



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

NEUZA INÁCIO DA SILVA

**O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: EXERCÍCIO
PROFISSIONAL A PARTIR DA IDENTIDADE DOCENTE**

Paranaíba - MS
2019

NEUZA INÁCIO DA SILVA

**O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: O EXERCÍCIO
PROFISSIONAL A PARTIR DA IDENTIDADE DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura

Orientadora: Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez

Paranaíba - MS

2019

C872c Silva, Neuza Inácio da

O formador de professores alfabetizadores: exercício profissional a partir da identidade docente / Neuza Inácio da Silva a/- Paranaíba, MS: [s.n.], 2019.

143 f.; 30 cm

Orientadora: Prof^a Dr^a Milka Helena Carrilho Slavez.
Dissertação (Mestrado) - Unidade Universitária de Paranaíba.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Formação continuada - 2. Professor alfabetizador - 3. Formador
- 4. Identidade profissional.

CDD - 340.1

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

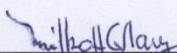
NEUZA INÁCIO DA SILVA

**O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: EXERCÍCIO
PROFISSIONAL A PARTIR DA IDENTIDADE DOCENTE**

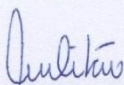
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 13 de dezembro de 2019.

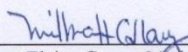
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profª. Dra. Andréia Nunes Militão
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profª. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan
Universidade Federal de São Carlos (UFScar) - Videoconferência

Dedico esta conquista a Deus, que me inspira a alcançar meus mais belos sonhos; à minha família, meus filhos, ao meu marido, amigos e minha orientadora, pela oportunidade e pelo apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela certeza de ter sido consolo, amparo e sustento em todos os momentos de minha trajetória. Pelo dom da vida e por ter permitido, nesta trajetória de vida, sentir-me tão realizada, pessoal e profissionalmente.

À UEMS/ Programa de Pós- Graduação em Educação - Área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação da UEMS, pelo acolhimento e incentivo à busca de novos conhecimentos.

Ao Professor Doutor José Antonio de Souza, Coordenador do Programa de Pós - Graduação em Educação, pela sua acolhida, respeito, solidariedade e disponibilidade conosco.

Aos professores que participaram do exame de qualificação, muito obrigada pelas valiosas sugestões para a finalização deste trabalho de pesquisa.

Às professoras Andréia Nunes Militão (UEMS) e Elaine Furlan (UFSCAR) que participaram do exame de qualificação muito obrigada pelas valiosas sugestões para a finalização deste trabalho de pesquisa.

À Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez, por ter apostado e acreditado em mim, por me mostrar caminhos, possibilidades e, principalmente, por acolher as minhas inquietações e dúvidas. Sua orientação cautelosa me permitiu a conclusão deste estudo. Agradeço pela orientação, pela amizade e pela oportunidade de compartilhar momentos de aprendizagem.

A todos os formadores de professores que participaram da pesquisa e me forneceram subsídios para refletir sobre a nossa atuação profissional.

À secretária Divaina de Paula, secretária do Programa de Pós - Graduação em educação pelo olhar atento, respeito, solidariedade e simpatia ao interagir conosco.

Ao meu esposo, Tedy, meu incentivador, obrigada pelo apoio, pelas palavras de consolo quando eu estava cansada e estressada; pelo amor, e por querer, junto comigo, ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus filhos, Anderson Luiz e Vinícius Gustavo, pelo amor, apoio, confiança e compreensão nos momentos em que não pude, em função da pesquisa, fazer-me presente.

Aos meus pais, pelo incentivo e favorecimento na busca pelos meus sonhos, sem medir esforços para que eu estudasse e realizasse meus desejos como profissional.

Às minhas queridas noras Josiane Friosi e Janaíne Vincentini pelo respeito, carinho e disponibilidade nos momentos de incertezas e alegrias.

Aos amigos de trabalho e chefias, pela compreensão, quando, em razão da pesquisa, ausentei-me de minhas atividades profissionais.

Aos formadores e as professoras de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, que fizeram parte desta pesquisa, que me deram oportunidade de compartilhar experiências e aprendizagens.

Aos colegas do mestrado, em especial aos amigos Hebe Neiva, Lucio Flavio, Aguinaldo Santos e Luana Martins, com os quais dividi as angústias, alegrias e apreensões.

Enfim, a todos que colaboraram com atenção e carinho para minha conquista. Não sei se este estudo finaliza ou se ele, de fato, se inicia a partir de agora. Mas ter o apoio de cada um de vocês foi essencial para que eu pudesse adentrar a todas as possibilidades de aprendizagem que se abriram nesses dois anos. Não é possível medir nem comparar a nada, a minha gratidão.

RESUMO

SILVA, Neuza Inácio. Inscrita no Programa de Pós-Graduação em Educação -Área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade - UEMS/ Campus de Paranaíba - **O formador de professores alfabetizadores: exercício profissional a partir da identidade docente**. 2019. 143 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, 2019.

Este trabalho foi elaborado com o intuito de aprofundar estudos que subsidiem a atuação do formador de professores alfabetizadores, tendo como enfoque as identidades constituídas nessa relação. Para tanto, propôs-se investigar em que medida as experiências constituídas nas relações entre o formador e os professores alfabetizadores expressam suas identidades profissionais. O campo de investigação são as escolas da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS. Os sujeitos envolvidos são três formadores de professores alfabetizadores e três desses docentes da rede municipal de ensino, que participam de formação continuada. O estudo orienta-se pelos princípios da pesquisa qualitativa; documental; para a coleta de dados foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado, que permitiram caracterizar a trajetória dos que formam professores alfabetizadores a partir das identidades docentes e sua atuação. Espera-se que o estudo contribua por meio do registro referentes ao papel do formador na formação continuada, inclusive com sugestões para futuras ações de políticas de formação docente que pretendem o desenvolvimento profissional docente dos alfabetizadores. As análises têm seu ponto de partida nos questionários e nas entrevistas. Os resultados procuram evidenciar a constituição da identidade profissional ao longo da trajetória profissional dos sujeitos envolvidos, expondo diferentes momentos vividos tanto pelos formadores quanto pelos professores alfabetizadores nesse processo de desenvolvimento profissional, e pela construção das inter-relações de confiança e aprendizagens vivenciadas nos grupos de formação, explicitados no coletivo, oportunizando a reflexão "na" e "sobre" a prática a partir de experiências e conhecimentos compartilhados com a intervenção, o olhar e a escuta do formador. Concluiu-se que tanto os formadores como os professores alfabetizadores expressam suas identidades profissionais nas relações e interlocuções com seus pares. As identidades são expressas na escuta dos relatos de experiências, no fortalecimento das relações, nas mediações realizadas pelo formador durante a exposição de práticas, nos momentos de reflexões organizadas pelo formador, na interação entre os sujeitos, na interlocução com os profissionais e a socialização de práticas desenvolvidas em sala de aula. Foi possível identificar como os formadores e professores alfabetizadores constituem e expressam sua identidade profissional pelo estabelecimento de diálogos no grupo e por meio das vivências, decorrente do processo de observação de saberes, conhecimentos e práticas (re)conhecidas e (re)construídas.

Palavras-chave: Formação continuada. Professor alfabetizador. Formador. Identidade profissional.

ABSTRACT

SILVA, Neuza Inácio. Enrolled in the Graduate Program in Education - Concentration Area: Education, Language and Society - UEMS. Paranaíba campus - **The trainer of literacy teachers: professional exercise from the teaching identity**. 2019. 143 pgs. Dissertation (Master in Education). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, 2019.

This work was elaborated in order to deepen studies that support the performance of the teacher of literacy teachers, focusing on the identities constituted in this relationship. To this end, it proposed to investigate: To what extent the experiences constituted in the relations between the trainer and the literacy teachers express their professional identities. The research field is the schools of the Municipal Education Network of Três Lagoas / MS. The subjects involved are three of literacy teachers and three literacy teachers of the municipal education system that participate in continuing education. The study is guided by the principles of qualitative research and for data collection, were applied questionnaires and interviews with semi-structured script that allowed to characterize the trajectory of those who train literacy teachers from the teaching identities and their performance. It is expected that the study contributes to the record of effects of the role of the trainer in continuing education and suggestions for future actions of teacher education policies that aim the professional development of teachers of literacy. For the analyzes it was based on the questionnaires and the interviews. The results seek to highlight the constitution of the professional identity along the professional trajectory of the subjects involved, exposing different moments lived by the literacy trainers and teachers in this process of professional development and the construction of trust interrelations, and learning lived in the formation groups. Explicit in the collective, giving opportunity for reflection "on" and "about" the practice based on experiences and knowledge shared with the intervention, the look and the listening of the trainer. We concluded that both the trainers and the literacy teachers express their professional identities in their relationships and interlocutions with their peers. Identities are expressed by listening to experience reports, strengthening relationships, the mediations performed by the trainer during the practice exposition, the moments of reflection organized by the trainer, the interaction between the subjects, the dialogue with the professionals and socialization. of practices developed in the classroom. Thus, it was possible to identify how the literacy trainers and teachers constitute and express their professional identity, through the establishment of dialogues in the group and through experiences, it was allowed throughout the process to observe knowledge, knowledge and practices being (re) known and (re) built.

Key-words: Continuing education. Literacy teacher. Professional Identity.

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CONAE - Conferência Nacional de Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros curriculares nacionais

PISA - O Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAIC - Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PRÓ LETRAMENTO - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores

PROFA - Programa de formação de professores alfabetizadores

RH - Recursos Humanos

SAEB - O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SISPACTO - Sistema Integrado de Execução, Monitoramento e Controle

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do sul

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Total de dissertações e teses disponibilizadas no site da BDTD	18
Quadro 2 – Quantidade e títulos das teses e dissertações selecionadas.....	18

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1. Da memória como formadora ao delineamento da pesquisa	14
1.2. Estudos e análises e as possibilidades de interlocução com outras pesquisas	17
2 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - UM DIÁLOGO POSSÍVEL	28
2.1. Processo histórico da formação de professores dos anos iniciais	28
2.2 Uma análise das concepções: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada	32
2.3 Desenvolvimento Profissional	36
2.4 A formação de professores com vistas no Plano Nacional de Educação	38
2.5 A alfabetização a partir da década de 1980	40
2.6 Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN	47
2.7 O programa de formação para os professores alfabetizadores (PROFA)	53
2.8 Pró-Letramento	56
2.9 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC	61
3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E O FORMADOR DE PROFESSORES	71
3.1 A constituição da identidade profissional.....	71
3.2 Os saberes na constituição da identidade docente e profissional.....	74
3.3 Quem é o formador de professores? E qual o seu papel?.....	77
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS - AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E SEUS SIGNIFICADOS	85
4.1 Contextualização da Cidade	85
4.2 Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS - O lócus da Pesquisa.....	85
4.3 Sujeitos da Pesquisa	87
4.4 O perfil profissional de cada professora alfabetizadora e suas memórias.....	91
4.4.1 Professora A1 - a afetividade é o seu ponto de equilíbrio no espaço escolar	91
4.4.2 Professora A2 - busca manter com seus alunos um vínculo afetivo de amizade e parceria	92
4.4.3 Professora A3 - uma leitora voraz, descobre o mundo por meio da leitura	92

4.5 O perfil de cada formador: Diferentes trajetórias que levaram à formação continuada de professores alfabetizadores.....	93
4. 5.1 A trajetória formativa de F1 e o reconhecimento de sua incompletude	94
4. 5. 2 A experiência da F2 e os desafios para conciliar a teoria e a prática.	94
4.5.3 A trajetória de F3 e o sonho em ser formadora de professores	95
4.6 A entrevista individual: o percurso profissional dos professores e dos formadores.....	97
5 OS DADOS, AS ANÁLISES E OS RESULTADOS QUE REVELAM A IDENTIDADE DOCENTE DOS FORMADORES E PROFESSORES PARTICIPANTES	98
5.1 A escolha de ser professor do ciclo de alfabetização	98
5.2 Saberes necessários para ser professor alfabetizador.....	99
5.3 Os saberes adquiridos para exercer a docência na alfabetização	101
5.4 Cursos de formação contribuem para melhoria da prática	102
5.5 As experiências constituídas nas relações com o formador contribuem para a prática .	103
5.6 Relatos de práticas e experiências favorecem a formação do professor	105
5.7 O formador de professores alfabetizadores e os desafios para a constituição da identidade	107
5.8 O que diferencia o formador de professores alfabetizadores dos demais formadores.....	108
5.9 Momentos de reflexão sobre a prática docente na formação.....	110
5.10 Registro dos relatos de experiência dos professores alfabetizadores contribuem para a prática desses docentes.....	112
5.11 Caracterização dos encontros de formação para professores alfabetizadores	113
5.12 As experiências como alfabetizador são referências nos momentos de formações	113
5.13 As memórias do tempo de alfabetização são referências para a constituição do perfil profissional como formador	115
5.14 Nas atividades profissionais que exerce, o formador se vê e se reconhece como formadores de professores alfabetizadores	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	126
Fontes do Governo	130
APÊNDICES	132
ANEXOS	138
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	139
Parecer Consubstanciado do CEP.....	141

1 INTRODUÇÃO

O passado é uma invenção do presente. Por isso é tão bonito sempre, ainda quando foi uma lástima. A memória tem uma bela caixa de lápis de cor.

Mário Quintana (1997).

1.1. Da memória como formadora ao delineamento da pesquisa

Busco, em minha memória, lembranças de meu percurso de escolarização e de minha infância, pois é impossível escrever sobre a *constituição da identidade* sem deixar-me levar pela minha trajetória histórica e envolver o percurso pessoal e profissional dos participantes da pesquisa. O presente estudo se justifica a partir de minha trajetória pessoal, visto que é nela que se entrecruzam o percurso docente que me levam à *constituição da identidade profissional* e o interesse pela formação continuada de professores alfabetizadores. Desse modo, investigar processos de formação – inicial ou continuada – de professores é um desafio que exige um recorte bem delimitado e definido.

Nesse sentido, minha admiração pela docência surgiu em minha infância, momento em que aprendi as primeiras letras e senti tamanha alegria em descobrir o mundo por meio da leitura e da escrita. Guardo, em minha memória, referências de meus professores do período de alfabetização. Com essas referências e certezas fiz a escolha de exercer a docência, ingressei no curso do magistério. Nesse período, sempre surgiam oportunidades de substituir professoras para as séries iniciais; cada vez mais, eu tinha a certeza de estar no rumo certo, na profissão certa. No ano de 1987 ingressei no curso de Pedagogia na UFMS. Nesse período, já exercia a docência, por ter formação no magistério. Em 1989, iniciei a prática como professora alfabetizadora, identifiquei-me com essa etapa, pois me encantava ensinar os alunos a ler e a escrever, observar as crianças descobrindo o mundo letrado. Após oito anos de sala de aula como professora alfabetizadora, fui convidada a assumir a função de coordenadora pedagógica na escola onde exercia a docência.

Exerci a função de coordenadora por alguns longos anos e, em 1998, veio o primeiro convite para trabalhar como formadora de grupo de estudos pela Secretaria Municipal de Educação. Foi o início de uma caminhada, na qual trilhei os primeiros passos em direção à formação continuada de professores, por meio de programas definidos

para esse fim. O Programa de Formação Continuada, Parâmetros em Ação foi implementado em todos os municípios do estado de Mato Grosso do Sul, a organização dos grupos de estudos foi operacionalizada pela equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Essa experiência contribuiu para ampliar meus conhecimentos pedagógicos formativos, que não tinham sido suficientes na graduação e ao longo da prática em sala de aula. Os estudos das teorias, das correntes e das concepções pedagógicas, especialmente as que dizem respeito aos níveis de escrita e do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na etapa da alfabetização, influenciaram, sobremaneira, para que eu pudesse ter melhor compreensão de meu trabalho como alfabetizadora. Vale ressaltar que para essa minha primeira atuação como formadora de professores eu não havia participado de nenhuma formação específica para trabalhar com os professores, apenas recebi o livro "Módulo Alfabetização com textos".

Mesmo diante das dificuldades para enfrentar um grupo de professores, o que mais me fascinava, no entanto, era poder transformar o meu sonho de ser formadora de professores. Para isso, era necessário estudar muito, e o caminho foi buscar alternativas de melhorar a prática ampliando os conhecimentos teóricos.

Em 2005 fui convidada pela Secretária de Educação do município de Três Lagoas para compor o departamento pedagógico e exercer a função de coordenadora de área, sendo responsável pelas escolas da rede municipal de ensino; desse modo, passei a exercer a função de coordenadora de área, responsável técnica, assessorando a parte pedagógica das unidades escolares.

Em 2006 aconteceu a segunda experiência como formadora no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o PROFA, a partir do processo iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O Programa voltava-se para a formação de professores alfabetizadores, e era desenvolvido a partir do estabelecimento de convênios com secretarias de Educação e organizações já participantes do programa Parâmetros em Ação, módulo de alfabetização.

Mais uma vez, não recebi formação específica para ministrar o curso de 160 horas, mas, como já fora cursista do PROFA, eu tinha conhecimento prévio do material. Então, logo que recebi os módulos do formador, debruicei-me sobre o material, estudando-o para alcançar êxito nas formações. Uma das situações que me deixou segura e confortável em coordenar essa formação foi a minha prática, já de longos anos, como professora de alfabetização, que

me proporcionara experiências para compartilhar nos encontros e, dessa forma, conseguia relacionar teoria e prática.

Como coordenadora de área responsável pela Secretaria de Educação, sempre era convidada a ir nas escolas para ministrar pequenos cursos com a temática na área de alfabetização. Essa prática me levava a estudar com profundidade, a fim de poder oferecer respostas para as dificuldades e as dúvidas que surgiam nos momentos de formações. Tive a oportunidade de participar de cursos, seminários, conferências, jornadas escolares as quais propiciaram maior oportunidade de reflexão de minhas ideias, conhecimentos e práticas sobre a formação do professor. Após anos de estudos, compreendi que o professor faz parte de um processo social, político, econômico e cultural. O que acontece na sociedade reflete na escola, e, conseqüentemente, na sala de aula. Aprendi que a escola, além de fomentar a discussão e a reflexão, pode favorecer a transformação social, já que a educação é um ato político.

Considere importante, nesse percurso em diferentes grupos de formação, aprender a perguntar e buscar conhecimentos para fazer a travessia na produção de sentidos de um projeto de formação continuada, de um projeto que faz a diferença na prática dos docentes ao longo do percurso.

Do lugar de onde eu venho, como professora alfabetizadora e formadora, tenho visto e vivenciado diferentes culturas na forma de responder, nas práticas dos formadores de professores. Essa diferença decorre, em parte, da própria organização das políticas públicas de educação em formação, que são apresentadas em pacotes prontos e o formador ensina como aprendeu, limitando-se apenas a dar respostas prontas e acabadas. Contudo, é papel fundamental do formador ter um olhar crítico e reflexivo, nos momentos de formação. Possibilitar situações para que os docentes consigam enxergar a sua prática, e, dessa forma, buscar novas alternativas de ensino e aprendizagem.

No ano de 2008, fui tutora do Pró-Letramento, que havia sido lançado pelo MEC - Mobilização pela Qualidade da Educação. Tratava-se de um programa de formação continuada de professores que visava à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental I. O programa foi realizado pelo MEC em parceria com universidades públicas.

Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa tiveram a duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais, ao longo de 8 meses. O programa ofereceu, aos tutores, formação para a atuação no curso.

Desse modo, o meu percurso foi se construindo; eu aprendia tanto no exercício da docência quanto no caminho de formações. No ano de 2011 não havia nenhuma formação

proposta pelo MEC, razão por que a equipe técnica da Secretaria de Educação, da qual eu fazia parte, organizou uma formação com a carga horária de 100 horas, para os professores alfabetizadores regentes em salas de alfabetização e coordenadoras pedagógicas das escolas da rede municipal. Formulamos a proposta "Alfabetização na perspectiva do letramento", com o objetivo de discutir e pensar os conceitos de alfabetização e letramento e, ao mesmo tempo, colocar em prática a proposta de alfabetizar letrando. O embasamento teórico do curso foi ancorado nas teorias de Magda Soares e Emília Ferreiro.

Prosseguindo meu percurso na atuação em formação continuada, trabalhei como orientadora de estudos no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do ano de 2013 até 2016.

Diante de tantas formações realizadas com grupos de professores, fica a certeza de que esse processo formativo vivenciado, as experiências, os saberes compartilhados com outros formadores e professores que atuam e participam das formações no contexto da área educacional, as dificuldades, os avanços, as diferentes experiências, foram momentos de aprendizagens colaborativas relevantes para minha atuação como formadora.

Dessa trajetória, destaco a necessidade que sentia de buscar respostas para as questões observadas na realidade escolar e nos espaços de formação continuada; essa necessidade me levou a procurar o Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Sociedade.

1.2. Estudos e análises e as possibilidades de interlocução com outras pesquisas

Uma etapa importante da pesquisa aqui apresentada diz respeito ao levantamento bibliográfico, com revisão de literatura, de modo a identificar os elementos presentes nas produções que poderiam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa. Utilizamos como fonte de pesquisa a plataforma virtual *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), que integra, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no País. Inicialmente, empregamos, como ponto de partida, os descritores "formador, professor alfabetizador"; por meio deles foram localizados 75 trabalhos. Este constituiu o primeiro momento dessa etapa. Para esta pesquisa não selecionamos, como filtro, uma data específica para estudo.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, procedeu-se à organização e análise dos dados obtidos, produzindo uma tabela com os dados relevantes de cada trabalho, propondo uma visualização das produções, considerando ano, autor, área de estudo, local,

objetivos da pesquisa, sujeitos, procedimentos da coleta de dados, base teórica de estudos e conclusões das pesquisas. Identificadas 21 produções científicas – teses e dissertações – de interesse a este estudo, observamos que grande parte das pesquisas encontradas, nesse primeiro momento, no entanto, destinava-se à formação por meio de programas de governo.

O Quadro 1 sintetiza as informações relativas ao ano de produção dos trabalhos, ao número de teses e dissertações e à quantidade total referente aos descritores já mencionados.

Quadro 1 - Total de dissertações e teses disponibilizadas no site do BDTD

Teses e Dissertações sobre: formador, professor alfabetizador			
Ano	Teses	Dissertações	Total
2005	01	01	02
2006	-	02	02
2007	-	-	-
2008	-	-	-
2009	-	01	01
2010	-	02	02
2011	-	01	01
2012	-	01	01
2013	-	-	-
2014	-	-	-
2015	-	03	03
2016	01	02	03
2017	-	02	02
2018	-	03	03
2019	01	-	01
TOTAL	03	18	21

FONTE: Elaborado pela autora a partir da Base de dados - BDTD.(2019).

Em seguida a esse primeiro momento, procedemos a um levantamento mais acurado, então, observando atentamente principalmente os temas, objetivos e as considerações finais constantes nesse material, nas 21 produções, portanto. Confirma-se, no Quadro 2, os respectivos títulos.

Quadro 2 – Quantidade e títulos das teses e dissertações selecionadas

Temas abordados	Teses	Dissertações	Total
Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras.		01	
Formar formadores de professores: desafios e possibilidades.		01	
O professor formador no PNAIC: formação, experiência e atuação	01		

O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo- 2018- Universidade de São Paulo USP -		01	
Professores alfabetizadores e a formação continuada: um estudo de caso sobre o curso instrumentos da alfabetização		01	
Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico	01		
Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada.		01	
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PROFA: da teoria à prática na REME de Três Lagoas, MS		01	
Formação continuada no serviço e inovações pedagógicas: campo dos possíveis		01	
Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Paulo: proposições e ações.		01	
Formação continuada do professor alfabetizador proposta pelo PNAIC: o papel do orientador de estudo no processo formativo.		01	
O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador.		01	
Autoria ou reprodução? O cotidiano pedagógico de professores coordenadores no contexto do "Programa Ler e Escrever" - SEE/SP.		01	
Fazendo a diferença. Histórias de professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: tecendo a vida em (trans)formação: o diário de bordo em escrituras de si e do outro	01		
Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras		01	
Formação em Rede do PNAIC: Concepções e Práticas dos Formadores e Orientadores de Estudos		01	
Socialização de professoras em atividades de educação continuada		01	
Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada		01	
O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.		01	

Desenredando os fios da Teia: Análise de um curso de formação continuada no contexto do programa Teia do Saber.		01	
Formação continuada: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri		01	
TOTAL	03	18	21

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Base de dados - BDTD (2019).

Destacamos que a categorização por temáticas ocorreu após uma leitura atenta dos sumários, resumos e das introduções de todos os trabalhos selecionados, considerando os objetivos de cada um. Os temas abordados registrados no Quadro 2 foram os que mais se aproximaram desta pesquisa; as seis produções em negrito abordam a formação do professor alfabetizador e também discutem o papel do formador.

O terceiro momento foi de uma análise bem detalhada desses temas, examinando os elementos, nas produções selecionadas, que poderiam contribuir para o desenvolvimento deste trabalho. Com esse intuito chegamos a um número pequeno de investigações diretamente relacionadas à temática formação de professores alfabetizadores, que discutiam questões relacionadas ao formador e à constituição da identidade docente.

Do total de 21 pesquisas selecionadas, apenas seis dissertações serviram, efetivamente, de base ao nosso estudo: Micossi (2018); Cardoso (2018); Marmol (2011); Albuquerque (2006); Rodrigues (2015); Santos (2015), que tratam da questão da formação de professores alfabetizadores, com referência ao formador. Uma dissertação, a de De Grande (2010), debate o tema de construção de identidades profissionais de professores alfabetizadores em formação continuada.

A maneira como cada pesquisador apresentou e discutiu a temática, em seus trabalhos, contribuiu como referência para o nosso estudo, haja vista trazerem algumas especificidades sobre as relações que se estabelecem entre o formador e os professores alfabetizadores e que expressam a constituição de suas identidades docentes.

No primeiro mapeamento realizado, observamos que os estudos sobre a formação continuada de professores alfabetizadores com abordagem sobre a questão do *formador e a constituição da identidade docente* ainda são poucos, embora tivéssemos percebido um sutil crescimento, na última década. Apresentaremos, assim, algumas características das pesquisas selecionadas.

A dissertação de Albuquerque (2006), intitulada " Formação continuada no serviço e inovações pedagógicas: campo dos possíveis", foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, e teve como objetivo geral levantar e analisar os indicadores que levam algumas alfabetizadoras a implementar ou não inovações, em sua prática pedagógica, e examinar se a formação continuada no serviço contribuiria para isso. A autora chega à conclusão de que a superação das deficiências da atuação da supervisão e da coordenação pedagógica, como formadoras de professores, requer maior investimento por parte dos governos e das escolas, garantindo-lhes condições para aquisição de bibliografia e elaboração de estratégias de estudo, no sentido de promoverem momentos de socialização e, ainda, de abrir espaço para planejamento, organização e implementação de encontros de socialização com as alfabetizadoras (e/ou demais profissionais da escola).

Nessa dissertação, a autora faz menção, também, da necessidade de se oferecer suporte e acompanhamento de formação dos profissionais formadores; destaca que, ao assumir o papel de formadora, a supervisora ou coordenadora pedagógica precisa, primordialmente, dedicar-se ao estudo e à pesquisa da prática docente, considerando os conhecimentos prévios dessas profissionais.

Assim, dos aspectos abordados nesse estudo, a autora enfatiza a história de vida, especialmente a escolar, que serviu como referencial de práticas pedagógicas e do ser professora para as alfabetizadoras da amostra. O estudo sugere, ao final, que os programas de formação continuada oferecidos a docentes precisam ter como ponto de partida o que esses professores pensam e sabem, seu *habitus* familiar e profissional, levantando em conta suas necessidades e dificuldades profissionais.

A dissertação de Marmol (2011), intitulada " Professores alfabetizadores e a formação continuada: um estudo de caso sobre o curso instrumentos da alfabetização", foi defendida na Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa teve por objetivo analisar a opinião de professores alfabetizadores com relação ao curso Instrumentos da Alfabetização e verificar se ele contribui para a capacitação dos profissionais da educação. A autora destaca que os dados analisados a levaram a concluir que a formação continuada atendeu à maioria dos professores cursistas, no que tange ao tempo, ao material, à relação entre conteúdo e prática pedagógica e à interação entre formador e cursista. Também foi observado que há questões que ainda precisam ser consideradas nas formações continuadas, tais como o atendimento a todos os professores da rede e não somente a alguns; a ampliação do diálogo, da troca de experiências

com diferentes realidades socioculturais e não apenas com certo grupo de professores alfabetizadores de realidade exclusivamente urbana.

Nesse estudo, também, a autora faz análise e discute as políticas públicas de governo referentes às formações de professores alfabetizadores, cujas considerações vieram fortalecer nosso estudo. A organização dos dados e a análise do material coletado serviram de referência.

A pesquisa de mestrado de Rodrigues (2015), cujo título é “Formação em Rede do PNAIC: Concepções e Práticas dos Formadores e Orientadores de Estudos”, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa teve por objetivo investigar a cadeia multiplicadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, no que se refere aos encontros do tipo formador e orientadores de estudos (F-OE) e do orientador de estudos com os professores cursistas (OE-P), a fim de apreender como ocorreu a dinâmica daquela formação continuada. O estudo buscou identificar quais eram as concepções dos agentes participantes sobre formação em rede, assim como as expectativas, prioridades e avaliação deles acerca do programa PNAIC.

Os principais resultados dessa pesquisa apontaram que os agentes de formação possuíam uma boa compreensão sobre formação em rede, e, pelo indicado, decorria do fato de possuírem larga bagagem teórico-pedagógica acumulada ao longo de suas trajetórias profissionais. Foi revelada, em relação às práticas, a provável necessidade de maior tempo durante os momentos OE-P, para planejamento dos cursistas junto às suas turmas de alfabetização, assim como ocorria com os orientadores de estudos nos encontros F-OE. O estudo evidenciou, ainda, pouco espaço de verbalização dos atores envolvidos, durante a formação, no que se refere ao cotidiano das salas de aula de alfabetização, assim como de suas necessidades e desafios. Esse aspecto provocou reflexões a respeito do nosso objeto de pesquisa, sobre possibilidades e possíveis entraves que ocorrem no âmbito da formação continuada de professores alfabetizadores.

A dissertação de Santos (2015) tem como título "O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa". Nesse contexto, o estudo busca responder à questão-problema: qual o lugar dos saberes experienciais dos professores alfabetizadores na proposta e nas práticas de formação continuada promovidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desenvolvido nos anos de 2013 e 2014. Os resultados e análises apresentados pela autora, foram organizados sob três dimensões: o que se lê, o que vê e ouve e o que se diz. Assim, destaca-se que os saberes experienciais dos professores alfabetizadores no PNAIC aparecem em três momentos: no que

se lê, como experiências bem sucedidas de professores alfabetizadores nos cadernos de formação e nas atividades que os professores em formação são chamados a realizar; no que se vê e ouve, como socialização de experiências entre os professores alfabetizadores nos encontros de formação, nas tarefas para casa e escola, nas discussões de temas contidos nos cadernos de formação e nos trabalhos em grupo; no que se diz, como reconhecimento de que os professores alfabetizadores têm uma caminhada que precisa ser valorizada e como um potencial empecilho à incorporação de novas formas de ensino. A conclusão a que o autor chega é de que, mais do que uma oportunidade de reconhecer e sistematizar os saberes da experiência, o programa propõe a reflexão sobre a prática desses professores.

A discussão proporcionada por essa pesquisa contribuiu como referência para o estudo aqui apresentado, pois destaca características específicas na relação do formador com os professores alfabetizadores.

Cardoso (2016) defendeu a dissertação de mestrado cujo título é "Formar formadores de professores", no Centro Universitário Franciscano. Na dissertação é relatada a pesquisa realizada com um grupo de professores participantes do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os quais participaram da formação, em 2014, com foco na alfabetização Matemática. A pesquisa teve como objetivo principal, investigar o trabalho desenvolvido pela professora formadora. A autora concluiu, a partir dos dados, que o desempenho da professora formadora satisfaz os orientadores, com diversidades de estratégias e desafios, levando-os à consciência da mudança na forma de ensinar. O trabalho enfatizou a desconstrução e a reconstrução de conceitos matemáticos e dos métodos mecânicos de ensino que eles vivenciavam desde a época em que os sujeitos pesquisados ainda eram alunos da Educação Básica. O compartilhamento de experiências foi ponto forte na formação deles. Outro elemento que se destacou foi o surgimento da consciência formativa, uma vez que todos, formadora e orientadores, perceberam estar em constante transformação, aprendendo sempre.

