

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ADÉLIA MEIRELES DE DEUS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E OS FORMADORES DE PROFESSORES
DOS ANOS INICIAIS: das teorias e das práticas**

**Teresina (PI)
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ADÉLIA MEIRELES DE DEUS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E OS FORMADORES DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS: das teorias e das práticas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes

Teresina (PI)
2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

D486f Deus, Adélia Meireles de.
Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais:
das teorias e das práticas / Adélia Meireles de Deus. -- 2017.
160 f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências
da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2017.
“Orientação: Profª. Drª. Bárbara Maria Macêdo Mendes.”

1. Formadores de professores. 2. Necessidades formativas. 3. Narrativa.
I. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Thais Vieira de Sousa Trindade - CRB-3/1282

ADÉLIA MEIRELES DE DEUS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E OS FORMADORES DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS: das teorias e das práticas**

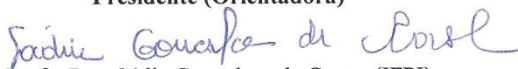
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Teresina, 20 de dezembro de 2017

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes (UFPI)

Presidente (Orientadora)


Profa. Dra. Sádía Gonçalves de Castro (IFPI)

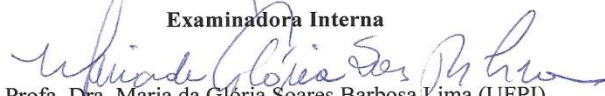
Examinadora Externa


Profa. Dra. Maria do Socorro Leal Lopes (UFPI)

Examinadora Externa


Profa. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI)

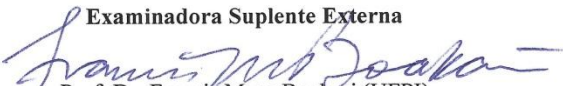
Examinadora Interna


Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)

Examinadora Interna

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel (IFPI)

Examinadora Suplente Externa


Prof. Dr. Francis Musa Boakari (UFPI)

Examinador Suplente Interno

**FORMAÇÃO CONTINUADA E OS FORMADORES DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS: das teorias e das práticas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Teresina, 20 de dezembro de 2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes (UFPI)

Presidente (Orientadora)

Profa. Dra. Sádía Gonçalves de Castro (IFPI)

Examinadora Externa

Profa. Dra. Maria do Socorro Leal Lopes (UFPI)

Examinadora Externa

Profa. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI)

Examinadora Interna

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)

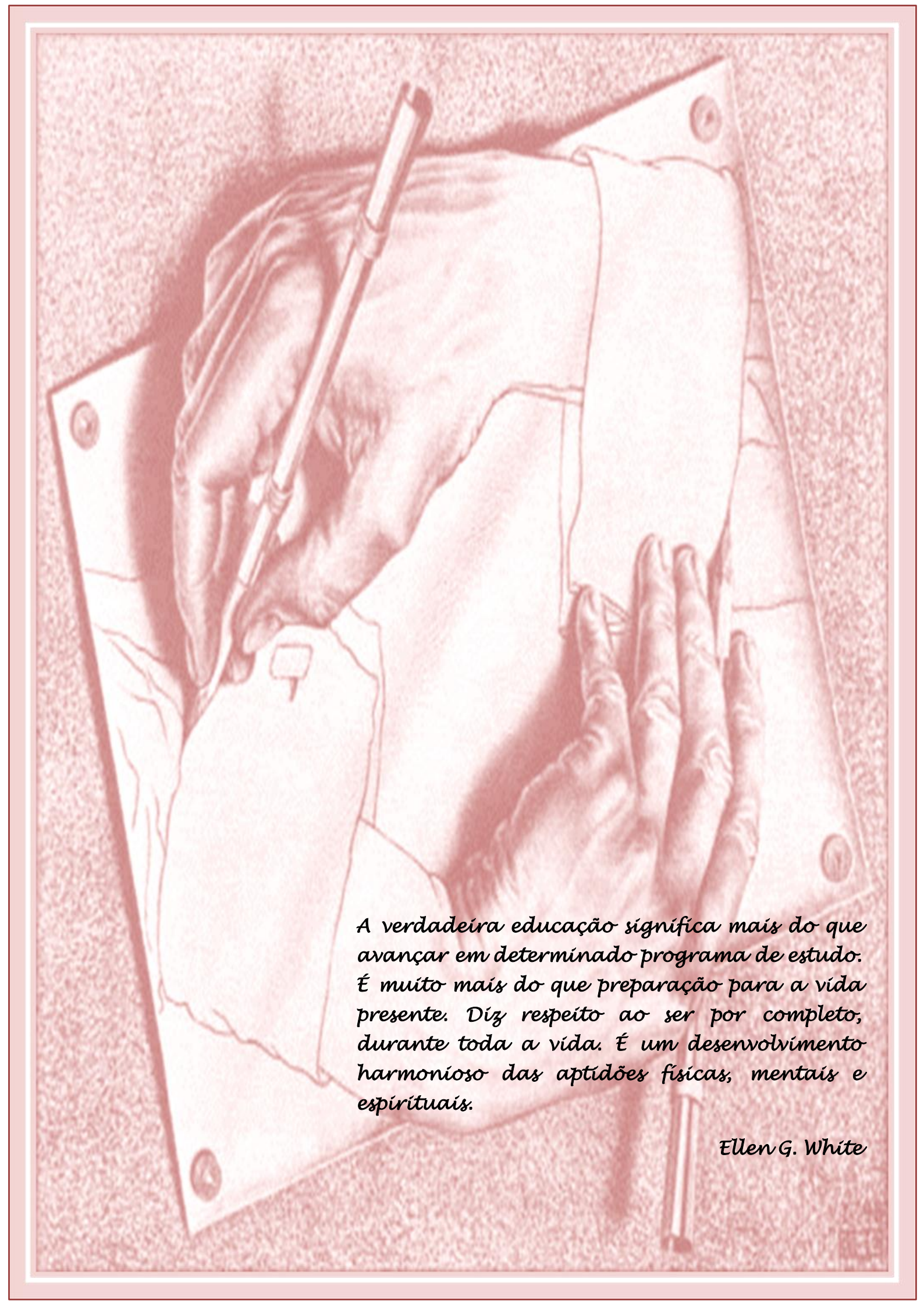
Examinadora Interna

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel (IFPI)

Examinadora Suplente Externa

Prof. Dr. Francis Musa Boakari (UFPI)

Examinador Suplente Interno



A verdadeira educação significa mais do que avançar em determinado programa de estudo. É muito mais do que preparação para a vida presente. Diz respeito ao ser por completo, durante toda a vida. É um desenvolvimento harmonioso das aptidões físicas, mentais e espirituais.

Ellen G. White

*[...] não depende de quem quer ou de quem corre,
mas de usar Deus a sua misericórdia.
Romanos 9: 16*

COMO AGRADECER...

A Deus, pelo seu grande amor por mim, sem eu merecer cada dia, derrama bênçãos sem medida em minha vida. Pois sem a sua intervenção divina não teria logrado êxito na realização desse sonho, Doutorado em Educação. Palavras não poderão expressar a gratidão do meu do ser, pois, tudo que tenho e que sou devo a Ti, Senhor.

A meus pais, João e Dalva, pelo amor, pela dedicação e porque são meu porto seguro. Pela coragem de terem deixado o interior do Maranhão, vindo morar em Teresina, para dar uma oportunidade aos filhos alçarem caminhos mais altos que os seus no que diz respeito ao ensino escolar. Milhares de muito obrigada não poderão mostrar a gratidão que tenho no meu coração.

As minhas irmãs, Socorro, Jesus, Conceição, Do Carmo, Ana, Amélia e aos meus irmãos Francisco e José, pelo amor, carinho, companheirismo, incentivo, por sempre acreditarem em mim e pela certeza de que sempre estarão ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

Aos meus sobrinhos, Felipe, Yves, André, Erik, Starley, Stherfany, Scarlaty, Dalva, Nataly e Lucas. Dentre eles, em especial agradeço ao Felipe, Yves e André e as minhas cunhadas, Francinalda e Francisca, por torcerem por mim.

À minha querida orientadora, professora Bárbara, pela mulher valorosa que é, pelos conhecimentos, não só acadêmicos, que me proporcionou durante essa caminhada, sobretudo, para a vida. Sempre com seu sorriso contagiante, mostrando que a vida fica mais doce quando sorrimos dela. Por isso, não há dúvida em dizer que ter a Senhora como orientadora, em dose dupla, foi um presente de Deus. Quando for mais experiente, quero ser igual à Senhora, linda, chique e de bem com a vida.

Aos professores Francis Musa Boakari, Antonia Edna Brito, Sádía Gonçalves de Castro, Maria do Socorro Leal Lopes, Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Emanoela Moreira Maciel, pelas enriquecedoras contribuições nas Bancas de Qualificação. Também por proporcionarem nas qualificações um momento de conhecer novos olhares, novos caminhos que poderíamos trilhar na construção da tese.

À professora Antonia Edna Brito, que durante essa caminhada, com sua meiguice, intelectualidade e competência, esteve sempre a nos apontar caminhos seguros.

Aos colegas da 6ª turma, pela amizade que construímos durante essa caminhada, marcada por alegrias e aprendizagem. Entre esses amigos, em especial agradeço à Lemos, Elisangela, Cleidivan, Shirlane, por despertarem em mim um sentimento de profunda admiração, carinho, apreço.

À Emanoela, pela amizade construída a partir do mestrado e que foi se consolidando na trajetória da nossa caminhada no programa de Pós-Graduação da UFPI. Obrigada, Manu, pela eterna disponibilidade em ajudar, motivar, e escuta sensível.

Ao Neuton Calaço, pelos conselhos e incentivos, inclusive pelas contribuições auferidas ao projeto para ingresso no Doutorado.

À Banca Examinadora, constituída pelo Professor Doutor Francis Musa Boakari e pelas professoras Doutoradas Antonia Edna Brito, Sádía Gonçalves de Castro, Maria do Socorro Leal Lopes, pela leitura crítica e sugestões que enriqueceram nosso trabalho.

Aos Professores do Doutorado em Educação, em especial: Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Josânia Portela, Carmen Lúcia Cabral, pelas experiências compartilhadas e crescimento intelectual.

À Suely Bona e Fernanda, pela atenção, presteza e boa vontade em me atender, sempre.

Ao Centro de Formação Professor Odilon Nunes, pelo apoio oferecido na realização da pesquisa.

Aos interlocutores desta pesquisa, pela adesão, colaboração e contribuição efetiva com nosso estudo, sem os quais esse trabalho não se teria realizado.

À Equipe gestora da Escola Municipal Antônio Dílson Fernandes, representada por Deusileni Pinheiro e Socorro Nunes, pela ajuda e compreensão prestadas, quando da necessidade de nossa ausência em algumas atividades escolares.

E a todos aqueles que, de uma maneira ou outra, participaram dessa caminhada, deixamos nosso sincero muito obrigada!

RESUMO

O contexto da formação de professores, na atualidade, sinaliza que o professor é convidado a se apresentar a um percurso formativo ancorado em princípios e objetivos pensados para a construção do sucesso escolar e para a inclusão, como preceito e comprometimento social. A trajetória formativa do professor requer projetos que trilhem uma trajetória orientada para a transformação dos sujeitos envolvidos num movimento de construir e reconstruir experiências, refletir criticamente sobre preceitos formativos e produzir espaço para compreensão de sua própria prática pedagógica, para compreensão da importância da formação continuada enquanto um processo que permite ao professor um movimento de agir em busca de um conhecimento que não se apresente como simples realização prática de uma teoria, mas num movimento que necessita de esforço de reelaboração na expectativa de responder aos dilemas pessoais, sociais e culturais do trabalho docente. Nessa narrativa a presente Tese está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Prática Educativa, tem como objeto de investigação os aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, define como objetivo geral analisar aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Alicerçado neste objetivo, desenvolve-se a partir das seguintes questões norteadoras: Quais concepções de formação continuada orientam as práticas desenvolvidas por formadores de professores? Que práticas de formação continuada são desenvolvidas pelos formadores com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as condições de desenvolvimentos da atuação de formadores na formação continuada de professores? Quais necessidades formativas de professores são consideradas pelos formadores de professores para desenvolvimento das ações de formação continuada?. Empreende um diálogo teórico com Nóvoa (1995), Garcia (2009), Brito (2006), Mendes Sobrinho (2006) Josso (2004), Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), entre outros. Utiliza a Narrativa Autobiográfica como princípio metodológico, que oportuniza extrair aspectos objetivos das experiências narradas que desvelam elementos sobre as dimensões teóricas e práticas que orientam a atuação de formadores de professores. Estabelece como instrumento e técnica de produção de dados, respectivamente, o memorial e a entrevista semiestruturada. Tem como interlocutoras quatro formadoras de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolve a análise de dados a partir do método de análise de conteúdo das narrativas, proposta por Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), mediante o apoio de cinco unidades temáticas: 1) Concepções do formador sobre a formação continuada; 2) Caracterização do desenvolvimento da formação continuada; 3) Formação continuada e necessidades formativas de professores; 4) Condições de desenvolvimento da atuação de formadores na formação continuada de professores; e 5) Formação dos formadores de professores. Aponta nos resultados da pesquisa que a formação continuada se respalda na racionalidade técnica, ou seja, adere à práxis imitativa. A proposição da tese se confirma com o desenvolvimento do estudo, a saber, a inserção de formadores de professores em contexto de formação continuada, em que a teoria e a prática não sejam consideradas elementos indissociáveis, não possibilita uma reflexão-crítica transformadora sobre sua ação, seu trabalho e sobre circunstâncias sociais e históricas de sua prática.

Palavras-chave: Necessidades formativas. Narrativa. Formadores de professores.

ABSTRACT

The context of teacher training, nowadays, indicates that the teacher is invited to present a formative course anchored in principles and objectives designed for the construction of school success and for inclusion, as precept and social commitment. The formative itinerary of the teacher requires projects that follow a path oriented towards the transformation of the subjects involved in a movement to construct and reconstruct experiences, to reflect critically on formative precepts and to produce space for an understanding of their own pedagogical practice. In speaking of teacher training, we understand the importance of discussing continuing education in the sense of being a process that allows the teacher a movement to act in search of knowledge that does not present itself as a simple practical realization of any theory, but in a movement that needs a reworking effort in the expectation of responding to the personal, social and cultural dilemmas of his teaching work. The present document is linked to the line of research Teaching and Educational Practice, whose object is to investigate the problem question: What are the theoretical and practical aspects that guide the performance of teacher trainers in the initial years of Elementary School? In this direction, it defines as general objective to analyze theoretical and practical aspects that guide the performance of teacher trainers of the initial years of Elementary School. Based on this objective, it is developed from the following guiding questions: What conceptions of continuing education guide the practices developed by teacher trainers? What continuing training practices are developed by trainers with teachers from the earliest years of elementary school? What are the conditions for the development of trainers in continuing teacher training? What training needs of teachers are considered by the teacher trainers to develop continuing education actions?. He undertakes a theoretical dialogue with Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Garcia (2009), Brito (2006), Mendes Sobrinho (2006), Souza (2006), Josso (2004), Poirier, Clapier-Valladon and Raybaut), among others. It uses the Autobiographical Narrative as a methodological principle. The methodology is based on the narratives because it allows to extract objective aspects of the narrated experiences that reveal elements about the theoretical and practical dimensions that guide the performance of teacher trainers. It establishes as instrument and technique of data production, respectively, the memorial and semi-structured interview. It has as interlocutors four trainers of teachers of the initial years of Elementary School. It develops the analysis of data from the method of content analysis of the narratives, proposed by Poirier, Clapier-Valladon and Raybaut (1999), through the support of five thematic units: 1) Conceptions of the trainer on the continuous formation; 2) Characterization of the development of continuing education; 3) Continuing education and training needs of teachers; 4) Conditions for developing the role of trainers in continuing teacher education; and 5) Training of teacher trainers. The results of the research indicate that continuing education is supported by technical rationality, that is, by adhering to the imitative praxis. The proposition of the thesis was confirmed by the development of the study, namely, the insertion of teacher trainers in a context of continuous formation in which theory and practice are not considered inseparable elements, it does not allow a transforming critical reflection on its action, their work and the social and historical circumstances of their practice.

Key-words: Training needs. Narrative. Teacher trainers.

RÉSUMÉ

Le contexte de la formation des enseignants, de nos jours, indique que l'enseignant est invité à présenter un cours de formation ancré dans des principes et des objectifs conçus pour la construction de la réussite scolaire et pour l'inclusion, comme précepte et engagement social. La trajectoire de formation de l'enseignant exige que les projets qui foulent un chemin orienté vers la transformation des sujets impliqués dans un mouvement pour construire et reconstruire des expériences, une réflexion critique sur les principes de formation et produisent l'espace pour la compréhension de leur propre pratique de l'enseignement, de comprendre l'importance de la formation continue comme un processus qui permet à l'enseignant un mouvement d'agir à la recherche de la connaissance qui se présente pas comme une simple réalisation pratique d'une théorie, mais un mouvement qui a besoin d'efforts retravaillant en prévision de répondre aux dilemmes personnels, sociaux et culturels de l'enseignement . Dans ce récit de la présente thèse est liée à la ligne de recherche de formation des enseignants et la pratique de l'éducation, a comme objet une enquête sur les aspects théoriques et pratiques qui guident le travail des premières années formateurs d'enseignants de l'enseignement primaire, définit l'objectif général d'analyser les aspects théoriques et pratiques qui guident la performance des formateurs d'enseignants dans les premières années de l'école élémentaire. Sur la base de cet objectif, il est développé à partir des questions d'orientation suivantes: Quelles conceptions de la formation continue orientent les pratiques développées par les formateurs d'enseignants? Quelles pratiques de formation continue sont développées par des formateurs avec des enseignants des premières années de l'école primaire? Quelles sont les conditions du développement des formateurs dans la formation continue des enseignants? Quels besoins de formation des enseignants sont considérés par les formateurs d'enseignants pour développer des actions de formation continue? Un dialogue théorique engage avec Nóvoa (1995), Garcia (2009), Brito (2006), Mendes Sobrinho (2006) Josso (2004), Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1999), entre autres. Il utilise le récit autobiographique comme principe méthodologique, qui permet d'extraire des aspects objectifs d'expériences racontées qui révèlent des éléments sur les dimensions théoriques et pratiques qui guident la performance des formateurs d'enseignants. Il a comme interlocuteurs quatre formateurs d'enseignants des premières années de l'école élémentaire. Développer l'analyse des données à partir de la méthode d'analyse de la teneur en récit proposé par Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1999), en soutenant cinq unités thématiques: 1) formant les conceptions de la formation continue; 2) Caractérisation du développement de la formation continue; 3) les besoins de formation continue des enseignants; 4) les conditions pour développer le rôle des formateurs dans la formation continue des enseignants; et 5) Formation des formateurs d'enseignants. La proposition de la thèse est confirmée par le développement de l'étude, à savoir l'inclusion des formateurs d'enseignants dans le cadre de la formation continue dans laquelle la théorie et la pratique ne sont pas considérés comme faisant partie intégrante, il ne permet pas une transformation réflexion critique de son action, son travail, et les circonstances sociales et historiques de sa pratique.

