995. p.15-53.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). *Política Educacional: impasses e alternativas*. 2. Ed. São Paulo : Cortez, 1998.

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 2. Abr./jun. 2012.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173. Dez. 2014.