A autora destaca a importância do formador considerar as experiências (partir de onde estão os professores), passar pelo estudo dos conteúdos e, por fim, desenvolver as atividades práticas com os cursistas. Desse modo, a pesquisa corrobora com a temática do nosso estudo, pois favorece uma discussão e reflexão pertinentes sobre o papel do formador de professores alfabetizadores.

A dissertação "Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras" é de autoria de Micossi (2018), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. A pesquisa tem por

objetivo investigar como a formação continuada docente pode contribuir para a reflexão e mudanças das práticas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de São Paulo. Analisa, também, a ação do formador como mediador no processo de reconstrução e ressignificação das práticas, além de verificar se houve indicadores de mudança das práticas a partir da formação continuada oferecida e mediada pelos pressupostos do PNAIC.

A análise dos dados revelou que a formação continuada pode promover a mudança das práticas quando o formador considerar a trajetória formativa e profissional dos professores como o ponto de partida das reflexões, sendo a própria prática docente o objeto de estudo e investigação diante da proposição de um itinerário formativo que privilegie as vivências de experiências significativas que afetem o docente e o levem a buscar novas práticas pedagógicas. Para tanto, o estudo também comprovou que a formação deverá estabelecer processos dialógicos que privilegiem a escuta ativa e o olhar atento por parte do formador com o grupo de professores, rompendo com o discurso da desconstrução conceitual e pragmática para o discurso da ressignificação pragmática mediada pela própria trajetória docente. A pesquisa evidenciou que a prática, como objeto de estudo, promoveu aproximação com a fundamentação teórica, o que permitiu, além da legitimação do trabalho dos professores alfabetizadores, a mudança das práticas docentes no ciclo de alfabetização.

É interessante observar a discussão e a reflexão que a autora proporciona ao longo do trabalho sobre o papel do formador como mediador de experiências nos momentos de formação. Há destaque para a importância de o formador dar voz aos professores, ouvir e falar, favorecendo a reflexão da prática no grande grupo de estudos. Os elementos apresentados na pesquisa contribuíram com nosso trabalho, no que se refere às atribuições do formador de professores alfabetizadores.

A dissertação de De Grande (2010), intitulada "Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada", da Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, investiga a construção de identidades profissionais de professores em uma experiência de formação continuada. A pesquisa assume que o processo de formação profissional é identitário e busca entender como se constroem as identificações de professores com práticas, conceitos, teorias na relação e no embate entre os coenunciadores.

Os resultados obtidos demonstraram que os professores trazem para a interação vozes que circulam na esfera de formação e prática docente para se fortalecerem enquanto grupo profissional frente ao formador, à academia e à opinião pública. A partir de condicionantes da situação de interação de sala de aula, o trabalho mostra momentos em que as professoras

constroem uma orientação argumentativa contrária à do formador e, como efeito, formam um coletivo entre os professores. É possível notar que, para se construírem identitariamente, professores ora dialogam com vozes de outros cursos de formação, que funcionam como argumentos de força maior na argumentação, ora retomam o formador e se alinham à perspectiva do curso observado. A autora traz à tona, ao longo do trabalho, o processo de construção identitária em um curso de formação continuada de professores alfabetizadores, na interação entre o formador.

Os estudos elencados para esta pesquisa trazem discussões sobre a identidade profissional docente; contudo, evidenciamos que o único trabalho que refletiu sobre a constituição das identidades profissionais, dentre os 21 identificados e selecionados, considerados relevantes para esta pesquisa.

O mapeamento das pesquisas recentes sobre o formador e professores alfabetizadores foi relevante para o refinamento das questões que me instigaram à investigação, bem como para tratamento dos dados que foram produzidos ao longo da pesquisa. Em face das referências bibliográficas sobre formação de professores e daquela disponível sobre formação de alfabetizadoras, analisei as temáticas pertinentes e selecionei as obras que me pareceram corroborar com as ideias que poderiam compor o corpus da análise deste trabalho e aquelas que seriam imprescindíveis para a discussão dessa temática.

O objetivo específico deste trabalho investigativo é a análise das contribuições dos professores alfabetizadores e do formador de docentes alfabetizadores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, no ciclo de alfabetização, a partir de sua identidade docente da rede municipal pública. Partimos da hipótese de que as experiências em formação continuada voltadas à alfabetização, consideradas espaço dialogicamente constituído, podem ressignificar a prática docente, levar à reflexão sobre o seu contexto, sua atuação profissional e contribuir para a especialização dos professores.

O aporte teórico deste estudo está firmado nas contribuições sociológicas dos seguintes autores: Dubar (2005; 2006), que teoriza sobre a perspectiva da construção da identidade como um processo integrado, flexível, mutável e instável, observando ainda, como ocorre a construção da identidade profissional na relação formadores e professores alfabetizadores; Marcelo Garcia (2009), que aborda sobre as etapas do desenvolvimento profissional do professor em formação continuada; Imbernón (2009; 2010; 2011), que discute sobre a formação de professores e Tardif (2014), que anuncia os saberes docentes e como são constituídos ao longo da história de vida e da trajetória profissional do professor.

Este trabalho propõe-se a investigar em que medida as experiências constituídas nas relações que se estabelecem entre formadores e professores alfabetizadores expressam suas identidades docentes, tendo como base a produção teórica de pesquisadores nacionais e internacionais, as legislações nacionais, estaduais e municipais e dados de pesquisa realizada nas escolas municipais de Três Lagoas/MS.

Correlacionando esses estudos discutidos e pensados ao tema da pesquisa, buscamos a compreensão sobre as seguintes questões: a) Em que medida as experiências constituídas nas relações entre o formador e os professores alfabetizadores expressam suas identidades profissionais? b) De que maneira a identidade construída a partir das relações do professor alfabetizador se expressa na ação do formador? c) Como as identidades profissionais se constituem e refletem no trabalho de formação continuada? e) De que maneira isso acontece nas escolas de ensino fundamental no município de Três Lagoas/MS?

Para buscar possíveis respostas a essas questões direcionadoras, propusemos os seguintes objetivos: 1) Objetivo Geral: Investigar em que medida as experiências constituídas nas relações que se estabelecem entre o formador e os professores alfabetizadores expressam elementos de suas identidades. 2) Objetivos Específicos: Identificar a percepção das especificidades do trabalho que realizam como se veem e se reconhecem como formadores de alfabetizadores; investigar a trajetória e constituição da identidade desses professores como formadores de alfabetizadores.

Na tentativa de analisar a temática da formação continuada presente no problema proposto para esta investigação, o trabalho foi estruturado em cinco capítulos, que se sucedem a esta Introdução, na qual apresento um breve olhar sobre a minha trajetória profissional inacabada, com o intuito de apresentar minhas primeiras experiências, como professora, como formadora de professores, desde minha formação inicial, no magistério e na graduação. Resgato minhas vivências com o intuito de justificar as razões que me levaram a escolha ao tema da pesquisa “O formador de professores alfabetizadores: exercício profissional a partir da identidade docente”. Em seguida apresento de forma concisa a revisão e análise de pesquisas já realizadas sobre a temática, sendo o primeiro contato com estudos que se aproximam da temática e das inquietações desta pesquisa. Em seguida, delinco o problema e as questões dele decorrentes, bem como os objetivos que pretendo alcançar ao final do trabalho.

No primeiro capítulo descrevemos a contextualização histórica da formação continuada de professores, desenvolvimento profissional docente, a formação de professores prevista no Plano Nacional de Educação; o percurso da história da alfabetização a partir da

década de 1980, destacando os programas de governo de alfabetização e a necessidade de formação continuada para os professores de alfabetização e, ainda, o papel do formador de professores.

O Capítulo 2 apresenta uma abordagem que visa ao entendimento da constituição da identidade profissional, a experiência profissional e a reflexão sobre a prática na constituição da identidade.

No Capítulo 3 os procedimentos metodológicos da pesquisa, contextualizamos o *lócus* da pesquisa, a escolha dos sujeitos que participaram e os instrumentos aplicados para fazermos a coleta e seleção dos dados e as respectivas análises – um questionário e entrevista semiestruturada. Justificamos a opção da pesquisa qualitativa e documental considerando a necessidade de analisar os significados, *a constituição da identidade profissional* dos formadores e das professoras alfabetizadoras que vivenciaram e ou vivenciam o percurso formativo ao longo da carreira. O quarto capítulo contém a descrição dos dados, quais sejam as respostas e as falas dos participantes da pesquisa, acompanhados da discussão e análise pertinentes, à luz dos teóricos elencados para o estudo.

A dissertação se encerra com algumas considerações que, entretanto, não pretendem ser finais, mas que representam uma reflexão decorrente dos resultados da pesquisa e a articulação com o aporte teórico correspondente ao tema. Consideramos que a busca de respostas e as incertezas moveram essa pesquisa, que se deteve no contexto da formação continuada, evidenciando o relevante papel do formador, como mediador das possíveis (re) construção no processo de ressignificação nas práticas docentes e a (re) constituição *da identidade profissional*.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Conhecer a história da formação continuada favorece nossa busca de alternativas diante das políticas públicas voltadas à essa formação e a reflexão sobre as práticas que a envolvem, levando em conta o momento atual, as mudanças de paradigmas e a incorporação de novos conhecimentos, novas crenças e novos valores. A seguir, descreve-se a história da formação de professores com discussões que, há mais de duas décadas, ocupam a mente de pesquisadores nas universidades.

2.1. Processo histórico da formação de professores dos anos iniciais

A discussão acerca da temática sobre formação tem se intensificado ao longo de duas décadas, no meio acadêmico, com vistas à melhoria do ensino e a aprendizagem.

Para Tanuri (2000), o debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade

intensificou-se, nas duas últimas décadas, em concomitância com o movimento de revitalização da escola normal, com a criação dos CEFAMs, com as iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior e também com a produção acadêmica intensa sobre o assunto [...] (TANURI, 2000, p. 61).

O movimento da Escola Normal representou as primeiras iniciativas no que se refere à formação docente, como responsável pela preparação ao exercício da docência correspondente às séries iniciais.

A primeira escola normal surgiu na província do Rio de Janeiro, no ano de 1835, com a finalidade de habilitar as pessoas que se destinavam ao magistério da instrução primária e os professores existentes que não tivessem adquirido necessária instrução para o exercício da docência; os pré-requisitos para o ingresso eram ser cidadão brasileiro, saber ler e escrever (TANURI, 2000).

De acordo com essa mesma autora, a primeira escola normal do Brasil não teve êxito: “teve duração efêmera, sendo suprimida em 1849. Aliás, em 1840, após quatro anos de funcionamento, ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério” (TANURI, 2000, p. 63) e destaca:

em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem

como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado, ou, como as definiu o presidente da Província do Paraná em 1876: “plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia” (TANURI, 2000, p. 64).

Diante desse fracasso das escolas normais, os resultados negativos por elas produzidos "granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente [...]" (TANURI, 2000, p. 64). Diante da situação, surge uma alternativa para a formação dos professores mais econômica, tendo como referência a inspiração austríaca e holandesa, a dos "professores adjuntos". Esse sistema consistia em contratar aprendizes para auxiliar os professores, uma forma de o assistente aprender o ofício de professor sem nenhuma base teórica.

Assim, desde o período do Império até a instauração da República a escola primária não era centralizada, ficando sob a responsabilidade das províncias. O governo central preocupava-se com o ensino secundário e superior, administrando o ensino primário somente no Distrito Federal. Diante da ausência do governo central, os estados passaram a ser os protagonistas das ações educacionais sob sua jurisdição. Em 1890, o estado de São Paulo iniciou uma ampla reforma educacional alcançando “avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores” (TANURI, 2000, p. 65).

Nesse cenário, havia uma preocupação com a implantação do ensino graduado na Escola Normal, haja vista que a condição prévia para a eficácia da escola primária é, como bem atesta Saviani (2011, a adequada formação dos professores que nela atuam.

A reforma iniciada na Escola Normal foi estendida a todo o ensino público pela Lei n. 88, de 08/09/1892, alterada pela Lei n. 169, de 07/08/1893, as quais consubstanciaram as principais ideias das elites republicanas paulistas para a instrução pública. Merecem especial destaque: a criação de um ensino primário de longa duração de oito anos, dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios (TANURI, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) estabelece que a formação de professores para atuar na educação básica deve ocorrer no ensino superior. Considerada um avanço, Tanuri chama a atenção, porém, para outros aspectos que influenciam na qualidade do ensino:

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis (TANURI, 2000, p. 85).

Dessa forma, todo o investimento de políticas públicas nas últimas décadas não atenderam às reais necessidades da qualificação da formação docente, inerentes à prática, à carreira, valorização profissional e pessoal, o que resultou em um saldo negativo na qualidade do ensino. Assim, outros instrumentos legais passaram a ser elaborados para aprimorar a formação docente, como a resolução CNE/CP - 002 de 2015, que apresenta:

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3).

Nesse sentido, para o exercício da docência, faz-se necessária a aquisição de diversos conhecimentos, ao longo da carreira, integrados ao domínio dos conteúdos e diversas metodologias adequadas às necessidades dos estudantes, conhecimentos tecnológicos; dessa forma, se constitui a profissionalização docente, por meio dos espaços de formações de professores.

Nessa esteira, a resolução CNE/CP - 002/2015 destaca:

Art. 7º. O (A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, [...].

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 7; 13).

De acordo com essa resolução, o professor, ao sair da graduação e da formação continuada, deverá possuir um arcabouço de teorias, técnicas e metodologias, resultados das experiências constituídas nos momentos de formações, em que todo conhecimento será consolidado no exercício da docência, no contexto educacional, ou seja, no desenvolvimento de sua prática.

Segundo Imbernón (2011, p. 43),

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em as virtudes, os vícios, as rotinas et. são assumidos como processos usuais da profissão.

Parte-se do pressuposto de que a formação inicial não é suficiente para o preparo consistente necessário ao professor para que exerça a docência. Destaca-se a importância da formação inicial, pois é a base da profissionalização docente, processo destinado a construir as práticas pedagógicas.

Ainda nesse sentido, Pimenta (1997, p. 6) afirma que

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor, ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico - mecânicas.

No exercício da docência, é natural que ocorra o processo de formação humana; espera-se que o aluno saia da graduação com conhecimentos e habilidades que lhe possibilitem construir a sua prática no espaço escolar.

Nesse contexto, a resolução 002 destaca:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p. 4).

De acordo com esse dispositivo legal, a melhoria da qualidade social da educação é inerente ao investimento na qualificação do professor, sendo vista como uma das alternativas de melhorar os conteúdos ministrados em sala de aula, tendo em vista que o docente terá o conhecimento e as condições favoráveis para elaborar e planejar com mais esmero o plano de aula e de desenvolver seu trabalho de modo a atender às reais necessidades dos alunos

Mas, afinal, o que é formação continuada? A resolução CNE/CP 002/2015, no artigo 16, destaca que

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

A formação continuada de professores tem sido entendida, hoje, como um processo de organização permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática dos

educadores. É realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar a reflexão da prática, buscar um ensino de qualidade e aperfeiçoamento da profissionalização da docência. Esse tipo de formação tem muito a contribuir, pois agrega conhecimentos à prática do professor, oportunizando a transformação na qualificação profissional.

Nessa esteira, Galindo e Inforsato afirmam:

Por formação continuada subentende-se a realização de ação formativa posterior à outra ação formativa primária que pode-se chamar de formação inicial (em nível superior em curso de graduação em licenciatura na maioria dos países do mundo e também no Brasil – exigência legal), portanto uma ação que se presta a dar continuidade a algo que se teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar (GALINDO; INFORSATO, 2016, p. 464).

Desse modo, a formação continuada é uma ação sistematizada, realizada após a formação inicial, com o intuito de refletir as ações pedagógicas e buscar alternativas para minimizar e/ou sanar os problemas e as dificuldades vivenciadas pelos professores, no cotidiano escolar. A seguir, são apresentados os diversos conceitos históricos que foram utilizados para denominar momentos de formação para professores.

2.2 Uma análise das concepções: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada

A ideia dessa discussão e reflexão é ressaltar alguns conceitos históricos que foram utilizados ou que ainda constam como nomenclatura, nos momentos de formações para os professores, devido à importância da formação para os professores no exercício da docência no espaço escolar.

Nessa perspectiva, Marin faz uma análise de termos e concepções referentes à educação continuada de profissionais da educação e utilizados ao longo dos anos. Para a autora, é necessário que se revejam esses conceitos presentes no discurso cotidiano dos profissionais da educação, "pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas" (MARIN, 1995, p. 13). Desse modo, de acordo com os conceitos apresentados sobre a formação dos professores, o planejamento e as ações são implementadas no contexto da formação.

Marin (1995, p. 14) esclarece que "O termo reciclagem sempre esteve muito presente na década de 1980 [...] como qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a educação". Atualmente, esse termo vem sendo utilizado apenas para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais: papéis que podem ser desmanchados e refabricados [...]. Ainda de acordo com a autora,

Temos claro, hoje, que a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somando a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. Eventualmente, em alguns casos -sempre há exceções -, foram ações que resultaram positivamente. No entanto, focalizando genericamente o panorama, a adoção da concepção e do termo aqui em exame levou a atuações inadequadas, ou, quando muito, inócuas, pois o ponto de partida foi equivocado (MARIN, 1995, p. 14).

Desse modo, o termo reciclagem não atende às especificidades das práticas dos docentes, pois configura cursos rápidos e fragmentados, abordando as teorias de forma superficial, não atingindo as necessidades dos professores. Para Marin (1995, p. 14), "O amadurecimento dos processos e debates sobre as ações educativas e seus significados, no entanto, tem levado a uso bem reduzido desse termo, com tendência ao desaparecimento, sobretudo no discurso dos profissionais da educação".

A autora também não concorda com o termo treinamento, utilizado na educação, uma vez que "foi e ainda é, de uso muito comum na área da formação humana, incluindo os profissionais da educação." O sentido para treinamento é tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. Desse modo, a autora sugere que esse termo é inadequado para a natureza humana.

Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos (MARIN, 1995, p. 15).

O termo "treinamento", então, não se aplica ao princípio de formação continuada dos profissionais da educação; treinar é modelar, o que depende de treinos e não da manifestação da inteligência ao executar planos educativos propostos no contexto escolar.

O termo aperfeiçoamento, conforme apresentado por Marin (1995, p. 15), significa "Tornar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução [...]". A autora mais uma vez discorda com o termo e ressalta: "Não é possível, hoje, pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo [...]", haja vista que a perfeição humana é algo impossível; existem alternativas de melhoria, mas sempre existirão limites para todos. Assim, para a autora, "é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir 'defeitos', adquirindo maior grau de instrução." (MARIN, 1995, p. 16).

Capacitação, conforme discutido por Marin (1995), tem dois sentidos: 1) Tornar capaz, habilitar e 2) convencer, persuadir. A autora concorda com o primeiro deles: "parece-me

congruente com a ideia de educação continuada, pois aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão." Com relação ao segundo sentido, a autora destaca: "Os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las [...], mediante ao uso da razão" (MARIN, 1995, p. 16).

Dessa forma, é possível adquirir conhecimentos, valores, respostas corretas mediante o uso da razão e por persuasão, como processos e atitudes, como verdades a serem aceitas, a exemplo dos pacotes educacionais, que, supostamente considerados instrumentos de melhoria para a educação, são aceitos acriticamente, em nome dessa melhoria. Diante dessa "capacitação" têm-se visto consequências desastrosas (MARIN, 1995).

Nesse sentido, Fusari e Franco (2005) apontam dados de pesquisas realizadas no Brasil, a partir dos anos 70, e também em outros países, os quais revelam

um descompasso muito grande entre a mobilização para a "capacitação" e os poucos resultados e mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Estas constatações foram contribuindo para o questionamento do entendimento de capacitação como sinônimo de mudança. Houve, então, um grande avanço na crítica às ações de formação baseadas numa concepção linear, prescritiva e extremamente pontual. (FUSARI; FRANCO, 2005, p. 19)

Nesse sentido, não existe coerência em se considerar a formação para professores como capacitação, pois os modelos prontos e acabados são engessados, não traduzem resultados positivos, não acrescentam mudanças benéficas ao processo ensino e aprendizagem.

Marin (1995) sugere o emprego de termos como educação permanente, formação continuada, educação continuada, que consistem em termos similares, que, conquanto apresentem algumas nuances entre eles, não são contraditórios, mas complementares. Veja-se: educação permanente configura-se como um processo para a vida toda, em contínuo desenvolvimento; formação contínua guarda o significado fundamental de atividades conscientemente propostas, direcionadas para a mudança, sem lapso, uma verdadeira prática social, mobilizadora de todas as possibilidades e todos os saberes dos profissionais.

Desse modo, é pertinente afirmar que o exercício da docência é um processo que continuamente se (re) constrói, ou seja, se refaz em face às práticas na sala de aula, às dúvidas, às dificuldades e às certezas no trabalho educacional; o professor vai constituindo a sua prática nas inter-relações com seus pares.

Fusari e Franco (2005) afirmam que a formação continuada despontava, no horizonte, como proposta de superação de limites:

Esta proposta já ensaia seus primeiros passos e defende, dentre outras propostas, a necessidade de concentrar mais a formação nas próprias escolas, privilegiando assim a formação contínua em serviço. Contínua porque, ao mesmo tempo em que o professor se nutre de conhecimentos científicos e saberes culturais, cria outras representações sobre as relações educativas na escola. Em serviço, não por haver uma seqüência de ações, o que comumente ocorre, mas por privilegiar um processo de desenvolvimento profissional do sujeito, constituído por história de vida e de acesso aos bens culturais, de fazeres profissionais e de diferentes realidades de trabalho, carregadas ora por necessidades de superação de desafios, ora por dificuldades relevantes de atuação (FUSARI, FRANCO, 2005, p. 20).

Dessa forma, os autores ressaltam que formação contínua em serviço é aquela que acontece na escola, sendo o professor o protagonista dessa formação, garantindo um processo formativo que atenda às reais necessidades dos professores e que torne efetivo o desejável para a construção de uma escola democrática, fortalecida e idealizada no projeto político pedagógico e, assim, constituindo o desenvolvimento profissional dos professores. Os mesmos autores afirmam: "Inegavelmente, a travessia é longa, é fundamental coragem para mudar e decisão para aprender, mas o mais importante é que não estamos partindo do nada, tampouco do princípio, a tal travessia já foi há muito iniciada" (FUSARI; FRANCO, 2005, p. 20).

Diante das diversas modalidades, pode-se afirmar que a formação contínua é uma das alternativas democráticas, pois leva em consideração os conhecimentos, os saberes, a cultura, enfim, as experiências do professor. Desse modo, uma formação participativa, centrada ao projeto político pedagógico da escola, e também baseada no diálogo é uma das alternativas para a constituição da profissionalização docente.

Nos referenciais para formação de professores do MEC é asseverado:

Assim, a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 1999, p. 25).

Em 1996, foi implementada a lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prevê, também, direcionar e orientar a formação do profissional da educação. Nesse sentido, o artigo 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

A formação continuada é considerada um direito para os profissionais que lecionam em qualquer estabelecimento de ensino; é dever da União, estados e municípios ofertar a formação a todos os profissionais da educação. Com o surgimento de novos desafios, novas tecnologias, novos conceitos e novas experiências, a formação consiste em uma formação complementar necessária para atualizar os conhecimentos teóricos, refletir sobre as práticas, pensar em caminhos para melhoria do ensino e aprendizagem e desempenhar melhor as competências no fazer pedagógico.

Nesse contexto, Imbernón (2010, p. 11) afirma:

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos dos outros.

Nos espaços de formação, os professores vão se constituindo, construindo saberes; é necessário, portanto, levar em consideração as vivências e, sobretudo, as experiências trazidas pelos professores para o ambiente de formação. O professor deve ser visto como protagonista, como um profissional que ensina e aprende, que tem histórias, memórias construídas ao longo de sua trajetória profissional e que precisam ser respeitadas e vistas como conhecimentos.

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 240) considera:

[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.

Os profissionais que participam de formação continuada têm acumulado diversos saberes sobre a sua prática e experiências; portanto, no processo formativo, é de suma importância dar voz aos professores, aliar as necessidades e as dificuldades dos docentes às temáticas de estudos. Por outro lado, eles precisam compreender e refletir sobre a prática pedagógica com o olhar de teorias que explicam e trazem respostas às questões vivenciadas na sala de aula. Colocar em destaque os diversos saberes, para que sejam compartilhados, analisados, confrontados, refletidos e que novos conhecimentos sejam (re) construídos ao longo da formação e da carreira, ou seja, (re) construindo o seu desenvolvimento profissional.

2.3 Desenvolvimento Profissional

O professor é polivalente na escola, sujeito criativo e produtor de sua prática docente. Seu papel é ensinar, aprender, mediar, refletir a sua prática e buscar alternativas para solucionar os problemas para as dificuldades que surgem na sala de aula, garantindo, a todos os alunos, o direito de aprender. Diante de tantas atribuições e responsabilidades os professores buscam respostas nos espaços de formação continuada. E, nesse movimento, vão se desenvolvendo profissionalmente.

Para Marcelo Garcia (2009, p. 7):

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

O desenvolvimento profissional é a constituição do "eu" profissional, acontece ao longo da carreira, em grupo ou individualmente, e é colocado em prática na escola; pode ocorrer em espaços formais ou informais e contribui para os professores compreenderem como se dá o processo do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, Gatti (2014, p. 378) afirma:

Integra-se, sobretudo, com a ideia de evoluções/revoluções nos diferentes ciclos da vida de um profissional docente, em perspectivas de desenvolvimento humano adulto, associado ao desenvolvimento profissional. Considerando a inter-relação entre um processo de avaliação com vistas à qualidade do desenvolvimento profissional de docentes, temos que ter em conta que esse processo visa alterar condições pessoais/profissionais para melhor.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional envolve fatores que se relacionam à pessoa que ensina: valores, crenças, vida escolar, suas histórias, suas memórias, o seu comprometimento com cada discente, sua interação com os pares, seus problemas, enfim, diversas dificuldades encontradas na trajetória profissional.

Em face das diversas situações vivenciadas na sala de aula e no espaço escolar, o professor busca alternativas e caminhos para melhorar o seu fazer pedagógico. Nesse contexto, constitui-se o desenvolvimento profissional dos professores; são mudanças que ocorrem ao longo da vida profissional e pessoal, que permitem ao docente enxergar aspectos que impedem o processo de transformação de si ou do meio onde está inserido. De outra forma, é considerar que o professor seja capaz de se auto avaliar, com o intuito de melhorar a vida pessoal e profissional.

Para Marcelo Garcia (1995, p. 139),

Poucos estariam dispostos a negar que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar numa sem a outra. A este propósito, Escudero afirmava que a "formação e a mudança" devem ser pensadas em conjunto...hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática.

Pensar na relação existente entre desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores leva a compreender, em sentido amplo, a escola como uma instituição essencial para mudar e melhorar o ensino e a aprendizagem. São ações integradas, interdependentes para que haja êxito na formação profissional de professores.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999, p. 141) destaca: "Atualmente é lugar-comum entender a escola como unidade básica de mudança de formação, conforme vem sendo assumido não apenas por investigadores e formadores, mas também pela Administração Educativa" [...].

Nesse viés, desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento da instituição escolar são processos que caminham lado a lado, constroem-se ao longo do percurso, à medida que os docentes ganham experiência, saberes e consciência profissional.

Imbernón (2011, p. 49) destaca que "O desenvolvimento profissional do professor pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão".

Considerar o desenvolvimento profissional dos docentes é ir além das práticas pedagógicas, é o sujeito se reconhecer como profissional, é ter vontade para modificar e melhorar o seu fazer no cotidiano da escola, e insere-se, também, nos contextos de lutas sociais e trabalhistas, bem como se beneficiar, de uma formação adequada às suas necessidades profissionais ao contexto educacional. O Plano Nacional para a Educação-PNE estabeleceu metas, com o intuito de assegurar o atendimento às necessidades específicas da educação. Passa-se, então, a apresentar uma breve discussão proposta no PNE referente à formação de professores.

2.4 A formação de professores com vistas no Plano Nacional de Educação¹

Na conjuntura atual, pensar e dialogar sobre a educação requer considerar as questões que estão colocadas no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), tendo em vista que

¹ Fonte: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

este é um instrumento norteador do sistema educacional a partir das metas e suas estratégias, uma vez que estas buscam a melhoria e novos rumos para a educação brasileira. (BRASIL, 2014).

Com a elaboração e a execução do Plano Nacional de Educação (2014), a educação brasileira vivenciou mudanças necessárias, com vistas à qualidade do ensino e aprendizagem: professores, considerados força motriz no processo educacional, foram contemplados com o Piso Salarial Profissional Nacional. O Plano Nacional de Educação foi construído a partir da Conferência Nacional de Educação-CONAE, na qual houve a participação de todos os segmentos da educação e sociedade, inclusive de pais e alunos, evento em que foram apresentadas proposições concretas para a efetiva universalização de toda a educação básica.

O Plano Nacional de Educação orienta os rumos da educação, e, conseqüentemente, da formação de professores no Brasil. Colocam-se em destaque, aqui, as metas 15 e 16 do PNE (2014- 2023), tendo em vista serem voltadas à formação do professor.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 78; 80).

Considera-se, portanto, que a formação continuada eleva o índice de qualidade da educação. Nesse sentido, André (2010, p. 178) destaca: "Um indicador adicional de constituição da área é a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação dos professores como peça chave da qualidade do sistema educativo".

Contudo, uma das grandes dificuldades, quando se retomam as discussões sobre formação docente, são as questões de cunho financeiro, elemento essencial no processo de financiamento das ações voltadas para a formação de professores, principalmente a continuada ou em serviço, que tem suas ações organizadas pelo estado e pelo município, onde os recursos financeiros são poucos disponíveis. Diante disso, se faz necessário pensar e (re) construir caminhos que visem à qualidade da formação docente, pois tal anseio empreende-se num percurso de transformação da escola, algo singular no cenário atual.

É nesse contexto que se deve pensar e dialogar sobre as políticas públicas inerentes à formação dos docentes, visando à garantia, progressivamente, do atendimento dos

profissionais com formação superior. Destaca-se, nesse sentido, a responsabilidade dos dirigentes educacionais responsáveis pela educação básica.

Passamos, a seguir, a expor uma discussão sobre a alfabetização no Brasil, a temática passou por diversas mudanças, nas últimas três décadas; vivenciamos, por exemplo, desde os métodos tradicionais de alfabetizar até a chegada dos estudos da psicogênese da língua escrita, a partir da década de 80. Os PCN destacam: "No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização [...]" (BRASIL, 1997, p. 20), ou seja, a partir dessa década teve início uma discussão com cuja ênfase foi dada ao modo como se ensina e como o aluno aprende.

2.5 A alfabetização a partir da década de 1980

"... A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás de uma mão que pega no lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa."

Emília Ferreiro

No período compreendido entre 1990 e 1996 tive a oportunidade de viver uma prodigiosa experiência profissional no campo da alfabetização, na condição de professora alfabetizadora iniciante da rede pública municipal de Três Lagoas. Na época, era utilizado o método silábico ou sintético (da parte para o todo), e me deparei com indagações com estas:

Como alfabetizar? Por onde começar? Pelos nomes das letras, pelos sons das letras, pelas sílabas, por palavras-chaves, por sentenças ou por histórias? Essas são as primeiras e mais urgentes perguntas feitas por aqueles cuja tarefa é o ensino inicial da leitura e escrita a crianças (MORTATTI, 2008, p. 2).