Mots-clés: les besoins de formation. Pratique de l'éducation. Récit. Les formateurs d'enseignants.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Questões norteadoras da escrita dos memoriais	29
FIGURA 2 - Primeira Roda: Sensibilização	32
FIGURA 3 - Segunda Roda: Elucidação	33
FIGURA 4 - Questões norteadoras da entrevista	35
FIGURA 5 - Unidades Temáticas de análise	49
FIGURA 6 - Unidades Temáticas de análise	82
FIGURA 7 - Concepções das formadoras sobre formação continuada.....	89
FIGURA 8 - Caracterização do desenvolvimento da formação continuada	100
FIGURA 9 - Condições de desenvolvimento da atuação das formadoras na formação continuada de professores	106
FIGURA 10 – Práticas de formação das formadoras de professores	112
FIGURA 11 - Formação continuada e necessidades formativas de professores	121
FOTO 1 - Entrada do Centro de Formação Professor Odilon Nunes	36
FOTO 2 - Blocos de salas de aula.....	37
QUADRO 1 - Programas de Formação Continuada do Centro de Formação Professor Odilon Nunes.....	38
QUADRO 2 - Detalhamento das atividades de análise de dados	48
QUADRO 3 – Paradigmas de Formação: visão sintética	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	23
1.1 Narrativa autobiográfica - método de pesquisa: por que investigar em uma perspectiva formativa?.....	24
1.2 Procedimentos para produção dos dados.....	27
1.2.1 Memorial de formação	27
1.2.2 Roda de conversa.....	30
1.2.3 Entrevista semiestruturada.....	34
1.3 Contexto de investigação.....	36
1.4 Interlocutoras da pesquisa: delineando perfis formativo e profissional	41
1.5 Organização e análise de dados: percursos de desvelamento dos ditos e não ditos das narrativas	46
CAPÍTULO II: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: entre a realidade e possibilidades	50
2.1 Contexto da formação continuada	52
2.2 Formação continuada: uma discussão sobre seu significado.....	64
2.3 Paradigmas ou modelos de formação de professores	68
2.4 Sobre necessidades formativas de professores: pontuações teóricas.....	76
CAPÍTULO III: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: narrativas das formadoras de professores	80
3.1 Unidade Temática I: Concepções das formadoras sobre a formação continuada	83
3.2 Unidade Temática II: Caracterização do desenvolvimento da formação continuada	90
3.3 Unidade Temática III: Condições de desenvolvimento da atuação das formadoras na formação continuada de professores.....	101
3.4 Unidade Temática IV: Práticas de formação das formadoras de professores	106
3.5 Unidade Temática V: Formação continuada e necessidades formativas de professores..	113

CONCLUSÕES... SEMPRE PROVISÓRIAS	123
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	142
APÊNDICE A – Entrevista	143
APÊNDICE B – Memorial de formação continuada	144
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	147
APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade.....	151
ANEXOS	152
ANEXO A – Texto “A janela” de Fernando Pessoa.....	153
ANEXO B – Pauta de oficina do Centro de Formação de Professores Prof. Odilon Nunes .	154
ANEXO C – Capa do Livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”	156
ANEXO D – Pauta de um plano de aula – IAB 1º ano do Centro de Formação de Professores Prof. Odilon Nunes	157



INTRODUÇÃO

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino.

Rodríguez e Esteves

INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno que ocorre em todas as instâncias da sociedade e busca o desenvolvimento harmônico do ser humano, ou seja, o seu desenvolvimento integral, a sua humanização e hominização. Em outras palavras, é uma prática humana e social que muda os seres humanos nas suas dimensões físicas, mentais, espirituais, culturais, proporcionando uma configuração à nossa existência humana singular e coletiva.

Nessa perspectiva, o contexto da formação de professores, na atualidade, sinaliza que a formação do professor é convidada a se apresentar em um processo no qual o desenvolvimento humano do professor é emancipatório, e o percurso formativo ancorado nesse princípio tem os objetivos pensados para a construção do sucesso escolar e inclusão como preceito e comprometimento social.

O itinerário formativo do professor requer projetos que trilhem uma trajetória orientada para a transformação dos sujeitos envolvidos num movimento de construir e reconstruir experiências, refletir criticamente sobre preceitos formativos e produzir espaço para uma compreensão da sua própria prática pedagógica.

Na expressão de Garcia (1995, p. 26), a formação de professores é uma área de propostas teóricas e práticas em que os sujeitos envolvidos “adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação [...]”.

Ao falar em formação de professores, compreendemos a importância de discutirmos a formação continuada no sentido de ser um processo que permita ao professor um movimento de agir em busca de um conhecimento que não se apresente como uma simples realização prática de uma teoria qualquer, mas num movimento que necessita de um esforço de reelaboração na expectativa de responder aos dilemas pessoais, sociais e culturais do seu trabalho docente.

Esse percurso se apresenta como um espaço que possibilita aos sujeitos envolvidos o desenvolvimento de um olhar mais apurado sobre os modelos e princípios que fundamentam práticas educativas que criam o agir e o pensar docente e as cristalizações do e sobre o trabalho docente. Igualmente, possibilita criar situações de reconstruir experiências, reflexões acerca dos preceitos formativos na perspectiva de produzir uma emancipação da sua prática educativa.

Entendemos, também, que deve se fundamentar em um terreno que propicia ao professor perceber-se como um sujeito que sabe analisar o que aprende e o que tem, ainda, para aprender, bem como um sujeito que assume um compromisso na perspectiva de adequar o real ao ideal, elemento basilar para a transformação.

Diante dessas considerações, torna-se importante desenvolver uma visão mais acurada sobre a formação continuada, compreendendo-a como processo formativo que se ancora em experiências que têm com eixo central as necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos, bem como está em harmonia com o contexto em que esses sujeitos trabalham no propósito de promover o diálogo e a reflexão. Sendo assim, a formação deve ser coerente e integrada, num movimento de responder as necessidades dos professores mediante as mudanças sociais das práticas de ensino.

Nesse sentido, Liberali (2008, p. 40) aponta que os professores precisam desenvolver formas “[...] participativas de tomada de decisões que envolvam a contestação, o debate e a determinação da natureza dos fins para os quais suas ações - em sala de aula e fora dela - apontam”. Essas situações, segundo a autora, permitem aos professores ações e reflexões que mostram suas manifestações como atores políticos atuando dentro de uma ampla estrutura institucional, bem como problematizar a “natureza das práticas naturalizadas historicamente”.

Vislumbro¹ a formação continuada como espaço essencial para os professores construírem reflexões acerca de suas necessidades formativas. A formação continuada se apresenta num momento de diálogo, reflexão e avaliação da dialética teoria-prática. Assim, esse percurso formativo possibilita aos professores a percepção sobre o vivido, num movimento de pensar e repensar o trabalho docente, tendo em vista sua transformação pela ação. Mas quais aspectos teóricos e práticos orientam a atuação de formadores de professores? Essa é uma indagação que me faz lembrar a minha trajetória na formação continuada no Centro de Formação Professor Odilon Nunes.

Assim, começo minha história a partir do lugar que ocupei, em 2007, como professora cursista do *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR I* em Língua Portuguesa no Centro de Formação. Nesse contexto, destaco as oficinas direcionadas aos professores do 1º ao 5º do Ensino Fundamental. Essas oficinas tinham uma carga horária de 20 horas e foram realizadas quinzenalmente, organizadas em quatro momentos. No primeiro momento, o

¹O uso da primeira pessoa do singular se faz necessário na construção das narrativas e de minhas reflexões particulares, que são marcadas por um posicionamento mais subjetivo e individualizado no processo desta pesquisa.

formador fazia um levantamento dos conhecimentos prévios que os professores participantes do curso traziam de suas práticas pedagógicas com o ensino de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No segundo momento, os professores participantes faziam uma leitura compartilhada de um gênero literário, parece-nos importante realçar que o gênero era escolhido pela formadora. Nesse momento, os professores socializavam os pontos relevantes do texto em estudo. No terceiro momento, os professores eram divididos em grupos para discussão das atividades referentes ao gênero literário em estudo, de acordo com os objetivos e conteúdos propostos pelo Caderno de Teoria e Prática do GESTAR I, a ser desenvolvido com os alunos na escola. No quarto momento, um professor de cada grupo apresentava para os demais o gênero literário do seu grupo e as sugestões de atividades a serem desenvolvidas com os alunos.

A propósito, questionamos: essa trajetória, sumariamente relatada, não seria exemplo de um percurso formativo que é estritamente conteudista ou quem sabe o limiar de um programa formativo que se fundamenta, de modo geral, na racionalidade técnica? De meu ponto de vista, essa proposta de formação tem sua ênfase em processos formativos que objetivam a resolução de necessidades imediatas. Nesse sentido, está aderindo a uma prática utilitária, ou seja, fundamenta-se em normas preestabelecidas, determinando o que se deve fazer e como fazer.

Percebo que a formação se configura como um processo que não concebe o cotidiano escolar como um espaço social e histórico, portanto, um ambiente que não comporta ações únicas para todos os sujeitos que nele convivem, nesse sentido, a formação continuada se apresenta como um espaço que permite a obtenção de conhecimentos acumulados e não como espaço de produção de instrumentos teóricos que contribuam para a mediação e a transformação da sociedade.

Ao lembrar minha trajetória na formação continuada, entendo que, em muitos momentos, o que me ofereceram foi uma racionalidade que parecia voltar-se unicamente para a objetivação. Acredito que as formações, para serem relevantes na história de vida dos docentes, precisam fundamentar-se a partir de uma reflexão destes acerca de seu próprio trabalho, pois, se as formações “forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 19).

Nóvoa (2009) me faz pensar que não consigo superar as lacunas entre os discursos e as práticas se não existir uma trajetória formativa autônoma suficientemente rica de múltiplos saberes e aberta à reflexão crítico-emancipadora. Na verdade, no lugar de uma formação meramente técnica, estática, deve-se conceber um processo dinâmico de formação de

professor, no qual a busca de autonomia, a capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja uma constante. Partindo desse pressuposto, desenvolvi, no Mestrado, pesquisa que analisou as implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Teresina.

No processo de investigação do Mestrado, percebi que formações continuadas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) – Teresina-PI demonstravam uma realidade que não possibilitava ao professor uma análise crítica da prática pedagógica em sala de aula, como também não proporcionava uma atitude de superação da cultura escolar que, ainda, carrega vícios de um modelo tecnicista e conservador da educação.

Entendo, pois, que o professor se orienta por processos formativos de caráter de transmissão de conhecimentos, orientações normativas e prescritivas. Essa constatação foi desvelada na pesquisa de Mestrado (MEIRELES, 2012, p. 77-78), ratifico esse intento destacando um trecho do relato de Rute, ao assinalar que nas oficinas “são trabalhadas de maneira prática cada diretriz ou habilidade através de construção de materiais concretos, características de gêneros literários, troca de materiais, xerox, textos, exercícios que possam ser aplicados em sala de aula”; e de Lóide, quando diz: “No primeiro momento faz uma acolhida, depois ela apresenta o que a gente vai fazer. A gente forma aquele grupo. Quando é gênero diferente cada grupo faz uma atividade diferente, depois apresenta”.

Os registros das professoras Rute e Lóide anunciam que a formação continuada no âmbito do Centro de Formação Professor Odilon Nunes não proporciona aos professores dos anos iniciais reconhecerem o sentido social de suas ações. Assim, os professores se apresentam como mero executores de atividades elaboradas por outros, que não reconhecem os meios necessários para a efetivação das atividades educacionais e a compreensão e transformação dos contextos sociais.

Se na ocasião do estudo do Mestrado (MEIRELES, 2012) o objetivo foi analisar as implicações da formação continuada na prática pedagógica, sob o ponto de vista dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Teresina, empregando, para tanto, a produção dos memoriais e das entrevistas, neste momento, minha busca refere-se aos aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores. Considero que, para alcançar esse objetivo, antes devem ser consideradas as concepções de formação continuada, as práticas de formação continuada desenvolvidas com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as condições de desenvolvimentos da

atuação de formadores na formação continuada e as necessidades formativas de professores dos anos iniciais que são consideradas na formação continuada.

Nesse sentido, considero que a formação continuada deve ser pensada para além dos programas de ensino, que, a rigor, são trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada em nossas escolas. Pensar a formação continuada implica conceber um processo de formação-ação que encaminha o professor para o desenvolvimento de competências, que se configuram como conhecimento, ações e atitudes necessárias ao exercício de sua profissão, assumidas em suas dimensões humanas, técnicas e políticas, inseridas em um processo permanente de construção e reconstrução da prática educativa, sendo ele autor e ator.

Na verdade, a formação continuada precisa ser um movimento de construção e ressignificação de representações e percepções dos sujeitos envolvidos, na perspectiva de uma trajetória formativa baseada no questionamento, nas expansões e relocalações, incluindo um eixo teórico que proporcione a superação de práticas dominadoras, naturalizadas, ou seja, que considere o compromisso com as transformações emancipatórias.

Para corroborar, também, com a expressão apresentada, Formosinho (2009) assevera que é necessário que a formação continuada supere os momentos de ensino e aprendizagem de técnicas e passe a se apresentar como um espaço de desenvolvimento dos recursos humanos da escola. Acredita que a superação dessa realidade acontece mediante uma teoria que possibilite ao professor compreender os limites determinados pela prática institucional e histórico-social do ensino, num movimento que revele o potencial transformador de suas práticas. É preciso, portanto, que a formação continuada favoreça ao professor um momento de reflexão, na intenção de compreender as origens e os contextos que geram sua prática educativa.

Assim concebida, entendo que a formação continuada deve fundamentar-se em programas que busquem o equilíbrio entre as necessidades educativas dos sujeitos envolvidos, do grupo e das exigências da organização institucional. Igualmente, deve se ancorar nas fronteiras e nas capacidades que configuram as particularidades das instituições e dos sujeitos implicados no contexto.

A produção acadêmica brasileira² em teses e dissertações sobre o descritor *formação continuada* é campo fértil no que se refere tanto à quantidade de trabalhos quanto à abordagem que apresentam. O período de quatro anos de produção, com início em 2013 (com consulta a 526 trabalhos entre dissertações e teses), bem como da produção nos anos 2014 (com 681 trabalhos entre dissertações e teses), em 2015 (com 756 trabalhos entre dissertações e teses) e em 2016 (com 627 trabalhos entre dissertações e teses).

A produção encontra-se bem distribuída no que se refere à representação de níveis de ensino, havendo maior interesse para estudar professores em formação profissional inicial, professores atuantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. E, ainda, interesses quanto à validade, influência, contextualização de programas ou ações de formação continuada que os professores pesquisados realizaram ou participaram. Quando coloquei o descritor “formadores de professores” encontrei 33 trabalhos, em 2013 (4 dissertações e 2 teses), em 2014 (1 dissertação), em 2015 (11 dissertações e 2 teses) e em 2016 (8 dissertações e 5 teses).

A leitura dos resumos e das palavras-chave desses estudos permitiu depreender que o Formador é estudado nas mais diversas licenciaturas e nos vários níveis de ensino, com foco no desenvolvimento e na organização dos programas de formação e na construção identitária do Professor Formador. No tocante aos aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a produção acadêmica brasileira revela-se quase inexistente. Realidade que aponta quão carente de análise e de produção de conhecimento se encontra a referida temática.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco – Itatiba-São Paulo, por exemplo, uma pesquisa, em nível de mestrado, tendo como objeto de estudo o formador, intitulada “*O trabalho do formador na formação continuada: aspectos revelados na autoconfrontação simples*”, de autoria de Renata Correa da Rocha (2013), tem como objetivo geral compreender os aspectos do trabalho do formador de professores revelados pelo referido estudo, por meio de uma entrevista de autoconfrontação simples. Especificamente, teve as questões norteadoras, a saber: quais são os aspectos do trabalho do formador de professores tematizados pelo formador na autoconfrontação simples? E que avaliações o formador faz desses aspectos? Os resultados da pesquisa apontam que a organização de cursos de formação continuada destinados a professores devem levar em conta

² A pesquisa bibliográfica que empreendi deu-se a partir de consulta desses resumos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Alguns desses trabalhos foram consultados na íntegra.

uma série de aspectos do trabalho do formador de professores, a saber: a relação do formador com os professores cursistas, o tempo para estudo desse formador e, conseqüentemente, dos próprios professores, a garantia de um assessor e tempo para as discussões com esse assessor, uma vez que tais aspectos podem ajudar ou prejudicar os resultados de um curso de formação continuada.

As pesquisas citadas se aproximam deste estudo que ora realizo, especialmente no sentido em que problematizam o papel desempenhado pelos formadores, responsáveis em formar os professores nos cursos de formação continuada. No entanto, mostram-se distanciados desse mesmo estudo por não realçarem os aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores que podem, inclusive, facilitar ou dificultar ou, até mesmo, prejudicar os resultados de programas de formação continuada. Desse modo, considero que o referido estudo se configura inovador, capaz de contribuir, sobremaneira, com os processos formativos, principalmente no que diz respeito à formação continuada.

Visualizo-o como um estudo que apresenta possibilidades de acesso ao conhecimento teórico de uma nova proposta que melhor explore as potencialidades da formação continuada. Por isso, torna-se necessário compreender a formação continuada como espaço de autoconhecimento e conhecimento mais acurado da própria prática, ainda, como percurso que potencializa o exercício da reflexão crítica, que se fundamenta na perspectiva da transformação social, isto é, tendo por referencial um projeto de emancipação social e pessoal.

Diante da realidade exposta que envolve meu percurso acadêmico e uma parte de meu exercício profissional, experienciado cotidianamente em meu ambiente de trabalho, carregado de desafios, incertezas, dilemas, foi possível visualizar como a questão orientadora da pesquisa foi se materializando. Considerando, portanto, a contemporaneidade e suas exigências acerca da formação de professores e tomando como referência a inserção de professor formador em contexto de formação continuada, proponho partir da seguinte questão: Quais aspectos teóricos e práticos orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Na perspectiva de encontrar resposta para o problema delineado, defino como objetivo geral deste estudo: Analisar aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O desenvolvimento desse objetivo geral se orientou pelas seguintes questões norteadoras:

a) Quais concepções de formação continuada orientam as práticas desenvolvidas por formadores de professores?

b) Que práticas de formação continuada são desenvolvidas pelos formadores com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

c) Quais as condições de desenvolvimento da atuação de formadores na formação continuada de professores?

d) Quais necessidades formativas de professores são consideradas pelos formadores de professores para desenvolvimento das ações de formação continuada?

A tese da investigação é que a inserção de formadores de professores em contextos de formação continuada, em que a teoria e a prática não sejam consideradas elementos indissociáveis, não possibilita uma reflexão–crítica transformadora sobre sua ação, seu trabalho e as circunstâncias sociais e históricas de sua prática.

Assim perspectivado e realizado, o presente estudo encontra-se organizado em três capítulos, além da introdução e das conclusões. A *Introdução* explicita, inicialmente, as necessidades e motivos que me levaram à escolha da temática investigada. Para encerrar, a parte introdutória, apresenta a tese, bem como o problema de pesquisa e os objetivos propostos, com as devidas argumentações.

O Capítulo I, *Percurso teórico-metodológico da pesquisa*, apresenta o percurso metodológico da investigação, em que são descritos a pesquisa e seus contornos. Situa as singularidades da pesquisa narrativa. Na sequência, apresenta o campo empírico da pesquisa e suas interlocutoras, os instrumentos e procedimentos utilizados na produção dos dados. Para concluir esta parte da investigação, descreve os procedimentos utilizados na produção, na organização e na análise dos dados. As referências teóricas que alicerçam essa discussão apoiam-se em autores como Minayo (2010), Lüdke e André (1986), Nóvoa (2000), Sousa (2008), Josso (2004), Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), Passeggi (2006), dentre outros.

O Capítulo II, *Formação Continuada de professores: entre realidade e possibilidades*, recorre às reflexões teóricas, que embasam reflexões sobre o contexto da formação continuada, significados da formação continuada, paradigmas ou modelos de formação e por fim, sobre as necessidades formativas. A fundamentação e a produção deste capítulo apoiam-se em autores como: Garcia (2009), Liberali (2008), Veiga (2014), Imbernón (2010), Formosinho (1991), Day (2011), Esteves e Rodrigues (1993), entre outros.