De lá para cá já são passados 31 anos ao longo dos quais estive - e estou, ainda - permanentemente ligada às temáticas vinculadas ao ensino e ao aprendizado da alfabetização. Vale destacar que a história da alfabetização, em nosso país, foi centrada na história dos métodos para se alfabetizar. A concorrência entre os métodos, que buscava garantir e efetivar a inserção no mundo da cultura letrada, renderam inúmeras pesquisas e teorias com o intuito de investigar essa problemática.

Nesse sentido, Mortatti (2008, p. 4) destaca:

A face mais visível dessas discussões se foi configurando na questão dos métodos de alfabetização ou "querela dos métodos", como passou a ser denominada. Em diferentes momentos históricos, diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais "modernas verdades científicas", passaram a apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de "antigos" e "tradicionais" os métodos então utilizados e

propondo em sua substituição “novos” e “revolucionários” métodos (de alfabetização).

A temática da alfabetização tem sido um campo fértil, em nosso país, na produção acadêmica contemporânea. Sabe-se que esse é um assunto relevante e significativo, como objeto de pesquisa na área da educação. Como pensar e discutir o conceito de escola sem destacar a relevância pedagógica da apropriação da cultura da leitura e da escrita?

Ao longo da História, o conceito de alfabetização era visto como o ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita”, quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, especificamente, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. Assim, para estar alfabetizado bastava codificar e decodificar, o sujeito era considerado alfabetizado. As práticas de alfabetização eram apoiadas nos métodos sintéticos e analíticos, o que resultava fortemente na retenção dos alunos nas primeiras séries.

Mortatti destaca os métodos de alfabetização utilizados ao longo dos anos:

Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”). Dependendo do que foi considerada a unidade lingüística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte”, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentencição, historieta, conto (MORTATTI, 2008, p. 4).

A partir dos anos 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado, discutido e repensado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, especificamente com a pesquisa e a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984; 1985). De acordo com esses estudos, a aquisição do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se apresentaria como um processo ativo por meio do qual o sujeito, desde seus primeiros contatos com a cultura da escrita, construiria e reconstruiria suas hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.

Com o passar do tempo, o conceito de alfabetização passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita.

Ainda de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), no processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças passam por diferentes fases de escrita:

1) Fase pré-silábica: em que não há correspondência grafofônica, a escrita é uma forma de representação; usa letras ou pseudoletas, garatuja, rabiscos, números; organiza as letras em quantidade (mínimo e máximo de letras para ler), utiliza diferentes letras para a escrita da palavra, relaciona o tamanho da palavra com o tamanho do objeto (Realismo Nominal). Exemplo: BOI - EFDGJILMBIESA.

2) Fase silábica: Esta fase caracteriza-se em duas: Silábica sem valor sonoro - ainda não faz relação do som com a grafia da letra que utiliza, a escrita ainda não é percebida como representação da fala; uma letra representa uma sílaba sem se preocupar com o valor sonoro. Exemplo: CAMELO - P D N.- uma letra para cada sílaba. Silábica com valor sonoro - a escrita começa a representar a fala; percebe a relação de som com a grafia; escreve uma letra para cada sílaba. Exemplo: CAVALO - C V O (ora utiliza só consoantes. Ora utiliza só vogais); MACACO - A A O (Se a criança tiver o domínio de todo o alfabeto, utilizará um repertório amplo de letras na produção escrita. Mas, se a criança estiver iniciando o reconhecimento das letras do alfabeto, utilizará apenas as vogais).

3) Fase silábica-alfabética: Ora apresenta escrita com sílabas completas, ora com outras incompletas; alterna escrita silábica com alfabética. Exemplo: GIRAFA - GIAFA /LOBO - LBO.

4) Fase alfabética: Faz a correspondência entre fonemas (som) e grafemas (letras); ainda não domina as normas ortográficas da língua; escreve como fala. Exemplo: ELEFANTE - ELEFANTI / LOBO - LOBU.

Tendo em vista a grande discussão dos trabalhos da Psicogênese da Língua Escrita, acompanhou-se o surgimento de um forte discurso e muitas práticas contrárias ao uso de métodos tradicionais de alfabetização. Para alfabetizar as crianças, e para que elas se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética, era necessária a interação com a diversidade de textos escritos em atividades significativas de leitura e na produção da escrita, uma prática que deveria iniciar na Educação Infantil. Não era de bom tom utilizar os pseudotextos para alfabetizar; o ideal seria utilizar textos significativos, textos de práticas sociais.

A Psicogênese da Língua Escrita contribuiu para conhecimentos teóricos e, na prática dos professores alfabetizadores, esclareceu sobre o desenvolvimento das crianças na apropriação da leitura e da escrita. Nesse sentido, evidenciou, para os docentes, as fases da escrita e os considerados "erros" dos alunos, vistos e compreendidos como tentativa de construir a escrita convencional, além de reveladores das hipóteses das escritas. Os professores, face ao desenvolvimento da criança no processo de alfabetização, começaram a

enxergar as hipóteses de escrita dos alunos como avanço. À luz da teoria do construtivismo, foi permitido ao professor enxergar o aluno como um sujeito que pensa e constrói suas hipóteses de escrita, um processo no qual o docente tem um papel fundamental para o progresso do aluno.

De acordo com Soares (2003, p. 18),

[...] o construtivismo constitui uma teoria mais complexa do que a que está presente no senso comum – nos trouxe algo que não sabíamos. Permitiu-nos saber que os passos da criança, em sua interação com a escrita, são dados numa direção que permite a ela descobrir que escrever é registrar sons e não coisas. Então, a criança vai viver um processo de descoberta: escrevemos em nossa língua portuguesa e em outras línguas de alfabeto fonético registrando o som das palavras e não aquilo a que as palavras se referem.

Destaca-se que a teoria construtivista não é um método, como muitos proclamam equivocadamente. As práticas fundamentadas no ideário construtivista, ao longo dos últimos anos, trazem como referência positiva, bem como dos usos sociais da escrita e da leitura, inerentes a uma concepção relacionada ao conceito de letramento. Porém, algumas compreensões equivocadas dessa teoria têm acarretado críticas negativas, no que tange, especificamente, à ideia de que essas práticas negam a importância dos aspectos psicomotores ou grafomotores. "Entretanto, voltar para o que já foi superado não significa que estamos avançando. Avançamos quando acumulamos o que aprendemos com o passado, juntando a ele as novidades que o presente traz. Estamos no momento crítico desse avanço." (SOARES, 2003, p. 20).

Ao reinventar o processo de alfabetização, como propõe Soares (2003), os professores buscam métodos antigos, como se fossem a solução adequada para os problemas que surgem na aquisição da língua escrita.

Nesse viés, Morais (2012, p. 26) afirma:

As práticas de ensino mais cuidadosamente inspiradas na "teoria da psicogênese da escrita" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979), por muitos denominada "construtivismo" tendem a ocorrer muito raramente. Estudos como os de Mamede (2003) atestam que, por um lado, mesmo quando se diziam "construtivistas", os professores usavam, rotineiramente, atividades de cópia de letras e sílabas e ensinavam famílias silábicas.

Desse modo, os professores de salas de alfabetização, não trabalham o processo de aquisição da escrita conforme orientação dos preceitos da teoria psicogênese da língua escrita. Eles recorrem, para alfabetizar, aos velhos métodos de alfabetização, os quais são apresentados em novas cartilhas de alfabetização.

Santos e Morais (2007) observaram que docentes de turmas do primeiro ano consideravam que os livros de alfabetização que substituíram as antigas cartilhas

apresentavam muitos textos e poucas atividades de ensino da escrita alfabética. O que esses professores faziam para contornar essas lacunas que sentiam, era recuperar, das antigas cartilhas que guardavam em seus armários, atividades que relacionavam letra e som (MORAIS, 2012).

Nesse sentido, conforme afirmam os mesmos autores, os professores não trabalhavam a teoria, o ideário construtivista, em suas práticas cotidianas. Buscavam alternativas nos métodos tradicionais de alfabetização, que consideram o aluno como uma tábua rasa, ou seja, o aluno chega à escola sem conhecimento nenhum em relação à aquisição da leitura e da escrita.

Nessa esteira, Morais (2012) assevera: “[...] entre os que pesquisam/praticam alfabetização com um viés construtivista não existe (não cremos que existirá) um consenso sobre ‘como alfabetizar melhor’”.

As avaliações propostas pelo MEC, em larga escala, sejam internacionais (PISA) ou nacionais (ANA, SAEB, Prova Brasil), comprovam a má qualidade e o alto índice de reprovações no ciclo de alfabetização, ou seja, o baixo desempenho dos nossos alunos em relação à leitura, e confirmam o fracasso das escolas no ensino da leitura e da escrita. É uma situação preocupante, pois os dados das respectivas avaliações comprovam resultados negativos. Urge, então, que sejam encontradas alternativas para melhoria do ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Nesse sentido, Soares (2003) destaca a reinvenção da alfabetização:

À primeira vista, essa reinvenção pode parecer uma esperança, mas não é propriamente a solução do problema. Entendo-a como um movimento que tenta recuperar a especificidade do processo de alfabetização. Agora, mais que nunca, temos que ficar de olhos abertos para saber como esse movimento está sendo feito e em que direção ele está sendo feito (SOARES, 2003, p. 19).

Nessa linha de pensamento, a autora propõe uma distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento:

Alfabetização são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita: *Letramento* de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito (SOARES, 2004, p. 15).

Como destacado pela autora, reinventar a alfabetização não é conceber a volta dos antigos métodos de alfabetização (analítico ou sintético), pois os mesmos não consideram os conhecimentos prévios dos alunos e ainda priorizam o ensino da leitura e da escrita como "um

código" e, posteriormente, os alunos aprendem a ler e escrever com a diversidade de textos das práticas sociais. Segundo Soares (1998, p. 47),

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis contrários: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

A sala de alfabetização (ciclo de alfabetização) deve ser vista como uma sala heterogênea, os conhecimentos prévios dos alunos devem ser considerados para que haja um desenvolvimento produtivo das crianças. Considerar o meio social e cultural dos alunos é essencial para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Afinal, qual a herança positiva da teoria da psicogênese?

Para Morais (2012), nos avanços da teoria da psicogênese, a escrita não é um código, é um sistema notacional. Para esse autor, é inadequado que se ensine primeiramente as vogais, em seguida os ditongos e, depois, as sílabas simples, e passado algum tempo apresentar aos alunos as irregularidades ortográficas ou sílabas que não são compostas por consoante e vogal. É sobejamente conhecido de um professor alfabetizador que o processo de letramento começa fora da instituição escolar, e que deve ser bem conduzido na escola e pela escola, desde a educação infantil. Nesse sentido, Morais (2012) delinea diversas verdades, conforme consideradas por ele, acerca desse processo. Destacam-se algumas delas:

Viabilizar que as crianças cedo se apropriem dos gêneros textuais escritos, de modo a que possam compreendê-los e produzi-los;
As oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam muitíssimo o ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever;
Não existe período de prontidão para a alfabetização;
Todos têm o direito de se alfabetizar, é necessário partir do ponto em que as crianças se encontram;
Aprendemos a olhar os erros dos alfabetizados e a interpretá-los, tomando-os como indicadores do que os alunos já aprenderam e do que precisam aprender sobre as questões o que e como a que temos nos referido;
O erros dos alunos não são indicadores de patologias (MORAIS, 2012, p. 74-76).

É ainda o mesmo autor que lamenta: "Infelizmente, a má apropriação da teoria provocou três outros problemas adicionais: o abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, o descaso com a caligrafia e o não ensino de ortografia." (MORAIS, 2012, p. 78).

Nessa esteira, os equívocos provocados pelo entendimento, por parte de alguns professores e até mesmo coordenadores pedagógicos, sobre a teoria psicogênese da língua escrita, de que para que o aluno adquirisse o sistema da escrita alfabética bastaria que tivesse contato com diversos textos; isso era suficiente para que as crianças fossem alfabetizadas, ou

seja, não precisava que o ensino fosse planejado e organizado de acordo com as necessidades e dificuldades do aluno e com os conhecimentos prévios que ele trazia.

Outra “crença” recorrente nas práticas dos professores era a de que as atividades de caligrafia eram proibidas e prejudiciais, uma vez que se tratava de atividades mecânicas e sem sentido. Contudo, após muitas discussões e reflexões chegou-se ao consenso sobre a importância do uso da caligrafia para melhoria, também, do desempenho do aluno na produção escrita.

Nesse sentido, Morais (2012, p. 79) destaca:

Felizmente, esse tipo de distorção vem sendo superado e nossos alunos já alfabetizados têm podido viver, agora de forma mais reflexiva e com menos "decoreba", um aprendizado sistemático das regras e irregularidades de nossa norma ortográfica.

Para que, de fato, os alunos se apropriem da cultura escrita, faz-se necessário buscar e promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos inerentes às correspondências grafofônicas sejam consolidados no ciclo de alfabetização. Por outro lado, não basta apenas dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas ao aluno deve ser oferecida a oportunidade de desenvolver a habilidade para usar esse sistema em diversas situações de comunicação, ou seja, em práticas sociais. Nessa direção, devem-se favorecer situações em que os alunos produzam textos de forma significativa.

Nos últimos anos, tem-se acompanhado e participado de vários programas de políticas públicas de formação continuada de professores, os quais suscitam possibilidades de melhorias na qualificação profissional. No âmbito nacional, estadual e municipal, essa realidade faz-se presente com a finalidade de atender às demandas locais, efetivando e implementando os programas de governo que têm como finalidade a formação continuada de professores alfabetizadores, como, por exemplo: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-letramento, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) etc., que visam melhorar a qualidade do ensino, a aprendizagem e a alfabetização das crianças, e compreender como o processo formativo se constitui nas unidades escolares em território nacional.

Portanto, considera-se de grande importância entender o percurso e as discussões dos movimentos das políticas públicas de formação em diferentes momentos históricos do país, assim como buscar uma compreensão das diversas diretrizes e princípios que norteiam o campo da formação de professores; compreender que as políticas públicas de governo podem ser uma significativa contribuição para as práticas de formação, quando vistas como caminhos que

orientam as ações didáticas e metodológicas, no processo ensino e aprendizagem no espaço escolar.

Face à urgência da elevação do nível de qualidade da educação escolar, cabe ao MEC, às secretarias de estados e municípios propor e implementar ações de políticas públicas de formação continuada em serviço, que possam, de fato, atender às demandas, às necessidades e às dificuldades do corpo docente e ser referência para todos, socializando discussões e sistematizando propostas que propiciem avanços significativos, para que mudanças necessárias aconteçam e se consolidem na educação.

Para entendermos melhor a relação entre o poder político, econômico e as políticas de formação docente para professores alfabetizadores, aborda-se, na sequência do capítulo, as políticas públicas de governo mais recentes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1996, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) de 2001, Pró-Letramento, em 2007 e o Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa, implementado a partir de 2013 e encerrado em 2017.

2.6 Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN

O ensino fundamental esteve organizado, até dezembro de 1996, pela Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei definia as diretrizes e bases da educação nacional; era estabelecido como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (PCN, 1997).

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação, em geral, e em particular para com o ensino fundamental, que compreende, atualmente, do 1º ao 9º ano.

Com a aprovação da LDB 9.394/96 e em face dos resultados das avaliações em larga escala no país, o governo federal, em parceria com estados e municípios, tem proposto políticas públicas e a implementação de programas e ações que orientam a formação dos profissionais de Educação.

Para Dourado (2015, p. 29),

A despeito dos diferentes olhares e concepções, há unanimidade em prol da defesa da necessidade de novos marcos para a formação de profissionais do magistério e o

entendimento de que deve decorrer de uma política pública nacional que priorize a formação e, ao mesmo tempo, aprimore as condições para a profissionalização docente envolvendo formação inicial e continuada [...].

Nesse sentido, o governo Federal busca políticas públicas de melhoria em prol da formação inicial e continuada, visando à qualidade do ensino e aprendizagem; a formação em serviço torna-se, nesse contexto, requisito fundamental para a atualização, aprofundamento e avanço constante na profissionalização dos docentes.

Discussões acerca do quadro da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente ocorreram no ano de 1992, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Resultante dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a igualdade e com a qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento (BRASIL, 1997).

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 1997, p. 14).

Dessa forma, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 1995, em pleno governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, mobilizou-se para a elaboração de parâmetros curriculares, no sentido de organizar diretrizes e ações educativas democráticas que visavam a melhorar a qualidade da educação.

Com base em estudos, análises e pesquisas no âmbito das escolas públicas do país, formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de apresentação e discussão em todos os estados, em 1995 e 1996, na qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Após análises, reflexões e discussões dos interlocutores, foram recebidos, aproximadamente, setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, Gatti (2008, p. 62) destaca:

Na última década [1990], a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo

conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Desse modo, o governo federal buscou alternativas para a formação dos professores, lançando os PCN, para melhorar os resultados da educação brasileira e o seu desempenho, e ainda provocar mudanças no sistema de ensino. A formação continuada foi uma ação governamental em todo o território nacional, cuja organização abrangeu professores de 1ª a ao 8ª ano do Ensino Fundamental, elaborada a partir

[...] do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações (MEC, 1997, p. 15).

A organização dos PCN teve a participação dos estados e municípios de forma democrática, na sua produção; os organizadores consideraram a importância da real necessidade prática dos professores, sendo elemento essencial para a validação do documento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no período vigente, fez uma ampla divulgação e exposição clara acerca das orientações contidas no referencial, para que todos os profissionais da educação tivessem acesso e conhecimento ao documento.

Nesse sentido, os PCN, por sua natureza aberta,

configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 10).

O conjunto de metas propostas pelos PCN aos estados e municípios é considerado flexível, sendo referência aos entes federados, tendo em vista que cada município poderia organizar o currículo com o intuito de garantir as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, respeitando a diversidade que compõe a sociedade. Desse modo, a educação pode atuar, literalmente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos.

Os objetivos propostos nos PCN

concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. A decisão de definir os

objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. O professor, consciente de que condutas diversas podem estar vinculadas ao desenvolvimento de uma mesma capacidade, tem diante de si maiores possibilidades de atender à diversidade de seus alunos. Assim, os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla (BRASIL, 1997, p. 47).

Trata-se de propostas referenciais gerais; não são metas prontas e acabadas, demandam adequações a fim de atender às reais necessidades específicas de cada localidade, que podem ser feitas mediante a redefinição de graduações e o re-equacionamento de prioridades, desenvolvendo alguns aspectos e acrescentando outros que não estejam explícitos no documento. Em face dos objetivos proposto nos PCN, o professor, nesse programa, assumiu um papel fundamental em relação ao desenvolvimento de capacidades, respeitando o interesse, a diversidade e as especificidades de cada aluno.

Vale ressaltar que os PCN foram implementados de maneira ampla em todo o país, intencionando promover uma mudança no modelo de escolarização. Constituíram-se diversas estratégias de divulgação do documento, diferentes propostas para a superação das dificuldades surgidas da educação, com o intuito de que, de fato, a qualidade na educação se tornasse uma prioridade. Desse modo, a qualidade de atuação da escola

não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta dos profissionais (orientadores, supervisores, professores polivalentes e especialistas) para tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução. Essas decisões serão necessariamente diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local e da formação dos professores (BRASIL, 1997, p. 65).

Ressalta-se que educação se faz em longo prazo; é essencial que os profissionais estejam sempre comprometidos e disponham sempre de tempo para pensar e construir uma educação que versa sobre a diversidade. Mesmo em condições de dificuldades e limitações, sempre estarão presentes grandes desafios, pois é no espaço escolar que se manifestam os conflitos existentes na sociedade. Se o professor estiver preparado para tais desafios, com certeza saberá escolher os melhores caminhos para solucionar as dificuldades encontradas em de sala de aula.

Barretto (2015, p. 7) explicita que

A partir da metade da primeira década dos anos 2000, o MEC assume um papel proativo na formação de docentes da educação básica, concebendo-a como um processo contínuo, que começa na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional. Monta então, em pouco mais de meia década, um grande aparato institucional de formação docente, orientado pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação.

Diante das questões educacionais destacadas sobre formação de professores, tem-se observado, nas pesquisas e nos estudos acadêmicos, avanço nas discussões acerca da formação dos professores brasileiros, da formação continuada. Veem-se esforços empreendidos nas políticas públicas de formação por meio de ações do Ministério da Educação (MEC) e, também, nas esferas estaduais e municipais, com vistas a buscar a qualidade na formação dos professores da educação básica, sobretudo no que se refere às práticas de alfabetização. Uma vez que a temática de formação de professores é cada dia mais problematizada, na pesquisa educacional, diante desse cenário o governo busca implementar políticas públicas que atendam às necessidades da educação no espaço escolar (BRASIL, 1997).

O governo federal, além da ampla divulgação do programa, também distribuiu a coleção dos PCN em todo o país, para todos os professores, de forma a garantir que cada docente recebesse um exemplar, com o intuito de garantir o acesso e seu melhor aproveitamento. Concedia, assim, oportunidade para que as transformações desejadas se efetivassem na educação brasileira, além de posicionar o professor como o protagonista nessa grande e longa empreitada.

Imbernón (2010, p. 10) questiona:

De onde viemos e para onde vamos? É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional foram evoluindo e que, como consequência, o professor deve sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação.

A formação continuada em serviço prossegue pujante, ao longo da carreira do professor, sendo um processo que se desenvolve no exercício da prática docente e que reflete sobre a ação que se realiza no chão da escola, agregando saberes e minimizando dúvidas e dificuldades.

Lançou-se, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um caderno específico de alfabetização com textos. Esse caderno foi idealizado, planejado e organizado para a formação de professores alfabetizadores, desenvolvido a partir do estabelecimento de convênios com secretarias de Educação dos estados e municípios, organizado para participantes do programa Parâmetros em Ação, módulo de alfabetização.

Os PCN em alfabetização constituíram uma formação prévia, anterior ao PROFA, proposto em 1999, com a carga horária de 32 horas. Essa formação, destinou-se

especificamente aos professores alfabetizadores – professores regentes que alfabetizavam, no Ensino Fundamental, crianças e adultos, atendendo

A necessidade de aprofundar a discussão sobre propostas didáticas de alfabetização por meio de textos, tantas vezes manifestada por formadores e professores, e o fato de, até o momento, não haver publicações do Ministério da Educação elaboradas especificamente para o trabalho de formação de alfabetizadores determinaram a opção pelo formato desse módulo [...] (BRASIL, 1999, p. 15).

Esse módulo proporcionou embasamento teórico à prática dos professores alfabetizadores na Rede Municipal de ensino de Três Lagoas; anteriormente, os professores da rede trabalhavam com o método sintético, também conhecido como método de silabação. Iniciava-se, então, o processo de leitura e escrita - da “parte” para o “todo”. Começava-se uma nova visão, uma análise e reflexão sobre o processo da aquisição da escrita e da leitura. Era o início de um novo marco na história da alfabetização para esse município.

O desafio de elaborar esse módulo foi muito grande, basicamente pela combinação de duas variáveis. Uma delas é que criar situações de formação de professores para módulos desse tipo é criar situações para serem propostas e encaminhadas por outros profissionais, que não se sabe a priori quem são, o que já sabem sobre o assunto abordado, que prática já possuem, que tipo de professores terão em seus grupos. A outra é que uma prática pedagógica de alfabetização com textos não é algo familiar a grande parte dos formadores e dos alfabetizadores – o que requer um cuidado grande com a explicitação de intenções, objetivos e possibilidades de encaminhamento das atividades sugeridas (BRASIL, 1999, p. 15-16).

O desafio apresentado foi grande, tendo como intenção, na época, apresentar para os professores de alfabetização uma prática com textos, que ajudaria os professores a compreenderem, de fato, como se dá o processo de aquisição da escrita e da leitura apoiado na teoria da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

A necessidade de aprofundar a discussão sobre propostas didáticas de alfabetização por meio de textos, tantas vezes manifestada por formadores e professores, e o fato de que até aquele momento não havia publicações do Ministério da Educação elaboradas especificamente para o trabalho de formação de alfabetizadores determinaram a opção pelo formato desse módulo, que é composto de

Sequências de atividades – oito sequencias, com tempo previsto para aproximadamente quatro horas cada uma, totalizando trinta e duas horas de trabalho com os professores.

Anexos com diferentes tipos de subsídios aos coordenadores de grupo e professores - Orientações para o uso dos programas de vídeo pelo coordenador; Textos para os professores; Bibliografia básica comentada; Atividades de alfabetização (compilado de atividades, descritas e analisadas); Material de leitura e pesquisa para uso com os alunos; Sugestões de livros de literatura para o acervo da escola; Amostra da evolução da escrita de alunos (BRASIL, 1999, p. 15).

Desse modo, essa formação específica para aos professores alfabetizadores teve como proposta um trabalho conjunto que favoreceu a reflexão coletiva e solidária, oportunizando a

aprendizagem em grupo. O projeto foi organizado em módulos de estudo compostos por diversas atividades diferenciadas que favorecia a reflexão sobre as experiências vivenciadas e desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que pudessem aprimorá-las. Para tanto, foram utilizados, como recursos didáticos, textos, filmes, programas em vídeos com o intuito de ampliar os conhecimentos do corpo docente, todos eles considerados alternativas para colaboração no planejamento dos professores.

2.7 O programa de formação para os professores alfabetizadores (PROFA)

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA foi lançado posteriormente ao módulo Alfabetização Parâmetros em Ação, no governo de FHC, quando o ministro da Educação era Paulo Renato de Souza. O programa era de alcance nacional, com início no ano de 2001, em parceria com os estados, municípios e universidades. Foi um curso longo e anual de formação, destinado, especificamente, a professores que ensinavam a ler e escrever nas séries iniciais do ensino fundamental I. A carga horária do curso era de 160 horas; diversos materiais escritos – módulos – eram disponibilizados: apresentação do programa, guia de orientações metodológicas, coletânea de textos e vídeos. Foi um Curso organizado em três Módulos compostos por Unidades. A quantidade de Unidades em cada Módulo variava, porém a última delas foi destinada à avaliação individual dos professores.

Nesse programa, o formador de professores tinha um guia específico que definia as atribuições do coordenador nos grupos de estudos. Por sua vez, esse formador podia contribuir contando sua experiência como professor, como se apropriou dos pressupostos teóricos que orientam uma proposta construtivista, além de sugerir a leitura dos depoimentos das professoras do Grupo-Referência do Programa. Assim, os professores puderam perceber que uma mudança de paradigma não acontece de forma mágica; ao contrário, depende da disponibilidade para conhecer o novo, da reflexão sobre a prática e da ousadia que permite transformar, que nenhuma conquista é fácil, pois tudo exige esforço (BRASIL, 2001).

O Módulo 1 tratava de conteúdos de fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. O principal objetivo desse módulo era demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita.

No Módulo 2 foram discutidas situações didáticas de alfabetização. O objetivo foi demonstrar que a alfabetização faz parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto.

O Módulo 3 também teve como foco as situações didáticas. O objetivo foi apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que faziam sentido no período de alfabetização. Cada módulo tratava, então, de assuntos específicos, mas relacionados entre si. Para cada um deles foi definido um conjunto de competências que foram desenvolvidas pelos professores ao longo do Curso, denominadas Expectativas de Aprendizagem (BRASIL, 2001).

Os módulos foram acompanhados de um conjunto de programas de vídeo que documentavam atividades de leitura e escrita, principalmente de alfabetização. As classes em que essas atividades foram gravadas foram de responsabilidade de professoras de escolas públicas, convidadas a participar do projeto em razão do interesse e da disponibilidade que demonstraram em entender melhor como os alunos aprendem a ler e a escrever e, conseqüentemente, como ensiná-los para que tenham avanços e sucesso em suas aprendizagens.

O PROFA pautava-se, teoricamente, nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicadas, no Brasil, em 1984, no livro “A psicogênese da língua escrita”.

As orientações para a formação encontravam-se no guia do formador, um material explicativo e orientador, composto de seqüências de atividades orientadas para 40 semanas do curso. Esse guia reunia textos de subsídio para que o formador encaminhasse as devidas discussões e reflexões com os professores alfabetizadores, além das orientações de como trabalhar com o acervo de vídeos que acompanham os materiais do programa.

O MEC apresentou o PROFA como uma referência, como um modelo para formar o professor alfabetizador com competência para alfabetizar crianças, jovens e adultos, que tivesse o direito de aprender e refletir sobre a sua própria prática, no grande grupo de formação, e que desenvolvesse, nos alunos, competência, experiências e conhecimentos, a fim de que tivessem assegurado o direito de aprender a ler e escrever. Desse modo, o docente se tornaria capaz de

- encará-los como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;

- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (BRASIL, 2001, p. 9-10).

O programa de formação destacou as condições didáticas que influenciavam decisivamente na aprendizagem dos alunos e que, embora não tenha sido o foco dos programas de vídeo, eram tratadas transversalmente:

Favorecer a construção da autonomia intelectual dos alunos; Considerar e atender às diversidades na sala de aula; Favorecer a interação e a cooperação; Mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem; Organizar racionalmente o tempo; Organizar o espaço em função das propostas; Selecionar materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho; Articular objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno; Criar situações em que haja a máxima coincidência possível entre "versão escolar" e "versão social" das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares (BRASIL, 2001, p. 14).

A metodologia proposta nas formações compreendia o modo de abordar os conteúdos:

- Conhecimento e análise do que sabem os professores sobre os conteúdos que serão trabalhados.
- Tematização da prática pedagógica de sala de aula (nesse caso, especialmente de alfabetização).
- Intercâmbio do conhecimento experiencial dos professores.
- Discussão das necessidades e dificuldades que são enfrentadas no trabalho pedagógico.
- Estudo de referenciais teóricos que favoreçam a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à alfabetização.
- Planejamento e desenvolvimento de propostas de ensino e de aprendizagem.
- Organização e sistematização das informações abordadas.
- Avaliação do processo de aprendizagem dos professores (BRASIL, 2001).

Dessa forma, a metodologia proposta pretendia contribuir para ampliar o universo de conhecimento sobre alfabetização e a reflexão sobre a prática docente, prevendo estratégias para a resolução de situações problema, análise de produções de alunos, simulações, tematização da prática, planejamento de situações didáticas, discussões dos textos teóricos

estudados. Buscava-se introduzir experiências diferenciadas, nessas formações, tal como Imbernón sugere:

É necessário começar a refletir sobre o que nos mostra a evidência da teoria e da prática formadora dos últimos anos e não nos deixarmos levar pela tradição formadora, para assim tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

A proposta do PROFA, portanto, era de propiciar e favorecer, aos professores alfabetizadores, conhecimentos, teorias, sugestões de atividades sequenciadas de leitura e escrita, compatíveis com o nível de cada criança. O programa propunha, ainda, a apresentação de aulas práticas, com intuito de favorecer a reflexão aos professores, o que caracterizava uma formação com vistas não apenas à aquisição de novos conhecimentos, mas, também, a possibilitar que o docente (re)construísse práticas a partir de atividades reais propostas nos encontros de formação. O Programa foi propício, também, para que os docentes enxergassem a possibilidade de os alunos se apropriarem do processo de aquisição da escrita e da leitura de modo a se tornarem leitores e escritores por meio de textos referentes às práticas sociais.

Dessa forma, podemos inferir que os encaminhamentos propostos no PROFA revelam que o Programa priorizou, na formação do professor alfabetizador, a compreensão do processo de aquisição da escrita percorrido pela criança e de como o professor, com base nesse conhecimento teórico, pode construir caminhos, diversas estratégias e situações didáticas para a efetivação dessa aprendizagem. Destaca-se, também, o investimento na dimensão teórica e cultural dos professores, viabilizado por meio dos textos literários e filmes com atividades práticas, para que, de fato, os docentes analisassem as atividades de aquisição do sistema de alfabetização.

As diversas situações didáticas que envolvem a leitura e a aquisição da escrita, propostas ao longo do Programa, articulando teoria e prática, apresentaram, aos professores alfabetizadores, novos encaminhamentos e sugestões de atuação pedagógica de forma intencional e sistematizados.

2.8 Pró-Letramento

Partindo do pressuposto de que todos nós “somos seres inacabados e inconclusos”, como dizia Paulo Freire, o professor precisa buscar, constantemente, a profissionalização docente, ou seja, precisa querer e melhorar a sua prática no espaço escolar. Nesse sentido, o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - apresentou uma

formação continuada aos professores da rede pública, municipal e estadual com o intuito de buscar a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2007).

O Pró-Letramento foi implantado na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, 2003-2006, com o ministro da Educação Fernando Haddad. O referido programa de formação de professores deu-se por meio do estabelecimento de convênios e parcerias com as universidades que formavam a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

O Guia Geral do Programa foi um documento que apresentou as principais diretrizes organizadoras da proposta de formação aos professores das séries iniciais, intencionando a melhoria na prática dos professores. Foi uma formação com a carga horária de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 horas a distância, totalizando 120 horas. Desse modo, funcionou na modalidade semipresencial. O público alvo eram professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I. Utilizou-se material impresso e em vídeo, realizaram-se atividades presenciais e a distância, que foram acompanhadas por professores orientadores, também chamados de tutores (BRASIL, 2007).

O formador, nesse programa, atua não apenas em cursos presenciais; nesse formato ele é chamado de tutor:

Uma peça muito importante no nosso curso é o “TUTOR”. E você pode estar se perguntando “por que” e “para que” o tutor? A principal função do tutor é possibilitar a mediação entre o estudante e o material didático do curso, ou, ainda, a de facilitador de aprendizagem ou animador. Ela é compreendida como um dos elementos do processo educativo que possibilita a (res)significação da educação a distância, principalmente para possibilitar, em razão de suas características, o rompimento da noção de tempo/espço da escola tradicional: tempo como objeto, exterior ao homem, não experiencial (BRASIL, 2007, p. 14).

O tutor é considerado profissional relevante, no grupo de estudos, é o mediador, orientador do professor cursista, em seu processo de aprendizagem, e dinamizador no grupo: organiza o tempo de estudos, planeja os encontros e oportuniza a reflexão da prática alinhada à teoria, alcançando os objetivos propostos no grande grupo de estudos.

O Pró-Letramento apresentou como objetivos da formação:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou 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 e 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 das Redes de Ensino (BRASIL, 2007, p. 2).

A estrutura do Programa reafirmou a autonomia de gestão e o regime de colaboração entre as esferas dos governos federal, estadual e municipal, e funcionou de maneira integrada (BRASIL, 2007).

A proposta de Formação em linguagem continha, para uso ao longo do curso, um conjunto de sete fascículos e quatro fitas de vídeo, além de um fascículo para os Professores Orientadores. Delineia-se, a seguir, o conteúdo de cada fascículo da coleção.

Fascículo 1 - Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. Esse fascículo trazia vários conceitos fundamentais, que subsidiavam o projeto do Pró-Letramento e que foram retomados nos fascículos seguintes, tais como: Alfabetização, Letramento e Ensino de Língua. Também foram apresentadas as principais capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos anos iniciais da escolarização.

Fascículo 2 - Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação. Esse fascículo subsidiava a discussão em torno da avaliação, por meio de estratégias de avaliação formativa e continuada. No Anexo, apresentavam-se sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, a fim de se atingirem algumas das capacidades elencadas no fascículo 1.

Fascículo 3 - A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino. Analisavam-se situações de ensino e aprendizagem a partir do ponto de vista da organização do tempo escolar e do planejamento das atividades por parte do docente, através de relatos de experiências. Deu-se especial atenção às práticas de leitura e escrita na rotina escolar, recuperando e desenvolvendo a noção de letramento apresentada no fascículo anterior.

Fascículo 4 - Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura. Discutiu-se a importância da biblioteca escolar ou da Sala de Leitura, sua organização e possibilidades de uso. Analisaram-se diferentes modalidades de leitura, a diversidade de suportes de textos e a fundamental mediação do(a) professor(a) ao longo do processo de letramento. Por fim, discutiu-se a relevância do Dicionário como aliado no dia-a-dia da sala de aula.

Fascículo 5 - O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos. Nesse fascículo foram vistos alguns exemplos de jogos e brincadeiras realizados por professoras de escolas públicas do estado de Pernambuco. Em todos eles, os alunos colocavam em prática habilidades diretamente relacionadas à Língua Portuguesa - na produção de um almanaque, em atividades lúdicas de leitura e escrita, de canto e expressão oral e de compreensão do sistema de escrita alfabética.

Fascículo 6 - O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões. Apresentou questões relacionadas ao uso do livro didático de Alfabetização e de Língua Portuguesa.

Discutiu-se o processo de modificação dos livros didáticos a partir da institucionalização do PNLD, o processo de escolha e as características dos novos livros didáticos, e o uso que os(as) professores(as) fazem do livro didático em suas práticas de ensino.

Fascículo 7 - Modos de Falar / Modos de Escrever. Discutiu-se, nesse fascículo, modos de falar e modos de escrever, bem como a integração entre essas duas práticas e as suas relações com a aprendizagem da escrita. Analisou-se o trabalho de uma professora de escola pública do Distrito Federal, em atividades de leitura e produção de textos que levaram em consideração a competência comunicativa dos alunos.

Fascículo do Tutor - Formação de Professores: Fundamentos para o Trabalho de Tutoria. Continha instruções e informações importantes para o professor orientador de estudos (BRASIL, 2007).

Discutiram-se, sobretudo, questões relativas à educação de adultos, à educação a distância e à formação de grupos de estudos, a fim de contribuir para a preparação e a organização do orientador de estudos em relação ao trabalho a ser desenvolvido junto aos professores cursistas.

Fascículo Complementar - Esse fascículo tratou de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de relatos sobre ação pedagógica desenvolvida com o tema História de Vida. Retomou e aprofundou, também, questões a respeito da leitura e da produção textual na formação linguística do aluno e na sua constituição como sujeito-leitor e produtor de textos.

A proposta de formação do Pró-letramento previa o revezamento entre as formações de linguagem/alfabetização e matemática. Posteriormente ao curso de linguagem/alfabetização, os professores foram para a formação de matemática; o grupo que havia feito matemática migrou para a formação em linguagem/alfabetização e vice-versa. Isso contribuiu para que se desenvolvesse, nas escolas, outra experiência de formação continuada. Para o revezamento não houve formação inicial de tutores. Os tutores já formados trabalharam com as novas turmas. Em momento oportuno, após o término dos cursos, o MEC encaminhava uma ficha de adesão ao revezamento para aqueles municípios que desejaram dar continuidade ao Programa. (BRASIL, 2007, p. 6).

Para os cursos de Matemática havia 8 fascículos, a saber: 1) Números naturais; 2) Operações com números naturais; 3) Espaço e forma; 4) Frações; 5) Grandezas e medidas; 6) Tratamento da informação; 7) Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da matemática; 8) Avaliação da aprendizagem em matemática nos anos iniciais.

Cada fascículo foi estudado, quinzenalmente, em um encontro de 8 horas em um só dia, ou dois encontros de quatro horas em dias seguidos da semana. Dois momentos constituíam a dinâmica de utilização dos fascículos.

1º momento: Roteiro de trabalho para o encontro, que sugeria as seguintes etapas a serem realizadas durante o encontro presencial: a) Pensando juntos – que retomava o que fora trabalhado no fascículo anterior; b) Trabalhando em grupo – abria o estudo de um novo conteúdo; c) Nossas conclusões – em que se fazia a síntese do dia de trabalho.

2º momento: Roteiro de Trabalho Individual, em que o participante retomava o tema que fora aprofundado com leituras e sugestões para o cotidiano da sala de aula.

Ao final, havia o momento de avaliação, no qual os professores eram avaliados com base nos seguintes critérios: frequência aos encontros presenciais; realização satisfatória das tarefas previstas em cada fascículo; autoavaliação do professor cursista, considerando a participação durante o Pró-Letramento, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica (BRASIL, 2007, p. 7-8).

O Programa Pró-Letramento apresentou diversas expectativas de mudança, tendo em vista os problemas vigentes na educação, em especial, aqueles referentes à alfabetização, que permaneciam e/ou permanecem em nosso país. Considera-se, portanto, a formação continuada como uma via de possibilidades para se melhorar a prática dos professores (BRASIL, 2007).

Gatti (2008, p. 61) observa que

Em todas as avaliações observa-se valorização para essas iniciativas públicas por parte dos cursistas, destacando-se aspectos como a oferta gratuita, o material impresso, vídeos ou livros doados e avaliados como bons; tem-se como fator positivo o papel dos tutores, a oportunidade de contato por videoconferências com especialistas de grandes universidades, a oportunidade de trocas com os pares nos momentos presenciais. Aparece como constante nas avaliações o dado de que, em outras condições, o docente não teria oportunidade de fazer essa formação e que se sentiu motivado ao longo dos programas. Isso pode ser sustentado pela baixíssima evasão existente nessas iniciativas públicas.

Assim, é possível afirmar que as políticas públicas de formação de professores estão permanentemente ligadas a uma reorganização, buscam novos projetos e planejam a melhoria do ensino e aprendizagem para a formação dos profissionais da área de educação. Espera-se, portanto, que os alunos e professores sejam formados para uma sociedade mais justa e igualitária.

Formação continuada, como considerada,

é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, 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 vão além da simples aplicação do que foi estudado. (BRASIL, 2007, p.2).

Essa formação continuada oportuniza a reflexão, considera o professor sujeito de sua ação, valoriza suas experiências pessoais e profissionais ao longo da carreira, considera sua história profissional, seus conhecimentos teóricos, seus saberes da prática; além disso, a formação continuada possibilita que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam atribuídos novos significados à prática docente e que o professor compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia, no espaço escolar. Não se pode perder de vista, também, a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas e práticas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução da prática docente.

Na visão de Garcia (1999), a formação pode ser entendida como

Uma função social de transmissão de saberes, de saber – fazer ou de saber – ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (GARCIA 1999, p. 19).

A formação continuada como política pública, dentro desse contexto, exerce papel fundamental. Além de discutir os diversos saberes, é vista também como um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão, e os gestores precisam ter objetivos bem definidos quanto aos valores, propósitos e conceitos, associados ao que está sendo oferecidos aos docentes.

2.9 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC²

O Pacto foi lançado no ano de 2012, no governo de Dilma Rousseff, tendo como ministro de educação, na época, Aloísio Mercadante Oliva. O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foi um compromisso formal e solidário assumido pelo governo federal, do Distrito Federal, os dos estados e dos municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012).

O PNAIC foi instituído por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, do MEC, na qual são evidenciadas as ações e diretrizes gerais que estruturam o programa federal. De um modo claro, pode-se compreender que o principal objetivo para a criação desse programa foi

² Os documentos sobre o PNAIC estão disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>.

garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os seus oito anos de idade, em conformidade com o Decreto Federal nº 6094, que, em seu Art. 2º, inciso II, objetiva “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007).

De acordo com os dados disponíveis no SISPACTO - Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC,

em 2013 foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2017, p. 3-4).

A formação continuada dos professores alfabetizadores foi um fator relevante para a profissionalização e a valorização docente, haja vista que levou os professores a integrarem-se aos desafios da escola e assegurou-lhes o direito de atualização e aperfeiçoamento na carreira.

No âmbito do Pacto, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolve-se a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial. Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplavam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática.

Em 2014, a duração do curso foi de 160 horas, objetivando aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, contemplando também o foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática. Essa formação foi conduzida por orientadores de estudos, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino, devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, que participavam de um curso de formação de 200 horas, ministrado por formadores selecionados e preparados pelas Instituições de Ensino Superior/IES que integravam o programa³.

No ano de 2015 a carga horária da formação para professores alfabetizadores foi de 80 (oitenta) horas anuais, incluindo atividades extraclasse (BRASIL, 2015)

³ Fonte: <https://www.pnaic.fe.unicamp.br/sites/www.pnaic.fe.unicamp.br/files/pub/cm-compartilhados/documentos/documento-orientador-n1-pnaic-2014.pdf>.

⁴ Fonte: <https://www.pnaic.fe.unicamp.br/pf-pnaic/pub/cm-compartilhados/documentos/pnaic-doc.orientador2015.pdf>.

Em 2016 e 2017, de acordo com o Documento Orientador – PNAIC em Ação⁴, a formação teve uma carga horária mínima de 100 horas, incluídas as atividades presenciais e em serviço, ao longo de 3 (três) meses (BRASIL, 2016).

Para a organização e encaminhamentos das atividades propostas na formação, os cursistas (professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos) deveriam ser cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle - SIMEC, um portal responsável pela geração de dados para a certificação dos cursistas (BRASIL, 2012).

Os materiais do Pacto foram elaborados para os ciclos de alfabetização, sendo primeiramente apresentado o Caderno de Apresentação - PNAIC- formação do professor alfabetizador; posteriormente, foram incluídos os exemplares para o 1º ano, materiais específicos para o 2º ano e para o 3º ano.

Os responsáveis por ministrar a formação continuada para os professores alfabetizadores na primeira etapa da implantação do PNAIC eram denominados orientadores de estudo, que, na realidade, eram professores pertencentes ao quadro efetivo da rede ensino e que, como pré-requisito, haviam sido tutores na formação Pró-Letramento. Caso não houvesse profissionais com essa formação, outros critérios eram adotados para a seleção, tais como: ser efetivo da rede ensino; ter experiência em alfabetização, ser formado em Pedagogia ou Licenciatura ou ter experiência na formação de professores.

O Pacto apresentou um diferencial relevante em relação aos outros programas implementados pelo MEC, pois incluiu materiais que foram elaborados para Educação do Campo, com a intenção de auxiliá-los na alfabetização sem perderem seus costumes, seus valores, sua cultura e a língua materna (BRASIL, 2012).

A formação continuada do pacto ainda trouxe um caderno específico para a Educação Especial, apresentando os seguintes objetivos:

- ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial;
- ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto da inclusão escolar, ou seja, o trabalho da escola comum articulada com o atendimento educacional especializado – AEE;
- compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos mesmos;
- sugerir práticas pedagógicas de alfabetização matemática para alunos com necessidades específicas (BRASIL, 2014, p. 5).

A proposta desse caderno, no que diz respeito a servir de instrumento para algo,

é a de mostrar a necessidade e os objetivos de uma Educação Inclusiva e, além disso, fornecer informações aos professores no sentido de prover amparo legal e institucional para suas ações pedagógicas na direção de tornar efetiva a inclusão (BRASIL, 2014, p. 5).

Nesse sentido, o caderno de Educação Inclusiva consiste em um amplo leque de informações e discussões sobre as políticas públicas oficiais presentes no site do MEC; além disso, na medida do possível – e sem “forçar” situações – garante, dessa forma, os direitos de aprendizagens de todos os alunos, respeitando as especificidades de cada estudante. Enfim, o pacto não fugiu à responsabilidade de sugerir práticas referentes a conteúdos, mas enfatizou a precedência do “pensar inclusivamente”.

O PNAIC foi um programa integrado com o objetivo de alfabetizar, em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais brasileiras. Caracterizava-se, sobretudo: a) pela integração e estruturação, a partir da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de diversas ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização; b) pelo compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios; c) pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais (BRASIL, 2012).

Desse modo, os programas de governo são organizados por meio de legislações e portarias nas quais estão previstas as diretrizes gerais. Dentre as finalidades estão elencadas informações sobre as atividades a serem desenvolvidas. Na Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, importa destacar três dos objetivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, destacados no artigo 5º, incisos I e IV:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental. III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). IV - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa articulou um compromisso formal assumido entre os governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios. Constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, a meta foi a de contribuir para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio

pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012, p. 5).

Dentre as diversas ações, o pacto nacional pela alfabetização na idade certa teve como foco discutir de forma sistemática a formação continuada dos professores alfabetizadores, constando, em sua pauta, o ciclo de alfabetização que compreende o 1º, 2º e 3º ano, com sugestões e reflexões pertinentes à prática do docente.

O Pacto, diferente de outros programas de governo, por meio da referida Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu a Avaliação Nacional da Alfabetização:

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes.

A avaliação tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização, conforme se verifica no art. 1º, inciso I, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2013, p. 7 e 11).

A ANA pretendeu fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras e, dessa forma, compreendeu que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes, pelas crianças, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização.

Atualmente, acredita-se que a avaliação seja vista, pelos docentes, como ponto de partida para organização e execução do planejamento, e como via para analisar o desenvolvimento e a qualidade da aprendizagem das crianças, para que, posteriormente, sejam encontrados caminhos que garantam os direitos de aprendizagem a todos os alunos.

É importante destacar, se reconhece que a avaliação em larga escala não consegue aferir tais processos em sua totalidade e em todas as suas nuances. Por outro lado, compreende-se que a utilização desse tipo de avaliação pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino (BRASIL, 2013, p.11).

Importa mencionar, ainda, as Portarias e as Emendas referentes ao Pacto, a exemplo da Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que prevê a concessão de bolsas de estudo aos professores alfabetizadores que participam da formação. A Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013 define o valor das bolsas dos participantes da formação continuada do Pacto, entre eles, os alfabetizadores e orientadores.

A concessão de bolsas foi um diferencial no Pacto, pois nenhum programa de políticas públicas concedeu bolsas de estudo para os professores cursistas, ainda que seu valor de R\$ 200,00 seja considerado pequeno.

Uma das metas do Pacto é que todos os alunos das escolas públicas de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental. Os direitos de aprendizagem de fato devem ser garantidos no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

Dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática (BRASIL, 2012, p. 27).

Considerando os objetivos da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2013 e 2014, constatou-se o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática⁵, ou seja, as crianças não atingiram os objetivos propostos. Em face desses resultados, o Ministério da Educação promoveu mudanças incrementais no PNAIC, em 2016 (BRASIL, 2017).

O Pacto, a partir de 2017, encaminhou algumas inovações na estrutura: os professores da educação infantil foram inseridos, os coordenadores pedagógicos também puderam se inscrever na formação.

A formação PNAIC, em 2017, atenderá a três grupos diferenciados: a) professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental permanecem como foco no processo de formação; b) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e c) Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2017, p. 15).

O material “Leitura e Escrita na Educação Infantil” foi construído pela UFMG, material que atende à necessidade de formação dos professores da Educação Infantil, cujo objetivo geral é a formação de professores de Educação Infantil, a fim de que possam desenvolver o trabalho com a leitura e escrita em creches e pré-escolas. O material está estruturado em oito cadernos de estudos e um caderno de apresentação, que foram disponibilizados pelo MEC em formato digital, para dar suporte ao processo de formação do PNAIC na Educação Infantil (BRASIL, 2017).

O formador local é responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola, e tem como principais atribuições: identificar os dados da ANA de cada escola; conhecer o material didático selecionado pela rede que servirá de base para a formação e acompanhar a prática pedagógica dos professores, coordenadores

⁵ Os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2013-2014) estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>

pedagógicos e articuladores da escola; identificar professores com maiores dificuldades para oferecer atendimento personalizado; orientar a busca de soluções para as fragilidades e os desafios encontrados (BRASIL, 2017).

A Secretaria de Educação Básica reconhece que, em muitos locais, a formação continuada de professores alfabetizadores tem promovido significativas mudanças na aprendizagem das crianças e impactado positivamente no desenvolvimento profissional do docente, proporcionando-lhe mais segurança, criatividade e autonomia. Todavia, é preciso universalizar a alfabetização de qualidade. É importante que essas boas experiências possam ser aprofundadas, compartilhadas e disseminadas em todo o país, alcançando as crianças de 6 a 8 anos, matriculadas no ensino fundamental (dados do Censo indicam cerca de 97% das crianças nessa faixa etária matriculadas). É preciso um compromisso coletivo para reduzir o percentual médio de 56% das crianças brasileiras que ainda estão nos níveis 1 e 2 de Leitura na ANA 3, pelo impacto que isso representa nas possibilidades de progresso escolar (BRASIL, 2017).

Em face dos resultados da ANA, propôs-se que a formação continuada do PNAIC, em 2017, fosse realizada em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para garantir ao professor segurança e autonomia na utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar a criança a superar obstáculos e a progredir no seu desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Dessa forma, para todos os professores participantes da formação do PNAIC e para as turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, disponibilizou-se um conjunto de materiais didáticos e pedagógicos específicos, com a finalidade de contribuir para a alfabetização das crianças e para a prática pedagógica do professor alfabetizador, tais como: livros didáticos (PNLD); obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa, também distribuídos pelo PNLD; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa entregues pelo Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e obras de apoio pedagógico aos professores com intuito de alicerçar a prática dos professores no espaço escolar (BRASIL, 2012).

É notória a preocupação do governo em relação à questão da alfabetização e a importância da participação do professor na formação, com o intuito de o docente ter plena consciência de suas atribuições, garantindo o cumprimento de seus deveres enquanto cidadão, além de exercer a sua função com segurança e determinação, tendo a clareza das concepções teóricas que ancoram a sua prática. Ademais, a formação do professor não termina com o

recebimento de um diploma da graduação; o professor vai se constituindo na prática em sala de aula em meio a tantos desafios, dificuldades, problemas e dúvidas que vão surgindo no cotidiano do espaço escolar. Uma das vias de apoio, superação e resposta é a busca pela profissionalização docente e/ou formação continuada, espaço no qual se discutem e se pensam os rumos de melhoria da educação. Dessa forma, o professor vai se constituindo profissionalmente e se tornando experiente no seu fazer pedagógico.

A formação continuada é um percurso ao longo no exercício da docência, é um processo que se desenvolve, permanentemente, na prática, e que produz reflexos sobre as ações cotidianas dessa prática, desvendando saberes, contribuindo, assim, para melhoria da prática docente.

Nesse sentido, Imbernón (2009, p. 27) observa que

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma "agressão" externa, mas como um benefício individual e coletivo.

Formar professores não é tarefa simples, é complexa, precisa contar com o esforço de diferentes segmentos da sociedade. Do mesmo modo, exercer a docência não é um trabalho simples, tendo em vista que reque o desenvolvimento de um trabalho em equipe, contando com o apoio da gestão escolar e de toda a comunidade onde a escola está inserida.

Imbernón (2010, p. 40) observa:

Pode-se pensar que a solução é fácil: ignorar os processos de formação que não provocam inovação e pronto! Mas não é tão simples assim. A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias.

Os programas de formação continuada propostos pelo Ministério da Educação surgem com a intenção de resgatar a qualidade de formação, haja vista que a inicial é, quase sempre, considerada insuficiente; desse modo, os programas de formação continuada assumem uma perspectiva de reflexão da prática, apropriação de conhecimentos necessários para o exercício da docência, atualização e aprofundamento de teorias, constituindo dessa forma, uma cultura formadora contínua.

Em face de tantos problemas, a alfabetização reclama de alternativas e/ou soluções urgentes, que precisam ser pensadas e (re) construídas. Bertolletti (2011, p. 105) assume este posicionamento: "A meu ver, pensar historicamente o fenômeno pode ser uma resposta

indicada para o enfrentamento desses problemas, uma vez que se olha o passado para também se entender o presente e se construir o futuro".

Importa destacar que, dentre os programas de governo – PCN (1996), PROFA (2001), Pró-letramento (2007) e PNAIC (2012-2017) – este último constituiu o programa de formação continuada com maior abrangência, em número de alunos e docentes envolvidos, fato que evidencia a quantidade significativa de professores alfabetizadores que tiveram a oportunidade de fazer a formação continuada e de ter acesso e contato com diversos materiais, que foram utilizados nos encontros de formação, além de outros que podiam ser aproveitados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ao planejarem e executarem as propostas metodológicas sugeridas nos Cadernos e nos encontros de formação.

Destaca-se, dessa forma, que as políticas públicas de governo voltadas à formação de professores promovem oportunidades, aos docentes, de estudar, refletir, aprender, rever, dialogar entre os pares sobre o fazer docente, de pensar as diversas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem, de assumir o compromisso de ensinar e aprender juntos, de revisitar as teorias que colaboram na reflexão sobre a prática e de contribuir na ressignificação de práticas e saberes docentes, garantido os direitos de aprendizagem a todos os alunos. No entanto, há uma série de recorrências, no contexto das políticas públicas de formação de professores. Barreto (2015, p. 698), por exemplo, observa:

Por sua vez, os robustos programas de formação continuada de docentes tendem a perder a importância que já tiveram, uma vez relegada a intencionalidade das ações educativas a segundo plano com o predomínio crescente do estilo gerencialista comandado pela avaliação de resultados nas políticas da educação básica.

Nesse sentido, as políticas públicas de governo vão perdendo a essência de discussão e reflexão da prática dos professores, não asseguram as ações educativas necessárias ao desenvolvimento profissional docente, tampouco asseguram as reais necessidades dos professores nos programas de governo, haja vista que têm maior foco nos resultados das avaliações, com o intuito de analisar as políticas da educação.

Ainda nas palavras de Barreto (2015, p. 698),

Como a profissionalização almejada na perspectiva das políticas docentes tem como pressuposto que as habilidades adquiridas para o exercício da profissão estão sujeitas a contínuas transformações, sendo previsível seu desaparecimento e substituição, fica mais fácil entender por que os inúmeros programas de formação docente tendem a desaparecer uma vez alterados os contextos políticos em que se inserem.

Diante do exposto, percebe-se que há um grande desafio em relação às políticas públicas de formação dos professores, especificamente na área de alfabetização. As avaliações

externas comprovam as dificuldades dos alunos, e também os problemas na gestão de escolas, decorrentes da ausência de formação de gestores.

Outro fator que implica nos resultados da qualidade na educação é a falta de continuidade e de articulação nas políticas públicas de formação docente. São implementadas políticas públicas de governo, mas, na prática, elas são descontínuas em relação aos projetos de formação aos professores. Observa-se, ainda, a falta de vontade política para garantir medidas legais que garantam aos professores uma formação continuada de qualidade, que, por sua vez, garantam o desenvolvimento profissional. Desse modo, muda-se o cenário político, mudam-se as políticas públicas de formação.

Nessa seara, Barreto (2011) destaca uma alternativa para a formação de professores:

A formação docente, assumida como uma política de Estado, há de ser capaz de articular as instituições formadoras e os projetos formativos com vistas ao cumprimento precípua da função social da escola: a de assegurar a todos, indistintamente, o direito ao conhecimento valioso, aquele que serve para entender e transformar a realidade e contribui para a realização plena de cada um e para a construção de um mundo mais justo e solidário (BARRETO, 2011, p. 52).

Nesse viés, a mesma autora ressalta a importância de integrar as ações "de formação inicial e contínua dos docentes, assim como as medidas e os recursos que lhes assegurem uma remuneração condigna e uma carreira profissional que os atraia pela constante renovação da motivação para o trabalho com o ensino" (BARRETO, 2011, p. 53). Nesse sentido, oportunizar a formação contínua aos docentes é cumprir a função social da escola para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Esse resultado positivo está implicado no relevante papel do formador e das políticas públicas de formação. Esse movimento dialético corresponde à construção da identidade; e o relevante papel do formador nos espaços de formação, o próximo capítulo tem como finalidade discutir a constituição da identidade profissional e o papel do formador de professores.

3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E O FORMADOR DE PROFESSORES

Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e auto definições. A identidade é produto de sucessivas socializações (DUBAR, 2005, p. XXV).

3.1 A constituição da identidade profissional

Acredita-se que ser professor(a), estar professor(a), e que a constituição do ser professor(a) está impregnado no corpo e na alma. Essa identidade profissional está desenhada, está evidenciada na performance desse profissional. Quem nunca ouviu a seguinte indagação: Você é professor(a)? Talvez pela maneira de expressar, pela letra que registra um texto, pelo jeito como se escuta alguém falar, enfim, ser professor(a) está registrado no ser de quem o é. Trata-se de uma identidade profissional constituída ao longo da trajetória na área da educação.

Gatti (1996, p. 88) destaca que o professor:

É uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma data ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: com elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional.

Nesse sentido, o professor precisa ser reconhecido e respeitado pelos seus saberes e práticas constituídas ao longo da carreira, pois o professor tem identidade pessoal e social. No entanto, as políticas públicas precisam levar em consideração os conhecimentos e as experiências dos docentes ao pensar e organizar formações.

Nas palavras de Tardiff (2014), "o trabalho do professor é multidimensional, pois incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional, à situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola [...]". Desse modo, o professor ao exercer a docência, "traz marcas em si mesmo as marcas de seu trabalho, e que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho."

O que se percebe é que o professor, ao exercer a sua função, carrega referências, traços; carrega as múltiplas experiências de vida para a constituição de identidade como um processo de interação sócio-histórico, vinculado ao seu fazer pedagógico. É relevante destacar, nesse pressuposto, que a história de vida, o legado da formação, as experiências, os conhecimentos são elementos que constituem a identidade profissional do professor.

As diversas experiências do professor, pessoal, familiar, social e profissional abarcam o seu modo de fazer, o seu modo de ser, o que alicerça a sua prática, que serve de sentido para pensar, planejar e organizar o seu trabalho no cotidiano escolar.

Até aqui discutiram-se e se apresentaram alguns conceitos sobre a constituição da identidade profissional, tendo em vista que, na literatura, diversos autores dialogam sobre a abordagem teórica do conceito referido, desenhando um leque de conceitos referentes à identidade profissional nas ciências humanas.

Destaca-se, nesse sentido, a concepção teórica primorosa de Dubar (2005, p. 136):

A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural [o autor também chama de relacional], dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.

A identidade, portanto, é resultado de uma interação, no contexto onde o sujeito está inserido e/ou pertence; é um processo de construção histórica individual e coletiva. Essa identidade não é imutável, pronta e acabada, haja vista que é um processo contínuo, em construção.

Ainda de acordo com Dubar (2005, p. 156),

A identidade social não é "transmitida" por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com bases nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente essa construção identitárias adquirem uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o conhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais, também nesse campo abordagens sociológicas importantes contribuíram para precisar os mecanismos da socialização profissional.

A identidade social não é fruto herdado de uma geração a outra, é constituída com base nos valores, na referência da geração anterior como a família, escola, trabalho, religião. Dessa interação, ligada ao processo histórico e também por meio das instituições, ocorre legitimação dos saberes para a (re) construção da identidade. É na e pela relação com os outros que se desenvolve a identidade. Para Dubar (2005) "identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro". Para esse autor, "a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu... de modo que contamos com nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui."

Então, as interações com os outros são marcadas de dúvidas e incertezas; por exemplo, alguém pode até tentar estar no lugar do outro para descobrir e imaginar o que ele pensa da

pessoa, e até mesmo imaginar o que esse outro acha que alguém pensa dele. Entretanto, nunca se terá certeza de que a identidade de alguém é precisamente a mesma percebida pelo outro. O processo da constituição da identidade não é pronto; essa identidade sempre será (re)construída na incerteza maior ou menor, e mais ou menos duradoura, uma vez que ela não é fixa (DUBAR, 2005).

Para esse autor, "cada indivíduo é identificado pelo outro, mas pode recusar essas identificações e se definir de outra forma" (DUBAR, 2005, p. 143). O mesmo autor categoriza a identificação social disponível e a legítima em níveis diferentes: a) atos de atribuições - o tipo de pessoa que é você, ou seja, a identidade que o outro enxerga, uma identidade para o outro; b) atos de pertencimento - é o que você quer ser, é a identidade para si. A identidade numérica é aquela que define o sujeito oficialmente, como sendo um ser único, podendo ter código de identificação, um número. A identidade genérica é aquela em que o agente social faz parte de um grupo e permite que os sujeitos façam a sua classificação como pertencente ao grupo de uma classe.

Para Dubar (2005, p. 144), "a identidade predicativa de si, reivindicada por um indivíduo "é a condição para que essa pessoa possa ser identificada genérica e numericamente pelos outros".

Desse modo, o autor ainda ressalta a importância de

[...] Os indivíduos de cada geração devem reconstruir suas identidades sociais "reais" a partir: 1) das identidades sociais herdadas da geração anterior nossa primeira identidade social nos é sempre conferida, 2) das identidades virtuais (escolas...) adquiridas durante a socialização inicial ("primária"), 3) das identidades possíveis (profissionais...) acessíveis no decorrer da socialização "secundária". De outro lado as próprias categorias pertinentes de identificação social evoluem no tempo e permitem antecipações recíprocas sobre as quais podem se enxertar as negociações identitárias (DUBAR, 2005, p.145).