O Capítulo III, *Formação continuada de professores: narrativas das formadoras de professores*, traz as análises de dados, estabelecendo um diálogo entre as reflexões teóricas e as vozes das interlocutoras expressas nos relatos, dentre os quais foram analisados dados acerca das concepções da formadora sobre a formação continuada, caracterização do

desenvolvimento da formação continuada, condições de desenvolvimento da atuação das formadoras na formação continuada de professores, práticas de formação das formadoras de professores e das necessidades formativas de professores. Para desvelamento das vozes emitidas, alicercei-me em autores como: Esteves e Rodrigues (1993), Imbernón (2009), Pacheco e Flores (1999), Zeichner (1993), Pérez Gómez (1995), Vázquez (2011), Nóvoa (1995) dentre outros.

Para finalizar, no item correspondente às *Conclusões... Sempre provisórias*, retomo as discussões abordadas na tese, destacando as principais contribuições do estudo, a partir dos resultados alcançados, em sintonia com o objeto de estudo, conforme proposto na investigação, ou seja, com os aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados apontam que a formação continuada se encontra respaldada na racionalidade técnica, ou seja, adere à práxis imitativa. Revelam, também, que as formações têm a perspectiva de situações práticas, que não possibilitam a construção de saberes mediante mobilização de conhecimentos teóricos.



CAPÍTULO I

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

Minayo

CAPÍTULO I

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Pesquisar significa produzir novos conhecimentos, como também buscar ou procurar resposta para uma pergunta. Em se tratando de pesquisa científica, refere-se à busca de reflexões a respeito de um problema que alguém queira compreender. A pesquisa é a “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...], a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, 2010, p. 16). Acreditamos, também, que a pesquisa exige um processo que envolve dedicação, empenho e investimento para sua realização. Nessa compreensão, empreendemos nossa caminhada investigativa na busca de informações necessárias para encontrar respostas para o problema da presente pesquisa.

Dessa forma, neste capítulo, delineamos os aspectos metodológicos da investigação, descrevendo elementos relevantes acerca de sua natureza, do método e da técnica utilizados, do campo e dos interlocutores da pesquisa, perspectivando desvelar nossa percepção a esse respeito e os contornos que eles apresentam. Para tanto, fundamentamo-nos em autores como Minayo (2010), Lüdke e André (1986), Nóvoa (2000), Souza (2008), entre outros, para situarmos as singularidades da pesquisa. Na sequência, apresentamos o contexto empírico da pesquisa, as interlocutoras que participaram da investigação, os instrumentos e técnica utilizados na produção dos dados. Concluindo esta parte do trabalho, descrevemos os procedimentos utilizados na produção, na organização e na análise dos dados.

1.1 Narrativa Autobiográfica - método de pesquisa: por que investigar em uma perspectiva formativa?

Método pode ser compreendido como a trajetória a ser seguida para chegar a um determinado destino. Igualmente, método norteia a investigação e direciona a tomada de decisões, fundamentando o percurso que seguimos. Nessa assertiva, situamos a Narrativa Autobiográfica como método específico de pesquisa centrada em subjetividade e intersubjetividade, temporalidades históricas e sociais, que concedem ao sujeito perceber-se como produtor de atos discursivos. Trata-se de abordagem que permite ao sujeito o contato com sua singularidade e no mergulho no conhecimento de si, na intenção de se inserir e viver seu cotidiano, transformando-o e transformando-se.

Para Josso (2010, p. 14), o projeto metodológico da Autobiografia ancora-se na mobilização da subjetividade como movimento de criação do saber, e na intersubjetividade “como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores de narrativas”. Esta percepção mostra que a Autobiografia favorece um movimento que permite ao narrador desvendar, construir saberes, bem como conceber-se como sujeito de seu pensar.

Desse modo, ao narrar sua trajetória de vida, utiliza a autorreflexão para (re)planejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal. Ao contar sua história o sujeito sistematiza ideias e reconstrói experiências. Assim, abre espaços para uma autoanálise, e cria bases para a compreensão de sua própria prática. Nessa direção, Abrahão (2004, p. 210) assim caracteriza a narrativa:

[...] quebra o modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivências [...] As narrativas são, pois, elementos que trazem forte significado pessoal e articulam presente, passado e futuro, instigadas pela rememoração [...] trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher fatos diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um pesquisador.

Em concordância com essa autora, assentamos que as narrativas não constituem apenas simples relatos de acontecimentos, por conseguinte, permitem uma postura reflexiva, identificando fatos que foram realmente importantes e construtivos da própria formação. A construção de uma história de vida não se esgota em seu aspecto único e singular, mantém uma relação profunda com os fatos e acontecimentos do coletivo, por isso mesmo encontra ressonância em outras histórias que perpassam e se tecem no social.

Comprendemos que as narrativas contadas oralmente ou por escrito constituem-se lugar privilegiado de formação, e de reconstrução de saberes, atitudes, comportamentos, vivências, posturas, tornando-se elementos significativos para a compreensão de como os sujeitos transformam suas representações ao longo da trajetória de vida e alteram as influências postas nessas trajetórias na maneira de se posicionar e de agir, portanto, um movimento fundamentalmente formador.

Pautados nessa visão, afirmamos que o estudo centrado em narrativas possibilita o resgate de experiências e práticas educativas, bem como “remete o sujeito viver, enquanto ator e autor, sua singularidade, ao investir em sua interioridade e em seu conhecimento de si, estimulando questionamentos sobre suas identidades” (SOUZA; CORDEIRO, 2010, p. 220). Destaca, ainda, que as recordações mais significativas são aquelas que carregam significados

adquiridos em sua vida, na maioria das vezes, nas relações de interações com os outros. Nesse sentido, recorreremos ao pensamento de Brito (2010, p. 54) para dizer que:

O narrador [...] ao escrever acerca de suas experiências aprofunda suas reflexões sobre os caminhos trilhados, sobre as histórias tecidas nas experiências cotidianas. Quem escreve evoca, portanto, os contornos de suas existências, re-cria suas histórias e estabelece conexões entre passado e presente.

Inspirados nessa citação, afirmamos que ao puxar um fio de uma história de vida, muitos outros começam a aparecer nesse tear que compõe nossa história, cruzando-se, afastando-se e criando novos caminhos, em um movimento contínuo entre o pessoal e o profissional. Realçamos, desse modo, que o conhecimento de si mesmo não se apresenta simplesmente na compreensão de como nos formamos, mediante um conjunto de experiências na trajetória de nossa vida, mas, sobretudo, na tomada de consciência de que este reconhecimento de si mesmo possibilita ao sujeito, daí em diante, examinar, confrontar, emancipar seu itinerário de vida.

A narrativa das vivências e experiências de formação continuada atua na pesquisa como um momento de reflexão cuidadosa, mediante um movimento de surgir novos significados, novos projetos e novos rumos de si, do outro e da sociedade na qual está inserida. Igualmente, dizemos que as narrativas, nessa pesquisa, buscam uma reflexão capaz de superar essas representações preexistentes que possam permitir somente o movimento de cristalização da forma como cada sujeito compreendia anteriormente a si, ao outro e ao mundo.

Nesse sentido, a perspectiva é que as narrativas propiciem as formadoras de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a interpretação e reelaboração de si, uma oportunidade formadora e propiciadora de elementos para ressignificar, organizar o percurso biográfico e profissional, a partir do que marca/ou a história das interlocutoras. Com base nesse entendimento, buscamos, através da narrativa, oportunizar às formadoras do Centro de Formação Odilon Nunes repensarem e escreverem sobre aspectos teóricos e práticos que orientam sua atuação nessa fruição de formar professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, utilizamo-nos de narrativas orais e por meio de entrevistas e por meio da produção escrita de um memorial de formação.

1.2 Procedimentos para produção dos dados

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos e fazer uma descrição objetiva e sistemática da proposta de análise apresentada, foi necessário que superássemos dois extremos da pesquisa que, conforme Rey (2015, p. 42), são igualmente errôneos, a saber: de um extremo um caráter instrumental, ou seja, centrado na resposta proveniente dos instrumentos como unidade fundamental do processo e, de outro extremo, dispensa o uso de instrumentos em prol da comunicação. Para não chegarmos a nenhum desses extremos, adotamos a definição de instrumento desse autor, concebida como “[...] toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa”.

Entendemos o papel dos instrumentos na perspectiva de proporcionar aos sujeitos envolvidos na pesquisa expressar suas emoções, seus sentidos subjetivos, ou seja, permitir um movimento de reflexão e (re) construção do sujeito. Essa é a razão por que optamos pelas narrativas como princípio metodológico na produção dos dados da investigação, fato que ocorreu por meio das entrevistas semiestruturadas, roda de conversa e da escrita do memorial de formação continuada. Clarificamos que as rodas de conversa, nesse estudo, objetivavam apresentar a singularidade da pesquisa, despertar o interesse de participar na pesquisa, bem como explicar as técnicas de produção de dados.

1.2.1 Memorial de formação

O Memorial é a escrita de memórias e significa momento ou escrita que relata acontecimentos memoráveis. É um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o *status* de mais importante. Segundo Passeggi (2010), esse instrumento metodológico pode ter as seguintes denominações: memorial, memorial descritivo, memorial acadêmico, memorial de formação. No caso do presente estudo, optamos pela nomenclatura memorial de formação, por acreditarmos que a escrita reflexiva do memorial de formação, além de seu caráter autocrítico, crítico, e de relato das aprendizagens da formação continuada e da prática pedagógica, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória.

O Memorial de Formação possibilitou às interlocutoras da pesquisa, à medida que relataram determinados acontecimentos de seu cotidiano, de suas experiências de formação ou autoformação, compreenderem as causas e consequências de suas ações, assim como possibilitou criar novas estratégias no processo de ação-reflexão-ação, pois “[...] o narrador,

nesta acepção, refaz os caminhos percorridos, rememora as histórias vividas, revisita, através da reflexão sobre si e sobre as experiências vivenciadas, os percursos de vida pessoal e profissional” (BRITO, 2010, p. 55).

Ressaltamos, assim, que a opção pelo Memorial de Formação, por meio da produção de narrativas escritas, decorreu da relevância em utilizarmos uma estratégia metodológica de produção de dados que possibilitou às interlocutoras da investigação uma atitude reflexiva acerca dos aspectos teóricos e metodológicos que orientam a atuação dos formadores de professores. Sanches (2010, p. 114) substancia esse entendimento ao referir que a narrativa é “um enredo que se enrola e desenrola e nos faz pensar [...] nossa história vista através do prisma de uma narrativa que ilumina os acontecimentos importantes e decisivos em nosso viver no mundo com os outros e conosco mesmos”.

Dessa forma, propusemos às interlocutoras do estudo que escrevessem o memorial, fazendo uma análise crítico-reflexiva que contemplasse aspectos relacionados às suas concepções sobre formação continuada; caracterização do desenvolvimento da formação continuada; condições de desenvolvimento da atuação das formadoras na formação continuada de professores; práticas de formação das formadoras de professores; e necessidades formativas de professores.

Nesse caso, combinamos com as formadoras o dia, local e horário para apresentarmos os memoriais, atividade ocorrida na segunda Roda de Conversa. Nesse encontro, contamos a história do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes de autoria Mem Fox e Julie Vivas. A leitura e a discussão da referida obra objetivava proporcionar uma discussão acerca da memória, para que as interlocutoras percebessem a memória como elemento que possibilita revisitar o dito e o não dito, e acreditar nas possibilidades.

Em seguida, deixamos um espaço aberto para discussão sobre a importância da escrita do Memorial da Formação Continuada no contexto da pesquisa e, sobretudo, para que as interlocutoras compreendessem que a escrita do memorial proporcionaria um processo de investigação-formação, a produção de um saber emancipatório.

Depois, entregamos a todas elas um documento que denominamos de Questões Norteadoras da escrita dos memoriais, sendo que as reações nesse momento foram diversas: algumas falaram já ter ouvido falar sobre o memorial, mas sempre tiveram curiosidade de saber um pouco mais a seu respeito, e agora, com essa oportunidade, estavam ansiosas em produzir o memorial. Então, combinamos que no espaço de quinze dias estaríamos recebendo a devolutiva, os memoriais. Clarificamos que esse prazo correspondia, exatamente, ao período das férias das formadoras, no caso, o mês de junho, sugestão acatada por todas. Para

visualizar as questões que nortearam a escrita dos memoriais, elaboramos a Figura 1, conforme segue.

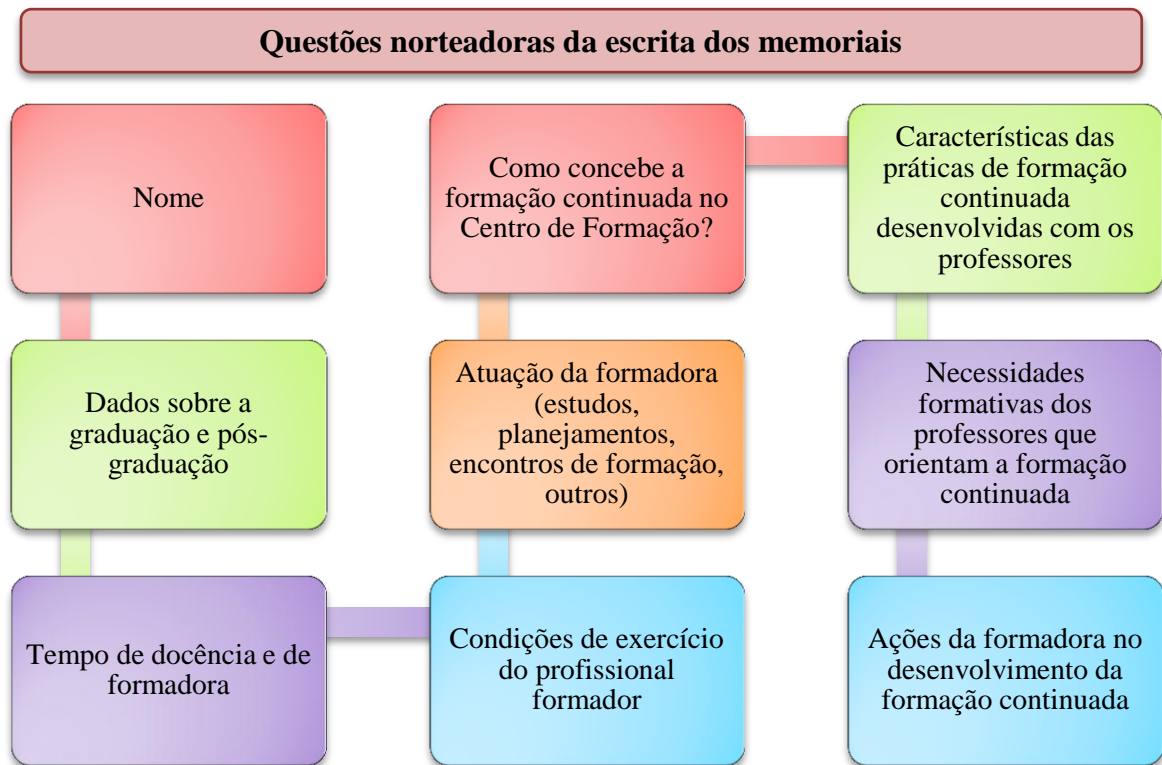


Figura 1: Questões para a escrita do memorial

Fonte: Elaboração da Autora

A partir desse encontro, os memoriais passaram a ser produzidos, e foi interessante perceber as diferenças e a diversidade de escritas, como as interlocutoras experimentaram a situação de produzir seus memoriais. Na data marcada para a entrega dos memoriais, nossa expectativa era grande e, nesse sentido, fazíamos suposições: — Será que a escrita do memorial se apresentou como um momento crítico, reflexivo, sobretudo, um processo fundamentalmente formador? Revelariam algo novo, notadamente sobre os aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Assim, começamos a entrar em contato com as escritas das interlocutoras. A primeira formadora a entregar relatou que a escrita do memorial foi muito interessante, pois permitiu um movimento de relembrar o tempo de vivências e experiências acadêmicas e profissionais, principalmente, o início de sua trajetória como formadora. A segunda formadora, ao entregar seu memorial, conforme seus depoimentos, falou que recordar é sempre muito bom e escrever para recordar, também. Dessa forma, a escrita do memorial, conforme seus depoimentos, foi se revelando muito prazerosa, pois possibilitou lembrar suas trajetórias de vida, que

conquistaram como pessoa e profissional. Suc, interlocutora da pesquisa, tinha escrito um memorial de formação quando participou de uma pesquisa de mestrado. E afirmou que, novamente, foi um momento muito enriquecedor para sua vida pessoal e profissional.

Nessa assertiva, temos que o Memorial de Formação oportuniza às interlocutoras a contação de suas experiências no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, possibilitando o exercício de pensar sobre: a concepção de formação continuada que orienta a atuação do professor formador; as características da formação de formadores; as condições de desenvolvimento da atuação na formação continuada; as práticas de formação das formadoras de professores; bem como as necessidades formativas que são consideradas pelos formadores de professores.

Portanto, o entendimento é que o memorial possibilitou um movimento de reflexão sobre as próprias experiências, pessoais, profissionais, teóricas e práticas, mediante um olhar sobre os aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores, confirmando-se que “[...] o memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos importantes, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos” (PRADO; CUNHA, 2008, p. 182).

1.2.2 Roda de conversa

A Roda de Conversa é um dispositivo que se apresenta num movimento dialético entre o pesquisador e os interlocutores, bem como colaborar na reelaboração das experiências vividas através de um diálogo irrigado por múltiplas vozes. Para Brito e Santana 2014 (p. 118), a Roda de Conversa “é um dispositivo que propicia a rememoração das experiências vivenciadas nas histórias de vida pessoal e profissional”.

Esses encontros possibilitam uma produção relevante, pois, nesse processo os diálogos se apresentam “inacabados, tensos, contraditórios, manifestando as características que possui a expressão pessoal autêntica em qualquer campo da vida” (REY, 2015, p. 49). Nessa técnica, o narrador se envolve com o que foi dito ou não dito. Igualmente, a comunicação se apresenta em um lugar em que os colaboradores da pesquisa se percebem sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições.

Na verdade, as rodas de conversa podem propiciar o conhecimento de si e do outro, por meio do diálogo, da problematização e da reflexão e socialização de saberes e fazeres, perspectivando a reconstrução dos modos de ser. Comporta compartilhamento de experiências, questionamentos, divulgação de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos,

proporcionando a reflexão sobre as conversas e as práticas, configurando-se em espaço de possibilidade de autoformação e autoconhecimento dos partícipes. Com efeito, esse movimento crítico e reflexivo insere-se em um processo, e, sobretudo, em um percurso de tomada de consciência de si e do mundo que partilhamos. Nessa assertiva, os indivíduos relatam suas trajetórias, travessias, histórias, na intenção de compreendê-las por um movimento partilhado, o qual possibilita a (re) construção da ação.

Nesse sentido, Simonetti, Adão e Cavasin (2007, p. 247) afirmam que na roda de conversa “as pessoas têm a oportunidade de adquirir capacidade de discernimento, de modo que provoque a mudança de comportamento e uma maior autonomia”. Ou seja, a roda de conversa se apresenta como espaço de ressignificação do conhecimento, pois, o diálogo que se estabelece nas conversas propicia reflexão sobre o saber e as práticas, portanto, possibilita a produção de conhecimentos e emancipação dos sujeitos envolvidos.