Nesse sentido, os desdobramentos para a construção de identidades reais, sendo a primeira referência a família (valores, religião, cultura), das identidades virtuais (escola, a referência são os colegas, professores, regras, direitos, deveres) e as identidades possíveis, que trazem como referência os cursos de formação, graduação, especialização, pós-graduação. No meio social, os processos de identificação dos sujeitos entre si e para si próprios são interiorizados a partir da maneira como os indivíduos utilizam, aceitam ou recusam as categorias pelas quais os sujeitos vivenciam no meio onde está inserido. Uma pessoa pode pertencer e/ou, ao mesmo tempo, participar de vários grupos sociais, sendo identificado por diversas categorias; dessa forma, ela (re)constrói sua identidade social e real, podendo fazer suas escolhas dentre as categorias no campo.

Diante das diversas categorias e campos dos quais o indivíduo participa, ele vai se apropriando de conhecimentos, regras, valores, cultura e outros que lhe interessam ou não, no meio, pode-se dizer que um único sujeito tem mais de uma identidade. O indivíduo pode ter uma identidade profissional (social), uma identidade enquanto pai, ou seja, familiar. Isso depende do espaço e tempo em que o sujeito participa e pertence, destacando que a pessoa é a mesma, mas o indivíduo participa de diversos grupos sociais (campo) e dessa forma representa diversos papéis, pois vivencia e se apropria de diversas categorias de acordo com suas necessidades e interesses (DUBAR, 2005).

Desse modo, ao analisar os diversos aportes teóricos referentes à identidade, expostos ao longo do texto, conclui-se que os sujeitos participam de diversos campos e diversas categorias que vão constituindo suas identidades. Entretanto, eles podem aceitar ou recusar as regras, os valores, a cultura, os conhecimentos, as experiências e expectativas ofertadas ou impostas por determinados grupos dos quais participam. Consideram-se, ainda, as trajetórias sociais percorridas ao longo da vida, as interações do indivíduo nos diversos campos de ação; de forma objetiva e subjetiva os sujeitos vão (re)construindo a sua identidade pessoal e profissional.

3.2 Os saberes na constituição da identidade docente e profissional

Vasconcelos (2007) faz referência a um texto provocativo de Julia Kristeva (1941) no qual ela interroga: “quem, hoje em dia, ainda tem alma?”, fundamentada na constatação de como se configura a vida humana recente, na busca de sentido pela vida.

O professor é um profissional que está, constantemente, buscando sentido, buscando significado no seu fazer pedagógico. Busca a raiz, que diz respeito tanto ao começo quanto aos princípios (no sentido de fundamentos); buscar a origem é procurar a gênese e o caminho, ajudar a encontrar a direção (a partir de uma viagem interior rumo aos desejos mais profundos, que evidentemente, tem profundas raízes na realidade concreta) em busca da identidade profissional (VASCONCELLOS, 2007).

Tendo em vista que, exercer a docência é uma tarefa complexa, exige-se que o professor esteja sempre em busca de caminhos e alternativas para melhorar a prática, ampliar seus conhecimentos e estar refletindo sobre o seu fazer pedagógico e, em face de tantas atribuições e responsabilidades, faz-se necessário estar sempre participando de formações na área da educação, com a intenção de (re) constituir a identidade profissional docente.

Para Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 54),

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão - certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente -, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Nesse sentido, a identidade docente é fruto constituído ao longo da vida, marcado por diversos elementos que interagem entre si e com diferentes campos e categorias aos quais o professor pertence, com o mundo de seu trabalho, o meio social, familiar e o meio cultural.

Para Tardif (2014), "Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica, também, *sempre com o passar do tempo*, o seu 'saber trabalhar'". Desse modo, a identidade do docente será sempre inconclusa, o professor estará sempre em busca de alternativas para melhorar o seu fazer, o seu trabalhar.

Ainda nas palavras de Tardif (2014), "de fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho [...]*". Ao longo da trajetória profissional, o professor vai moldando, vai melhorando e vai apreendendo os saberes fundamentais para exercer a docência, em busca de elementos significativos para melhoria de sua prática.

Para Imbernón (2010, p. 78), os professores devem assumir a condição

De serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos [...]).

Ainda no pensamento desse autor, "A formação pode ajudar a definir esse significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para se alcançar novos saberes, também permite mudar a identidade e, o eu de forma individual e coletiva" (IMBERNÓN, 2010, p. 79).

Nesse sentido, é de suma importância que o professor seja sujeito da formação, e não um objeto da mesma. É fundamental que o professor tenha voz, compartilhe suas necessidades, as quais julgue ser importante para serem analisadas e discutidas no espaço de formação, pois a formação favorece momentos de reflexão sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, e dessa forma é possível (re) construir a identidade profissional ao longo do percurso.

Destaca-se que a constituição da identidade profissional possui elementos sociológicos e históricos, pois o sujeito está inserido em diversos campos e categorias, ao mesmo tempo,

como por exemplo: família, escola, religião e outros. Por meio de suas ações, práticas, o sujeito constrói o seu conhecimento e o seu saber fazer, sua identidade profissional, interagindo com diversos fatores condicionantes de seu espaço histórico-cultural e social.

O sociólogo Dubar (2006, p. 8) considera que "Cada sequência de formação realizada, cada descoberta cultural intensa, longe de estabilizar uma identidade profissional precisa, engendrar um desejo de formação complementar [...]", ou seja, a identidade profissional nunca estará pronta e acabada, sempre ressurgirá o desejo de complementar seus conhecimentos e suas experiências. Para Dubar (2006, p. 9), "Não há, nessa perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, assim como as alteridades, variam historicamente e dependem do seu contexto de definição". Nesse sentido, supõe-se o reconhecimento do outro pelo profissional em questão e de si mesmo pelo outro. O mesmo autor afirma: "[...] a identidade para si é correlativa ao Outro e de seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro" (DUBAR, 2005, p.135)

E mais, ainda:

O processo identitário se auto-sustenta dessa vontade "de nunca ser aquele por quem todos o tomam" que encontra no ato de formação sua derradeira confirmação. À questão. Então quem é você? O indivíduo só pode responder "Estou em formação" (DUBAR, 2005, p. 312).

O sujeito busca a si mesmo, busca alternativas de formação, busca saberes. Esses saberes estruturam e desestruturam, incessantemente, a identidade profissional. De acordo com Pimenta (1997, p. 7), "Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas."

Ainda para essa mesma autora, a identidade profissional se constrói

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 1997, p. 7).

Desse modo, destaca-se que a identidade profissional é construída progressivamente em contato e análise das teorias, em consonância com o significado dado pelo professor, pois ele busca suas necessidades, (re) construindo o seu ser, o seu saber fazer e a (re) constituição da identidade profissional.

Dessa forma, interligam-se diversas discussões, conhecimentos e reflexões entre professores alfabetizadores, formadores e pesquisador, e constroem-se coletivamente uma rede de aprendizagem.

3.3 Quem é o formador de professores? E qual o seu papel?

Dentre os diversos elementos presentes na discussão sobre as especificidades e a reflexão sobre o papel dos formadores de professores ou formadores de formadores está a relevância da atribuição, comprometimento, ousadia e responsabilidade de que esse formador precisa se revestir.

O formador de professores é um professor, é um profissional da educação que organiza, planeja, pesquisa e estuda para desenvolver uma formação continuada aos docentes. Segundo o dicionário Caldas Aulete, "Formador" significa profissional que realiza a atividade de formar pessoas no campo moral ou intelectual.

Mas, afinal, quem é o formador? Responder a essa pergunta não é tarefa simples, pelo contrário, é de extrema complexidade, visto que o formador é um sujeito histórico e social que integra os grupos de diversas instituições e neles vão construindo a sua marca, o seu percurso e a sua identidade profissional. É um profissional com conhecimentos diversos na área da educação, é um pesquisador com vasta prática em sala de aula.

Nesse sentido, Vaillant (2003, p. 12) considera que

O formador de formadores é quem está dedicado à formação de professores e realiza tarefas diversas, não só em formação inicial e permanente de docentes, como em planos de inovação, assessoramento, planejamento e execução de projetos em áreas de educação formal, não formal e informal.

Nesse viés, os formadores que atuam nas equipes pedagógicas como técnicos das secretarias têm fundamental importância para o sucesso das práticas de formação. São esses profissionais que coordenam e tomam decisões quanto à seleção de conteúdos, organizam e analisam o currículo, estruturam o planejamento dos programas de formação continuada, bem como, quanto à realização do trabalho junto aos professores, propondo assessorias pedagógicas nas escolas.

Assim, os formadores precisam não apenas compreender as questões da formação de professores, como também conhecer e dominar questões das salas de aula, é fundamental que tenha experiência prática alinhada a teoria.

Para Vaillant (2003), o desempenho profissional dos formadores deve ter a seguinte configuração:

- dimensão informativa de contato com os conteúdos – disciplinares e pedagógicos – em um nível de especialização crescente;
- dimensão prática com a transferência do conhecimento para compreensão e resolução de situações concretas;
- dimensão de apropriação pessoal, na qual se produz a transformação do conhecimento gerado nas dimensões anteriores em aprendizado significativo (VAILLANT, 2003, p. 36).

Nesse sentido, é necessário que o formador esteja sempre se especializando para que tenha um amplo conhecimento dos conteúdos aliados à prática, no sentido de produzir conhecimentos significativos e de buscar alternativas para a resolução de situações práticas apontadas no grupo de estudo.

Para Vaillant (2003, p. 35), "O formador já não será o único possuidor dos conhecimentos e o responsável exclusivo por sua transmissão e geração, mas deverá assumir a função de dinamizador da incorporação de conteúdos".

No campo da formação continuada de professores, o formador carrega, ao longo do percurso, essa construção e essa experiência. O perfil do formador é destacado por diferentes atividades que caracterizam sua atuação nos grupos de formação, no planejamento, nas organizações das pautas, na seleção dos textos e nas tomadas de decisões. Assim, esse profissional impulsiona a construção de seu "perfil", a construção do seu próprio trabalho e, desse modo, constitui a sua identidade profissional. Tardif (2014, p. 57) explicita:

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu "saber trabalhar". De fato, em toda ocupação, o tempo surge como fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

O formador é uma referência para o grupo de professores. Não foi por acaso que a autora desta dissertação se tornou formadora de professores; foi a prática em sala de aula que propiciou a oportunidade de enfrentar o grande desafio de estar à frente de um grupo de docentes. O desejo de tornar-se formadora nutria um sonho, que se tornou realidade, tomou corpo, provocou mudanças e se transformou em saberes e práticas. Esse movimento implicou em um processo longo de construção e desconstrução de conhecimento.

Para Vaillant (2003, p. 22), "O formador é um profissional capacitado e certificado para exercer uma atividade de formação; possui conhecimentos teórico e prático, compromisso com sua profissão, capacidade e iniciativa para aprender e inovar em seu âmbito de atuação."

Desde a primeira formação a pesquisadora e autora deste trabalho sabia que não seria tarefa fácil exercer a função de formadora; havia a consciência de que a prova seria de fogo. O ato de formar é um trabalho complexo para o qual não existe uma receita pronta, linear; por

mais que a formação seja organizada e planejada, surgem questões complexas para serem analisadas e resolvidas no grupo. Tornar-se um formador exige investimento pessoal, vontade em melhorar a prática dos docentes e a sua própria prática, acreditar que a educação é o caminho para que se tenha uma sociedade mais justa e igualitária.

Garrido (2000, p. 9) destaca que a atividade formadora é bastante complexa e difícil, haja vista seu caráter articulador e transformador; segundo o autor, “não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade”.

Constituir-se formador é um processo longo e contínuo. É enxergar a sua própria trajetória e dar conta de avaliar a sua prática. É compartilhar os seus saberes, as suas experiências, as dificuldades encontradas no caminho e buscar conhecimentos nas teorias. O formador de professores assume uma atribuição que requer alto nível de conhecimento e responsabilidade social e profissional, exige articulação entre teoria e prática, articulação de um conjunto de diversos saberes que são construídos ao longo do percurso da própria atuação num processo de autoformação.

Ser formador é dialogar com pessoas experientes, trocar conhecimentos com os pares, repensar os momentos de formação com o intuito de melhorar o desenvolvimento e conhecimento dos docentes que integram o grupo de formação.

Nessa esteira, Imbérnon (2009, p. 105) observa que

Pouco a pouco foi surgindo a consciência de que o (a) formador (a) deve assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar.

Necessário se faz que o formador seja visto pelos professores como mediador de situações práticas e teóricas, que os ajude a refletir sobre o que e como se faz durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Vaillant (2003, p. 283) afirma que

o formador é um mediador entre os conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los. E, precisamente, essa função de mediação é a que provoca, nos próprios formadores, dificuldades relacionadas com a definição de sua tarefa. O mediador da aprendizagem deve mostrar coerência entre discurso e prática, deve assumir pessoalmente os valores que pretende transmitir; deve viver o compromisso com a profissão.

Desse modo, é fundamental que o formador seja coerente em sua fala e prática, tenha posicionamento claro e objetivo, e, ainda, seja comprometido com a função que desempenha frente ao grupo de professores.

Como já referido, o formador é um professor e, como tal, deve enxergar os professores do grupo de estudo como parceiros; com essa visão, deve ele se questionar: Como o professor

constrói e desconstrói a sua prática? Como o professor aprende? O que os professores sabem, conhecem? O formador deve, enfim, ser um sujeito reflexivo, pesquisador e crítico a fim de que consiga organizar um programa de formação que leve em conta, absoluta e prioritariamente, os docentes que estão sob sua orientação.

O perfil de um formador é de um profissional capacitado e acreditado para exercer uma atividade de formação, que possui conhecimento teórico e prático, é comprometido com a sua profissão, tem capacidade e iniciativa para aprender e inovar em seu âmbito de ação. Como profissional, ele pertence a grupos que assumem princípios e valores em relação aos beneficiários da formação.

A atuação de um formador deve favorecer, de fato, situações que ajudem o grupo de professores a caminhar em sua sala de aula como sujeitos conhecedores de sua prática. Essa atuação prevê, ainda, a problematização de situações práticas, ouvir os anseios, as dúvidas, dar voz aos professores, realizar intervenções adequadas para que os docentes avancem no seu fazer pedagógico, para que tenham segurança ao exercer a docência.

Para Imbernón (2009, p.111), "Devemos considerar que a formação sempre deve ser um desequilíbrio, desaprendizagem, mudança de concepção e de práticas educativas, as quais permitam resolver situações problemáticas". Considera-se, nesse sentido, que a aprendizagem se efetiva quando o sujeito desconstrói e reflete a própria prática, buscando alternativas e caminhos que levem a superar as dificuldades e as dúvidas do cotidiano escolar.

Assim, o formador deve pensar e repensar suas atribuições frente ao grupo de professores, para executar uma formação continuada. Precisa estar consciente de que não é um mero transmissor de teorias e conhecimentos e de que "É professor dos professores". Desse modo, será pertinente que reflita sobre: Quais os conhecimentos dos docentes? Quais as angústias? Quais as dificuldades? Quais os problemas que afligem a sua prática?

Nessa esteira, Ferry (2008, p. 68) destaca: "Pode-se pensar que a formação de professores deve ser concebida de modo a colocar o professor na posição de resolver para si mesmo uma série de problemas ou de descobrir novos aspectos da realidade". Nessa direção, ressalta-se a importância de se dar voz aos professores, oportunizar que eles se abram a respeito de sua prática, que compartilhem as que são positivas, que e as dificuldades sejam pensadas e, com as intervenções do formador, o grupo de professores parta em busca de alternativas e novos caminhos.

Destaca-se, ainda, a importância de o formador estar atento a cada professor que compõe o grupo, observar os participantes e respeitar até mesmo o silêncio de alguns docentes. Em um grande grupo de professores, existem os que participam ativamente das

atividades propostas, outros permanecem em silêncio, outros participam nos pequenos grupos de trabalho, outros dialogam com o formador no horário de intervalo ou na saída, ou seja, observam-se diversas maneiras de participação dos professores em uma formação continuada. Respeitar a forma de participação dos professores em uma formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes.

É de suma importância, também, que o formador tenha uma postura pedagógica bem delineada e segura, para atender e compreender as expectativas dos docentes. Alinhar as dificuldades e as dúvidas, os problemas enfrentados na sala de aula com a teoria proposta na formação.

O formador de professores tem que ter um olhar crítico ao estudar, selecionar o material e a teoria proposta nas formações, para que as discussões sejam proveitosas nos momentos de execução. Nessa perspectiva, Ferry (2008, p. 18) afirma:

Há sempre o risco de aplicar dispositivos pré-fabricados e inoperativos, quando eles são concebidos a partir de um conhecimento mais ou menos "científico" sobre as necessidades e comportamentos dos adultos que devem ser formados. O que é mais evidente nas experiências de formação profissional de adultos é que nenhum programa de treinamento pode ser validamente elaborado "a priori", sem a participação ativa de seu destinatário.

O autor destaca a importância de as formações levarem em consideração a participação dos profissionais, no momento de serem planejadas e organizadas, considerando as necessidades dos professores. Caso contrário, corre o risco da formação proposta ser inoperante.

Destaca-se, ainda, no papel do formador, a atribuição de construir um ambiente e um contexto investigativo e reflexivo, em uma formação. É importante propor atividades que preparem o professor para "vivenciar experiências", aulas práticas que lhe permitam ampliar sua visão da realidade e adquirir a maturidade plena para resolver os problemas surgidos na sala de aula, experiências que dê suporte, que apoie a prática dos docentes no espaço escolar. Acrescente-se a necessidade de favorecer um espaço de diálogo, atividades investigativas, reflexivas, ou seja, uma formação menos transmissiva, em que só formador tem voz; um espaço que valorize os saberes e as práticas dos docentes, por meio de situação problema da prática docente. Quando se fala em situação problema, refere-se a uma situação para a qual o sujeito não tem resposta. Nesse caso, a formação continuada é um espaço de diálogo e escuta que favorece aos participantes a aquisição de conhecimentos para "saber fazer", "para saber resolver situações reais" de maneira conveniente e assertiva, de acordo com as necessidades e dificuldades. É papel do formador promover situações "problemas" reais do cotidiano escolar, para desenvolver e envolver os professores cursistas, para que, de forma coletiva possam

refletir e resolver determinadas situações, para que o grupo de docentes avancem, consolidem e possibilitem caminhos para a melhoria da prática. Nesse viés, Tardif (2014, p. 58) afirma:

O que nos interessa, justamente, aqui, são as relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes que dela provém, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Analisar as práticas e os saberes dos docentes de forma crítica e atenta é um imenso desafio para o exercício do formador de professores. Saber o que o professor sabe, saber quais são suas dificuldades, necessidades e conflitos no cotidiano escolar, e, a partir daí, organizar, pesquisar e planejar atividades de intervenções que vão, de fato, colaborar e possibilitar caminhos nos momentos de construção de aprendizagem e a constituição da identidade pessoal, profissional e social dos professores.

Para Tardif (2014, p. 71),

A ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundo socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Dessa forma, há que se considerar os diversos saberes dos professores produzidos ao longo da carreira, para a implementação de práticas pedagógicas, como relatos de experiências, reflexões acerca de práticas exitosas e intervenções adequadas feitas pelo formador, somando-se assim, uma diversidade de estratégias e diversos caminhos para a construção de conhecimentos e a garantia da participação efetiva dos professores na formação.

Placco (2005, p. 57) destaca:

Se essa prática do professor não é reconhecida, refletida, confrontada com a realidade da escola, com a realidade social e criticada à luz das necessidades da escola, dos alunos e dos próprios professores, não há síntese possível e, portanto, não há construção e reconstrução. O professor é alguém que traz consigo sua história e a história da cultura e da sociedade à qual pertence. Ignorar isso é desistir de sua participação na escola e da formação!

Diante disso, as experiências dos docentes devem ser reconhecidas e valorizadas, devem ser expostas no bojo das discussões nos momentos das formações, para que sejam repensadas, analisadas, vistas com olhar crítico pelos docentes e o formador, alinhando as experiências, à luz das teorias propostas para estudos. Essas discussões e reflexões, tem permitido pensar a prática pedagógica dentro dos grupos de estudos entre professores e formadores, garantindo a participação efetiva dos professores nos momentos de formação continuada.

Nunes (2014, p. 169) ressalta:

A tarefa do formador não é fácil. Ela passa pela capacidade de conhecimento, análise e domínio de questões referentes ao trabalho docente em sala aula e na escola. Essa tarefa necessita ser revista ao mesmo tempo em que as discussões sobre a formação estejam avançando. Significa que também os formadores devem estar inseridos em um processo de desenvolvimento docente.

A tarefa do formador não é fácil, é complexa, e precisa ser considerada à medida que as discussões sobre a formação evoluem. Isso significa, também, que os formadores necessitam constituir-se em processos de desenvolvimento profissional contínuo, ainda que a discussão acumulada sobre a especificidade de seu trabalho e de sua formação esteja relativamente pouco avançada. É de suma importância que o formador conheça as especificidade do trabalho docente no espaço escolar.

Nesse sentido, Vaillant (2003, p. 6) destaca:

A formação docente e a formação de formadores se encontram em um estado bastante deficitário. Os documentos escritos sobre esse tema, e muitos estudos empíricos, assinalam que os docentes estão conscientes de sua insuficiente preparação. Em um estudo de arte realizado há pouco, Messina afirma que um ponto escassamente explorado na investigação sobre formação docente é o saber pedagógico dos próprios formadores. Essa carência decorre da ausência de políticas de formação de formadores; da tendência de encararem o problema da formação como «algo» que não lhes diz respeito, já que é vista como «conduta de entrada» dos estudantes para professor; das deficiências do currículo da formação e da falta de recursos.

Existem vários problemas envolvidos na formação de professores, como a própria falta de formação dos formadores de docentes, o que implica na qualidade da formação, em decorrência do currículo que não atende às especificidades da prática em sala de aula, e como a falta de políticas públicas que atendam às reais necessidades dos docentes.

A realidade educativa em que o professor atua é complexa, mutável, frequentemente conflituosa, e apresenta problemas que não são facilmente categorizáveis e nem sempre possibilitam soluções a priori. O que se tem, muitas vezes, são situações problemáticas singulares e que, portanto, exige estudos, pesquisas, olhar crítico e soluções particulares imediatas (BRASIL, 1999, p. 59).

Diante de tantos problemas enfrentados pelos professores no espaço escolar, a formação continuada se constitui em uma oportunidade na qual os docentes conseguem expressar e compartilhar suas angústias, suas preocupações e dificuldades com o intuito de buscar alternativas que possam ajudar a resolver os problemas do cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, Gatti (2010, p. 21) preconiza:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à

escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Pensar e repensar a formação de professores, em todas as modalidades ofertadas no país, com vistas à análise crítica das políticas públicas de formação no Brasil torna-se uma necessidade. Senão, veja-se o artigo 62 da LDB 9.394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

A formação continuada de professores surgiu, no cenário educacional, como esperança, como espaço de possibilidades diferenciadas, favorecimento ao atendimento aos professores, buscando a melhoria da qualidade do ensino. Trata-se da oportunidade de se oferecerem orientações, reflexões, informações, análises da prática, acompanhamento e intervenções na prática pedagógica, favorecendo momentos que possam transformar a prática em articulação com a teoria, construindo e desconstruindo conhecimentos. Segundo Imbernón (2010), "Na atualidade, temos a certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo permanente". Ou seja, há que se planejarem formações para os professores que atendam às reais necessidades deles em sala de aula, de modo a que, inclusive, eles constituam sua identidade profissional.

A proposta investigativa na qual a autora desta dissertação tem se debruçado, ao longo do mestrado, tem como referência a formação de professores alfabetizadores, suas diversas experiências e escolhas ao longo de sua trajetória profissional na educação. É importante destacar que entender esse contexto só é possível com um olhar para a (re) construção da identidade desses profissionais. Importa destacar, ainda, que uma pessoa não nasce pronta, pré-determinada para exercer essa função. No próximo capítulo, apresentam-se os caminhos metodológicos percorridos para esta pesquisa, bem como os elementos que compuseram a metodologia escolhida.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS - AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E SEUS SIGNIFICADOS

Este capítulo tem o objetivo de descrever e explicitar os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e para a produção dos dados, bem como justificar essas escolhas, caracterizar o lócus da pesquisa e os sujeitos envolvidos. O estudo é uma pesquisa com viés qualitativo, em que são usados, como instrumentos para produção dos dados, um questionário e entrevistas semiestruturadas.

4.1 Contextualização da Cidade

O município de Três Lagoas está localizado na região leste de Mato Grosso do Sul, conhecida como Costa Leste. A cidade foi fundada em 15 de junho de 1915 e é considerada o terceiro município mais populoso do Estado com uma população de aproximadamente 117 mil habitantes segundo estimativa populacional anual do IBGE feita em 2017⁶.

A Cidade está próxima dos municípios de Água Clara, Brasilândia, Selvíria, Aparecida do Taboado e também do interior paulista como Castilho, Ilha Solteira, Andradina e distante a 339 quilômetros da Capital Campo Grande.

Popularmente conhecida como “Cidade das Águas”, Três Lagoas é reconhecida internacionalmente como a “Capital Mundial da Celulose”, devido ao crescimento do setor, nos últimos anos, além da transição da agropecuária para a industrialização e o aumento de florestas de eucalipto na região. Apesar da importante fase industrial vivida por Três Lagoas, o município cultiva ainda aspectos tradicionais e regionais de sua cultura, entre eles, estilos musicais como o forró, chamamé, música caipira e sertaneja; peças artesanais de madeira e cerâmica e pratos típicos como o churrasco, tilápia com provolone, compotas de frutas e doces à base do milho, como curau e pamonha, além do costume mais característico da cidade, o “tereré”.

4.2 Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS - O lócus da Pesquisa

Na rede municipal de educação, há 18 escolas urbanas e uma escola do campo. São 18 centros de educação infantil que atendem um total de 6.427 crianças – 8.122 alunos no ensino fundamental I; 1.191 alunos no ensino fundamental II; no Programa de Aceleração da

⁶ Fonte: <http://www.treslagoas.ms.gov.br/cidade/>

Aprendizagem, em três escolas, no período noturno, para jovens e adultos, são 393 alunos atendidos. A rede Municipal de Três Lagoas atende mais de 16 mil alunos⁷.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura tem, à sua frente, a Secretária Municipal de educação e Cultura que responde pela pasta, sendo a secretaria organizada em cinco departamentos a saber: Diretoria de Cultura, responsável por eventos culturais na cidade. Departamento Administrativo, organiza e realiza as compras da educação, incluindo a merenda, transporte, uniforme, material didático, mobiliário, material esportivo entre outros.

O Departamento de Administração Escolar organiza toda a parte documental de legislação e normas que regem a educação do município; o Departamento de Gestão da Educação, composto de profissionais que atendem toda a demanda de vagas em todo o sistema de ensino do município, encaminha os alunos para as unidades para que a matrícula seja efetivada. O Departamento de Recursos Humanos cuida da frequência e da folha de pagamento dos funcionários da educação. A Diretoria Educacional e Pedagógica é composta de técnicos cujo perfil majoritário é de pedagogos, professores e coordenadores pedagógicos, que compõem o quadro efetivo das escolas da rede municipal.

Os técnicos são responsáveis pelas assessorias pedagógicas em todas as escolas e centros de educação infantil e também pela realização de formação continuada aos trabalhadores da educação. Esses profissionais têm autonomia para organizar formações com os professores conforme a necessidade dos profissionais, ou seja, não esperam as políticas públicas do governo federal para trabalhar a formação em serviço. Compreendem a importância da formação continuada para o exercício da docência. No referido departamento, a formação continuada teve início com os PCN, em 1997. Nesse ano, iniciou-se a prática de formação continuada, pois até o ano anterior estas eram organizadas pela Secretaria Municipal de Educação, com os cursos chamados "treinamentos" ou "reciclagens", os quais não atendiam às expectativas dos professores, haja vista que eram cursos fragmentados, "formações" sem sentido que não acrescentavam mudanças de práticas e reflexões acerca do fazer pedagógico.

Atualmente, na rede municipal de ensino são ofertadas, pela SEMEC, formações continuadas para todos os servidores. Consistem em formações organizadas pelos técnicos responsáveis de cada segmento, ou em formações organizadas pelas coordenadoras pedagógicas das unidades escolares, ou seja, os formadores. A prática de formação continuada foi instalada em quase todas as unidades, me refiro aos centros de educação infantil e as

⁷ Fonte: SEMEC.

escolas. Nas unidades, os coordenadores pedagógicos são responsáveis pelas organizações das formações, esses cursos são garantidos no calendário escolar, com planejamento anual e com projetos de formações para atender as necessidades dos professores⁸. Algumas unidades organizam a formação na hora atividade dos professores; outras unidades, após o expediente. A formação para os professores é considerada, pela Secretaria de Educação, como uma das alternativas para melhoria do ensino e a aprendizagem. No município de Três Lagoas, os professores tem garantido um terço da hora atividade regulamentada, conforme a lei que rege a vida funcional dos trabalhadores da educação do Município de Três Lagoas/MS - 2425/2010⁹, especificamente no artigo 15.

Desse modo, a SEMEC considera relevante a formação dos docentes, sendo um dos projetos desenvolvidos no departamento pedagógico, pois acredita que a formação continuada é uma das alternativas de melhoria do ensino e aprendizagem, ou seja, valorizando os sujeitos que compõem as salas de aulas e fazem a diferença no ensino e aprendizagem.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Pesquisar um grupo de profissionais da educação envolvidos numa formação requer conhecer o universo em que se situam. Segundo Lüdke e André (1986, p. 5), "o fenômeno educacional é visto cada vez mais dentro de um contexto histórico; sofre interferências do meio social e histórico e nele as causas".

As autoras argumentam que um dos desafios lançados, atualmente, à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se define por uma abordagem qualitativa, tendo por campo investigativo a análise das contribuições do formador de professores alfabetizadores, a partir de sua identidade docente.

Lüdke e André (1986), com base nos estudos de Bogdan e Biklen, apresentam algumas características para configurar uma pesquisa qualitativa:

1.O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento: "supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. Os dados são predominantemente descritivos; o material obtido nessas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e depoimentos [...]. A preocupação com o processo é

⁸ No sistema municipal de ensino, TL/MS, denomina-se "Especialista em Educação" ao Coordenador Pedagógico.

⁹ Lei 2425/2010, no artigo 15. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/camara/ms/tres-lagoas>.

muito maior do que com o produto [...] O significado é foco de atenção: “nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” A análise dos dados por processo indutivo: os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas previamente. As abstrações são realizadas e se consolidam a partir da análise dos dados num processo de baixo para cima (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

A formação de professores é um processo inerente ao campo da Educação, que, por sua vez, pressupõe que as pesquisas realizadas nesse contexto devem considerar a realidade como dinâmica e complexa; como tal, não permite ser apreendida apenas por mensuração, mas pela busca de evidências que comprovem as hipóteses levantadas. Visto assim, este trabalho corrobora e se insere entre as posições de adesão à pesquisa qualitativa e documental procurando contribuir com a consolidação dessa abordagem na pesquisa científica.

Para delimitar o campo de pesquisa foram elencados os seguintes critérios para a seleção dos sujeitos: para o docente, considerou-se a categoria de professor alfabetizador, além de ter mais de 10 (dez) anos em sala de aula e participação nos cursos de formação continuada. Para o formador, consideraram-se as seguintes categorias: ser formador há mais de dez anos, ter participação em formação de professores alfabetizadores. Essas informações foram obtidas com suporte na interlocução com o Departamento Pedagógico e com o Departamento de Recursos Humanos da SEMEC, com o intuito de obter as informações necessárias à pesquisa, como, por exemplo, tempo de serviço e a participação nos cursos de formação. O Departamento Pedagógico possui as listas de presenças dos professores que participam dos cursos ofertados pela SEMEC, bem como possui, em seu acervo, os projetos de formações continuadas ofertadas pelas unidades da rede municipal. Em face da autorização da Secretária de Educação para que o acesso aos dados fossem concedidos, assumiu-se o compromisso de manter o sigilo das identidades dos sujeitos e a fidedignidade do estudo, por meio do Termo de Consentimento¹⁰.

O número de sujeitos determinado para a efetiva participação na pesquisa foi de três formadores, que atuam ou atuaram como formadores, na área de alfabetização e três professores alfabetizadores com experiência de mais de dez anos em sala de alfabetização.

Dessa forma, na seleção dos formadores e professores alfabetizadores para participarem da entrevista levou-se em conta o período de atuação dos sujeitos, a situação de estarem vinculados também ao contexto de formação.

¹⁰ Termo de Consentimento - Termo de autorização pela secretária de Educação para a realização da pesquisa na rede municipal de ensino.

A fim de se manter o sigilo da identidade dos sujeitos da pesquisa, estes são identificados por siglas, a saber: os formadores são identificados como F1, F2 e F3; os professores alfabetizadores são identificados como A1, A2 e A3.

Em visitas às escolas, apresentou-se o projeto aos sujeitos selecionados e, na sequência, fez-se o convite de participação na pesquisa. Após a seleção dos sujeitos e o aceite dos mesmos, estabeleceu-se contatos telefônicos a fim de marcar as entrevistas, combinar dia e horário para realizá-las.

A abordagem com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa foi a mesma: explicava-se o objetivo da pesquisa, apresentava-se a ideia geral do questionário semiestruturado que seria aplicado anteriormente à entrevista; informava-se sobre o tempo aproximado de duração e, por fim, solicitava-se autorização para que a “conversa” fosse gravada, a fim de que fosse transcrita em momento posterior.

Cada entrevista foi realizada em aproximadamente uma hora e trinta minutos; foi gravada e, posteriormente, transcrita para ser analisada. A aplicação de um questionário e as entrevistas foram aplicados em local e dia definidos por cada sujeito. As entrevistas das F1, F3, A1 e A3 foram realizadas na SEMEC, por escolhas das próprias participantes, após o expediente de trabalho. F2 foi entrevistada em sua residência, conforme a sua solicitação. A professora alfabetizadora A2 concedeu a entrevista em minha residência, em dia e horário mais favoráveis, de acordo com sua disponibilidade.

Para Lüdke e André (1986, p. 34), há uma série de exigências e cuidados em relação a entrevista: "um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso".

Ainda nas palavras das autoras, a grande vantagem da entrevista

Sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista gravada em áudio, para as autoras, "tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37).

Na verdade, parafraseando Ludke e André (1986 p. 33), no momento da entrevista é que se constrói uma relação positiva entre o entrevistado e o entrevistador, e, dessa forma, as

informações necessárias para a coleta de dados serão reais e produtivas para a pesquisa. Desse modo, neste processo investigativo utilizou-se um roteiro de entrevistas semiestruturadas em que foram listadas questões referentes ao trabalho.

Para a organização e análise dos dados utilizou-se o conceito de triangulação defendido por Brito e Leonardos (2001), os quais sugerem um quadro analítico baseado num triângulo equilátero, em que, segundo as autoras,

[...] os principais elementos constitutivos do processo de pesquisa, no nosso entendimento - o pesquisador, a literatura científica e o objeto sujeito de pesquisa - estão colocados em cada um dos três vértices em que a combinação entre cada par de elementos se inscreve na relação triangular global e se beneficia de seus próprios elementos de mediação: a comunidade científica, entre o pesquisador e a literatura científica e o objeto/sujeito da pesquisa; e o filtro das metodologias de pesquisa, entre o pesquisador e o objeto da pesquisa (BRITO; LEONARDOS, 2001, p. 13).

Assim, os três elementos - literatura, sujeito/objeto e pesquisador - foram destacados nesta pesquisa de forma que estejam articulados para que se consiga o melhor desenvolvimento da investigação. Os dados foram coletados a partir de realização de entrevistas.

Após a análise dos dados, refletiu-se sobre elas e interpretaram-se as experiências constituídas nas relações entre o formador e os professores alfabetizadores, que expressam suas identidades docentes.

Realizada a análise das informações do questionário e entrevistas, utilizando o conceito de identidade profissional de Dubar (2005), o processo seguiu com a confrontação e comparação de todos os dados coletados, intencionando compreender como expressam a ação dos formadores.

Admitida a base de que a *constituição da identidade profissional* se revela durante a atuação profissional, a atenção se voltou para a existência de possíveis padrões nestes dados, o que demandou cuidado, meio de análise de conteúdo, prevista em três fases.

A primeira fase foi dedicada à transcrição dos conteúdos das entrevistas, relacionando-os com as ideias relevantes e as hipóteses levantadas; a segunda, por meio quadros - agrupamentos em categorias e associação de informações; a terceira, já como "produto final", consistiu na inferência e interpretação dos resultados por meio da análise dos conteúdos bibliográficos e de campo, traduzido em relatório final.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se definiu por uma abordagem qualitativa, documental e a triangulação defendido por Brito e Leonardos (2001), tendo por campo investigativo a análise das contribuições do formador de professores alfabetizadores, a partir de sua identidade docente.

A aplicação do questionário e as entrevistas foram realizadas no mês de novembro e dezembro de 2018, seis meses após o contato inicial com as professoras e as formadoras, de modo que se cumprissem os parâmetros solicitados pelo comitê de ética. Os dados dos questionários e das entrevistas foram tabulados e categorizados, para facilitar a visualização e entendimento das respostas.

As indagações do questionário formuladas aos formadores de professores estão relacionadas, basicamente, aos dados pessoais, à sua formação, experiência profissional, as características para atuação como formadores, e as alternativas para qualificação profissional. Em relação aos professores, as questões solicitam os dados pessoais, o percurso formativo, a trajetória profissional e as memórias no tempo de alfabetização.

O instrumento apresentou uma estrutura e sequência lógica com as categorias prévias de interesse em responder as questões pertinentes ao objeto de pesquisa e seus itens de análise, dispostos em questões ora objetivas ora subjetivas, indo do mais específico para o mais geral.

4.4 O perfil profissional de cada professora alfabetizadora e suas memórias

Busca-se apresentar a seguir, o processo de formação profissional das professoras alfabetizadoras, considerando a trajetória do exercício da docência e o significado das experiências vividas no período de alfabetização.

4.4.1 Professora A1 - a afetividade é o seu ponto de equilíbrio no espaço escolar

A professora A1 tem 39 anos, 17 dos quais foram dedicados ao exercício da docência na rede municipal de ensino. É graduada em Pedagogia, fez especialização em Psicopedagogia. Exerce a docência há mais de dez anos em sala de alfabetização. Sempre estudou em escola pública, a disciplina de que mais gostava era língua portuguesa. Tem lembranças da professora Dalila e da forma como a tratava. Traz, como referência para a sua prática, o carinho recebido da professora. Destaca: "A professora Dalila foi minha referência pela atenção e carinho". Dessa forma, a professora A1 busca acalantar as crianças, que constituem o seu ponto de apoio e equilíbrio no espaço escolar. Atualmente a professora está cedida para o departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, exerce a função de coordenadora da educação infantil.

4.4.2 Professora A2 - busca manter com seus alunos um vínculo afetivo de amizade e parceria

A2 tem 40 anos, é graduada em Pedagogia, com Especialização em Educação Infantil e séries iniciais. Trabalha na educação há mais de 20 anos, exercendo a função de professora alfabetizadora e professora da educação infantil. Sempre estudou em escola pública e a disciplina de que mais gostava era matemática. A professora da primeira série deixou marcas negativas, pois era bastante autoritária e piscava constantemente, o que lhe causava medo e desconforto. Contudo, essa professora proporcionou a alegria e o encantamento de conhecer o que estava escondido por trás das letras, ensinou-lhe a ler e a escrever. A2 traz, como única referência de sua professora autoritária, o propósito de não proporcionar aos seus alunos o medo e o constrangimento que vivenciou no período de alfabetização. A2 busca manter com seus alunos um vínculo afetivo de amizade e parceria, para que dessa forma se constitua a aprendizagem da melhor maneira possível. Atualmente, a professora exerce a função de coordenadora pedagógica em uma escola da rede municipal.

4.4.3 Professora A3 - uma leitora voraz, descobre o mundo por meio da leitura

A3 tem 51 anos, 26 anos de efetivo exercício em sala de aula, mais de dez anos como professora alfabetizadora. É graduada em Pedagogia, com Especialização em Educação Especial. Sempre estudou em escola pública, não houve uma disciplina que marcasse o seu tempo de escolarização e o período de sua alfabetização, pois achava tudo uma mesmice sem atrativo. Uma lembrança positiva é de quando cursava a quinta série; a professora Iraci organizou um projeto que despertou o gosto pela leitura, a vontade de ler livros, para descobrir o mundo por meio da leitura.

Diante da breve descrição das participantes da pesquisa é possível observar que são profissionais que carregam diversas experiências e memórias de seu tempo de escolarização, apresentam trajetórias diversas, tanto na formação inicial como no transcorrer da carreira, e elementos que certamente enriquecem discussões e potencializam as reflexões. Todas partem de trajetórias profissionais diferenciadas, mas seus caminhos se encontram, pois carregam experiências semelhantes, com diversas práticas, como a de alfabetizar meninos e meninas de uma mesma rede de ensino, e sempre estão participando de formação continuada na área de alfabetização. Elas anunciam que as marcas vivenciadas no período de escolarização influenciam o exercício da docência.

Dessa forma, os relatos das professoras entrevistadas trazem, para a reflexão, elementos da história de vida escolar; as experiências na escolarização constituem, portanto, marcas que permanecem presentes nas práticas dessas professoras.

Segundo Tardif (2002, p. 78-79),

Os resultados obtidos nas pesquisas (Lessard & Tardif, 1996; Tardif & Lessard, 2002; Raymond et al., 1993) sublinham a importância da história de vida dos professores, em particular, a de sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino, quanto à relação afetiva e personalizada no trabalho... Eles indicam, finalmente, que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, *os quais, de certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-la.*

Desse modo, destaca-se que o saber-ensinar do professor está personalizado, está enraizado em suas origens, na história de vida familiar e escolar dos docentes, ou seja, como as professoras alfabetizadoras afirmaram em seus depoimentos, as referências de seu período de alfabetização deixaram marcas nos diferentes percursos das alfabetizadoras. E essas marcas influenciam, de certa maneira, nas práticas das professoras alfabetizadoras. Nesse sentido, retoma-se a fala da professora A1, quando faz referência à sua professora de alfabetização, a professora Dalila: "O carinho com que fui tratada, sempre procuro acalantar minhas crianças, sendo sempre seu ponto de apoio e equilíbrio".

Trazer à tona a reflexão da constituição dos sujeitos, desde as memórias de seu tempo de alfabetização, a trajetória de formação, o percurso profissional, os sentimentos, as necessidades, as dificuldades, os sonhos e as expectativas dessas professoras, e analisá-los à luz da teoria, favorece o reconhecimento dos participantes por parte do formador de professores, o que também é fundamental para a mediação da formação e a construção dos saberes e vínculos do grupo. Portanto, analisar os dados, construir resultados de cada professora e formadora, permitiu a visualização de dados que eram implícitos no momento da entrevista. Trata-se de informações relevantes, na medida em que justificam posturas e procedimentos nas relações que se constituem entre o formador e o professor.

4.5 O perfil de cada formador: Diferentes trajetórias que levaram à formação continuada de professores alfabetizadores.

Os dados coletados permitiram verificar a relevância do percurso formativo e profissional e das expectativas dos formadores que participaram da pesquisa; além disso, permitiram o estabelecimento de uma análise ampla e enriquecida pela aplicação dos questionários e das entrevistas repletas de especificidades. A leitura e a escuta atenta propiciou a atribuição de valores e também favoreceu a construção de um diálogo claro e objetivo,

aspectos fundamentais no processo de coleta dos dados, que foram relevantes na busca de respostas para as inquietações que movem o presente estudo.

4. 5.1 A trajetória formativa de F1 e o reconhecimento de sua incompletude

F1 tem 48 anos, dos quais, 30 anos foram dedicados à docência, grande parte dessa trajetória em escola pública. Tem experiência como professora alfabetizadora por mais de 10 anos, inclusive com crianças com deficiência na APAE. É concursada como coordenadora pedagógica e atualmente exerce a função em uma escola da rede municipal.

A formadora é graduada em Geografia e Pedagogia, com Especialização em Didática e Educação Especial, possui Mestrado em Educação.

A opção por ser formadora de professores surgiu após a participação em um curso, como professora alfabetizadora, quando foi indicada para ser formadora. O que a levou a ser formadora de professores alfabetizadores foi a experiência como cursista e como alfabetizadora. Participou de grupos de estudos para ser formadora, ou seja, antes de aplicar as respectivas formações estudou, capacitou-se e conheceu o material proposto para estudo antes das formações dos professores. Participou, como formadora, no PROFA, Pró-Letramento, PNAIC, e Perspectiva da Alfabetização e Letramento. Considera, como características dos formadores de professores alfabetizadores, ter experiência como professora alfabetizadora, ser inovadora e estudiosa na área de formação. Busca alternativas para se qualificar, além dos cursos de que participa como formadora, através de leituras de textos e livros da área, além de assistir vídeos relacionados.

Indica, para melhorar o trabalho como formadora, a participação em cursos, congressos, seminários na área de alfabetização, acompanhamento do trabalho de alfabetizadores e estudo na área de formação e alfabetização.

4. 5. 2 A experiência da F2 e os desafios para conciliar a teoria e a prática.

F2 tem 48 anos, é professora na rede municipal há mais de 30 anos; atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica. Tem experiência de mais de 10 anos como professora da Educação Infantil. É graduada em Pedagogia, com Especialização em currículo, Ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Mestranda em educação.

Escolheu ser formadora de professores alfabetizadores por causa da prática exercida como professora da Educação Infantil e pelo desenvolvimento do trabalho com o processo de

letramento e alfabetização. O que a levou a ser formadora de professores alfabetizadores foram os desafios para compreender sobre a linguagem.

F2 participou como cursista dos parâmetros curriculares em ação e do PROFA, e como formadora do PNAIC. Considera que conhecer as teorias que envolvem o tema de alfabetização e letramento, atuar com compromisso e conhecer os níveis da escrita de acordo com o estudo de Emília Ferreiro constituem pré-requisitos para o exercício da função de formador de professores alfabetizadores. F2 corre atrás de alternativas para se qualificar; no momento em que foi entrevistada, estava terminando o mestrado em literatura, por ser uma alternativa para a área de linguagem. Considera significativa a formação do PNAIC, pela ênfase que o programa confere à linguagem escrita e na literatura, além do destaque do programa em conciliar teoria e prática.

A participante F2 considera algumas ações que podem melhorar o seu trabalho como formadora: participar de cursos relacionados à temática de alfabetização, aplicar na prática as teorias discutidas e compartilhar com os professores as ações planejadas. Atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica em uma escola da rede municipal.

4.5.3 A trajetória de F3 e o sonho em ser formadora de professores

F3 tem 52 anos, é graduada em Pedagogia, com Especialização em Gestão Educacional. Trabalha há 28 anos na rede municipal, com experiência de mais 10 anos como professora alfabetizadora e também como professora de Educação Infantil. A formadora tinha um sonho; admirava a atuação dos formadores e propôs para sua vida profissional a meta de se tornar uma formadora.

F3 participou de diversas formações como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, também, de algumas formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação.

A formadora destaca algumas características fundamentais aos formadores de professores alfabetizadores: ter disciplina com os estudos, estar sempre buscando atualização, ter autoconhecimento, comprometimento, afetividade, pois o formador precisa envolver os professores no processo de formação. F3 está sempre se qualificando para melhorar seu desempenho enquanto formadora. Das formações que atuou como formadora destaca que o PROFA foi significativo, pois trabalhou com a teoria e a prática.

A formadora em questão prioriza estudar, constantemente, para ação, reflexão e ação. Atualmente é coordenadora pedagógica concursada na rede municipal, está cedida para o departamento pedagógico na secretaria municipal de educação e cultura.

Na verdade, a dinâmica de analisar a formação e o percurso profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa é um trabalho extremamente árduo, complexo e intenso, pois necessita de um olhar atento, de estudos e análises dos processos anteriores para compreender como cada sujeito se constituiu ao longo da carreira profissional

Diante dos relatos dos formadores, observam-se características comuns, entre eles, como ter participado como cursistas em programas de formação de governo e, também, como formadoras. As profissionais retratam competências essenciais para o exercício da função.

Confirmam-se algumas competências necessárias a um formador, conforme apontadas por Rinaldi (2012, p. 8):

ser capaz de animar grupos de adultos; planejar projetos e roteiros de formação; realizar e levar a bom termo práticas de pesquisa-ação no terreno profissional; utilizar e ensinar o manejo dos instrumentos de análise de práticas docentes etc. Outras habilidades e saberes também são fundamentais ao professor que assume o papel de formador na educação básica, entre os quais: ter experiência como professor; domínio do conteúdo e saber explicar um conteúdo; ter paciência; preparar experiências de trabalho coletivo; saber ouvir para aprender com o professor; adquirir conhecimentos tecnológicos; conhecer a escola além dos alunos, professores e funcionários; reconhecer que não sabe tudo. Esses conhecimentos fortalecem as ações do formador e os apoia na descoberta sobre que saberes adicionais àqueles da docência estão na base de sua atuação como formador de professores e mesmo de futuros professores da educação básica.

Para exercer a função de formador, é fundamental que um professor tenha um perfil compatível com essa função, ou seja, tenha competências para conduzir um grupo de estudos de professores. Em face do exposto, é possível comparar as competências elencadas pelos sujeitos que participaram da pesquisa e pela autora, corroborando para tornar os formadores como atores do seu processo de formação e valorização de seus conhecimentos ao longo do percurso profissional. Essa comparação evidencia a consciência dos formadores em desempenhar o seu papel frente ao grupo de professores, com conhecimento e capacidade, valorizando os saberes (re) construídos ao longo da carreira.

Nesse viés, Vaillant (2003, p. 278) explicita que "os formadores são os verdadeiros mediadores, os agentes de mudança que podem contribuir para dinamizar as instituições educativas, encaminhando-as para processos de aprendizagem e inovação". É fundamental que os formadores tenham oportunidade de estudar, qualificar-se e participar de grupos de estudos, no sentido de melhorar seu fazer e a sua prática.

4.6 A entrevista individual: o percurso profissional dos professores e dos formadores

O processo de entrevista individual teve início no terceiro encontro, quando a pesquisadora entrevistou as formadoras e as professoras, individualmente, para que não houvesse constrangimento e interferência nas respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para melhor organização e análise dos dados, as respostas foram agrupadas em quadros de acordo com a pergunta realizada e categoria, apresentados ao longo dessa análise.

Ao longo da entrevista providenciou-se que o ambiente fosse acolhedor, tranquilo, para que os sujeitos respondessem às questões com naturalidade. Lüdke e André (1986, p. 33-34) consideram que

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão e maneira notável e autêntica.

Dessa forma, as entrevistas foram realizadas de maneira tranquila e harmoniosa, as entrevistadas se sentiram acolhidas e seguras para iniciarem a "conversa", no sentido de alcançar os objetivos propostos e as respostas para as inquietações da pesquisa. No próximo capítulo será discutido os dados e as análises da pesquisa.

5 OS DADOS, AS ANÁLISES E OS RESULTADOS QUE REVELAM A IDENTIDADE DOCENTE DOS FORMADORES E PROFESSORES PARTICIPANTES

Passa-se, neste capítulo, ao tratamento dos dados que emergiram desta pesquisa, colocando em evidência a pluralidade de ideias encontradas nas entrevistas dos professores alfabetizadores e que levantam reflexões pertinentes que auxiliam na compreensão de aspectos que influenciam ou não, na (re)constituição da identidade profissional dos formadores. Os dados foram agrupados por temas, dando origem a algumas categorias para análises e reflexões.

Busca-se, aqui, apresentar o percurso da constituição da *identidade profissional* dos formadores de professores alfabetizadores, considerando as inter-relações vividas nos espaços de formações. A partir de uma base relacional entre professores alfabetizadores e formadores, as dúvidas, as dificuldades, as certezas, as angústias e os êxitos das práticas passam a ser compartilhadas no grande grupo de formação, oportunizando momentos de reflexão "na" e "sobre" a prática a partir de uma análise e do olhar mediador do formador. Desse modo, é possível observar, nos relatos dos sujeitos da pesquisa, como e onde os saberes são compartilhados entre os pares, nos diversos contextos, e, dessa forma, (re) constitui-se a *identidade profissional*.

5.1 A escolha de ser professor do ciclo de alfabetização

A reflexão dos professores em relação à escolha que fizeram de exercer a docência na área de alfabetização é percebida, nos relatos, como positiva, uma vez que essa prática tem sido prazerosa, um fazer gratificante, encantador, pelo fato de esses docentes poderem acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do ano, a aquisição do processo de escrita e leitura.

A professora A1 justifica sua escolha “pela gratificação em acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nessa faixa etária, que é muito gratificante para nós professores, enquanto professores em sala de aula, tá acompanhando esse desenvolvimento”

O sentimento despertado em sua primeira experiência é expresso, pela professora A2, da seguinte forma:

[...] tive experiência na sala de aceleração com o ciclo 1. E o ciclo 1 envolve primeiro e segundo ano. Então, muitas crianças estavam no período de alfabetização e ali, eu já fui me encantando com o processo de alfabetização das crianças, porque quando você recebe um aluno no primeiro ano e junto com ele vai se constituindo

todo esse envolvimento, esse entrosamento com o mundo letrado, para mim enquanto professora foi muito gratificante. Você ali, passo a passo, constituindo a aprendizagem dessa criança e aos poucos descobrindo né? Junto com ela, quando ela vai aprendendo a ler, quando vai aprendendo a escrever. Assim como, quando eu estudei, para mim foi um encantamento descobrir que as crianças estão lendo e escrevendo (A2, 2018).

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 60-61) expõe:

De fato, os professores que consultamos e observamos ao longo dos anos falam de vários conhecimentos, habilidades, competências, talentos, formas de saber-fazer, etc., relativos a diferentes fenômenos ligados a seu trabalho. Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma, dar provas de imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar seu papel de forma profissional. Enfim, os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu "saber-ensinar".

Os depoimentos dos professores promovem a percepção sobre as diversas habilidades dos docentes, no contexto escolar, impregnadas de saberes variados e conhecimentos advindos e construídos de diversos campos de experiências, considerando os seus sujeitos e suas práticas.

A professora A3 esclarece sobre a sua escolha: "Eu escolhi ser alfabetizadora, porque eu gostaria de levar as minhas crianças, aos alunos, o mesmo prazer que eu tive, quando eu iniciei a alfabetização". Nas palavras da professora, fica evidenciado o prazer que teve, em seu período de alfabetização, o que influenciou sua opção pela docência.

Tardif (2014, p.73) considera que "As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático", e acrescenta que a história de vida dos professores influencia em suas práticas.

Desse modo, a escolha da carreira dos professores se entrelaça à experiências vivenciadas em seus percursos históricos, relacionados à socialização da vida familiar e ao tempo de escolarização. Segundo Tardif (2014, p. 63), "os saberes pessoais dos professores têm como fonte, a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc. Esses saberes são integrados no trabalho dos professores pela história de vida e pela socialização primária".

5.2 Saberes necessários para ser professor alfabetizador

Na visão das professoras alfabetizadoras, os saberes básicos para o exercício das práticas docentes são: conhecer a história da educação, ter embasamento teórico sobre a psicogênese para ancorar a prática, ter consciência de que o aluno é um sujeito que constrói o seu conhecimento e o respeito pelos conhecimentos prévios dos alunos. Em suma, os professores têm consciência da importância de se apropriarem de teorias que os ajudem a

compreender a complexidade da prática no contexto escolar.

Nessa direção, Imbernón (2010, p. 47) destaca:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhe permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

Com base na literatura revisada, pode-se afirmar que os professores alfabetizadores, enquanto sujeitos da pesquisa, têm saberes especializados, teorias implícitas e legitimadas na prática, fruto de constante estudo, de reflexão do seu fazer, uma prática considerada emancipadora, tendo em vista que esses docentes têm evidenciados os saberes necessários para o exercício da docência na alfabetização.

Tardif (2014, p. 64) considera esses saberes como sincretismo:

São os saberes que servem de base para o ensino. Significa em primeiro lugar, que seria vão ao nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções. Se é na verdade que os professores possuem certas concepções a respeito do aluno, da educação, da instrução, dos programas, da gestão da classe, etc.

Com base na análise das falas dos alfabetizadores pesquisados e no trecho citado, observa-se que os professores têm conhecimento dos saberes que servem de base para o ensino, possuem diversas concepções sobre a educação, inclusive a concepção a respeito dos alunos e como administrar a sala de aula. Confirma-se por este depoimento de A1: "É importante o professor também se apropriar de uma teoria, que possa dar embasamento na sua prática, que possa subsidiar a sua prática com as crianças dentro da sala de aula".

Para ser uma professora alfabetizadora, são necessários alguns saberes, de acordo com A2:

Prioridade que um professor alfabetizador, a primeira coisa que ele precisa saber é que o aluno constrói né? O seu conhecimento e que muitas vezes o que era visto antigamente como garatuja, como rabisco, ou como falta de letras, isso é um processo que ele passa dentro dessa construção o que a psicogênese da escrita vem nos justificar né? (A2, 2018)

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 119) afirma:

todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia.

Verifica-se, que por trás da prática do professor existe uma teoria; para alcançar objetivos em relação aos educandos e melhor resolver as situações vivenciadas na prática, o apoio teórico é evidenciado pelas professoras entrevistadas.

5.3 Os saberes adquiridos para exercer a docência na alfabetização

Conceber os saberes, nessa perspectiva mais ampla, é assumir também que eles abarcam as competências, habilidades e atitudes dos professores alfabetizadores, isto é, aquilo que a literatura chama de saber-fazer. Os relatos dos sujeitos pesquisados vêm ao encontro das concepções apresentadas e discutidas por Tardif (2014), quando consideram que esses saberes são adquiridos nos bancos das universidades, nas interlocuções com os colegas de trabalho, nas relações com os alunos, nos grupos de estudos, através de pesquisas, seminários, palestras e outros.

Nesse sentido, Tardif também afirma que os saberes dos professores são sociais

por serem adquiridos no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. (TARDIF, 2014, p. 14).

Esses saberes não são estáticos, modificam-se e atualizam-se na medida das necessidades impostas pelo contexto, e se obtêm ao longo da trajetória, por meio da qual o professor adquire habilidades para desenvolver o seu trabalho no espaço escolar.

Tardif (2014, p. 21) destaca "que os saberes dos professores não provêm de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional [...]"; tal como atestam as professoras alfabetizadoras, os saberes necessários para exercer a docência brotam de várias fontes.

A professora A2 considera importante

[...] participar constantemente das formações continuadas, porque nos dá suporte, muito gratificante dentro da nossa prática educativa. Estar participando também de palestras, de conferências para que possamos ter cada vez mais suporte para nossa prática educativa e assim, nunca se dar por derrotado, o professor, ele tem que pensar. Que quanto mais eu busco conhecimento, mais eu consigo ter subsídios para que eu possa sustentar a minha ação educativa (A2, 2018).

Tardif corrobora essa fala da professora, quando explicita "Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais" (TARDIF, 2014, p. 22). Os relatos dos professores alfabetizadores apontam as diversas fontes oriundas dos saberes, conforme o exposto pela literatura, ancorado nas palavras do autor. Observa-se, ainda, a consciência que os docentes têm da importância de investirem na atualização do seu próprio desenvolvimento profissional.

Ainda nas palavras do mesmo autor, o saber docente é "Saber plural, saber formado

de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo" (TARDIF, 2014, p. 23), ou seja, os saberes dos professores são (re) constituídos por diversas alternativas, ao longo do percurso profissional.

5.4 Cursos de formação contribuem para melhoria da prática

As professoras alfabetizadoras reconhecem que a formação constitui um espaço privilegiado de inter-relações que favorecem o desenvolvimento profissional na construção de seus saberes e conhecimentos profissionais. Apresenta-se como uma rede de processos de conhecimentos e experiências que se conjugam e formam uma cultura sobre a importância de buscar alternativas para a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula dentro do contexto escolar. Destacam, ainda, a importância de apreender a teoria para agregar conhecimentos e agir dentro do processo de ensino e aprendizagem.

A professora A1 relata que os momentos de formação são relevantes:

Pois é nesse momento, que é possível que aconteça essas trocas, que nos fazem... que nos fazem, fortalecer as nossas práticas em salas, porque através dessa troca, dessa parceria é o momento em que nós ouvimos e expomos as nossas angústias, os nossos anseios, nós trocamos experiências, vemos aquilo que não deu certo e já ao mesmo tempo, nós já vamos com um olhar, buscando aquilo que pode ser trocado. Mas, se formos por esse caminho, então com certeza esse grupo de estudo é muito importante (A1, 2018).

Pois bem, o depoimento da professora considera a relevância da participação nos programas de formação, haja vista os elementos trazidos pela docente, que evidenciam sua crença em que o conhecimento adquirido no contexto de formação colabora com suas práticas.

Imbernón (2009, p. 62) defende que a formação permanente deve se fundamentar em diversos pilares ou princípios: "Aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracasso e êxitos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação". Esses elementos permitem que a formação seja compreendida como espaço de intervenção e colaboração no processo do desenvolvimento profissional dos professores. O mesmo autor afirma, ainda, que "Uma prática social como educativa precisa de processos de comunicação entre colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso etc., partilhar as alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender" (IMBERNÓN, 2009, p. 64). Nessa direção, a professora A2 expõe a sua reflexão sobre o panorama das formações:

eu estou inserida em uma rede de ensino que pensa no profissional, sabe? Pensa no professor, que proporciona constantemente que o professor esteja em contato com a

teoria, esteja participando de grupos, onde haja essa troca de experiências que é muito satisfatório, mesmo ali onde você tanto colabora com a prática do outro, como você também contribui para o enriquecimento da sua prática, além de dizer que dentro dos cursos de formação, há muitas coisas assim, que pro professor, pro profissional vem fortalecer, que muitas vezes, você ali no seu mundo, você realmente cria hábitos que auxiliam na sua prática educativa, por ver que é um caminho que vai dando certo e quando você socializa dentro do curso de formação continuada, o gratificante é que você vê que é está no caminho, que está fortalecido e que também há outras possibilidades de você enriquecer sua prática educativa.(A2, 2018).

As professoras participantes expuseram sobre suas vivências e experiências compartilhadas nos diversos grupos de formações, afirmam que os conhecimentos advindos desses contextos colaboram para o seu crescimento profissional, fortalecem o seu fazer na sala de aula, suas práticas e outros aspectos mais, potencializando o desenvolvimento profissional dos docentes.

Segundo Imbernón (2010, p. 76),

A experiência relatada pelas vozes que viveram as diversas situações narradas acaba impregnando as ideias e as condutas de outras pessoas que participam de uma mesma atividade ou profissão. Nesse sentido os relatos dos professores podem ajudar muito a sua própria formação. Significa dar voz própria às práticas dos professores, às suas narrações e histórias de vida profissionais, favorecendo a escuta e o compartilhamento de vivências pessoais que ajudam um indivíduo a avançar e que podem ajudar a outros.

Desse modo, os conhecimentos e os saberes partilhados em um mesmo contexto, por profissionais de um mesmo segmento, transformam-se em referências para os demais participantes. É ainda possível perceber, nessa rede de trocas, nas vozes dos professores permeadas de ideias, discussões e reflexões, o avanço no desenvolvimento profissional dos participantes do grupo.

Nesse sentido, os professores alfabetizadores pesquisados consideram que o processo de compartilhamento de experiências, nos momentos de formações, é considerado de valor, uma vez que oportunizam reflexões e alternativas para atuar e alimentar as práticas no contexto escolar. Em face dos depoimentos apresentados, é possível vislumbrar aspectos que permitem ver o contexto do qual os professores fazem um balanço positivo, a participação nas formações nas quais as professoras se percebem como parte integrante do processo, pois enxergam a formação como espaço de produção de conhecimento, de múltiplas relações, trocas, experiências, aprendizagem mútuas o que convertem em conhecimentos pedagógicos favorecendo uma melhor gestão da sala de aula e a constituição da identidade profissional.