Segundo Warschauer (2002, p. 47), as rodas “ocorrem de modo diferente em cada grupo, respondendo às necessidades e características próprias”. Nesse sentido, realçamos que as duas Rodas, na nossa pesquisa, de modo geral, tiveram o objetivo de pensarmos a pesquisa científica para além de recolhimento de dados, portanto, um momento de conversa que expande olhares, cria e transforma saberes, propicia momentos de reflexividade e formação. Igualmente, teve o objetivo de organizar o espaço e o tempo para a produção dos dados da pesquisa. O tempo, no que diz respeito ao horário e ao dia da semana mais conveniente para nos reunirmos com as interlocutoras e o espaço, o local, mais adequado para nossas conversas. Em outras palavras, foi no decorrer das Rodas que planejamos o encaminhamento das atividades a serem desenvolvidas para a construção dos dados do estudo.

A primeira delas foi de sensibilização cujo objetivo foi apresentar a pesquisa às interlocutoras (objetivos, metodologia, formas de participação, dentre outros esclarecimentos), convidá-las a colaborar com a pesquisa e, em caso afirmativo, assinarem os Termos de Cessão e Consentimento. Assim, começamos a primeira Roda com a leitura do texto “A janela”, de Fernando Pessoa (ANEXO A), com a finalidade de refletirmos sobre o ato de pesquisar, na perspectiva de concebermos esse processo para “além de constatações, levantamentos de dados, exposição de fatos”, portanto, como um processo de “interlocução de vozes, uma conversa que amplia perspectivas e horizontes, reconstrói e reformula os saberes” (CUNHA; PRADO, 2007, p. 20). Para explicitar a visualização da primeira Roda, elaboramos a Figura 2, elencando os elementos da pauta da Roda em referência.

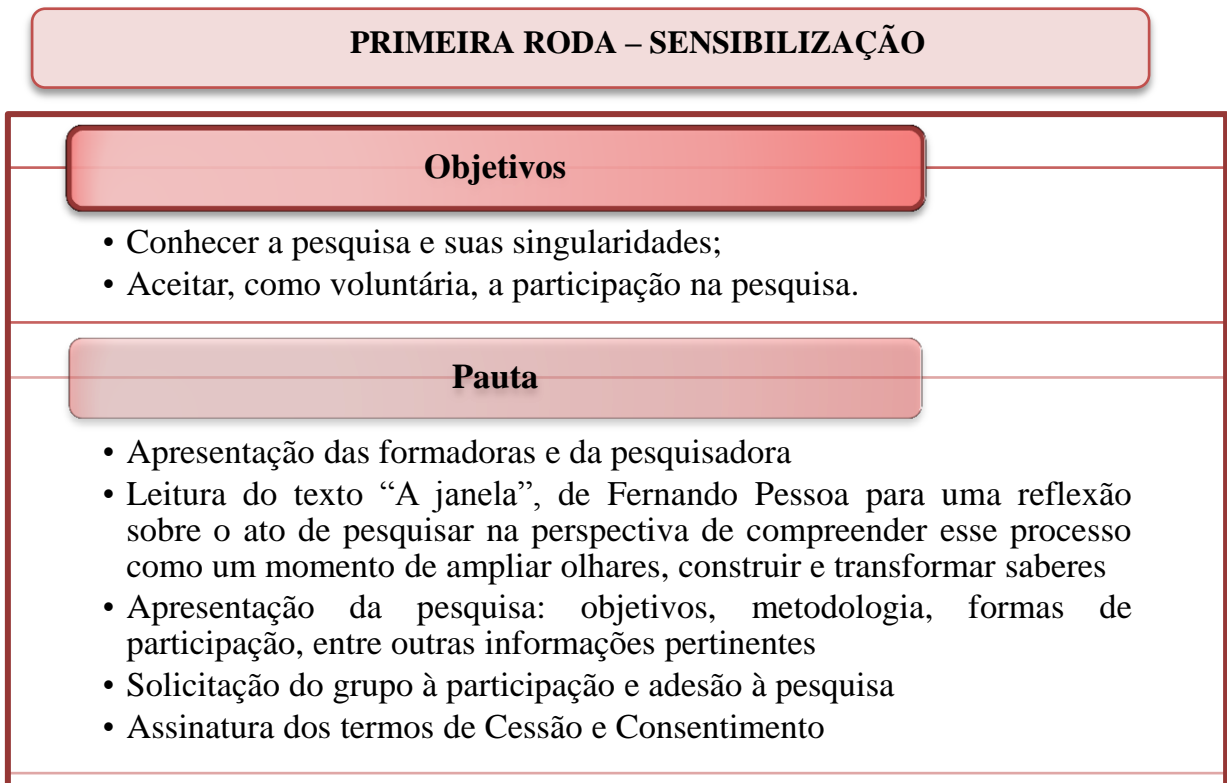


Figura 2: Apresentação da pesquisa
 Fonte: Elaboração da Autora

Todos os sujeitos dessa Roda aceitaram participar do estudo, dessa forma, os termos foram assinados. Para agilizar o contato da pesquisadora com os colaboradores, criamos um grupo no aplicativo de telefone celular *WhatsApp*, com o qual combinaríamos as rodas subsequentes, postaríamos informações importantes e esclareceríamos possíveis dúvidas que aparecessem. Realçamos que essa primeira Roda teve o objetivo de oportunizar aos partícipes a compreensão de pesquisa científica como um processo que transcende a visão de averiguação, coleta de dados. Igualmente, objetivava conhecer as singularidades do estudo, bem como fazer o convite para serem sujeitos da investigação.

A segunda Roda foi de elucidação. Nesse encontro, explicitamos acerca do instrumento e das técnicas de produção dos dados e, sobretudo, explicamos acerca do memorial. Iniciamos essa Roda contando a história do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes, da autora Mem Fox e Julie Vivas (Anexo B), com o objetivo de proporcionar uma discussão acerca da memória, para que as interlocutoras percebessem que “[...] a memória, componente essencial das narrativas, é entendida como uma prática de alteração, como a capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades” (GUEDES-PINTO, 2008, p. 18).

Nesse sentido, explicamos que o memorial, como elemento reflexivo, “[...] repousa sobre essa possibilidade de acompanhar o outro em sua reflexão sobre os modos como ele dá sentido ao seu encontro com o mundo” (PASSEGGI, 2008, p. 118). Dessa forma, o Memorial de Formação se constituiu instrumento de divulgação da palavra, das inquietações e memórias das interlocutoras dessa investigação, como também foi concebido enquanto registro de um processo, de uma travessia das lembranças refletidas de acontecimentos pessoais, profissionais e formativos das interlocutoras do estudo. Para explicitar a visualização da segunda roda, apresentamos a Figura 3, elencando os itens da pauta da referida Roda.

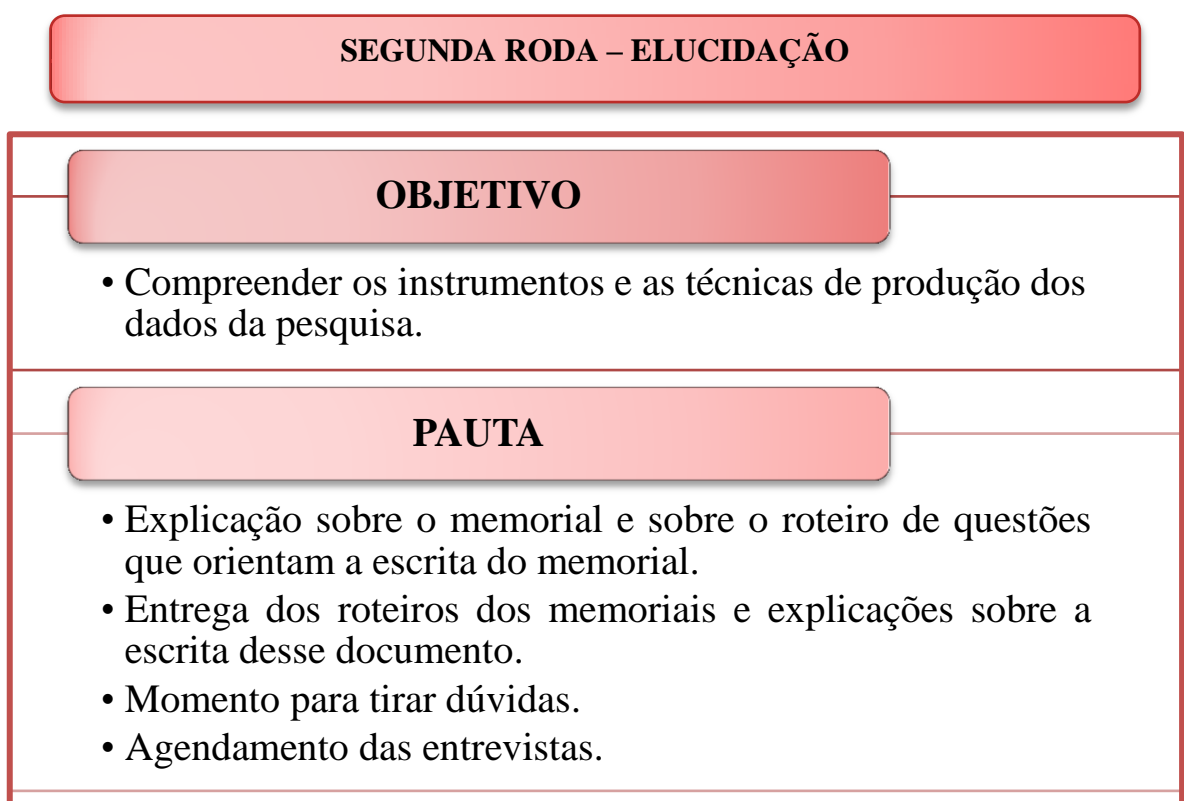


Figura 3: Orientações para o memorial (Pauta Segunda Roda)

Fonte: Elaboração da Autora

Depois de uma elucidação teórica sobre o memorial, tiramos dúvidas acerca da escrita desse dispositivo e nos disponibilizamos a esclarecer quaisquer outras inquietações via *WhatsApp*. Então, combinamos que em um espaço de quinze dias estaríamos recebendo os memoriais, clarificamos que esse prazo correspondia, exatamente, ao período das férias dos sujeitos, sugestão acatada por todos.

Ressaltamos que essa segunda Roda aconteceu com a intenção de explicar às interlocutoras da pesquisa sobre os instrumentos e técnicas de produção dos dados da

pesquisa, esclarecer dúvidas sobre a produção do memorial, agendamento das entrevistas, bem como fortalecer os laços entre os participantes.

1.2.3 Entrevista semiestruturada

Compreendemos a entrevista como uma das técnicas básicas para a produção de dados, e uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas sociais. Para Szymanski (2004, p. 14), a entrevista “[...] tem um caráter reflexivo, em um intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas”. Assim, possibilita ao entrevistado o pensar sobre suas atitudes, considerando sua subjetividade.

Segundo Minayo (2010), a entrevista tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e consiste em uma forma privilegiada de interação social. Em nosso estudo, optamos pela entrevista semiestruturada, pela possibilidade de se adequar à obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, sentem ou desejam, bem como acerca de suas aplicações ou razões a respeito das coisas precedentes. Destarte, diferentemente de outros instrumentos de pesquisa que, em geral, estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, na entrevista semiestruturada, a relação que se cria é de interação entre os sujeitos envolvidos. Em nosso estudo, optamos pela entrevista semiestruturada, pela possibilidade de amarrar os fios que ficaram soltos nas narrativas dos memoriais.

No contexto desta investigação, iniciamos as entrevistas lembrando o objetivo do estudo, e como seria de suma importância a colaboração de todas para seu desenvolvimento, e que, para tanto, precisaríamos fazer alguns questionamentos que seriam gravados, o que foi prontamente permitido. Nesse sentido, adiantamos que só a pesquisadora e sua orientadora teriam acesso ao que foi dito e, para mantermos o sigilo, usaríamos nomes fictícios. Esclarecemos que os codinomes foram elaborados a partir de algumas letras dos nomes das interlocutoras da pesquisa. Desse modo, passaram a figurar o texto como: Verluc, Arsili, Suc, Marsilvi. As questões a seguir foram colocadas em pauta, nortearam o diálogo na entrevista e permitiram vir à tona aspectos importantes da formação continuada:

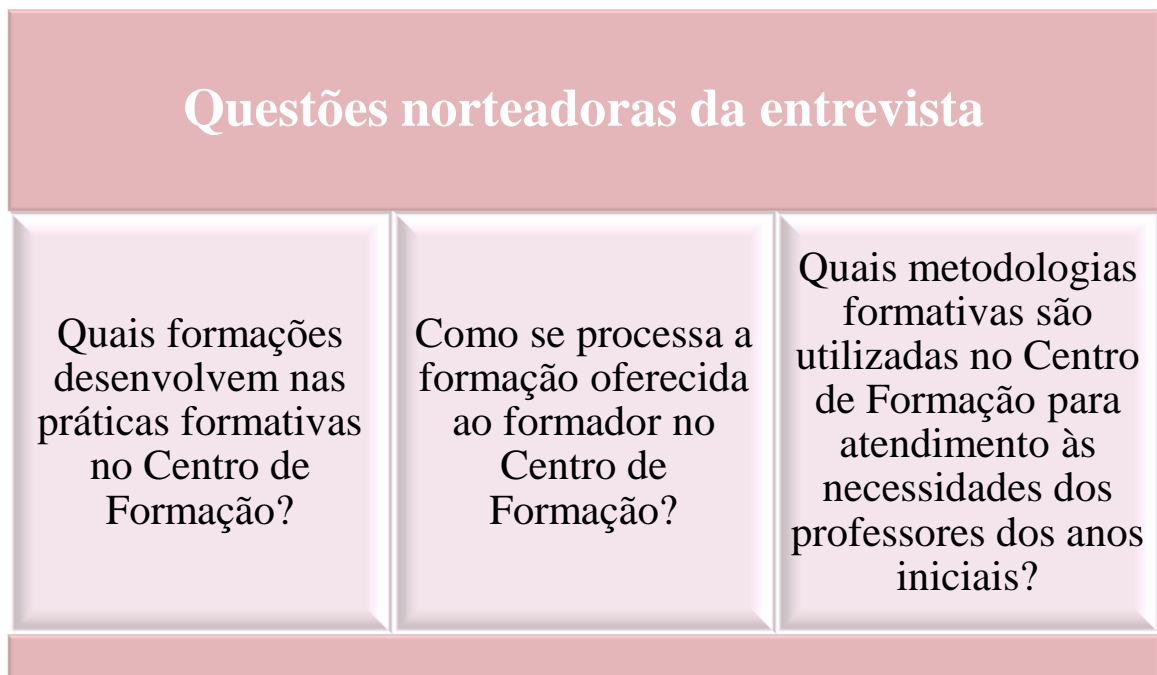


Figura 4: Questões da Entrevista Semiestruturada
Fonte: Elaboração da Autora

Convém enfatizar que as entrevistas ocorreram, individualmente, em uma sala do Centro de Formação Odilon Nunes, em horário previamente agendado, de acordo com a disponibilidade das interlocutoras. Foram gravadas em celular e digitalizadas, para melhor visualização e rapidez em seu processo de análise. Ressaltamos que as entrevistas foram transcritas na íntegra; a “[...] escrita do texto da fala do entrevistado [...] deve ser registrada, tanto quanto possível, tal como ela se deu” (SZYMANSKI, 2004, p. 74).

Destacamos que, ao responder às entrevistas, as interlocutoras tiveram a oportunidade de refletir sobre os sentidos atribuídos à formação continuada, na perspectiva de descrever as formações desenvolvidas nas práticas formativas, no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, o desenvolvimento da formação oferecida ao formador no Centro de Formação, bem como as metodologias da formação continuada para atender às demandas da prática pedagógica dos professores dos anos iniciais.

Evidenciamos, por fim, que foram relevantes os depoimentos produzidos nas entrevistas e analisados no contexto da pesquisa. Primeiro, porque não são compreendidas como meras fontes, mas, sobretudo, como sujeitos com experiências a partilhar, e com os quais aprendemos e enriquecemos nossas experiências como pessoa e profissional.

1.3 Contexto de investigação

A escolha do campo de pesquisa tem sido considerada de fundamental importância para responder ao problema da investigação. Nesse sentido, escolhemos o Centro de Formação Professor Odilon Nunes por ser o local onde são oferecidos os cursos de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Teresina- PI para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como, por ser o local de trabalho das interlocutoras da pesquisa. O Centro, em referência, encontra-se localizado à Rua Magalhães Filho, no Bairro Marquês, na zona norte da cidade de Teresina-PI. Foi inaugurado em 05 de maio de 2007, pelo então prefeito de Teresina Sílvio Mendes de Oliveira.

Para atender ao contexto das atividades de formação continuada voltadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Teresina-PI, o Centro de Formação Professor Odilon Nunes dispõe de nove salas de aulas equipadas com TV, DVD, cada sala com capacidade para quarenta pessoas. Além desses espaços de salas de aulas, o Centro de Formação Professor Odilon Nunes dispõe de sala de informática, com trinta computadores, cantina e auditório com capacidade para 200 pessoas. Trata-se, portanto, de um Centro de Formação que conta com boa estrutura física e dispõe de adequados espaços para atendimento à clientela, conforme é possível observar nas fotos 1 e 2, a seguir.



Foto 1: Entrada do Centro de Formação Professor Odilon Nunes
Fonte: SEMEC





Foto 2: Bloco de salas de aula
Fonte: SEMEC

O Centro de Formação Professor Odilon Nunes desenvolve uma proposta de formação continuada desde meados de 2007, que vem se modificando nos últimos anos com vistas a subsidiar, teórica e metodologicamente, os profissionais da educação da cidade de Teresina. Com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares para o ensino em Teresina, em 2008, todas as áreas do conhecimento trabalham com a formação, tendo como eixo orientador a articulação estreita entre conteúdos e habilidades (TERESINA, 2008). Em consonância com a proposta de educação expressa nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Teresina (2008), os cursos ofertados buscam atender a demanda dos professores na superação de fragilidades teóricas e metodológicas detectadas por meio de seus relatos ou de avaliações realizadas pela Rede Municipal. Esses dados mencionados sobre a proposta de formação da Rede Municipal de Ensino foram vislumbrados nos relatos das colaboradoras da pesquisa.

No Odilon Nunes, a formação continuada para os professores do 1º ao 5º ano é ofertada regularmente durante o ano letivo, em assessoramentos pontuais nas escolas e em cursos que tratam de temas específicos. São ofertados cursos de Língua Portuguesa, Matemática, dentre outros. Os formadores que ministram esses cursos são profissionais que fazem parte da Secretaria Municipal de Educação de Teresina ou que fazem parte de instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, em sistema de parceria com a rede pública de ensino. Os cursos ofertados têm a carga horária de 20 horas e são realizados quinzenalmente. Esses cursos, em sua maioria, fornecem certificados para os participantes.

Esses dados mencionados sobre a formação continuada para os professores dos anos iniciais foram evidenciados nos relatos das interlocutoras do estudo. Nesse sentido, com o propósito de fazer uma leitura dos programas de formação continuada oferecidos pela Rede Municipal de Educação de Teresina, elaboramos um quadro/síntese (Quadro 1).