5.5 As experiências constituídas nas relações com o formador contribuem para a prática

Analisando os depoimentos dos professores, é possível observar o entrelaçamento das

múltiplas vozes favoráveis à ideia de que as experiências constituídas nas relações entre o formador e professores alfabetizadores contribuem para as práticas docentes. Segundo os depoimentos, o formador é visto como mediador, alguém que escuta os professores, que oportuniza intervenções e ajuda o grupo a pensar sobre as práticas, colaborando para que os professores superem os desafios no exercício da docência.

Segundo Vaillant (2003, p. 39), "os formadores são os verdadeiros mediadores [...]"; dessa forma, são profissionais que oportunizam aos professores reflexões e conhecimentos inerentes à prática docentes.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 96) sugere que os formadores realizam "um papel mediador que consiste em oferecer aos professores um determinado 'conhecimento' para que se apropriem dele e o interiorizem em um contexto determinado com uma finalidade de solução de situações práticas". Desse modo, o formador compartilha suas experiências, suas ideias e seus conhecimentos para que os professores se apropriem dessas experiências e reflitam na ação, buscando alternativas para as soluções problemáticas que a prática comporta.

Para esse mesmo autor, os formadores ou assessores são

capazes de trabalhar lado a lado com os professores na busca de soluções, escutar ativamente, facilitar relações construtivas e reflexivas, compartilhar inovações com eles, mas capazes também de possuir uma perspectiva reflexiva e crítica (profissional crítico) que só solidariedade tornará aceitável (respeitando os problemas por mais triviais que pareçam mas rigorosos com os processos de reflexão, planejamento e avaliação) (IMBERNÓN, 2011 apud SHON, 1992, p. 95).

Nesse sentido, é fundamental que o formador seja visto como um parceiro dos professores, na busca de alternativas para solucionar situações do cotidiano da sala de aula, ouvir atentamente as necessidades e dificuldades, oportunizar situações reflexivas, respeitando as individualidades no processo de reflexão.

Segundo o relato da professora A1,

[...] quando nós aplicamos uma prática em sala de aula nós queremos que ela dê resultado e muita das vezes, nós não conseguimos atingir o objetivo que nos propusemos, mas, nós estamos às vezes com um olhar tão... em determinada situação, que o formador abre o nosso olhar, é onde nos provoca a mediação, que é estar refletindo e juntos buscando caminhos que possam oportunizar aquilo que queríamos (A1, 2018).

Fazendo uma análise com base nos depoimentos dos professores pesquisados, é possível constatar que a constituição das relações das experiências vivenciadas entre o formador e o docente colabora no fazer dos professores, potencializando conhecimentos e experiências que oportunizam mais aprendizagens, por meio de reflexão e da análise de situações problemáticas que afligem o fazer pedagógico dos professores, possibilitando a (re) constituição da identidade profissional dos professores alfabetizadores.

Desse modo, observa-se que o espaço de formação favorece a que os sujeitos participantes reflitam sobre a sua prática e, dessa forma, revejam o seu fazer, suas posições, exponham sua prática, enfrentem as diferenças, ouçam relatos de experiências dos colegas, façam escolhas, tendo em vista as suas especificidades profissionais e as situações singulares que estão envolvidos. Ninguém se forma sozinho; portanto, as trocas entre os pares são de fundamental importância.

De acordo com A3, "é através dessas formações que a gente realmente consegue se tornar o alfabetizador realmente". Na visão da professora, os espaços de formações contribuem para agregar conhecimentos e (re)construir a sua prática no espaço escolar.

Pode-se afirmar que a identidade dos sujeitos é construída ao longo da vida profissional, em face dos conhecimentos. Destaque-se que a identidade é construída pelas escolhas dos conhecimentos, práticas e saberes dentro do contexto social de atuação dos profissionais.

5.6 Relatos de práticas e experiências favorecem a formação do professor

Considerando o que as professores expõem a respeito de participação nos grupos de formação continuada, estas consideram importante, esse momento, pois marca a (re) construção da identidade profissional. Observa-se que os relatos de experiências compartilhados no espaço de formação são vistos como fio condutor para reflexão da prática e, ao mesmo tempo, para agregar conhecimentos para contribuição de ações no espaço escolar.

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 52) afirma:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Assim, constata-se o valor das relações entre os pares, dos confrontos em relação aos saberes construídos no grupo de formação de professores. É no contexto dos saberes objetivos que as certezas subjetivas se sistematizam e se transformam em munição para que outros docentes se formem e encontrem alternativas e respostas aos problemas pertinentes ao contexto escolar.

Segundo Tardif (2014, p. 48), "pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem fundamentos de sua competência. É ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de

excelência dentro de sua profissão". A prática cotidiana da profissão constitui a base do saber-fazer, alicerçado nos saberes experienciais; desse modo, os professores (re) constituem a sua identidade profissional.

Segundo a professora A1, os relatos de experiências na formação

favorecem de forma positiva, porque principalmente é... eu ouvir outro, é quando eu me coloco na situação de ouvinte, eu estou me permitindo a pensar na minha prática, buscar aquilo que eu posso estar melhorando e o principal de tudo, é eu colocar isso em prática, dentro da minha sala, não só estar ali por mero ouvinte, mas, como também chegar e poder contribuir com os minhas crianças dentro da sala de aula. (A1, 2018).

A professora destaca a importância de ouvir o outro nos espaços de formação; essa prática colabora com seus saberes e permite pensar em sua prática, favorecendo melhorias para o seu fazer pedagógico no cotidiano escolar. Nas palavras de Imbernón (2010, p. 66), "Aprender sobre a prática mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas. Partir da prática dos professores". Dito de outro modo, aprende-se pensando no fazer da sala de aula e diante de situações desafiadoras que exigem soluções alternativas para os problemas que surgem no cotidiano da prática docente.

Imbernón (2010, p. 65) ressalta que a formação deve se fundamenta em certos princípios, como

propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa; estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; partir da prática dos professores, criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar projetos de trabalho em conjunto; superar as resistências ao trabalho colaborativo e conhecer as diversas culturas da instituição.

Desse modo, oportunizar uma formação abrangente entre os pares, que atenda às necessidades e aos interesses dos professores; ouvir atentamente os anseios, as dificuldades e os relatos das práticas devem ser atitudes que permeiem os momentos de formação, com o intuito de realizar um trabalho colaborativo entre os docentes.

A literatura tem apontado que os conhecimentos construídos na experiência constituem a base prática e dos saberes que os professores constituem ao longo o percurso, (re) construindo o desenvolvimento profissional, ou seja a sua identidade. Desse modo, refletir e discutir sobre o desenvolvimento profissional dos professores, apontar as características que agregam para a constituição da prática, implica reconhecer que o processo de construção da identidade profissional acontece no decorrer do tempo, permeada de troca com os pares, reflexões, discussões e análises que marcam o desenvolvimento profissional dos professores.

Tardif (2014, p.60) afirma que os saberes dos professores provêm de diversas fontes: "formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional,

aprendizagem com os pares etc.". O autor considera, ainda, que "para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar" (TARDIF, 2014, p. 61).

A professora A3 (2018) afirma: "Através da reflexão sobre a minha própria prática, também os relatos de experiências, eles agregam aos nossos conhecimentos e as sugestões de atividades que enriquecem minha prática na sala de aula, essas são algumas dos relatos que engrandece a minha formação".

Dessa forma, os professores atribuem importância aos relatos de experiências; nota-se, também, a importância que atribuem à reflexão para construção de base do seu saber-ensinar. Os relatos também expressam a importância atribuída às trocas de experiências diante das intervenções propostas pelo formador; nesse sentido, os professores constroem sua identidade profissional nas interlocuções entre formador e professor, buscam articular ações, reflexões e trocas de experiências e, ao mesmo tempo, buscam analisar as situações práticas vivenciadas no contexto escolar, articulando alternativas para subsidiar ações práticas na sala de aula.

5.7 O formador de professores alfabetizadores e os desafios para a constituição da identidade

Considerando as respostas das formadoras entrevistadas referentes à primeira pergunta, é possível perceber os grandes desafios dos formadores frente ao grupo de formação. Vaillant (2003, p. 278) elenca alguns deles:

o formador deve ter uma grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecimento das principais linhas de aprendizagem que a sustentam e estar apto a trabalhar com adultos, além de preparado para ajudar os docentes a realizar a mudança de atitude, conceito e metodologia que o sistema educacional está demandando.

Nessa direção, o perfil dos formadores configura-se com base na prática, influenciado por sua experiência como docente, ou seja, a formação desse profissional ocorre no contexto de trabalho, impulsionado pela prática aliada à teoria.

F1 faz menção das características que, na visão dessa formadora, são imprescindíveis a um formador de alfabetizadores: "ter experiência como alfabetizadora, o formador tem que ser inovador e estudioso na área de alfabetização". A experiência como docente, portanto, é fundamental para exercer a função de formador.

Nessa perspectiva, Imbernón (2011, p. 92) relata:

Há alguns anos a figura do assessor ou assessora (ou também formador de formadores) tem sido objeto de debate e institucionalização. Sua figura surgiu mais ou menos por volta dos anos 70 como revisão da figura do "especialista externo à

escola", proveniente de profissionais de outras instituições, universidades etc., que deu lugar a um conceito de assessoria em que predominam profissionais provenientes da experiência escolar. Aparece e se consolida a assessoria entre iguais.

Observa-se que os formadores buscam se qualificar no sentido de melhorar a constituição de seus saberes profissionais, acompanhados dos saberes advindos da experiência escolar.

5.8 O que diferencia o formador de professores alfabetizadores dos demais formadores

Ao identificar o que diferencia o formador de professores alfabetizadores dos outros formadores, nas falas dos participantes desta pesquisa, observa-se que há uma ênfase sobre o envolvimento com as experiências adquiridas ao longo da carreira profissional, de modo especial, com as experiências de professor alfabetizador. Nesse sentido, percebe-se que os conhecimentos advindos da experiência fundamentam a prática do formador, o que a literatura chama de identidade profissional.

Para Dubar (2005, p. 156),

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais.

Desse modo, a identidade é fruto de diversas e sucessivas socializações, é caracterizada pela articulações de processos, nos diversos contextos vivenciados pelos sujeitos, pela conquista e legitimidade da identidade social.

De acordo com a formadora F3, "você compartilhar a sua experiência lá na sala, processo de alfabetização não tem como você dizer: Faça algo que você vai conseguir alfabetizar se você já não tiver feito. Esse seu fazer é que vai dar credibilidade, confiança aos professores [...]”.

Nesse sentido, Dubar (2005, p. xvii) afirma: "A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator”.

Essa valorização do compartilhamento das experiências vivenciadas vem ao encontro das concepções de Dubar (2005), e é corroborada na fala de F3 em relação ao processo de construção, desconstrução e reconstrução das identidades. Essa formadora se coloca como referência para o grupo de professores alfabetizadores, compartilha a sua prática para afirmar

que determinadas experiências são alternativas, que podem ser desenvolvidas no contexto escolar. Desse modo, a formadora está (re) constituindo a sua identidade profissional.

Esses conhecimentos socializados fortalecem e dinamizam a prática do formador em suas ações, e evidenciam os saberes necessários à prática do formador de professores alfabetizadores.

A literatura tem mostrado que os conhecimentos construídos ao longo da carreira profissional, os conhecimentos adquiridos anteriormente ao exercício da docência e a socialização das experiências e desses conhecimentos fortalecem a base para a prática do corpo docente, ou seja, as experiências construídas ao longo da vida, os valores, as crenças alicerçam o saber-fazer dos professores formadores.

Ainda segundo Dubar (2005, p. 24),

A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de **identidade**, ou seja, de pertencimento e de relação. Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta em que a própria pessoa se dê conta disso.

Assim, a socialização é concebida quando o sujeito se identifica com o grupo, desenvolve o sentido de pertencimento, socializa suas experiências de forma natural; é um processo de reconhecimento e de construção de identidade.

Desse modo, também podemos observar que os formadores entrevistados concebem a socialização dos conhecimentos e da experiência como alicerces da prática, ou seja, fundamentam a prática, como se pode notar nos depoimentos. Os formadores declaram que as experiências acumuladas ao longo da carreira são como um fio condutor das ações do formador de professores alfabetizadores.

[...] o que mais diferencia o formador de professor alfabetizador dos demais é o conhecimento da prática, **fruto de ter vivido**. É vivenciar o processo de alfabetização. É atuar nessa alfabetização né? É alfabetizar esses alunos para que você possa dizer e defender algo que você vivenciou, para ser um formador de professor você tem que ter conhecimento da prática, você tem que ter vivido a prática, eu acho que esse é um diferencial (F3, 2018).

Dubar (2006, p.158) afirma que “a aprendizagem experiencial permite por ela própria a implementação da reflexividade”, isto é, a construção de uma identidade reflexiva que devolve sentido a uma prática onde se tem sucesso.

Nesse sentido, os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, no contexto escolar, oportunizam a reflexão da prática, favorecendo a construção de uma identidade reflexiva, pontos de partidas para a construção de outras aprendizagens significativas.

5.9 Momentos de reflexão sobre a prática docente na formação

A reflexão sobre a prática é o fio condutor do desenvolvimento profissional, de acordo com as falas dos formadores, pois, ao mesmo tempo se busca a compreensão da constituição de um papel no contexto da formação, a partir da aprendizagem e das reflexões compartilhadas com os pares que ocupam o mesmo papel. O reconhecimento da identidade profissional se dá nesse mesmo contexto, influenciado pelas discussões e pelas trocas com os pares, que buscam construir/refletir sobre novos significados, novas alternativas com o intuito de reconhecer, repensar ações para melhoria do fazer e atuação docente.

Dubar (2006, p. 151) considera que para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e social "os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de "uma maneira ou de outra em representações".

Nessa perspectiva, as trocas de experiências/reflexões entre os docentes e formadores podem ser vistas como relações de trabalho entre os pares e também de referência, pois participam de atividades coletivas como profissionais do mesmo campo e possuem capacidade de (re) construção dos conhecimentos, nos momentos de formações, podendo as ações serem transformadas no decurso do processo de interação entre os atores envolvidos no processo de formação.

Nesse contexto, Pimenta e Ghedin (2005, p. 135) afirmam que

Os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática.

A essência do conhecimento dos professores, no movimento de interação entre os pares, a partir da reflexão, procuram modificar a sua prática. Ressalta-se que é na prática pensada, na ação e reflexão que os professores (re) constroem o seu conhecimento a luz da teoria.

Ainda de acordo com Pimenta e Ghedin (2005, p. 135), "Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência". Significa dizer que o professor é capaz de produzir o conhecimento,

de se tornar um especialista do fazer a partir de suas experiências.

Tardif (2002, p. 49-50) afirma:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão.

As experiências dos professores, portanto, se desenvolvem e são (re)construídas na rotina da sala de aula, por isso, levam em conta as diversas interações com os pares existentes na prática. Com a experiência de ensino e aprendizagem compartilhada, o professor começa a elaborar e refletir sua forma de lidar com as mais diversas situações que ocorrem na sala de aula, na sua profissão e no espaço escolar, já que o professor não é um profissional que atua sozinho e isolado em seu contexto de trabalho.

Para a formadora F1, o momento de reflexão

é riquíssimo, porque esse momento, é o momento onde acontece trocas de experiências muito grande, é o momento de muita reflexão, é o momento onde o professores colocam aquilo que deu certo, também colocam as suas angústias e a gente pode, nesse momento enumerar tudo, os pontos positivos e pontos negativos e depois a gente discute sobre isso, então essa socialização é um dos momentos mais ricos da formação (F1, 2018).

Nessa direção, Pimenta e Ghedin (2005, p. 139) consideram que

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos; isto requer tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições.

Nessa perspectiva, a reflexão crítica possibilita a conscientização dos professores no sentido de modificarem sua prática pedagógica mediante ações significativas.

Ademais, o professor, a partir da reflexão na ação, pode melhorar seu saber-fazer e favorecer o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, reafirma-se a ideia de que o conhecimento gerado através da reflexão e do questionamento da própria prática pode levar o docente a (re)construir seu trabalho a partir de fundamentos teóricos e práticos que viabilizem a execução de um contexto de transformações autênticas, com vistas a uma melhor qualidade no seu ensino.

Para Gómez (1992, p. 112), “O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo sobre a ação. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta”. Nesse sentido, não é possível ensinar o pensamento prático, mas o papel do

formador é relevante, uma vez que ele deve ser capaz de atuar e de refletir sobre a sua ação, sendo fundamental as intervenções no processo de formação, no sentido de oportunizar ao grupo um diálogo reflexivo com os professores sobre as práticas do corpo docente.

5.10 Registro dos relatos de experiência dos professores alfabetizadores contribuem para a prática desses docentes

A questão quatro da entrevista se aproxima muito da anterior. É possível observar, a partir das considerações feitas pelas formadoras, a importância atribuída aos momentos registrados nos relatos, pois favorece que o professor pense no que está dando certo ou não, em sua prática, e reflita sobre as ações no dia a dia em sala de aula, viabilizando mudanças na prática dos professores.

Notam-se, nos relatos, as contribuições dos registros de experiências e reflexões, haja vista que provocam um rol de mudanças no repertório profissional, colaborando com o saber-fazer, com novas habilidades, saberes profissionais e competências para o exercício da docência. De acordo com as formadoras, os registros das experiências é um procedimento que potencializa favoravelmente modificações das práticas em sala de aula.

Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 29) afirma que a formação é

na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática.

Desse modo, a reflexão e a discussão nos momentos de formação propiciam, aos professores, que reconstituam suas experiências no cotidiano escolar. É nos momentos de discussão e reflexão no grande grupo que os docentes vão construindo os seus saberes e suas identidades. O relato da formadora F2 reafirma essa posição: "Então eu acho que essa, é uma função também do formador de alfabetizadores, é proporcionar momentos, em que os professores façam reflexão das suas ações e suas práticas no dia a dia em sala de aula".

Em face do exposto, é de suma importância pensar sobre os momentos e as ações formativas que potencializem momentos de reflexão, oportunizando ao professor a análise de suas próprias práticas pedagógicas. São processos que permitem aos docentes que se enxerguem como profissionais, com práticas para revisar e (re) construir o seu saber-fazer, sem perder a essência dos conhecimentos e valores que o constituem.

5.11 Caracterização dos encontros de formação para professores alfabetizadores

Com base nos relatos dos formadores, é possível conferir a organização dos encontros de formações com os professores alfabetizadores: existe uma pauta, preza-se a organização do tempo para o desenvolvimento das ações, nota-se que existe cronograma dos dias de estudos, planejamento das atividades, estudos por parte das formadoras, seleção dos textos, ou seja, há embasamento teórico compatível com as especificidades do grupo e organização da logística em relação aos materiais a serem utilizados nos encontros.

Nesse sentido, é relevante o depoimento da formadora F3 sobre a organização das atividades a serem desenvolvidas no grupo de formação:

[...] seleção de materiais mesmo com os programas já sistematizado pelo governo federal, a gente prioriza é, estar organizando né, fazendo as adequações né, percebendo as especificidades. O que é possível para aquele determinado momento, então isso requer planejamento e a gente tanto planeja em relação ao conteúdo trabalhado (F3, 2018).

Desse modo, observa-se que a formadora seleciona o material, faz ajustes necessários ao material utilizado na formação; ainda que se trate de um programa de políticas públicas de governo, é essencial que o formador tenha um olhar crítico e reflexivo acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos no grupo de formação. De fato, os conteúdos da formação continuada, devem atender às necessidades práticas e as dificuldades dos docente, mesmo que sejam pacotes prontos e fechados.

5.12 As experiências como alfabetizador são referências nos momentos de formações

De acordo com as falas das formadoras, é possível observar que as experiências são socializadas nos momentos de formações; o fato de as formadoras terem sido alfabetizadoras as aproxima e faz com que haja uma identificação comum entre elas e as cursistas, pois utilizam como referências as identidades profissionais constituídas ao longo da carreira. Nesse sentido, elas dão amparo, são base do conhecimento, no contexto de atuação como formadoras. A prática de professoras alfabetizadoras dessas formadoras serve de alicerce, de respostas nos momentos de dúvidas, de alternativas nos momentos de diálogo e reflexão com os professores alfabetizadores.

A socialização, segundo Dubar (2005, p. 23-24) é a

Transmissão de valores, normas e regras, mas sim "desenvolvimento", é essencialmente o resultado de aprendizagens formalizadas mas o produto, constantemente reestruturado, das influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização. A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação. Socializar-se é

assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes. (DUBAR, 2005, p. 23-24).

Desse modo, a socialização do conhecimento é um arcabouço de valores e conhecimentos, desfecho de aprendizagens efetivadas, mas constantemente reorganizadas a partir de influências presentes e passadas nos diversos contextos de interação. Nesse movimento acontece a construção da identidade profissional.

De acordo com Tardif (2014, p. 110), "O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha". Ademais, o trabalho do formador envolve o processo do desenvolvimento humano, a reflexão e a construção da prática docente; há que se considerar, portanto, a história, os valores, os conhecimentos e a identidade dos professores.

Segundo Marcelo Garcia (2010, p. 19), "A identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade". Nesse sentido, as experiências vivenciadas ao longo da vida e a função que o professor desenvolve na sociedade modelam sua identidade. O autor continua afirmando que "A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende como uma aprendizagem ao longo da vida" (MARCELO GARCIA, 2010, p. 19). A identidade profissional não é um processo estático, é um processo que se transforma através do envolvimento com as diversas experiências vivenciadas ao longo da vida.

Imbernón (2009, p. 75) afirma que o reconhecimento da identidade

permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal.

Nessa direção, admitir a identidade do professor promove a compreensão sobre o fazer docente no espaço escolar, já que as experiências de vida profissional e pessoal conectam-se com seus afazeres profissionais no cotidiano.

Para Pimenta (1999, p. 19), uma identidade profissional se constrói também "da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade".

Veja-se este depoimento da formadora F1:

Eu utilizo bastante (experiências) porque... E a gente percebe que os professores, eles sentem mais segurança quando observam que você tem essa experiência, e aí, quando a gente cita exemplos do que deu certo e o que não deu certo, você percebe

uma aproximação desses alfabetizadores, é, uma aproximação, no sentido de se sentirem acolhidos realmente, se sentirem familiarizados com aquilo que estamos discutindo (F1, 2018).

É possível observar a reafirmação de suas experiências e de suas práticas como momento de consagração, quando a formadora compartilha os seus saberes para reforçar referências teóricas, no intuito de fortalecer e dar segurança aos professores para que possam constituir e/ou ressignificar as suas práticas.

Importa destacar que as formadoras participantes da pesquisa compartilham suas experiências de alfabetizadoras, ou seja, suas identidades profissionais são compartilhadas com os professores alfabetizadores, nos encontros de formação, com base nas experiências que vivenciaram como alfabetizadoras.

5.13 As memórias do tempo de alfabetização são referências para a constituição do perfil profissional como formador

No primeiro momento, é possível observar, nos relatos das formadoras, as referências positivas, ou seja, as identidades trazidas do tempo de alfabetização para o percurso profissional. No segundo momento, nota-se o olhar das formadoras para as lembranças negativas vivenciadas e experimentadas. Nesse sentido, é possível notar que as participantes comparam as experiências vividas e trazem como reflexões para o exercício da docência. Observe-se essa fala da formadora F2:

Sim, eu fui alfabetizada em 1980, eu tive uma professora chamada Dilermanda. E as referências que eu trago, é dessa professora que eu não posso esquecer, ela foi muito importante na minha vida. Fui alfabetizada pelo caminho suave, só que eu tinha uma professora, que ela tinha prazer em ler outros textos para nós. Então, era um ensino tradicional, porém, eu tinha uma professora que lia diversos textos e inclusive eu me apaixonei pela poesia, porque ela lia muito Cecília Meireles. Então, eu não me esqueço, **eu me vejo formadora por esse... por esse motivo e talvez o meu caminho tenha sido traçado por esse prazer que eu tive de estudar com essa professora.** Era uma professora leitora, eu me lembro disso... professora Dilermanda (F2, 2018, grifo nosso).

De acordo com F2, ela carrega, em sua identidade profissional, marcas de referências da professora do seu período de alfabetização, ou seja, marcas primárias, que constituem a sua identidade profissional e que também definiram seu perfil profissional.

Dubar (2006, p. 149) afirma, com relação a essa questão da identidade profissional:

Para assegurar aos indivíduos, pelo menos por um certo tempo, uma certa coerência e um mínimo de continuidade (e, antes de mais, para ser identificável para outro), a personalidade individual organiza-se em torno duma forma identitária dominante "para outro": ou comunitária, ou societária. Ou uma pessoa, no fim da sua socialização primária, se define (ou é definida) primeiro pelo seu grupo cultural, a sua comunidade de origem: ela é identificada por traços físicos ou linguísticos, marcas identitárias culturais.

Percebe-se que a construção da identidade acompanha a trajetória de vida; é a partir das formas de identificação do outro que os indivíduos constroem “identidades para si”. A identidade é concebida como uma construção social e cultural cuja origem advém do contexto social no qual o sujeito está inserido. A construção da identidade profissional se inicia durante a fase de estudante, nas escolas, e se prolonga durante todo o período de exercício profissional. Nesse contexto, observe-se a fala da formadora F3:

Então, eu escolhi acolher os professores, os profissionais que tivessem ali sobre minha responsabilidade, enquanto profissional. Então eu venho buscando, na minha prática, fazer diferente, principalmente em relação aos professores iniciantes, porque eles chegam, eles precisam. É uma fala que eu costumo ter: "ninguém dá o que não tem", a gente precisa oferecer, é ... para que ele possa desenvolver (F3, 2018).

É relevante destacar que a formadora não se sentiu acolhida, no início de sua carreira profissional, razão por que decidiu acolher bem os professores que estão no mesmo contexto escolar. F3 se definiu pelo papel profissional que desempenha em sua rotina estruturada.

Nesse sentido, Dubar (2006, p. 149) ressalta:

a pessoa se define (é definida) primeiro pelo seu papel profissional, o seu estatuto social: ela é identificada pelo tipo de atividade que cumpre, através de “uma função estruturada, rotineira, estandarizada” que se encaixa a uma pessoa. A identidade pessoal resume-se a um “espelho de identidade social”, organizada a partir duma identificação principal.

A partir dessas formas de identificação por parte do outro os sujeitos constroem e desenvolvem "identidades para si", que podem estar de acordo ou não com as precedentes. Para Dubar (2006, p. 149), "No primeiro caso, a identificação para o outro é, de alguma forma redobrada por uma identidade para si que assegura uma certa coincidência entre o Eu atribuído e o Si reivindicado"

As identidades profissionais “retratam um entrelaçado de histórias”, valores, práticas, conhecimentos, processos e rituais ao longo da vida, que vai (re) modelando.

Diante de todo o exposto, conjectura-se que as formadoras entrevistadas compartilham concepções sobre a sua identidade profissional. Elas analisam as práticas vivenciadas no período de alfabetização e emitem opiniões sobre as práticas positivas e negativas do período de escola, referentes ao exercício da docência de seus professores e posicionam-se sobre as práticas que contribuíram e/ou contribuem em suas experiências de formadoras. Portanto, é possível reafirmar que esses sujeitos participantes da pesquisa trazem, para a sua prática, experiências de seu período de escolarização, como referências em relação ao que precisa ser reproduzido/referenciado e ou evitado.

5.14 Nas atividades profissionais que exerce, o formador se vê e se reconhece como formadores de professores alfabetizadores

Diante do que foi exposto e relatado nas entrevistas, as formadoras se reconhecem e se veem exercendo tal função no contexto de formação. Em face dos depoimentos, percebe-se a que as formadoras são conscientes das suas respectivas "identidades de formadoras" e de professoras alfabetizadoras, que residem e estão ancoradas na identidade profissional de cada uma delas. Essas profissionais identificam a imagem que têm de si mesmas, reconhecem sua função de formadoras, como também a de professoras alfabetizadoras, e se realizam na área de formação de professores, considerando-a um campo de atuação com diversas nuances que compõem uma teia de conhecimentos.

Observa-se, então, que a identidade é uma construção que segue a vida profissional e pessoal, é constituída nas relações sociais sobre os conhecimentos, saberes e experiências.

Desse modo, Dubar (2006, p. 51) afirma que:

A forma relacional para si é aquela que provém duma consciência reflexiva que põe em marcha de forma ativa o compromisso num projeto que tem um significado subjetivo e que implica a identificação a uma associação de pares, partilhando o mesmo projeto. A este Nós composto por pessoas próximas e semelhantes corresponde uma forma específica de Eu à qual se pode denominar Si próprio reflexivo. É a face do Eu que cada um deseja ver reconhecida pelos «Outros significativos».

Com base na ideia do autor a respeito da forma relacional para si, é possível observar, nos relatos dos formadores, dentro da configuração do espaço de formação continuada, a consciência reflexiva dos sujeitos pesquisados, quando afirmam que se reconhecem como formadores de professores alfabetizadores. Esses formadores mostram-se engajados em sua prática, pertencentes ao contexto, promovem uma reflexão chamada por Dubar de "Si mesmo reflexivo", numa busca pelo reconhecimento de si por parte dos outros dessa comunidade e tendo como ponto de partida a sua prática na formação de professores. Tome-se, como exemplo, a fala da formadora F3:

Eu consigo perceber que assim, eu me vejo, me reconheço em todos os momentos como professora, como formadora. Porque mesmo fora de tudo, do ambiente, a gente está sempre buscando, é exercer isso, a gente não precisa estar no contexto de formação para estar formando. Então, eu me vejo enquanto formadora a todo momento (F3, 2018).

Em face desse relato constata-se o reconhecimento de sua identidade profissional dentro do contexto e fora do ambiente de trabalho. Importa destacar que para a construção da identidade, F3 se articula de duas formas: a atribuição da identidade e a incorporação da identidade, o reconhecimento do Eu.

Considerando-se, ainda, as contribuições de Dubar, as identidades profissionais são assinaladas por essa dualidade: o processo relacional (atos de atribuição) e o processo biográfico (atos de pertencimento); nesse sentido, devem ser considerados processos históricos específicos e em contextos próprios. A identidade para si é correlata ao outro e ao seu reconhecimento. Desse modo, “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135).

De acordo com o relato da formadora F1,

é muito importante ter sido formador de professor alfabetizador. Até hoje, ainda sou. Faz com que a gente necessite de continuar estudando muito, precisa... Você estar em contato com os professores e tudo isso, também vai te agregando muito conhecimento, porque você aprende muito com os professores também (F1, 2018).

Essa formadora se reconhece como tal, destaca a importância de estar sempre em contato com os professores alfabetizadores, pois essa relação contribui para seu crescimento profissional e agrega conhecimentos a sua prática. Reconhece que a formação é um processo, haja vista que ninguém se forma sozinho, pois as trocas de experiências, as trocas de saberes contribuem para o processo histórico de formação, ou seja, para a (re)modelação da identidade profissional. Nota-se que a identidade profissional se constrói ao longo da vida profissional, sobre as experiências compartilhadas e os saberes profissionais. Observa-se, pelos depoimentos das formadoras, que estas têm uma “forte identidade” estruturada nos momentos de formação, em face ao apoio dado aos professores, a exemplo desta fala:

eu me vejo como formadora de professores alfabetizadores. Eu penso que ainda tenho que aprender muito. Mas estou nesse caminho sempre buscando, agora buscando um mestrado em literatura que também fala de linguagem. Eu penso, que eu sou eu me reconheço, mas penso que ainda tenho que melhorar mais, enquanto conhecedora do assunto (F2, 2018).