Quadro 1 - Programas de Formação Continuada do Centro de Formação Odilon Nunes/SEMEC-PI

 <p>PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA</p>	 <p>OBJETIVOS DOS PROGRAMAS</p>
<p>PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a competência profissional do professor alfabetizador e atualizá-lo com o que se apresenta como uma mudança de paradigma de alfabetização social da educação das crianças de zero a seis anos.
<p>GESTAR I - Programa Gestão de Aprendizagem Escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver pensamento autônomo, numa perspectiva crítico-reflexiva quanto à concepção de aprendizagem; conteúdos e opções metodológicas.
<p>PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos em leitura, escrita e matemática.
<p>Oficinas Pedagógicas em Língua Portuguesa e Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a prática educativa no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, compreendendo aspectos teóricos metodológicos.
<p>Alfa e Beto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar o professor a alfabetizar seus alunos, baseando-se nos princípios da Ciência Cognitiva da Leitura, e, portanto, volta-se para o desenvolvimento de

	habilidades cognitivas mais complexas.
PRALER- Programa de Apoio à Leitura e à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias para a superação das dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.
AAE- Atendimento Educacional Especializado	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.
Curso de Alfabetização e Letramento- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos em leitura e escrita.
PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: SEMEC/ 2015

A perspectiva é que a leitura desse quadro/síntese permita visualizar que a Rede Municipal de Ensino de Teresina, apoiando-se nas exigências legais emanadas da Constituição Federal 1998, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, no Plano Nacional de Educação, no Plano Decenal de Educação de Teresina PDET (2003), no Relatório de Gestão – 2013-2016, dentre outros, reconhece a necessidade de promover apoio e de subsidiar a formação continuada dos professores dos anos iniciais.

Conforme os dados do quadro/síntese, a Rede Municipal de Ensino de Teresina desenvolve/desenvolveu os programas: PROFA (2001), GESTAR I (2007), PRÓ-LETRAMENTO (2008), PRALER (2007), CEALE (2005) e PNAIC (2015). Sobre esses programas de formação continuada, ofertados aos professores dos anos iniciais, mediante análise dos cadernos de apresentação, inferimos, que a formação continuada, no contexto desses programas, não se configura como proposta que apresenta um pacote de ‘receita’ distante das situações problemáticas dos professores, por perceber o professor como um sujeito que tem uma situação problemática sempre comum. Igualmente, não tem padrão fundamentado num modelo de treinamento em que os objetivos almejados estão explicitamente especificados em um programa formativo que disponibiliza uma série de técnicas, de atividades preestabelecidas que, objetivamente, têm sido reproduzidas pelos professores em sala de aula.

Percebemos que os elementos trazidos nas propostas de formação continuada dos referidos programas se constituem na perspectiva da superação da racionalidade técnica. Em outras palavras, um processo que se apresenta como um espaço no qual os professores articulem a teoria-prática assumindo, ativa e criticamente, seu *saber-ser* e seu *saber-fazer*, como também que possibilite um conhecimento que seja submetido a uma reflexão crítica em função de seu valor prático, investigando os pressupostos ideológicos nos quais se baseia.

É válido ressaltar, também, que a feição formativa da formação continuada no âmbito desses programas, ofertada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não tem sua ênfase em processos que objetivam a resolução de necessidades imediatas. Nesse sentido, não estão aderindo a uma prática utilitária, ou seja, não se fundamentam em normas preestabelecidas, determinando o que se deve fazer e como fazê-lo. Percebemos que as formações se configuram enquanto processos que concebem o cotidiano escolar como um espaço social e histórico, portanto, um ambiente que não comporta ações únicas para todos os sujeitos que nele convivem.

Mediante, pois, as análises dos relatos das formadoras de professores do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, inferimos que as propostas trazidas nos cadernos dos mencionados programas não se materializam nas formações ofertadas aos professores dos anos iniciais. Essa realidade pode ser constatada nas narratividades das formadoras ao explicitarem uma visão que se apoia na racionalidade técnica, voltada para o direcionamento da prática. As formadoras de professores descrevem que as formações ofertadas pela Rede Municipal aos professores dos anos iniciais, em formato de oficinas, objetivam delinear aspectos relativos a habilidades, a estratégias, a metodologias e a conteúdos a serem trabalhados pelos professores em sala de aula, denotando preocupação com o produto, em detrimento do processo formativo. Portanto, a formação continuada, no âmbito da Rede Municipal, vislumbra preparar os professores para operacionalização das propostas formativas dos programas em referência.

No que se refere ao Programa Alfa e Beto, percebemos uma ênfase nos chamados *pré-requisitos*, que correspondem ao trabalho com a *consciência fonêmica*, conceituada como a identificação das relações entre sons e letras e ao *princípio alfabético*, identificado como o conhecimento de que os sons correspondem a letras e vice-versa (OLIVEIRA, 2010).

Na introdução do *Manual de Consciência Fonêmica* (2010), fica claro que para se alfabetizar o aluno é preciso superar três desafios, a saber: descobrir o princípio alfabético, aprender a decodificar e aprender o princípio ortográfico. Para a aprendizagem ou o desenvolvimento da consciência fonêmica, o Programa Alfa e Beto sugere uma sequência

rígida de ensino dos fonemas da língua portuguesa, como pode ser percebido no índice do *Manual de Consciência Fonêmica* (2010).

Nesse sentido, o programa sugere que os capítulos do manual devem ser trabalhados, concomitantemente, com a cartilha *Aprender a Ler* (OLIVEIRA, 2011) e com os respectivos minilivros (OLIVEIRA, 2009). Ou seja, quando o aluno está aprendendo o fonema /ch/, os textos e atividades que serão propostos a ele deverão conter somente palavras com a letra X: ele as verá na cartilha, nos minilivros e as repetirá várias vezes nas atividades do *Manual de Consciência Fonêmica* (2010).

Por meio da leitura dos dados relatados pelas formadoras de professores do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, evidenciamos que a proposta trazida no Programa Alfa e Beto se materializa nas oficinas ofertadas aos professores dos anos iniciais. Esse fato pode ser percebido quando as formadoras de professores, nas suas narrativas, descrevem que as oficinas do Centro de Formação Professor Odilon Nunes seguem a proposta do Programa Alfa e Beto no que diz respeito à organização dos conteúdos, na perspectiva tempo/carga horária, mediante sequências didáticas planejadas pelas formadoras (ANEXO D).

O Relatório de Gestão (Biênio 2013-2016) diz que para a estruturação do ensino nas escolas municipais de Teresina, no que diz respeito aos “instrumentos de avaliação de aprendizagem, [...] seleção dos conteúdos, os textos a serem usados, os procedimentos e estratégias de ação” (2017, p. 34) adotou as tecnologias do Instituto Alfa e Beto.

Essa realidade remete-nos ao pensamento de André (2013, p. 48) ao asseverar que a realidade que se apresenta, em grande parte dos Estados e municípios brasileiros, no que tange às políticas de formação continuada, são propostas implantadas em prática na forma de “[...] oficinas, palestras, cursos de curta e longa duração, presenciais e a distância, voltados, em geral, para um professor genérico, sem um acompanhamento dos efeitos dessas ações na escola e na sala de aula.” Por conseguinte, uma realidade vivida pelos professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Teresina.

1.4 Interlocutoras da pesquisa: delineando o perfil formativo e profissional

As interlocutoras da pesquisa são formadoras de professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e pertencentes à equipe de formadores do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, campo dessa investigação. Para constituição do grupo, foram definidos os seguintes critérios básicos de participação: ser professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de

Teresina; ser formadora da etapa de escolaridade em referência, a saber, 1º ao 5º ano; estar lotada no campo de pesquisa; e comprometer-se, voluntariamente, a participar do estudo.

No primeiro contato com as interlocutoras, ocorrido na primeira Roda de Conversa realizada em uma das salas do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, formalizamos o convite para a participação na pesquisa. Nessa oportunidade, apresentamos às formadoras da Rede Municipal de Ensino de Teresina, os objetivos e a metodologia proposta para o desenvolvimento da investigação. Ressaltamos que foi uma exposição minuciosa na apresentação desses aspectos para que todas entendessem sua importância e finalidades.

Nesses encontros não percebemos resistência na aceitação por parte das formadoras. Cuidamos sempre em explicar que a definição de prazos dependia da disponibilidade de cada interlocutora. Desse modo, convém assinalar que as formadoras do Centro de Formação Odilon Nunes aceitaram, de imediato, sem fazer nenhuma objeção em marcar as datas da entrevista e da entrega dos memoriais.

Afora as informações relativas à participação dos sujeitos na produção dos dados para a investigação, nessa oportunidade, também, esclarecemos nosso compromisso com o total anonimato das interlocutoras, com a utilização específica das informações produzidas e com a isenção de qualquer despesa financeira, por parte dos sujeitos participantes, por considerarmos importante o trato com a ética na relação da pesquisadora com os demais sujeitos envolvidos na pesquisa.

O aceite das formadoras em participar da investigação constituiu objeto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Reiteramos que na intenção de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizamos codinomes para identificá-los, a saber: Verluc, Arsili, Suc, Marsilvi. Esses codinomes foram elaborados pela pesquisadora a partir dos nomes das interlocutoras. Pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 50), “[...] para conseguir certo tipo de dado, o pesquisador muitas vezes tem que assegurar aos sujeitos o anonimato”. Para delinear o perfil de cada interlocutora da pesquisa, relacionamos, a seguir, elementos que caracterizam esse perfil a partir de dados constantes no memorial de formação continuada.



PERFIL DA INTERLOCUTORA VERLUC



Verluc ingressou na Universidade em 1985, em Caxias–MA. Concluiu a graduação em 1991 e em 1993 ingressou na Secretaria de Educação do Estado do Piauí, como professora de Matemática, com carga horária de 40 horas. Em 1998, ingressou na Secretaria de Educação Municipal de Teresina, como professora de Matemática. Passou alguns anos trabalhando os três turnos. Apesar de estar, hoje, como formadora na SEMEC, ainda é professora no Estado, no turno noite. Tem 23 anos de docência na área de Matemática e 14 anos como formadora na Secretaria Municipal de Educação. O primeiro programa de formação que trabalhou foi o GESTAR I (Gestão da Aprendizagem) cujo objetivo era trabalhar conteúdos /metodologias /estratégias no desenvolvimento de habilidades de Matemática e Língua Portuguesa. Após o GESTAR, participou do programa Pró-Letramento, cujo foco era o ensino de Matemática e Língua Portuguesa. Fez sua Pós-Graduação em 2006, em Educação Matemática para o ensino médio, promovida pela SEMEC em parceria com a Universidade Federal do Piauí.



PERFIL DA INTERLOCUTORA ARSILI



Arsili, em 1998, ingressou na Universidade Federal do Piauí para cursar Letras Português. Dois anos após seu ingresso nessa IES, passou em concurso público para professora dos anos iniciais nas Secretarias Estadual e Municipal de Educação. Como havia cursado o antigo Pedagógico (nível de Ensino Médio), isso lhe deu direito de assumir turmas do Ciclo de alfabetização, 4º e 5º do Ensino Fundamental. Com a conclusão do curso de graduação (Letras), passou a ministrar aulas de Língua Portuguesa em escolas estaduais e continuou no ciclo de alfabetização no município. Fez Pós-Graduação em Estudos Literários, na Universidade Federal do Piauí, concluindo em 2015. Tem 16 anos de docência e 06 anos de formadora na área de Português. Ela já foi formadora do Programa Alfa e Beto.



PERFIL DA INTERLOCUTORA SUC

Suc, em 2001, iniciou o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí. A interlocutora, em 2006, passou em concurso para professora da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Em 2007, cursou Especialização em Supervisão – Coordenação Pedagógica, na Faculdade Piauiense – FAP. Tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Tem 10 anos de docência e 04 anos de formadora na área de Português. Participou de vários cursos de Formação Continuada, ofertados pela Rede Municipal, a saber: GESTAR, Alfabetização e Letramento, Programa Alfa e Beto, PNAIC.



PERFIL DA INTERLOCUTORA MARSILVI

Marsilvi, na década de 1985 terminou o curso Normal (Pedagógico, nível médio), pela Escola Normal Osvaldo da Costa e Silva- Floriano e, logo depois, cursou o 4º ano Adicional em Alfabetização. Em 2007, cursou Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Piauiense. Fez Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, em 2008, e Supervisão e Gestão Escolar, em 2015, pela Faculdade Piauiense. A interlocutora, em 2008, foi aprovada em concurso para professor da Rede Municipal de Teresina. Tem 32 anos de docência, mas na Rede Municipal tem 09 de docência e 07 anos de formadora na área de Português. Foi formadora dos programas: IQE-Instituto Qualidade de Ensino, PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e do IAB-Instituto Alfa e Beto.

As interlocutoras revelam em seus relatos que buscaram cursos de Pós-Graduação em nível de especialização *lato sensu* e em nível de mestrado *stricto sensu*. Sendo a formadora Verluc especialista em Educação Matemática, pela Universidade Federal do Piauí; a

formadora Arsili especialista em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Piauí; a formadora Suc especialista em Especialização em Supervisão – Coordenação Pedagógica, pela Faculdade Piauiense – FAP e mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí; e por fim, a formadora Marsilvi especialista em Alfabetização e Letramento e em Supervisão e Gestão Escolar, pela Faculdade Piauiense.

O aspecto que evidenciamos nos dados referentes à graduação e pós-graduação é o fato de duas formadoras não serem graduadas em Pedagogia e pós-graduadas em áreas que não são relativas aos conhecimentos específicos para a docência. Essa observação é relevante, pois Gatti (2010) diz que os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, em destaque os da área de Linguística, contudo, os referentes à formação para a docência correspondem apenas 11% das horas-disciplinas. E os cursos de Matemática, mesmo apresentando maior equilíbrio entre as disciplinas relativas aos “Conhecimentos específicos da área”, e também apresentam maior concentração nos “Conhecimentos específicos para a docência” ainda refletem mais a ideia de um bacharelado do que licenciatura, como nos diz Gatti (2010). A autora, ainda, pontua que, com a inexistência de eixo formativo explícito para a docência, “presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício [...] (GATTI, 2010, p. 1374)” docente.

Assim, ao considerar essa realidade, compreendemos que a formação continuada deve ser um momento que convide esses formadores à construção do saber e à construção do conhecimento referentes à formação pedagógica, ou seja, um movimento de apoderar-se de conteúdos para a docência, que possam ter sido articulados de forma superficial na sua formação acadêmica.

Em relação ao gênero, todos os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino. Essa questão da feminização do ensino não pretendemos interpretar como historicamente vem sendo, isto é, um elemento desqualificador da profissão docente. Para tanto, recorremos a Montero (2001) quando diz que precisamos interpretar a feminização do ensino como uma característica que fará do ensino uma profissão valorizada, “porque nós mulheres (permita-se-me a nota feminista) faremos com que a profissão do ensino alcance o seu máximo nível de profissionalidade” (MONTERO, 2001, p. 125).

No que tange ao tempo de serviço, verificamos que todas as formadoras têm mais de dez anos de experiência na docência. Os dados expressam o tempo de serviço como um aspecto importante, uma vez que o trabalho docente, também, pode ser analisado em função da experiência do formador de professores e como esse profissional atribui significado a sua

vivência profissional. Encontramos, em Tardif e Lessard (2005), que a noção de experiência pode ser compreendida como um processo de aprendizagem espontânea, que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem.

Os dados relativos à participação nos cursos de formação continuada revelam que, no grupo das interlocutoras, todas elas participaram ou participam de cursos de Formação Continuada oferecidos pela Rede Municipal de Teresina. Diante dessas constatações, os dados revelam que os formadores participam de cursos cujos objetivos e resultados, a rigor, se encontram explicitamente especificados, pré-determinados e são realizados, geralmente, a partir de modelos de desenvolvimentos de habilidades. Segundo Imbernón (2016), esses cursos são ministrados por especialistas que selecionam as atividades que, hipoteticamente, ajudarão os professores a produzirem mudanças nas atitudes e que essas mudanças serão manifestadas no cotidiano da sala de aula. Portanto, o entendimento é que se trata de cursos que viabilizam tornar as formadoras mais cultas em relação a volume de saberes, mas não necessariamente no que diz respeito ao acesso e vivência de experiências inovadoras.

1.5 Organização e análise de dados: percursos de desvelamento dos ditos e não ditos das narrativas

Iniciamos este item registrando que não é nosso intento reduzir a riqueza das significações dos dados da pesquisa, para tanto, evocamos Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut (1999, p. 107), e com eles, por meio da análise de conteúdo, buscamos detectar as marcas e vestígios deixados pelas interlocutoras em suas narrativas. Neste caso, referimo-nos aos ditos e não ditos, visto que nessa modalidade analítica vivenciamos “[...] um trabalho minucioso de análise e uma passagem delicada à síntese”. Por isso, os autores sugerem um caminho metodológico delineado em diferentes fases que possibilitam a produção do *corpus* de informações e seu desvelamento. As fases são: pré-análise, clarificação do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização do *corpus*, organização categorial.

Fundamentada nesses autores, organizamos os dados a partir da pré-análise, que compreende os momentos de classificação dos documentos e transcrição. Nesse sentido, procedemos à transcrição e, simultaneamente, à classificação das entrevistas e à leitura exploratória dos memoriais de formação continuada, para conhecimento e compreensão do conjunto das informações e dados produzidos.

A transcrição das entrevistas e a leitura exploratória dos memoriais aconteceram por intermédio de uma escuta acurada e de uma leitura atenta para que nos mantivéssemos fiéis ao conteúdo das falas das interlocutoras. Desse modo, cada texto recebeu identificação própria em sua margem superior, ou seja, um número de referência de acordo com a realização de cada entrevista e de cada memorial, ambos acrescidos do codinome de cada interlocutora, portanto, esse empreendimento analítico, à luz dos autores mencionados, compreende a fase de clarificação do *corpus*.

Após esse momento de clarificação do *corpus*, procedemos à leitura/inventário que serviu de “[...] instrumento e de código para uma leitura temática mais fina” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 114). Nesse contexto, foi possível a construção inicial das grelhas de análises, aspecto que possibilitou fazer o levantamento e o ordenamento dos elementos de contextualização que revelam o sentido das narrativas, como também as temáticas das quais se originam a organização das categorias *a posteriori*. Nesse sentido, é como expressam os mencionados autores, ao afirmarem que as grelhas se apresentam como “a armadura da organização e descodificação do *corpus*, só elas permitem dar-lhes conta do sentido. É possível, assim, repartir os discursos individuais pelo sistema de categorias e, fazendo-o, preparar a apresentação e a redação do relatório final” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 119).

Na organização dos dados dessa investigação, na perspectiva de construção das grelhas de análise, percebemos um momento de grande apreensão ou até mesmo de angústia, posto que se nos apresentava a ocasião de examinar a soma das respostas específicas que foram produzidas, na intenção de não deixar de fora elementos significativos, pois, conforme a orientação que estávamos seguindo, a dificuldade da elaboração de uma grelha de análise “está em saber como classificar sem deformar a narrativa” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 117).

Dessa forma, passamos empreender uma leitura atenta e repetida de cada entrevista, e dos memoriais de formação, exercício que nos possibilitou traçar um desenho mais uniforme dos conteúdos das narrativas das entrevistas e dos memoriais. Essas reiteradas leituras dos dados, ou seja, leituras horizontais e transversais, caracterizaram-se como processo longo, difícil e desafiante, notadamente, porque exigiu muitas idas e vindas ao material de análise. Assim, chegamos à organização do *corpus* da pesquisa. Para visualizarmos melhor o processo de análise, em nossa pesquisa, elaboramos o Quadro 2, conforme segue.

 Quadro 2 - Detalhamento das atividades de análise dos dados 		
Fases	Tarefas: descrição	Desenvolvimento das fases
Pré-análise	Empreende a classificação dos documentos; a transcrição e a escuta atenta; e a leitura repetida das narrativas.	1-Classificação dos documentos: Organização do material por tipo de instrumento/técnica, mencionando data, duração, lugar das narrativas. 2-Transcrições das entrevistas, mantendo fiéis à fala das interlocutoras; 3- Escuta atenta e leitura repetida: leitura dos relatos das entrevistas e memoriais destacando com cores de fundos trechos ou palavras, que revelem aproximações ou distanciamentos de ideias.
Clarificação do corpus	Retirada de parte da densidade do corpus e início da elaboração do léxico-thesaurus (agrupamento das palavras/trechos por temas, significações)	1-Organização dos perfis das interlocutoras (formação, tempo de docência, dentre outros aspectos). 2- Agrupamento de fragmentos das narrativas por temas/assunto/ categorias.
Compreensão do corpus	Elaboração do léxico-thesaurus: revisita das narrativas para levantamento de termos carregados de sentido e pessoais	1-Listagem dos termos/palavras recorrentes nas falas dos sujeitos – contabilizando a frequência de aparecimento do termo/palavra. 2- Elaboração de vocabulário a partir da aproximação de significados dado às palavras/termos, pelas interlocutoras. 3-Definição de categorias emergentes.
Organização do corpus	Construção das grelhas de análise	Estabelecimento de sistema categorial a priori- formação, tempo de docência, concepção de formação continuada, características das práticas de formação continuada dentre outras – e, a partir de categorias empíricas, a posteriori.
Organização categorial	Agregação de cada categoria temática, dos fragmentos a ela relacionados, detectando os núcleos de sentido.	Construção de mapa temático com fragmentos das narrativas.

Fonte: Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut (1999).

Realçamos que a análise e a interpretação dos dados aconteceram à luz do corpo teórico que consubstancia o estudo, tendo como norte os objetivos da presente pesquisa, o que nos possibilitou analisar aspectos que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir dos momentos de diálogos com os dados da pesquisa, mediante um movimento de construções e reconstruções das análises do estudo, elaboramos o quadro de análise dos dados emergido dos relatos das interlocutoras da pesquisa, conforme ilustramos com a seguinte Figura 5.

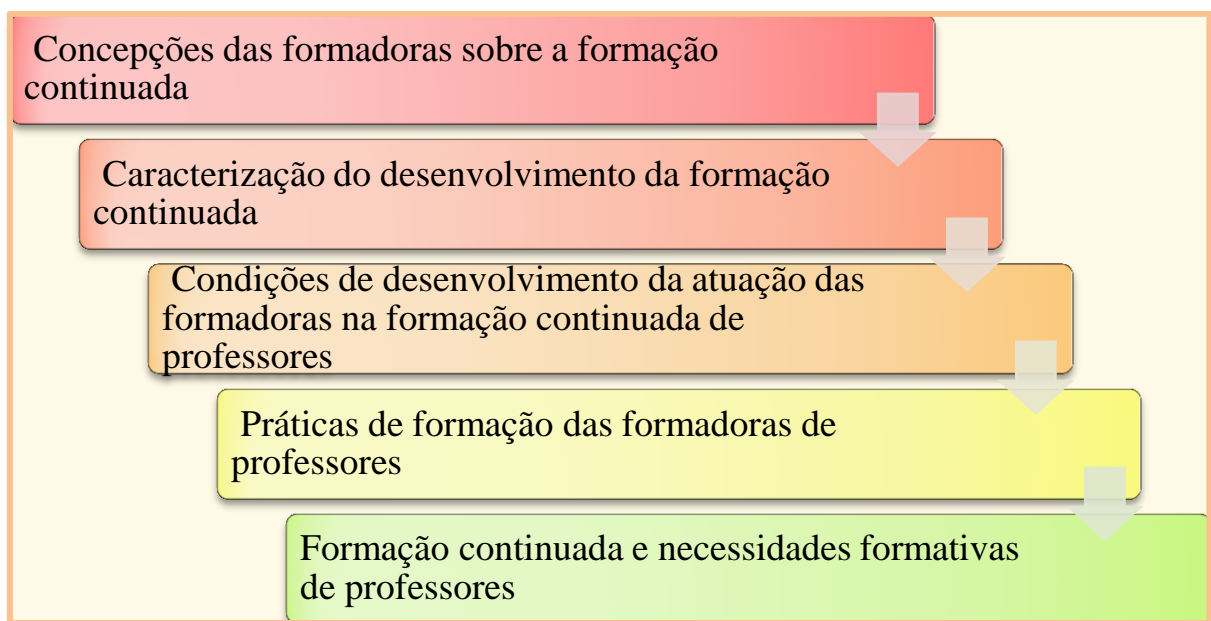


Figura 5: Unidades Temáticas de Análise
Fonte: Elaboração da Autora

Ressaltamos que, a partir da transcrição das entrevistas e da escrita dos memoriais de formação, e tendo como suporte orientador as mencionadas unidades temáticas, realizamos a análise das narrativas das interlocutoras, segundo os critérios teóricos de análise de conteúdo de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), que se encontra melhor detalhada e concretamente efetivada ao longo do Capítulo III.



CAPITULO II
FORMAÇÃO CONTINUADA: entre realidade e possibilidades

Até agora ele tem sido encarado, fundamentalmente, como o executor de decisões e de proposta de mudança que lhe são exteriores. A reinvenção da escola exige, também como condição necessária, que o professor, em vez de “aplicar” a reformas, possa emergir como produtor de inovações.

Canário

CAPITULO II

FORMAÇÃO CONTINUADA: entre realidade e possibilidades

A educação para o século XXI requer uma formação continuada que se defina como um percurso formativo, orientado para a transformação dos sujeitos envolvidos num movimento de construir e reconstruir experiências, refletir criticamente sobre preceitos formativos e produzir espaço para compreensão de sua própria prática pedagógica.

Ao trazer essa significação para a formação continuada, podemos perceber que esse percurso não se conclui, mas apresenta, a cada momento, possibilidades para novos momentos de formação, configurando um caráter de recomeço da realidade pessoal e profissional, constituindo-se a prática pedagógica, então, a mediadora da produção do conhecimento, baseado na trajetória de vida do professor e em sua identidade. Para tanto, acreditamos ser necessário dar voz aos atores da ação — os professores — responsabilizando-os por sua própria formação, igualmente, pelo desenvolvimento na instituição educativa de projetos de mudanças, emancipação e transformação.

Essa compreensão aponta para o fato de considerarmos o professor a partir do contexto do fazer docente, enquanto sujeito que reflete *na* e *sobre* a prática, o que aponta para um redimensionamento dessa ação, inclusive o professor se assumindo como produtor de seu desenvolvimento pessoal, profissional e da organização escolar. Desse modo, faz-se necessária uma teoria crítica que possibilite aos professores a ampliação de seu horizonte em relação à sua situação, teoria essa que tenha com ponto de partida o reconhecimento dos professores como intelectuais críticos e emancipados.

É desse cenário que trata este capítulo, apresentando diversos encaminhamentos e exigências da contemporaneidade em relação à formação continuada. As discussões discorrem sobre a necessidade de revisão dos processos formativos, no sentido de melhor explorar as potencialidades da formação continuada, propiciando ao professor colocar-se como agente e sujeito de sua prática e da construção e reconstrução de seu conhecimento, mediante o dialético movimento prática/teoria e vice-versa. Assim, o capítulo em referência apresenta a configuração da formação continuada nos cenários nacional e internacional, destacando alguns subsídios de ordem teórica sobre o processo de formação continuada, explicitando sua dinâmica no que concerne à relação do professor com essa realidade e suas reais possibilidades.

2.1 Contexto da formação continuada

A formação de professores tem se revelado tema de discussões seja no que diz respeito à discussão de problemas educacionais, seja no que concerne à busca de soluções para os referidos problemas, fato que, a rigor, tem gerado importantes debates, que têm colaborado com a produção de uma ampla literatura nesse âmbito, isto é, de um arcabouço teórico, fomentando a elaboração de várias abordagens acerca da referida temática, a exemplo de estudos como os de Pacheco e Flores (1993), Zabalza (2004), Guanieri (2005), Mendes Sobrinho (2006; 2007) Formosinho (2009), Brito (2006), Schön (2000), Pimenta (2005), dentre outros. A propósito, cabe acrescentar o contributo de Nóvoa (2000, p. 15) a ressaltar que nas últimas décadas “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida de professores, carreiras e percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”, e que comporta incluir as discussões sobre formação continuada.

Na verdade, dizemos que essa literatura teve/tem seu significativo papel, nesse entorno discursivo, no sentido de reconduzir os professores para o âmago dos debates educativos, na perspectiva de tomar a formação docente como “problemática da investigação” de muitos estudos. Assim, ao tornar-se objeto de investigação, a formação docente deu surgimento a uma pluralidade de teorias e práticas pedagógicas que viabilizaram a produção de uma diversidade de concepções que validaram a experiência vivenciada pelos profissionais da docência.

Nessa direção, Veiga (2012) corrobora essa reflexão ao focar que a formação deve configurar um aspecto de “inacabamento”, num movimento de vinculação à história de vida dos indivíduos em constante processo de formação, que propicia a preparação profissional e, igualmente, revela uma trajetória multifacetada, plural, que tem começo e nunca tem fim, pois é inconcluso e, inclusive, autoformativo muitas vezes.

Para essa autora, ao falar em formação de professores, alguns aspectos devem ser evidenciados, a saber: trata-se de uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias, que atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, enquanto componente constitutivo da formação; revela-se como ação contextualizada histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político; implica preparar professores para o incerto, para a mutação; inspira-se em objetivos que sinalizam a opção política e epistemológica adotada; significa- como processo- uma articulação entre formação pessoal e profissional. É, na verdade, uma forma de encontro e confronto de

experiências vivenciadas; trata-se de um processo coletivo de construção docente, que passa pela descoberta do outro e pela elaboração de pensamentos autônomos e críticos que propiciem aos sujeitos o poder de decidir por si mesmos. A esse respeito, Leitão de Mello (1999, p. 47) confirma esse panorama, registrando sua concepção acerca da formação de professores:

[...] um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Diante dessa visão, a formação se apresenta como processo de incompletude, vinculado à trajetória de vida dos professores num movimento de construir e reconstruir experiências. Um processo que permite a análise dos propósitos que fundamentam suas ações, num movimento dinâmico de revisitação da prática pedagógica, de ressignificação da cultura profissional e pessoal do professor.

Nesse sentido, Alarcão (2011) afirma que são muitas as exigências para composição da base do paradigma da formação docente que busca proporcionar a emancipação desse profissional. Essas exigências passam pela valorização da curiosidade intelectual, pela capacidade de empregar e reconstruir o conhecimento, pela necessidade de questionar e indagar, de expressar um pensamento próprio, de produzir meios de autoaprendizagem. Além disso, diz a autora, é necessária, também, a capacidade de gerenciar sua história individual e coletiva, de se perceber responsável pelo seu desenvolvimento contínuo.

Em Giroux (1997) acessamos ao entendimento de que os professores precisam se apresentar como intelectuais transformadores caso pretendam educar os educandos para o exercício de uma cidadania ativa e crítica. Nessa perspectiva defendida pelo autor em referência, faz-se necessário, para tanto, tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Esse movimento requer a utilização de mecanismos de pedagogia que tratem os alunos como sujeitos críticos, que tornem o conhecimento problemático, que utilize o diálogo crítico e afirmativo, bem como o debate em prol de uma sociedade qualitativamente melhor para todos os sujeitos nela inseridos.

Nessa perspectiva, no contexto discursivo acerca da formação de professores, comporta entendermos a importância de concebermos formação continuada como momento

que propicia ao professor exercitar a reflexão sobre a prática pedagógica, com a possibilidade de fazer um trabalho docente mais consistente, mediante a busca de novas alternativas de ensino, permitindo a releitura do exercício docente por meio de uma retomada reflexiva e avaliativa dos propósitos a serem atingidos. Em outras palavras, um processo formativo que possibilite ao professor a busca de alternativas de solução para as dificuldades de sua prática pedagógica, diante de um diálogo, cada vez, mais profundo entre teoria e a realidade circundante.

Tem sido massivamente tratada no âmbito do discurso acadêmico e da legislação educacional o componente formação continuada na condição de um movimento de construir e reconstruir experiências, uma oportunidade de o professor experienciar a reflexão crítica sobre preceitos formativos e produzir espaço para uma compreensão de sua prática pedagógica, no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos, atentando, no entanto, para o fato de que essa realidade é sujeito a críticas, visto que estudos têm revelado que os resultados das ações de formação continuada têm mostrado pouca relevância para as práticas profissionais docentes, com rupturas pouca consistentes para essas práticas e para transformações de suas concepções de ensino e aprendizagem.

Diante dessa realidade, cabe indagarmos: onde estaria a problemática das formações oferecidas aos professores? Nas próprias formações? Em seus planejamentos que parecem ser escassos? Em suas metodologias/estratégias que são tecnicistas? Nos formadores que não têm o perfil adequado? Nos professores para quem são oferecidas as ações de formação continuada? Afinal, onde se ancora a problemática da formação continuada? Por que, a maioria das práticas formativas não atinge seus objetivos de transformar, significar, emancipar as práticas profissionais dos professores, decorrido algum tempo da ação de formação?

Certamente, que responder a tais indagações constitui um desafio que comporta, em si, muitos obstáculos, notadamente no campo teórico, por não serem tão evidentes assim. Percebemos, no entanto, que o caminho das ponderações, análises e conclusões que podem ser articuladas sobre essas questões esteja ligado à epistemologia da formação continuada, em outras palavras, esteja ligado à origem, a seu âmago. Construimos, portanto, esse pensamento com base nos fatos revelados por outros, como temos sinalizado nesse estudo (GALINDO, 2011; GATTI, 2009; DAY, 2011, entre outros).

Compreendemos por formação continuada a realização de ação formativa que dá suporte a uma ação primária, também de natureza formativa que chamamos de formação inicial. Por conseguinte, uma ação que se apresenta num movimento de dar continuidade a

algo, a priori, que está iniciado, pelos menos no que se refere aos pressupostos e aos alicerces teóricos e metodológicos gerais em nível de ensino, que possibilitam a formação e o subsequente exercício prático e profissional em relação a uma área de conhecimento. Ou seja, um percurso formativo que dá continuidade a certo percurso formativo.

A formação continuada, na feição de formação profissional, é definida pelo raciocínio da “requalificação” profissional e/ou pessoal, conforme Correia (2003), e nesse movimento está vinculada ao bom funcionamento da instituição ou contexto social. Logo, se ancora na lógica de uma qualificação precedente que proporcione componentes para a profissionalidade.

Contudo, o que se tem percebido é que há discrepâncias conceituais e práticas no que diz respeito à natureza dessa formação. No cenário brasileiro, na última década, esse processo praticamente tem exercido o papel da formação básica docente. Galindo (2011) corrobora essa compreensão ao enfatizar que para a formação continuada tem se atribuído variadas feições, a saber: iniciar e aprofundar fundamentos da educação; ofertar estratégias metodológicas variadas; disponibilizar orientações e diretrizes da política educacional; aprofundar conteúdos curriculares a serem ensinados no ambiente da prática profissional do professor.

Para essa autora, tem sido apregoado um conceito deturpado do que seja a formação continuada, aspecto compreensivo que, no geral, tem proporcionado um viés para a propagação de ações diversas, tanto no cotidiano escolar como fora dele, sob o rótulo de formação continuada. Essas práticas “visam alcançar objetivos relacionados à formação profissional de base, ocorrendo, no entanto, em serviço” (GALINDO, 2011, p. 38).

Na verdade, a lógica de formação profissional iniciante, que a formação continuada tem adotado no cenário brasileiro, justifica-se mediante as necessidades que os sistemas educacionais têm de responder aos modelos de qualidades preestabelecidos pelos órgãos superiores governamentais, a saber, Ministério da Educação, Secretarias e Departamentos, ou por outras entidades de atuação no âmbito educacional.

O que se evidencia é que se tratam de medidas que, na maioria das vezes, não contemplam e nem respondem às necessidades dos professores no sentido de fortalecimento, enriquecimento de suas práticas educativas, de atendimento às suas ansiedades e carências de aprendizagem dos estudantes, muito menos no que diz respeito aos seus interesses de aprimoramento e desenvolvimento na carreira profissional. Desse modo, as reformas e as orientações legais produzem, de modo geral, uma necessidade de formação continuada que traz no seu bojo um caráter adaptativo à reforma que as (im)põem e que refletem na forma de diretrizes sobre o exercício docente, seja no cotidiano escolar, seja em outros ambientes, tempos e atividades que a profissão exija.

Esse arcabouço discursivo compreensivo apresenta indicadores para pensarmos a epistemologia da formação continuada de professores e sua relevância, porque evidencia contradições em discursos e em práticas de formação continuada que cooperam para alicerçar o “postulado da necessidade e da ineficácia das ações de formação continuada tal como tradicionalmente se apresentam” (GALINDO, 2011, p. 39). Esse movimento é descrito por Gatti (2009, p. 221) da seguinte maneira:

[...] a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito à formação continuada.

Essa discussão indica-nos que o fundamento da formação continuada ancora-se em um discurso que, quando materializado, não dá conta da realidade das práticas educativas. Ou seja, existem planos e ofertas por parte de universidades, sistemas, governos e iniciativas privadas, em que, no entanto, a materialização dos objetivos é transitória, uma vez que sua abordagem dominante consiste, prioritariamente, na da realização de práticas de formação, que muitas vezes, estão distanciadas da realidade do cotidiano escolar, portanto, não atendem às necessidades dos professores, dos alunos, enfim, não atendem as exigências da escola. A observação dessa situação nos leva a indagar, afinal, a quais necessidades estão, de fato, desarticuladas?

É preciso, nesse sentido, considerar que a vida escolar configura um espaço que comporta um grupo de professores, que se constitui de diferentes formações, saberes e experiências também diversificadas. Da mesma forma, constitui-se de interesses distintos, desejos formativos e anseios variados, com intencionalidades, muitas vezes, contrárias, reunidos em um lugar, em defesa de uma tese, de um ou mais objetivos gerais em comum, a saber: eficácia da aprendizagem, da capacidade e das habilidades dos alunos. Mesmo assim, convém esclarecer que tantas diferenças não cabem em um único tipo de formação que pretenda ter um desenvolvimento, a contento, sobre as práticas docentes.

Percebemos que essa verdade aponta para direção de que sejam propostas modalidades formativas distintas, coerentes com as especificidades, desejos e necessidades dos professores e das escolas. Pois, o que se apresenta, na maioria das vezes, é uma formação continuada com programas, propostas ou pacotes formativos, que não acatam essa variedade factualmente existente, que se constitui em uma prática homogeneizadora, conteudista, prescrita, que se ancora em conhecimentos predeterminados para dar produtividade aos currículos, diretrizes operantes nas propostas que, superficialmente, contribuem com um movimento de transformação de práticas profissionalmente cristalizadas pelo tempo de exercício profissional.

Para Day (2001), os programas de formação continuada se apresentam como dispositivos processuais que “deixaram de ser predominantemente determinados pelo indivíduo, que escolhe entre o “menu” de actividades organizadas por agentes externos, para serem predominantemente determinadas pelos administradores que “patrocinam a formação”. O autor, ainda, afirma que, não obstante diversos países se apresentarem como favoráveis e admitirem a relevância que essa formação continuada assume para os professores e para as escolas, essa mesma formação, ao longo da história, acontece sob escassas tentativas de apoio sistemático e diversificado aos professores ao longo da carreira e de seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, um estudo feito por esse autor, a partir de Sander³, mostrou que, no contexto europeu, a formação continuada se realiza de forma voluntária, como é o caso da Austrália; ou não-coordenada, como acontece na Bélgica, na França e na Holanda; ou, ainda, como em Portugal e no Reino Unido que se efetiva sob a forma de cursos de curta duração.

No âmbito dos Estados Unidos, a formação continuada se realiza com base na motivação individual e no empenho pessoal em termos de progressão na carreira⁴, muito embora, segundo Zeichner (1998) esse desenvolvimento aconteça a partir de decisões isoladas ou em conjunto, em um distrito escolar, universidade ou sindicato, sobre o que os professores precisam aprender. A crescente realização de cursos organizados pelos próprios professores ou por outras pessoas, que lhes garantem a possibilidade de determinar o tipo e a direção do trabalho que vislumbre seu desenvolvimento profissional, na perspectiva de preparação de professores como profissionais reflexivos, aspectos que, na concepção de Zeichner (1998),

³ Sander, T. (ed). Current changes and challenges in European teacher education: European yearbook of comparative studies in teacher education. Belgium: Nijs-Herent, 1994.