È possível evidenciar, com base nos dados referentes à experiência das formadoras que participaram da pesquisa, que elas compartilham sua identidade de professor alfabetizador e também compartilham as experiências vivenciadas no período de escolarização. Dessa forma, a constituição da identidade desses sujeitos é marcada pela dualidade do processo relacional e o processo biográfico. As formadoras têm consciência dos desafios que permeiam o seu fazer. Em face dos desafios, os sujeitos pesquisados buscam alternativas para melhorar a sua prática por meio de estudos. Esse processo de busca para a formação ampara-se, também, no repertório dos conhecimentos delineados por meio das experiências vivenciadas como professores alfabetizadores. Observa-se que as formadoras participantes da pesquisa estão dispostas a melhorar a sua prática, ou seja, “formar-se” e exercer o papel de formador, colaborar com seus pares no contexto de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar estas considerações, que não pretendem ser finais – se considerada a possibilidade de prosseguimento e atualização do tema do estudo - procura-se apontar alguns aspectos relevantes para a compreensão da atuação do formador de professores alfabetizadores, tendo como enfoque as identidades constituídas nessa relação. Foi uma investigação que buscou analisar em que medida as experiências constituídas nas relações que se estabelecem entre os formadores e professores alfabetizadores expressam suas identidades no contexto de formação. Assim, apresentam-se algumas reflexões e indicadores para futuras pesquisas que se destinem a ampliar conhecimentos sobre formadores de professores alfabetizadores.

Ao finalizar esta pesquisa, cujo ponto de partida foram os estudos teóricos e discussões com os pares, no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação na UEMS, e que prosseguiu centrando-se nos estudos voltados ao tema abordado: "O formador de professores alfabetizadores: exercício profissional a partir da identidade docente", mencionam-se as etapas de planejamento, do desenvolvimento da pesquisa, da escrita do texto, da interpretação e análise das entrevistas realizadas com formadores e professores alfabetizadores nos espaços de formações. É pertinente que se retomem, aqui, alguns aspectos relevantes da trajetória da pesquisa, com o intuito de enriquecer essas considerações finais sobre a temática estudada. Destaca-se, inicialmente, como referência, o problema da pesquisa, expresso por meio das seguintes questões: De que maneira a identidade construída a partir das relações do professor alfabetizador se expressa na ação do formador? Como as identidades profissionais se constituem e refletem no trabalho de formação continuada? Como se veem e se reconhecem como formadores de alfabetizadores? Como é constituída a trajetória e a identidade desses professores como formadores de professores alfabetizadores? Em que medida as experiências constituídas nas relações entre o formador e os professores alfabetizadores expressam suas identidades profissionais?

As respostas a tais questões foram se construindo, gradativamente, à medida que a pesquisa avançava, foram analisadas à luz das teorias que subsidiaram o tema, referenciadas ao longo do texto. Agora, olhar para trás e divisar esse percurso sob a perspectiva da conclusão, algumas considerações são passíveis de serem tecidas.

Com relação à construção da identidade com base nas relações do professor alfabetizador expressas na ação do formador, os relatos evidenciam a (re)construção da

identidade profissional no contexto de formação, de modo que os professores expõem ações dos formadores como: fortalecimento de vínculos entre formador e professores alfabetizadores, as experiências são vivenciadas no grupo de formação, o formador abre os olhos dos professores, no sentido de enxergarem alternativas e caminhos de práticas relevantes e favoráveis ao desenvolvimento profissional, o formador ouve os alfabetizadores atentamente e reflete sobre as diversas práticas discutidas no grupo de estudos, as intervenções do formador contribuem para que os professores superem os desafios encontrados no contexto da sala de aula e a (re)construção de saberes e busca de novos conhecimentos para se tornar um professor alfabetizador. Nesse sentido, o saber experiencial (re)constitui a identidade profissional.

Destacam-se, também, as perspectivas dos formadores referentes ao grupo de estudo. Foi considerado essencial: conhecer os cursistas, saber de suas experiências, convencer os professores alfabetizadores a mudarem a sua prática quando necessário, conforme reforçado nos relatos de F1: "conhecer os cursistas, saber das experiências do seu trabalho" e de F2: "é o ato de convencimento de que ele (o professor) precisa mudar suas ações em sala de aula".

De acordo com os relatos dos professores alfabetizadores, o formador é visto como articulador do objeto do conhecimento com os cursistas, tem uma postura acolhedora e respeitosa com os sujeitos em formação, anuncia-se como um par avançado e mais experiente nas intervenções e reflexões propostas, mas também como sujeito que aprende nas inter-relações que se estabelecem entre os atores no processo de formação.

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 110), afirma que "O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha". Dessa forma os saberes evoluem e se transformam, ao longo da carreira profissional; na socialização com os pares se constrói e constitui a identidade profissional.

A (re)construção da identidade profissional expressa na ação do formador é marcada por peculiaridades e ressignificações permeadas por aquisição de conhecimentos pedagógicos, relacionados ao saber-fazer ao longo da carreira profissional e da mediação do formador. Com base na compreensão dos professores em reconhecer a contribuição da formação em suas práticas, o respeito à função do formador, os docentes têm consciência da necessidade de mudança em alguns aspectos da prática no contexto escolar.

As identidades profissionais se constituem e refletem no trabalho de formação continuada, são marcadas por algumas características, conforme relatado pelos professores: ouvir as experiências do outro, refletir sobre a prática, contribuir com a prática do outro, agregar conhecimentos e ouvir as sugestões de atividades para enriquecimento da prática.

Nesse sentido, é através das interlocuções com os pares, do confronto de ideias e dos saberes produzidos pela experiência que se constituem as identidades profissionais.

Os formadores se veem e se reconhecem como formadores de alfabetizadores. Com base no que foi exposto pelos sujeitos da pesquisa, foi possível constatar que o formador se vê e se reconhece como formador: prepara-se sempre, busca estudar e estar em contato com os professores, agrega conhecimento; o formador, mesmo fora do espaço de formação, está sempre buscando conhecimento, sempre pensando no grupo de estudos, uma prática constante que se incorpora ao seu fazer. O formador observa por meio de situações que vivencia, de textos que lê, de filmes que assiste, e as considera oportunidades para serem levadas aos professores cursistas; desse modo, constitui a sua identidade de formador.

Ressalta-se o que foi observado, pelos participantes, em relação ao que diferencia o formador de professores alfabetizadores de outros formadores. De acordo com os entrevistados, é ter experiência como professor alfabetizador, estar sempre em busca de conhecimentos, estudando, aprendendo com os professores alfabetizadores; compartilhar experiências no grupo de formação fortalece os vínculos afetivos e favorece a aproximação dos sujeitos; além de proporcionar segurança aos alfabetizadores, transmite confiança e credibilidade naquilo que propõe, pelo fato de ser alfabetizador também. Para Dubar (2006, p. 52), "Estas formas de identidade são inseparáveis das relações sociais que são também formas de alteridade. Não existe Identidade sem Alteridade, isto é, sem relações entre o si próprio e o outro". Desse modo, nas relações do contexto familiar, profissional e social de alguma forma nossas ações se moldam, se modificam a partir da interação com o "eu" e o "outro". Nesse sentido, o formador se enxerga em todos os momentos como "formador", mesmo estando fora do contexto de formação, está continuamente potencializando a sua prática. As diversas experiências vivenciadas fora do contexto de formação são relacionadas, pelo formador, ao contexto do seu grupo de estudo.

A trajetória e a identidade desses professores como formadores de professores alfabetizadores é um percurso constituído ao longo da vida pessoal e profissional; os formadores carregam marcas de suas memórias de alfabetização, as experiências vivenciadas como professores alfabetizadores são referências no grupo de formação e os relatos das experiências dos docentes agregam conhecimentos e reflexões à prática do formador. A partir da imersão no grupo de formação, é possível analisar diagnósticos de situações problemas da prática, o formador articula conhecimentos teóricos e práticos, o que demanda estudos e análises e a busca de aperfeiçoamento profissional.

Nesse sentido, a professora A2 destaca: "com todo o respaldo do formador, na parte teórica que nos fez refletir várias situações. Olha não tem como não dizer o quanto isso é gratificante, é ação e reflexão o tempo todo né? De modo, que a gente podia estar ouvindo outro colega também né? De uma maneira onde ele (formador) entreviu de outra forma e também estar nos ouvindo, isso contribui muito para que a gente possa estar superando os desafios encontrados dentro do processo educativo e em especial dentro do processo de alfabetização".

Assim, o formador está sempre em sintonia com o grupo de estudos para articular conhecimentos e saberes necessários ao acompanhamento e à construção de alternativas às demandas necessárias ao fazer dos professores. F1 relata que compartilha suas experiências de professora alfabetizadora: "eles (os professores) sentem mais segurança quando observam que você tem essa experiência, e aí, quando a gente cita exemplos do que deu certo e o que não deu certo, você percebe uma aproximação desses alfabetizadores, é, uma aproximação, no sentido de se sentirem acolhidos realmente, se sentirem familiarizados com aquilo que estamos discutindo". O depoimento da formadora permite observar a importância de se compartilharem experiências construídas ao longo da trajetória profissional, carregadas de sentidos e significados; a formadora considera a pluralidade dos sujeitos que participam da formação, as especificidades dos professores alfabetizadores, os valores e as suas práticas. Portanto, a formação profissional no contexto é impregnada de diversos conhecimentos e reflexões da prática. Observa-se uma identificação entre cursistas e formadores, uma percepção de pertencimento que os aproxima e que anuncia uma identidade comum.

A partir das análises, é possível concluir que tanto os formadores como os professores alfabetizadores expressam suas identidades profissionais nas relações e interlocuções com seus pares. As identidades são expressas na escuta dos relatos de experiências, no fortalecimento das relações, nas mediações realizadas pelo formador durante a exposição de práticas, nos momentos de reflexões organizadas pelo formador, na interação entre os pares, na interlocução com os profissionais e a socialização de práticas desenvolvidas com os alunos. Desse modo, foi possível identificar como os formadores e professores alfabetizadores constituem e expressam sua identidade profissional pelo estabelecimento de diálogos no grupo, por meio das vivências. Foi possível, ainda, também, ao longo do processo, observar que saberes, conhecimentos e práticas são (re)conhecidos. O envolvimento e a integração dos professores nas atividades propostas pelos formadores denota um ambiente acolhedor, que favorece ao grupo um sentimento de pertencimento. Constata-se dessa forma quando a professora A1, por exemplo, relata que as experiências constituídas nas relações que se

estabelece entre o formador e os professores alfabetizadores contribuem para a sua prática: "é uma contribuição de grande valia, pois também parte dessa, de fortalecer os vínculos entre o formador e nós enquanto cursista." Trabalhar nessa perspectiva rompe eventuais barreiras no espaço de formação, valoriza a afetividade nas relações dos sujeitos envolvidos no contexto. O formador busca alternativas de formação para melhorar a sua prática. À medida que busca conhecimento para seu contexto de atuação, ele tem a oportunidade de refletir sobre a sua própria prática e buscar alternativas para o seu campo de atuação. Os formadores exercem o desejo de investir na aprendizagem profissional, desse modo, (re) constituindo sua identidade profissional.

É importante destacar que a formação do professor alfabetizador não termina com a formação inicial, sendo essencial e necessária a formação continuada, pois o espaço de formação é recheado de matizes, de certezas e contestações, ressignificado pela prática, pelo compartilhamento de experiências e de conhecimentos. Os professores alfabetizadores relatam a importância da formação para a sua constituição enquanto professor alfabetizador, conforme destaca a professora A3: "[...], então é através dessas formações que a gente realmente consegue se tornar o alfabetizador realmente [...].

Nesse sentido, vale destacar a importância do olhar crítico do formador de professores, de refletir sobre as formações prontas, os pacotes vindo do governo federal, as políticas públicas de governo, sendo que as mesmas são pensadas por outros; dessa forma, é fundamental que o formador analise e selecione o que é viável para a prática dos professores. A formadora F3 ressalta a importância do planejamento nos encontros de formações: "existe um período de organização, de preparo de estudo, né? De seleção de materiais mesmo com os programas já sistematizados pelo governo federal, a gente prioriza é, estar organizando né? Fazendo as adequações né? Percebendo as especificidades". Nesse sentido, essa formadora assume a autoria da formação que proporciona, organiza e planeja a formação de acordo com as especificidades dos professores alfabetizadores, sendo pertinente destacar a importância de o formador conhecer as experiências dos professores.

Evidencia-se, nesta pesquisa, que não existe uma medida específica para compartilhar as experiências e as identidades profissionais, as mesmas são compartilhadas de acordo com as necessidades da prática de cada profissional, ou seja, os sujeitos compartilham suas experiências e conhecimentos e refletem o resultado de seu saber-fazer no contexto da formação e no espaço de trabalho.

Nas palavras de Imbernón (2010, p.82), quando falamos de identidade docente: "Não queremos apenas vê-la como traços ou informações que individualizam ou distinguem algo,

mas como resultado da capacidade reflexiva". É a capacidade do indivíduo (ou do grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje.

Desse modo, a identidade não deve ser vista apenas como características que diferem um sujeito do outro, mas como um elemento que apresenta traços comuns, o que nesta pesquisa procurou-se colocar em destaque, tendo em vista, principalmente, a escassez de trabalhos a respeito de formadores de alfabetizadores. Dessa forma, Dubar (2005, p. xxi) afirma: "Todas as identidades são denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social. As identidades são construções sociais, acompanhadas, em maior ou menor grau, por racionalizações e reinterpretações que às vezes as fazem passar por 'essenciais' intemporais". Nesse sentido, as identidades são processos históricos; não existe uma identidade pronta e acabada, imutável, que acompanha o sujeito ao longo de sua existência sem sofrer transformações. As identidades são construções sociais ao longo do percurso pessoal e profissional, correspondentes a uma determinada época do contexto social histórico.

Como pesquisadora / formadora, a autora desta dissertação envolveu-se no processo de aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente, um envolvimento que parece natural neste tipo de trabalho, haja vista que não se encerra um trabalho de pesquisa sem que nada tenha sido aprendido, refletido e (re) construído. Aprendi, de modo geral, a ter disciplina para estudo, a ter tempo para ouvir o outro, a me apropriar de teorias e a pensar sobre questões do cotidiano da sala de aula e no contexto de formação, e a encontrar respostas e formular novas questões.

Ao encerrar esta pesquisa e retomar o olhar para minha trajetória acadêmica no Programa de Pós-Graduação da UEMS, observo que vivi muitas experiências sobre o processo de formação continuada de professores alfabetizadores, no processo de aprendizagem profissional e na constituição da identidade profissional. Pude constatar que são possíveis e necessários os espaços de formação continuada para os professores, e estes devem ser vistos como sujeitos da formação. O espaço de formação é um contexto de aprendizagem profissional, especificamente de aprendizado acerca do exercício da docência; portanto, deve ser um espaço que promove aprendizagens significativas para os participantes, além da compreensão do papel do docente no seu contexto de trabalho.

Assim, fica a certeza de que é urgente (re)construir a identidade profissional de formadora de alfabetizadores, sempre tão desejada e necessária ao exercício da docência, no processo histórico, inspirada no depoimento da professora A2, participante desta pesquisa:

Com certeza, porque eu mesma sou fruto desse processo de constante participação em busca do saber, dentro da minha jornada profissional, graças a Deus que eu estou inserida em uma rede de ensino que pensa no profissional, sabe? Pensa no professor, que proporciona constantemente que o professor esteja em contato com a teoria, esteja participando de grupos, onde haja essa troca de experiências que é muito satisfatório, mesmo, ali onde você tanto colabora com a prática do outro, como você também contribui para o enriquecimento da sua prática, além de dizer que dentro dos cursos de formação, há muitas coisas assim, que pro professor, pro profissional vem fortalecer, que muitas vezes, você ali no seu mundo, você realmente cria hábitos que auxiliam na sua prática educativa, por ver que é um caminho que vai dando certo e quando você socializa dentro do curso de formação continuada, o gratificante é que você vê que é está no caminho, que está fortalecido e que também há outras possibilidades de você enriquecer sua prática educativa (A2, 2018).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38 maio/ago. 2008.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BARRETO, E. S. de S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: panorama nacional. **Revista Brasileira de política e Administração da Educação**, v. 27, p. 39-52, 2011.
- BARRETO, E. S. - Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62 jul.-set. 2015.
- BARRETO, E. S. - Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2015. vol. 20, n. 62, p. 679-701. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- BERTOLETTI, E. N. M. Lourenço Filho - alfabetização e cartilhas: Percurso e memórias de uma pesquisa histórica. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.
- CALDAS AULETE. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1987. Disponível em: www.auletedigital.com.br. Acesso em: 5 ago. 2019.
- CARDOSO, D. **Formar formadores de professores: desafios e possibilidades**. 2016. 144 f.: il. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física e de Matemática). Centro Universitário Franciscano, RS: Santa Maria, 2016.
- DE GRANDE, P. B. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. 2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2010.
- DOURADO, L. F. Formação de Profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação** - Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Ano 21, n. 1 (jan – jun. 2016). São Paulo: CCA-ECA-USP, 2016 - 27 cm
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stabel M. Da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, 1985.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERREIRO, E. **O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito: Seleção de textos de pesquisa / Emília Ferreiro; tradução de Rosana Malerba**. São Paulo: Cortez, 2013.

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. 1. ed., 3º reimpr. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático. 2008.
- FUSARI, J. C.; FRANCO, A. de P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. **Boletim Salto para o Futuro**, v.13, p. 18-23, 2005.
- GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 3, p. 463-477, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>>. ISSN: 1519-9029.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência Universidade Federal de Pelotas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.
- GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E.B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 9-16.
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: O desvelamento da heterogeneidade. **Cad. de pesquisa**, São Paulo, nº 98, p. 85-90, ago. 1996.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 57-186.
- GATTI, B.A Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010, 1355. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor; a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- IMBERNÓN. F. **Formação docente e profissional** – Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011.
- TANURI, Leonor História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000.
- LÜDKE, M.; MARLI, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sisifo: Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES** (Impresso), Campinas – SP, v. 36, p. 13-20, 1995.

MARMOL, M. M. R. **Professores alfabetizadores e a formação continuada: um estudo de caso sobre o curso instrumentos da alfabetização**. 2011. Dissertação (Mestrado).

Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8H2L4S>. Acesso em: 16 set. 2019.

MICOSSI, M. M. **Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21545>. Acesso em: 16 set. 2019.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. Brasília/DF, 2001.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. SP: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. do R. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização Nos Países De Língua Portuguesa**, 8(14), 74-98. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v8i1p74-98>. Acesso em: 23 jan. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

NUNES, A. I. B. L. Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente Série-Estudos. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 37, p. 167-185, jan./jun. Oficina Universitária, 2011.

PEREIRA, B. C. Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 143-146, abril de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 set. 2019

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Vol. III - Setembro de 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G., & GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PRÓ-LETRAMENTO. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** – ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 364.

RINALDI, R. P. Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade-escola. In: **35ª Reunião Anual da ANPED**, 2012, Porto de Galinhas – PE. Trabalhos Completos, 2012. p. 1-15.

RODRIGUES, S. S. 2015. 179f. **Formação em rede do PNAIC: concepções e práticas dos formadores e orientadores de estudos.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação e Linguagem, Universidade Federal de Pernambuco, PE. 2015.

RODRIGUES, S. S. Programa online de formação de formadores: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-Escola. **Perspectiva Florianópolis**, v. 31, n. 3, 941-971, set./dez. 2013.

SANTOS, M. I. M. dos. **O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa Pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5000>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 114.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. v.9, n. 52. jul./ago. 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas* Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - **Revista Brasileira de Educação** - n. 25, Jan /Fev /Mar /Abr. 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, D. *Formação de formadores: estado da prática.* Rio de Janeiro: **PREAL** – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – Out. 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 8. ed. São Paulo; Libertad Editora, 2007.

FONTES DO GOVERNO

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Documento Orientador – PNAIC em Ação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Documento orientador das ações de formação em 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Documento orientador das ações de formação em 2015.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA):** documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20/12/1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil. Diário Oficial da União. Ano, nº 248, de 23/12/1996.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Documento Introdutório. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, nov., 1995.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012.** DOU de 18/12/2012 (nº 243, seção 1, pág. 15) Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.

BRASIL. MEC. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental:** alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012.** Brasília: Casa Civil, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Coletânea de textos, módulo 1, Janeiro 2001.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo na alfabetização: concepções e princípios. Ano 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p 57, 2012.

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 União, Brasília, 5 jul. 2012 a. Seção 1.

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999. P 177. il 1. Ensino Fundamental. 2. Formação de Professores. 3. Educação Infantil. 4. Ensino de 1ª a 4ª Série. I. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. 11.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 96 p. ISBN 978-85-7783-147-0 1. Alfabetização. 2. Alfabetização Matemática. 3. Educação Inclusiva

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 40p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização** / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999. 134 p: il. Módulo Alfabetizar com textos 1. Alfabetização. 2. Ensino Fundamental. 3. Formação de Professores. I. Título.

BRASIL. Contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFA plp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: Publicado em: setembro 2008.

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro para os professores

I – DADOS PESSOAIS

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Sexo: _____

II - FORMAÇÃO PROFISSIONAL

4. Curso de graduação: _____

5. Especialização: _____

6. Mestrado: _____

7. Doutorado: _____

III - SUAS MEMÓRIAS

8. Escreva sobre o período de sua escolarização, estudou em escola pública, qual a disciplina que mais gostava?

9. Relembrando seus professores, qual te marcou mais e porquê?

10. Traz em sua prática alguma referência de seus professores do período de alfabetização? Justifique.

IV - EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

11. Tempo de experiência em sala de aula de Alfabetização:

menos de 5 anos de 5 anos a 10 anos mais de 10 anos: menos de 5 anos de 5 anos a 10 anos mais de 10 anos.

Apêndice 2 - Roteiro semiestruturado para a Entrevista

1. Por que você escolheu ser professor (a) do ciclo de alfabetização?

2. Quais são os saberes necessários para ser professor (a) alfabetizador (a)?

3. Como e onde esses saberes são adquiridos?

4. Acredita que cursos de formação de professores alfabetizadores podem contribuir para melhorar a sua prática?

5. Considera as experiências constituídas nas relações que se estabelecem entre o formador e os professores alfabetizadores contribuem para sua prática? Pode dar um exemplo?

6. Os relatos de práticas e experiências no grupo de formação favorecem a sua formação? De que maneira?

Apêndice 6 - Roteiro para os formadores

I – DADOS DA FORMADORA:

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: _____

II - FORMAÇÃO PROFISSIONAL

4. Curso de graduação: _____
5. Especialização: _____
6. Mestrado: _____
7. Doutorado: _____

III - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

8. Tempo de experiência em sala de aula de Alfabetização:

() menos de 5 anos () de 5 anos a 10 anos () mais de 10 anos Tempo de experiência com formação de professores da Educação Infantil: () menos de 5 anos () de 5 anos a 10 anos () mais de 10 anos () nenhuma das alternativas.

9. Por que você escolheu ser formador (a) de professores alfabetizadores?

10. O que o levou a se tornar formador (a) de professores alfabetizadores.

11. Participou de cursos para ser formador (a) de alfabetizadores?

12. Quais os programas de formação continuada você conhece?

- () GESTAR
- () PCN's em ação
- () TV Escola

- PROGESTÃO
- PROFA
- PRÓ LETRAMENTO
- PNAIC
- Outro(s). Qual(s)? _____

13. Em qual(is) deles você participou, sem ser formadora?

14. Em qual(is) deles você participou como formadora?

- GESTAR
- PCN's em ação
- TV Escola
- PROGESTÃO
- PROFA
- PRÓ LETRAMENTO
- PNAIC
- Outro(s). Qual(s)? _____

15. Pensando nas características dos formadores de professores alfabetizadores, destaque três (3) que considera imprescindíveis.

16. Você busca outras alternativas para se qualificar, além dos cursos que você participa para se tornar formador (a)? Quais?

17. Como você se tornou formador de professores alfabetizadores?

18. Indique três ações que podem contribuir para melhoria de seu trabalho como formadora de professores alfabetizadores:

Apêndice 7 - Roteiro da entrevista realizada com as formadoras responsáveis pelos cursos” de formação de professores alfabetizadores da rede de Três Lagoas/MS

I - PERCEPÇÃO DA PROFISSÃO

1. Quais os maiores desafios na sua atuação como formador (a) de professores alfabetizadores?
2. Em sua opinião, o que diferencia o formador de professores alfabetizadores dos demais formadores?
3. Nas formações que você realiza estão previstos momentos de reflexão sobre a prática docente? Como isso acontece?
4. Nas formações em que você atua são utilizados registros dos relatos de experiências dos professores alfabetizadores? Você acredita que esses relatos contribuem para a prática dos alfabetizadores?
5. Descreva como ocorrem os encontros.
6. Você aproveita sua experiência como professora alfabetizadora em situações de dúvidas nas formações? Como?
7. Como foi o seu processo pessoal de alfabetização? Traz algumas referências ou práticas de seu tempo de escolarização para a constituição de seu perfil profissional como formador (a)?
8. Nas atividades profissionais que exerce você se vê e se reconhece como formador(a) de professores alfabetizadores?

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Paranaíba (MS). ____ de 201 ____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Por meio do presente termo, eu, Milka Helena Carrilho Slavez, professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), solicito vosso consentimento livre e esclarecido, para participar do trabalho de pesquisa que estamos realizando nesta universidade.

De acordo com a legislação que regulamentam a execução de trabalho que dependem de informações de terceiros, o responsável pela execução dos trabalhos deve informar, por escrito, em que consiste a pesquisa e a forma que deve ocorrer a participação da pessoa convidada.

A pesquisa a ser desenvolvida tem como objetivo investigar em que medida as experiências constituídas nas relações que se estabelecem entre formadores e professores alfabetizadores expressam *habitus* e identidades docentes. O campo de investigação são as escolas da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS. O trabalho é requisito parcial para a conclusão de curso de Mestrado vinculado ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, nível de Mestrado Acadêmico; Área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade: Linha de Pesquisa: Linguagem, educação e Cultura. Os instrumentos para coleta de dados serão: Questionário semiestruturado e Entrevista. As entrevistas serão realizadas com alguns professores alfabetizadores e formadores de professores alfabetizadores a serem selecionados, de acordo com critérios a serem definidos. As aplicações dos instrumentos serão feitas pela pesquisadora Neuza Inácio da Silva, oportunamente, nas escolas em que estão lotados os professores e formadores, e/ou local a ser definido com a disponibilidade e melhor acesso ao sujeito.

As entrevistas serão agendadas conforme a disponibilidade do entrevistado, em local apropriado para a entrevista, que tenha silêncio e privacidade para que não ocorram interrupções na escola ou em local a ser escolhido pelo próprio sujeito. Para a coleta de dados, serão aplicadas entrevistas com roteiro semiestruturado que permitam caracterizar a trajetória dos formadores de professores alfabetizadores e, a partir daí verificar identidades docentes e *habitus* professoral constituídos por meio de sua atuação.

Para a organização da coleta de dados será utilizado o conceito de triangulação, assim, os três elementos - literatura, sujeito/objeto e pesquisador - serão destacados nesta pesquisa de forma que estejam articulados de maneira que se consiga o melhor desenvolvimento para a investigação. Os dados serão coletados a partir de realização de questionário e entrevistas.

O material será posteriormente analisado, garantindo aos sujeitos sigilo absoluto sobre todas as informações pessoais cedidas, sendo resguardado o nome do participante, bem como qualquer informação referente ao professor e local de trabalho.

A pesquisa apresenta como riscos: possíveis constrangimentos e cansaços, bem como terá como benefício: ampliar os debates sobre formação continuada nos espaços escolares, especificamente voltada aos professores alfabetizadores e aos sujeitos da pesquisa.

Após a pesquisa iniciada, caso o participante fique impossibilitado de dar continuidade a participação do estudo, cabe ao mesmo, o direito de desligar-se. A conclusão da pesquisa resultará em dissertação que terá resultados divulgados, tendo como finalidade contribuir à área acadêmica. Os dados obtidos possibilitarão análises qualitativas, utilizando *análise teórica*, com base em um dos elementos da triangulação de dados, a literatura que fornece o referencial teórico. Em caso de dúvida pode entrar em contato com a pesquisadora Neuza Inácio da Silva, pelo telefone (67) 99965-3549 – professoraneuzainacio@gmail.com ou pelo telefone da UEMS (67) 3368-0307 – pgedu.mestradopba@gmail.com – situada Av. Ver. João Rodrigues de Melo, s/n. – Jardim Santa Mônica.

Paranaíba/MS. CEP 79.500-000

Desde já agradecemos pela colaboração.

Eu _____, fui informado e aceito participar voluntariamente da pesquisa **O formador de professores alfabetizadores: o exercício profissional a partir da identidade docente**,

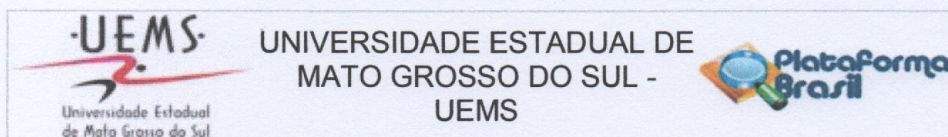
onde a pesquisadora Neuza Inácio da Silva me explicou como será toda a pesquisa, de forma clara e objetiva.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Comitê de ética com Seres Humanos da UEMS, fone (67) 3902-2699 ou cesh@uems.br
Secretaria da UEMS/Paranaíba, fone (67) 3503-1006 ou pgedu.mestradopba@gmail.com

Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O FORMADOR DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: O EXERCÍCIO PROFISSIONAL A PARTIR DO HABITUS E DA IDENTIDADE DOCENTE PROFESSORES E FORMADORES

Pesquisador: Neuzá Inácio da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 93774218.0.0000.8030

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.819.042

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de cunho qualitativo cujo objetivo é investigar em que medida as experiências constituídas nas relações que se estabelecem entre o formador e os professores alfabetizadores expressam seus habitus e suas identidades docentes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Investigar em que medida as experiências constituídas nas relações que se estabelecem entre o formador e os professores alfabetizadores expressam seus habitus e suas identidades docentes.

Objetivos específicos:

Identificar a percepção das especificidades do trabalho que realizam como se veem e se reconhecem como formadores de alfabetizadores.

Compreender que influência de habitus e de habitus professoral no trabalho dos formadores de alfabetizadores se expressa na ação docente.

Investigar a trajetória e constituição da identidade desses professores como formadores de alfabetizadores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão descritos no TCLE e no projeto. Vale salientar que a possibilidade de não conseguir realizar todas as entrevistas não necessariamente constitui um risco, uma vez que o

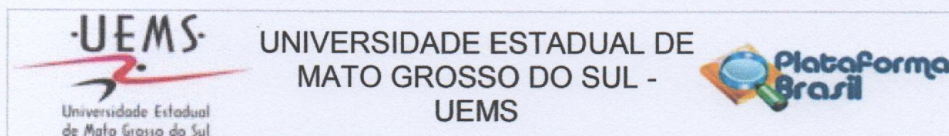
Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970

UF: MS **Município:** DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.819.042

risco a que se refere a resolução 510/16 é inerente ao participante da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente e se encontra adequadamente apresentada. Existe uma relação entre a metodologia proposta e os objetivos a serem alcançados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão todos devidamente apresentados.

Recomendações:

Aprovação da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

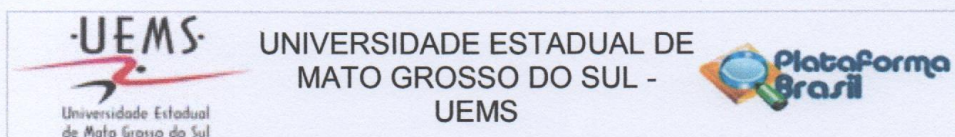
Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1171632.pdf	16/07/2018 11:17:54		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Instituicao.docx	16/07/2018 11:04:45	Neuza Inácio da Silva	Aceito
Outros	Formador.docx	16/07/2018 10:37:56	Neuza Inácio da Silva	Aceito
Outros	Professor.docx	16/07/2018 10:31:46	Neuza Inácio da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	16/07/2018 09:54:54	Neuza Inácio da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.docx	15/07/2018 19:49:04	Neuza Inácio da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.docx	15/07/2018 18:49:57	Neuza Inácio da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_de_Assentimento.docx	15/07/2018 18:49:38	Neuza Inácio da Silva	Aceito

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3902-2699 E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.819.042

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 14 de Agosto de 2018

Assinado por:
Cynthia de Barros Mansur
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br