⁴ Baseado em Hawley, C. A.; Hawley, W. D. Peabody Journal of Education, 1997.

muitas vezes, não asseguram a formação de profissionais reflexivos, ao contrário, garante maior controle dos professores e a manutenção de sua condição subalterna.

No contexto da realidade japonesa, valorização recai sobre o desenvolvimento coletivo e colaborativo, em que a função dos pares assume um ponto determinante na formação continuada, pois se fundamenta na perspectiva de redes em trabalhos. Na Inglaterra, essa formação está sob a responsabilidade da Agência Nacional de Formação (Teacher Training Agency), encarregada de ofertar cursos em nível nacional. Esses cursos acontecem em “etapas-chave” do desenvolvimento da carreira, contudo, não consideram claramente, a longo prazo, as necessidades profissionais, intelectuais e individuais dos professores. Do mesmo modo como ocorre em outros países, tais atividades de formação não explicitam a aprendizagem em relação a contextos locais, estando articuladas a projetos especiais ou componentes de reformas que evidenciam as experiências de sala de aula (DAY, 2001).

Em Portugal, a partir da reforma do sistema educativo, mediante a Lei de Bases de 1986, a problemática da formação continuada recebeu um lugar de relevância, principalmente, com o aparecimento de novas instituições formadoras, nos meados de 1992, notadamente os Centros de Formações de associações de escolas e os Centros de Formação de associações de professores.

De acordo com Formosinho (2011, p. 2), uma feliz junção de situações possibilitou a constituição do sistema de formação continuada. Com “o desenvolvimento do exercício da docência e a consolidação da concepção da formação como processo ao longo da vida”, em oposição à figura social desgastada do professor, diversas necessidades de formação articuladas ao insucesso escolar, à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares do ensino, ao surgimento de escolas multi-éticas e multi-culturais, à reforma e inovações curriculares e à mudança na gestão escolar adotada como democrática; à legislação alicerçada na produção científica da Educação; e a financiamentos abundantes da União Europeia na formação dos professores, de modo que esses aspectos asseguraram à formação continuada um lugar relevante no cenário formativo (GALINDO, 2011).

Os fatos que originaram essa formação presente nos discursos dos interlocutores não favoreceram, contudo, a amplitude esperada, posto que não resultou em mudanças no contexto da prática. Os resultados mais importantes das ações da formação continuada em território português foram, de acordo com Formosinho (2009):

- acesso de todos os professores à formação, o apoio às transformações do sistema no âmbito do currículo e da gestão, o desenvolvimento de uma cultura de formação, benefícios destacados no relatório do Conselho Nacional de Educação;
- mudanças no nível da organização escolar com a elaboração conjunta de planos de formação de professores a partir das necessidades identificadas, e de incentivo ao trabalho coletivo e às trocas na escola, detectados com base nos relatórios dos Centros de Formação;
- trabalho de projetos como garantia da relação de formação e ação e articulação das escolas e dos centros de formação de associação de escolas (CFAE).

O cenário atual da formação continuada em Portugal, bem como nos demais países da União Europeia, é de perda em termos de recursos às ações nesse âmbito, ocasionando, além de redução de ações “acreditadas” e ofertadas pelos Centros de Formação, pouca influência ou poucas incidências de melhoria percebida sobre as práticas. Fato que ocorre devido, muitas vezes, a cursos que são oferecidos não corresponderem às expectativas pessoais e às problemáticas vividas pelos professores, situação agravada pela acreditação tardia dos cursos, ou seja, pela demora na aprovação e na regulamentação das ações formativas para os Centros de Formação (GALINDO, 2011).

A esse respeito, um estudo feito por Vaillant (2003) mostrou que, no contexto da América Latina, a formação continuada é organizada no modelo de aperfeiçoamento docente, na perspectiva de sanar deficiências deixadas pela formação inicial. Desse modo, reforça a autora, não consegue contemplar amplamente os contextos do professor, do aluno, da escola e da comunidade. Na verdade, de forma majoritária, o objetivo da formação continuada na América Latina é “Aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades pedagógicas dos professores mal capacitados; Fornecer conhecimentos especializados em matérias em que se diagnosticam claras deficiências” (VAILLANT, 2003, p. 10). Sua pesquisa, ainda, revela que o documento resultante da *Cumbre Latinoamericana de Educación da Básica* contém uma síntese das políticas referentes à formação e aperfeiçoamento dos professores. Esse documento destaca que, de modo geral, os docentes latino-americanos têm uma menor carga horária de formação profissional, comparativamente aos professores de países desenvolvidos.

Quanto à realidade brasileira, a literatura consultada registra que em pouco mais de 30 anos, a formação continuada, passou à condição de um direito legal. Essa legalidade teve início a partir dos anos 70 do século XX, diante de práticas de aperfeiçoamento profissional pautadas em pressupostos de um paradigma conservador, tendo em seu eixo central a

reprodução do conhecimento, ou seja, mediante a lógica tecnicista da *reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento* de docentes articulada à reforma do ensino de primeiro e segundo graus, de 1976.

A recente legalização e institucionalização da formação continuada de professores, no cenário brasileiro (BRASIL, 1996, 1999, 2005, 2006) tem implicações significativas tanto no viés prático como no teórico. A propósito, notamos que, no contexto prático, os desafios aparecem relacionados à capacidade técnica das Secretarias e Departamentos de Educação em materializar os princípios e orientações legais, mediante formação de quadro de formadores, convênios com terceiros ou parcerias com universidades locais, comprometidos com a oferta instrumental de formação, coerentes com as problemáticas que as reformas e contexto territorial e escolar revelam.

Compreendemos que é indispensável frisar que toda área de conhecimento científico requer consensos para sua legitimidade, premissa que, também, comporta a formação continuada. Contudo, a questão terminológica e conceitual que diz respeito à formação continuada, ainda, é polissêmica tanto no âmbito das normas legais nacionais como no contexto da produção acadêmica da área, seja nacional e/ou internacional, como verificamos nas considerações que vimos registrando. Realçamos, contudo, que é pertinente essa discussão, considerando que a produção de consensos fortalece o contexto teórico, visto que no cenário das práticas, inclusive oficiais e legais, é perceptível, cada vez mais, a associação de práticas formativas variadas para os professores em ocasiões e situações diversas.

Além disso, no que se diz respeito às propostas de formação direcionadas à capacitação e atualização, existe a percepção extensa e genérica em relação ao modo de atuação, com orientações na perspectiva dos objetivos manifestos na lei, a saber: “aperfeiçoar, atualizar conhecimentos, sanar dificuldades e problemas, melhorar a prática” (BRASIL, 1996, 1999). Contudo, com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2005, 2006) visualizamos sinalização de algumas alternativas nessa direção, todavia sob as rédeas da amplitude e generalidade, que transforma a formação continuada em um território onde todas as falhas e dificuldades são bem vindas.

Logo, a formação continuada na educação básica, no cenário brasileiro, institucionalizada e subsidiada pelo Estado, considerando as imensuráveis disparidades encontradas nas grandes regiões, mostra-se importante na organização de diretrizes num movimento de equacionar as demandas dessa formação nos seus devidos fundamentos. Realçamos que esse dado é importante, ainda que seja visível a existência de projetos, como

se apresenta o Referencial Nacional para a Formação Continuada - RNFC, concentrado na formação em serviço, com especificidades diferenciadas.

Outro marco normativo impulsionador de mudanças institucionais são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução CNE/CP 2/ 2015). Compreendemos, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada, se devidamente implementadas, apresentam-se como uma das iniciativas do Conselho Nacional de Educação que busca contribuir para uma maior organicidade da formação por meio da articulação entre essas duas modalidades formativas.

Entre os seus princípios, inclui-se a compreensão da formação continuada como elemento significativo da profissionalização, fundamentado nos diversos saberes e na experiência docente, num movimento de integração ao ambiente da instituição educativa, igualmente integrado ao projeto pedagógico da instituição de educação básica. A mencionada Resolução, no artigo 16, ainda confere que a formação continuada tem como principal finalidade a “reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais, no seu parágrafo único, tratam sobre formação, inicial e continuada, destacando que a formação continuada sucede de uma concepção de desenvolvimento profissional dos professores, mediante as seguintes considerações:

- I – os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II – a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III – o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV – o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Com base nessa análise, depreendemos que a formação continuada não pode ser considerada um percurso formativo que se restringe apenas a ações de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, mas um processo contínuo de desenvolvimento profissional do

professor, de valorização da reflexão e da coletividade. Portanto, a formação continuada deve se efetivar mediante “projeto formativo que tenha por eixo central a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério” (DOURADO, 2015, p. 34).

No entendimento de Candau (2007), a preocupação acerca da formação continuada ofertada pelas universidades e outras instituições formadoras não é nova. Nesse sentido, é possível afirmar que essa preocupação ocorre devido à limitada contribuição desses cursos num movimento de promover a renovação das práticas pedagógicas dos professores. Ainda segundo a autora, esses cursos têm se ancorado numa perspectiva que enfatiza a reciclagem do professor, percebida como atualização da formação recebida. Percorrendo um viés emancipatório da formação continuada de professores, Candau (2007) sinaliza para a necessidade de mudanças na forma de conceber as práticas formativas, nesse contexto considera que:

- O *locus* da formação continuada deve ser a própria escola;
- O processo de formação continuada deve ter com referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber;
- Os processos de formação continuada devem fundamentar-se nas diferentes etapas de desenvolvimento profissional docente.

Teóricos como Behrens (2009), Imbernón (2010) e Giovanni (2003), guardando certa sintonia em suas contextualizações e discussões, refere que é preciso cautela ao entender a perspectiva da escola como *locus* de formação continuada, pois a escola só poderá se tornar eixo de percursos de formação se, igualmente, for possível processar “[...] uma aprendizagem institucional e organizacional” (GIOVANNI, 2003, p. 219), não obstante saibamos que não é simples o caso de estar no cotidiano escolar e de desenvolver uma prática escolar concreta, que garanta a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo crítico-reflexivo.

Ainda tratando sobre práticas da formação continuada no cenário brasileiro, Gatti (2009) diz que os processos de formação continuada desenvolvidos desde meados da década de 80, com a finalidade de atualização ou complementação de conhecimentos, bem como para preparar a implementação de uma reforma educativa, não geraram os efeitos esperados. De acordo com a autora, as razões para essa realidade “é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e

na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro” (GATI, 2009, p. 201). Nesse sentido, os professores não têm um sentimento de pertencimento, não se apoderam dos princípios que regem essa demanda, bem como não se sentem, por um lado, instigados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, por outro lado, não aceitam a atuar como meros aplicadores de propostas externas, diz a autora em tela.

Para Pimenta (2005, p. 40), os programas de formação continuada desde os anos 1980 não conseguiram alcançar seus objetivos devido sua não continuidade e também por não apresentarem uma política de formação que, concretamente, promova a necessária articulação entre a formação inicial e o desenvolvimento das escolas. Nessa direção, refere que, no mínimo, o se pode conseguir com esses programas de formação continuada é “apenas verniz que dá títulos” aos professores.

Identificando-se com a defesa dessas ideias e reafirmando esse pensamento, Behrens (1996) destaca que, na maioria das vezes, a metodologia utilizada por esses cursos leva à concentração de grandes grupos de professores, desse modo, não permite o envolvimento, e a compreensão de todos com as ações de formação, de modo que, boa parte fica somente ouvindo para depois reproduzir o que foi anunciado. Esses tipos de ações formativas, como afirma a autora, não comportam a perspectiva de os professores falarem sobre suas dificuldades e expectativas, quando muito, “propõem discussões sobre eles e não com eles” (BEHRENS, 1996, p. 133).

Nesse sentido, discute que a superação dessa perspectiva de formação requer avanços significativos no contexto das concepções, começando pela negação de modelos do tipo “pacote” de formação, ancorados em atividades preestabelecidas para propostas e modalidades que comportem e visualizem a construção coletiva do saber e o debate crítico-reflexivo do saber fazer, num movimento que vislumbre possibilitar ao professor ser emancipado e emancipar-se, tendo como uma de suas finalidades o revigoramento de sua prática pedagógica.

No contexto dessas considerações, citamos Galindo (2011) que corrobora com o conteúdo dessa reflexão ao focar que esse viés argumentativo gravita em torno de uma questão central nos percursos de formação, a saber: orientar o conhecimento prático que os professores possuem; persistir na formação perspectivando a prática profissional, num movimento de articulação de teoria-prática e vice-versa; valorizar o fazer docente nos aspectos em que ele acontece, ou seja, na sala de aula, nos momentos de planejamento e avaliação individual e coletiva, nas reuniões e em outros contextos de importância educacional e formativa, num movimento de considerar o seus saberes e a suas necessidades;

o que nos leva a conceber que a formação continuada, que se orienta por objetivos gerais amplos, precisa ser modificada na intenção de ter como alvo as necessidades docentes, desde seus níveis elementares. Concebemos, também, que para alterar o movimento da formação continuada faz-se necessário entender os fundamentos que amparam suas práticas. Essa é a chave mestra da questão, como reforça a autora em tela.

2.2 Formação continuada: uma discussão sobre seu significado

A condução do estudo acerca da formação continuada requer, precipuamente, que os formadores entendam ser profícuo, nesse momento, proceder a uma análise do seu significado. A formação continuada de professores, no Brasil, possui uma trajetória histórica e socioepistemológica marcada por diferentes tendências que não se constituíram *a priori*, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e de sociedade presentes na realidade brasileira.

Assim, entendemos ser pertinente fazer algumas reflexões acerca das denominações referentes à formação continuada, utilizadas ao longo dos anos no cenário educacional brasileiro, 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). Salientamos, dessa forma, que as diferentes modalidades de formação continuada construídas a partir de perspectivas diversas não atuam na prática em estado puro, mas podem mostrar interfaces com outras modalidades formativas, lembrando, contudo, que sempre haverá uma predominância, uma perspectiva preponderante a partir da qual outros componentes são agregados.

Nas discussões acerca das concepções da formação continuada, tem se nomeado tendência clássica a perspectiva formativa que leva à reprodução do conhecimento. A referida tendência tem suas bases no paradigma newtoniano/cartesiano, fortemente influenciado pelo pensamento positivista que marcou nosso cenário educativo durante os últimos cinquenta anos. Trata-se de tendência que tem/tinha sua direção somente no fazer e na reprodução fidedigna do conhecimento, bem como prepondera/preponderava o adestramento intelectual, sem considerar que o ser humano é, antes de tudo, um sujeito em processo evolutivo e que precisa desenvolver inúmeras inteligências, não somente cognitivas e motoras, mas, sobretudo afetivas (BEHRENS, 2010). Realçamos que, em referência a essa tendência, têm sido usadas diferentes nomenclaturas de formação continuada, dentre elas, destacamos: *reciclagem*, *treinamento*.

Para Marin (1995), a adesão da concepção de reciclagem no cenário educacional proporcionou a proposição e a execução de cursos rápidos e desarticulados da realidade da prática docente, articulados a palestras e encontros esporádicos que ocupam pequena parte do imenso universo que abrange o ensino, abordando-o de maneira superficial.

Como endossa Mendes Sobrinho (2002), a reciclagem na área educacional, salvo em alguns casos, proporcionou atuações, no mínimo, inadequadas quanto às propostas de atualização pedagógica dos professores, pois “[...] as ações planejadas para as denominadas reciclagens [...] limitavam-se à atualização de conteúdos específicos” (MENDES SOBRINHO, 2002, p. 67). Nesse sentido, comporta acrescentar que a fragmentação do ensino afasta da prática pedagógica do professor a dimensão formadora, delegando-lhe, apenas, a dimensão intelectual numa perspectiva de “educar os estudantes a adquirirem uma verdadeira paixão pela ignorância” (MCLAREN, 1997, p. 222).

Imbernón (2009) fortalece esse pensamento ao afirmar que treinamento significa uma série de atividades, técnicas que devem ser reproduzidas pelos professores no cotidiano da sala de aula e que, para tanto, são utilizados seminários, oficinas, nos quais as relações das práticas educativas são transmitidas verticalmente por um formador – treinador, solucionador de problemas dos professores.

Esse tipo de formação continuada de professores, na verdade, orienta-se pela necessidade de controlar as situações do cotidiano escolar, mediante “receitas” que definam como a prática pedagógica deve ser, segundo sinaliza Liberali (2006). Para essa autora, essa precisão de determinar os eventos, reforça a autora, caracteriza um tipo de formação que se efetiva por meio de elaboração detalhada das ações, o que reflete uma intenção de “[...] retirar o controle do sujeito que a realiza – o professor – e colocar no agente planejador – o treinador” (LIBERALI, 2006, p. 5).

Dizemos, pois, que a formação, nesse contexto, tem seu enfoque na modelação de comportamentos, posto que essa visão de formação continuada não possibilita aos sujeitos envolvidos – nesse processo – o desvendamento de sua teoria de formação, a construção e reconstrução saberes e, acima de tudo, não propicia aos professores se assumirem como sujeito do seu pensar.

Em contrapartida a essa racionalidade técnica descrita, vêm se desenvolvendo, principalmente na contemporaneidade, diversas reflexões, discussões e pesquisas que vislumbram construir uma nova concepção da formação continuada. Desse modo, em relação aos percursos de construção de uma nova perspectiva de formação continuada, compreendemos que a demanda da prática pedagógica sinaliza por um paradigma educacional

que propõe como foco o pensamento complexo e a produção do conhecimento com autonomia, emancipação e transformação, que concebe a ideia de que a formação continuada deve se apresentar como prática social de educação, portanto, uma proposta que se configura como intencional e planejada, que busca a mudança do professor mediante um processo reflexivo, crítico e criativo. Um processo que precisa motivar o professor a ver-se como um sujeito ativo na pesquisa de sua própria prática pedagógica, na intenção de produzir conhecimento, bem como intervir na realidade do seu cotidiano. (FALSARELLA, 2004).

É possível, nessa direção, que a formação continuada para, de fato, caracterizar um percurso formativo, orientado para a transformação, faz-se necessário que propicie aos sujeitos envolvidos a construção e reconstrução de experiências, reflexão crítica sobre os preceitos formativos, bem como a produção de espaço para uma compreensão da sua própria prática pedagógica. Imbert (2003, p. 18) ressalta que a perspectiva é “[...] um processo cuja visão não é mais o acabamento, mas um estado de inacabamento”.

Comporta, portanto, no entorno dessa complexidade, citar Nóvoa (2009) ao considerar que pensar em formação, e por que não dizer a formação continuada, precisamos racionalizar um processo que se configura em quatro aspectos, a saber:

- ✓ tem referência sistemática a situações concretas, e o anseio de encontrar soluções que possibilitem resolvê-las, se for o caso. Estas situações são “práticas”, contudo, só podem ser solucionadas mediante uma análise que, partindo delas, requer conhecimentos teóricos;
- ✓ dispõe de um conhecimento que se mostra além da “teoria” e da “prática” e que dialoga com o processo histórico de sua constituição, realçando as explicações que prevaleceram e descartando aquelas que não se aplicam à realidade atual, ou seja, um processo que permite ao professor compreender o conhecimento em todas as suas dimensões;
- ✓ possui um conhecimento relevante, que não é uma simples aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que requer constantemente um esforço de reelaboração.
- ✓ configura a formação de professores num ambiente de responsabilidade profissional, provocando uma atenção permanente à necessidade de mudanças nas demandas de trabalhos pessoais, coletivos ou organizacionais.

São condições que nos dizem que a formação continuada deve ser um processo que possibilita ao professor se ver como pesquisador que se apodera da sua prática como objeto de

estudo, na intenção de transformá-la, de reconstruí-la. Igualmente, são condições que devem considerar o contexto escolar, “sob uma ética como princípio prático da reflexão, numa dinâmica dialética de produção de novas práticas a partir de teorias, possibilitando rever as teorias num movimento ascendente” (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p. 27).

García (1999) corrobora essa reflexão ao enfatizar que a formação continuada pode ser entendida como um processo que se baseia nas necessidades e interesses dos professores, bem como busca uma articulação ao contexto de trabalho desses sujeitos, promovendo a participação e a reflexão, isso porque, a prática educativa requer do professor um desenvolvimento intelectual, social e emocional.

Essa intencionalidade ou defesa encontra ressonância em Giroux (1997) ao apontar a relevância da categoria de intelectual para a formação do professor. Seu propósito está em ofertar um fundamento teórico para que investiguemos a prática docente como concepção de trabalho intelectual, em contraposição a concepções exclusivamente instrumentais ou técnicas, que não colaboram ou não se confirmam como práticas necessárias para que os professores se revelem como intelectuais que devem ser, que desenvolvam a produção e legitimação de interesse políticos, econômicos sociais diversos, mediante pedagogias inovadoras, desafiadoras por eles defendidas e usadas. Essa análise, também, se assemelha ao que propõe Contreras (2002, p. 158):

[...] os docentes têm por obrigação tornar problemáticos os pressupostos por meio das quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos. [...] os docentes são encarados como “intelectuais transformadores”, já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente.

Reforçamos, desse modo, que a essência que caracteriza a formação continuada, se constitui na intervenção para a mudança na prática educativa, num movimento de perceber os professores como sujeitos inacabados, contraditórios e multifacetados, que se constroem mediante as relações que estabelecem com o outro, com o mundo e consigo mesmos (CHARLOT, 2000).

Para que esse processo formativo se encaminhe à superação do modelo de ciência positivista, a prática pedagógica precisa ser considerada como prática social. E, como tal, historicamente construída, regulamentada pelas inúmeras circunstâncias que atingem o

professor, a instituição, o contexto histórico, cultural e político, em um processo dialético que reúne as contradições da realidade social em que se insere.

Em fim, acreditamos que ações que possibilitem a explicação, compreensão da prática, tomada de consciência de seus objetivos, mediante o movimento de teorização, são os pilares para a formação continuada estabelecer condições emancipatórias para os sujeitos da educação.

2.3 Paradigmas ou modelos de formação de professores

Para compreender a formação continuada é imprescindível entender como os paradigmas de formação, de modo geral, se traduzem para a contemporaneidade. Isso porque, os aspectos educacional, econômico e social, bem como o humano, se constituem mediante a ação histórica. Nesse sentido, os paradigmas projetados e produzidos pela humanidade são compostos de crenças, valores e colocações éticas perante uma comunidade demarcada, atingindo toda a sociedade, principalmente, a educação.

Tomando como referências os paradigmas de formação discutidos por Rodrigues e Esteves (1993), baseadas em Éraut (1985), procuramos refletir acerca de perspectivas subjacentes a esses paradigmas, nas propostas de outros teóricos, nomeadamente Zeichner (1983) e Chantraine-Demailly (1995). Nesse sentido, Rodrigues e Esteves (1993), consideram quatro paradigmas que são propulsores de ações de formação continuada de professores, a saber:

- ✓ Paradigma do déficit
- ✓ Paradigma do crescimento
- ✓ Paradigma da mudança
- ✓ Paradigma da resolução de problemas

De acordo com o paradigma do “déficit”, a formação continuada se apresenta como meio de preencher as lacunas da formação inicial. Esse paradigma compreende que a formação inicial é um processo formativo desenvolvido de forma limitada, o que requer, consequentemente, que os professores devem atualizar suas competências práticas específicas, num movimento de proporcionar um processo educacional mais eficaz. Vale ressaltar que, nesse paradigma de formação, os professores não são responsáveis e nem são ouvidos acerca dos conteúdos que são desenvolvidos nas formações, uma vez que as propostas, modelos,

diretrizes são planejadas pela instituição de formação, legitimadas, de modo geral, pela instância superior de ensino.

Na sua configuração e nas suas finalidades, coaduna-se com o paradigma eficiência social discutido por Zeichner (1983), cujo enfoque se origina nas raízes históricas do positivismo, inclusive, em sua abordagem, propõe que o saber e as capacidades que os professores têm que dominar são previamente especificados. Coaduna-se, também, com o paradigma que Chantraine-Demailly (1995) refere como forma escolar, que tem sua ênfase em proposta predeterminadas, em que os formadores são pagos para transmitir os saberes e os professores são obrigados a adquirir esses saberes. Ainda, de acordo com Chantraine-Demailly (1995, p. 146), a maioria das propostas de formação continuada realiza-se segundo essa perspectiva.

O paradigma do crescimento tem sua abordagem na formação permanente. Na visão desses autores que contribuem com seus estudos sobre esse paradigma, o entendimento é que o trabalho docente é concebido como uma ação complexa e multifacetada que não busca sanar lacunas resultantes da inadequação pessoal do docente, mas tende a proporcionar um crescimento profissional docente. Igualmente, os saberes da experiência são validados acima dos conhecimentos exteriores ao trabalho docente. Ressaltamos, contudo, que a experiência, de acordo com esse paradigma, não aparece para estimular o crescimento do professor, para isso, o professor precisa de tempo e de instrumentos adequados.

O paradigma do desenvolvimento, abordado por Zeichner (1983), caminha nessa perspectiva do paradigma de crescimento, ao compreender que os professores precisam ter várias experiências em diferentes áreas do conhecimento, de modo a apresentarem, em sua prática de sala de aula, uma atitude de interrogação criativa e libertadora. A forma interactiva-reflexiva referida por Chantraine-Demailly (1995) parece, também, comportar esse paradigma, já que defende os saberes do ofício e que esses saberes sejam postos em prática concomitantemente ao processo de formação. Diante do exposto, é possível dizer que estamos perante uma formação continuada que defende a construção de currículos, diretrizes de formação que se fundamentam na experiência profissional e na reflexão sobre essa experiência, a partir de um determinado contexto educativo social, que tem intrinsecamente um conjunto de crenças e valores.

Conforme o paradigma da mudança, o terceiro da tipologia apresentada por Rodrigues e Esteves (1993), os sistemas educacionais precisam desenvolver um processo de formação continuada que comungue com as mudanças verificadas na contemporaneidade, que implique uma inovação na política educativa, como é o fato da inclusão de alunos com necessidades

especiais no sistema regular de ensino e da educação multicultural. Esse paradigma, como percebemos, contém afinidade com o paradigma da reconstrução social proposto por Zeichner (1983), segundo o qual a formação deve priorizar conteúdo curricular que busque articular as várias instâncias de sofrimento e injustiça da sociedade. Igualmente, permitir aos professores perceberem as implicações sociais e políticas de suas ações e dos contextos em que trabalham, bem como compreenderem a abrangência de suas opções cotidianas em relação às questões da continuidade e mudança social, correlaciona-se com a abordagem do paradigma da mudança.

O paradigma, resolução de problemas, abordado por Rodrigues e Esteves (1993), admite a complexidade do ato educativo, defende que a identificação dos problemas do cotidiano de cada escola, de cada sala de aula, tem melhores resultados quando é feita pelos próprios professores, uma vez que estes vivenciam essa realidade, bem como conhecem os alunos e o contexto específico em que os problemas acontecem.

Para Behrens (2010), os paradigmas que influenciam a prática pedagógica dos professores estão divididos em dois blocos, a saber: os paradigmas conservadores e os paradigmas inovadores. Os paradigmas conservadores, com seu enfoque na teoria educacional do capital humano, baseado no positivismo e configurado por propostas educacionais direcionadas na perspectiva tecnicista, com modelos predeterminados, estabelece a ênfase nos instrumentos que apoiam o processo de ensino-aprendizagem e revela princípios como: a fragmentação do conhecimento, a educação mecanicista, a compartimentação por disciplinas e a técnica pela técnica.

Ainda segundo a autora, nesse paradigma o professor se apresentava/apresenta como um sujeito obrigado a obedecer a um planejamento pré-elaborado por terceiros e que nem sempre atendia/atende a realidade, necessidades e interesses dos professores e dos alunos. Essa visão tecnicista impossibilitava/impossibilita o professor de atuar com autonomia na escolha dos saberes concernentes à proposta pedagógica.

Seguindo o entendimento de Behrens (2010), o desafio de superação dos paradigmas conservadores perpassa pelo viés do paradigma emergente ou da complexidade. Esse paradigma valoriza a visão sistêmica ou holística, a perspectiva progressista e o ensino com pesquisa. De acordo com o paradigma da complexidade, no processo de obtenção de conhecimento o professor se apresenta como o mediador do percurso educacional, que propõe relações dialógicas, bem como estimula os alunos a realizar pesquisas num movimento de analisar informações e conteúdos de forma crítica e ativa.

Nesse sentido, o paradigma da complexidade sugere um processo educacional que não comporta propostas centradas em conteúdos que somente são transmitidos, mas em práticas

educativas que tenham como eixo central a produção do conhecimento, que utilizam metodologias que proponham a autonomia, fundamentada na contextualidade e na problematização, rompendo a fragmentação do conhecimento mediante o resgate do ser humano em sua totalidade, mediante a valorização das inteligências múltiplas (BEHRENS, 2010). Significa permitir ao professor perceber o exercício docente como um processo contínuo de indagação, de articulação de questões e de busca de soluções para as situações problemáticas, através do diálogo prática-teoria, que convida o sujeito a dar sentido às suas experiências de modo a torná-las produtoras de saberes.

Para explicitar a visualização das análises empreendidas acerca dos paradigmas de formação, elaboramos o Quadro 3, elencando, em forma de síntese, contendo os principais elementos percebidos nas discussões dos autores acerca dos paradigmas de formação, conforme segue.

Quadro 3 – Paradigmas de Formação: visão sintética			
Autores	Paradigmas	Formação Continuada	Paradigmas Convergentes
1-Rodrigues e Esteves (1993)	1.1 do Déficit	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Considera limitada a formação inicial. Compreende a Formação continuada como meio de preencher lacunas. ✘ Entende a Formação continuada como atualização de competências ao processo educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> ●Paradigma de Eficiência Social (ZEICHNER, 1983). ●Paradigma Formação Escolar (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995).
	1.2 do Crescimento	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Compreende o trabalho docente como uma ação complexa e multifacetada. ✘ Não busca sanar lacunas, mas proporcionar um crescimento profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ●Paradigma do Desenvolvimento (ZEICHNER, 1983). ●Paradigma Interativo-reflexivo (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995).
	1.3 da Mudança	<ul style="list-style-type: none"> ✘ Compreende que Formação Continuada implica inovação na política educativa (inclusão de alunos com necessidades especiais e educação multicultural). 	<ul style="list-style-type: none"> ●Paradigma da Reconstrução Social (ZEICHNER, 1983).

	1.4 da Resolução da Mudança	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Entende que a Formação continuada admite a complexidade do ato educativo; ✗ Defende a identificação de problemas do cotidiano escolar, de sala de aula. ✗ Revela conhecimento do aluno e de sua realidade. 	Paradigma de Reconstrução Social (ZEICHNER, 1983).
2 Zeichner (1983)	2.1 Paradigma de Eficiência Social	<ul style="list-style-type: none"> • Trata-se de Paradigma fundamentado nas raízes históricas do positivismo. • Defende que o saber e as capacidades que os professores têm que mobilizar são previamente especificados. 	•Paradigma do Déficit (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).
	2.2 Paradigma Reconstrução Social	<ul style="list-style-type: none"> • Refere que a formação deve priorizar o conteúdo curricular, que permite ao professor perceber as injustiças sociais e as políticas do contexto em que trabalham. 	•Paradigma de Mudança (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).
	2.3 Paradigma do Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Defende que os professores devem ter várias experiências em diferentes áreas de conhecimento. • Compreende que a formação continuada proporciona aos professores uma atitude de 	<ul style="list-style-type: none"> •Paradigma do Crescimento (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). •Paradigma Interativo-reflexivo (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995).

		interrogação criativa e libertadora.	
3 Chantraine-Demailly (1995)	3.1 Paradigma Forma Escolar	*Tem sua ênfase em proposta pré-determinadas e os formadores são pagos para transmitir os saberes e os professores são obrigados a adquirir os saberes.	Paradigma do Déficit (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).
	3.2 Paradigma Interativo-reflexivo	* A formação deve proporcionar aos professores os saberes do ofício, discutidos e produzidos concomitantemente ao processo de formação.	<ul style="list-style-type: none"> •Paradigma do Crescimento (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). •Paradigma do Desenvolvimento (ZEICHNER, 1983).
4 Behrens (2010)	4.1Paradigma Conservador	<ul style="list-style-type: none"> •Compreende o professor como um sujeito que deve obedecer a um planejamento pré-elaborado por outros e que nem sempre atende a realidade, necessidades e interesses vividos pelos professores e pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> •Paradigma do Déficit (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). •Paradigma Forma Escolar (CHANTRAINE-DEMAILLY1995).
	4.2 Paradigma Emergente	<ul style="list-style-type: none"> • Refere que a formação continuada se fundamenta em uma visão sistêmica ou holística, progressista e o ensino com pesquisa. •Concebe o professor como o mediador do percurso educacional, que estimula o aluno a realizar pesquisas num movimento de analisar 	<ul style="list-style-type: none"> •Paradigma do Crescimento (RODRIGUES; ESTEVES, 1993) •Paradigma do Desenvolvimento (ZEICHNER, 1983) •Paradigma Interativo-reflexivo (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995).

		informações e conteúdos de forma crítica e ativa.	
--	--	---	--

Fonte: Elaboração da Autora

Esses paradigmas suscitam uma reflexão na perspectiva de analisar teoricamente a respeito do formador de professores, nos processos de conquista da autonomia docente por parte dos professores da educação básica principalmente no contexto de formação continuada. Nessa perspectiva, Vaillant (2003) refere que o termo formador comporta um conceito de alta polissemia semântica. Segundo essa autora, em primeiro lugar, o formador pode ser compreendido como sinônimo de docente, nesse sentido, a formação de formadores assumiria a dimensão de conhecimento, o que entendemos por formação de professores em seus diversos níveis: Educação Básica, Formação Profissional, Educação Universitária. Em segundo lugar, o formador pode ser concebido tão-somente como o profissional que forma os docentes. Em terceiro lugar, conceito seria constituído por profissionais de ensino que participam na formação inicial de professores, a exemplo dos tutores de práticas. E, em quarto lugar, a concepção para formador seria a de professores mentores que assessoram e orientam os professores iniciantes através de programas de iniciação profissional.

A autora, porém, amplia sua discussão a esse respeito, informando que o conceito formador comporta, ainda, um quinto significado, que seria constituído pelos assessores de formação. Esses profissionais de ensino desempenham atividades relacionadas ao planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação continuada de professores. E, ainda, um sexto significado, que leva a concepção do termo formador configura-se no contexto da educação não formal, especificamente no que se refere à formação ocupacional. Convém ressaltar que, nesta pesquisa, falamos de formador no sentido da quinta concepção desse termo, como assessores de formação, que planejam, desenvolvem e avaliam a formação.

Comporta, nessa discussão, atentar para a importância do formador como um sujeito que se dedica profissionalmente à formação, em seus variados níveis e modalidades, que se apresenta como um profissional capaz de exercer uma atividade de formação com uma sólida fundamentação teórica e prática, bem como possuir iniciativa para aprender e inovar em seu exercício profissional. Imbernón (1994), a propósito, entende que o formador necessita de um conjunto de competências e capacidades que o habilitem, por exemplo, a reconhecer e estabelecer os fundamentos e os métodos didáticos empregados no ensino e na formação; a efetivar e levar a bom termo práticas de pesquisa-ação no percurso profissional; e a refletir

acerca do exercício profissional, questionando-se sobre a própria função nos limites da prática docente do formador.

Nessa direção, também, temos Crisostimo (2003) que elenca três maneiras básicas de atuação do formador de professores no contexto de formação continuada, a saber:

- *Intervenção diretiva tradicional*: nesse processo formativo o formador passa o conhecimento que adquiriu por meio da prática, da pesquisa docente ou do contato com a literatura especializada. Configura-se pela proposta metodológica que se fundamenta na visão da racionalidade técnica, pouco democrática, prescritiva, por conseguinte, bastante diretiva. Nesse modelo o formador disponibiliza para os professores atividades prontas e exige que as mesmas sejam aplicadas sem nenhuma mudança. Isso significa que o professor se constitui como um mero aplicador de propostas pré-determinadas pelo formador.
- *Intervenção interativa democrática*: nessa proposta, apesar de o itinerário não romper o caráter interventor, formador e professores se configuram como colaboradores. Comporta ações formativas vinculadas à resolução de problemas concretos do cotidiano escolar, apoiado por uma ajuda externa ao formador. Os professores consideram a pesquisa como um dos componentes para a transformação da prática educativa, e o formador, por sua vez, se apresenta como mediador e, no percurso de criação e obtenção de conhecimentos, atua sem interpor nas atividades reflexivas do grupo.
- *Intervenção moderada*: essa proposta comporta um feito intermediário entre a proposta diretiva e a interativo-reflexivo. Esse modelo de atuação é o mais comum, pois, na prática o formador não conhece o itinerário profissional dos professores partícipes, seus saberes e expectativas, bem como o contexto sócio-político da realidade em que vai exercer sua prática. Sendo assim, em algumas situações, durante o desenvolvimento da proposta formativa, o formador vivencia situações nas quais sente a necessidade de rever saberes que alicerçam suas concepções de como dirigir o processo formativo, na perspectiva de atender, mesmo que parcialmente, as expectativas e as necessidades dos professores.

No contexto dessas análises, a autora diz que os fatores que determinam o estilo de atuação dos formadores perpassam, porém não exclusiva, pela ligação com as políticas assumidas pelas instituições patrocinadoras das propostas de formação continuada. Destaca a importância das instituições promover propostas formativas que assumam um compromisso renovado com a educação pública, inclusive, com o propósito de romper com a atuação dos formadores de intervenção diretiva tradicional. Entendemos que a formação continuada para além da intervenção diretiva tradicional exige um paradigma que tenha sua ênfase na formação, transformação de um sujeito capaz de aprender e assimilar, questionar o mundo e não só de reproduzi-lo, e principalmente, que apresente condições de transformá-lo. A propósito, é como ressalta Vázquez (2011, p. 278), o que define o ser humano é “o criar-se, formar-se ou produzir-se a si mesmo, mediante uma atividade teórico-prática que nunca pode esgotar-se”.

2.4 Sobre necessidades formativas de professores: pontuações teóricas

A palavra necessidade ancora uma ambiguidade latente e uma visível polissemia. Conforme Rodrigues e Esteves (1993), essa ambiguidade e essa polissemia comportam uma imprecisão conceitual que dificulta a transposição unívoca da mesma para uma determinada área e situação. Essas autoras remetem as definições a dois sentidos fundamentais: um de conotação objetiva que requer a existência concreta da necessidade e o outro de conotação subjetiva que restringe a existência da necessidade no sujeito que a sente. Para além das necessidades fundamentais, existem também as necessidades específicas e individuais, que

[...] emergem em contextos históricos-sociais concretos, sendo determinados exteriormente ao sujeito, e podem ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais. Expressam-se através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações, o que as remetem para diferentes planos da sua expressão (ESTEVES; RODRIGUES, 1993, p. 14).

No âmbito educacional, as necessidades explicitam contextos e situações problematizadores ou não da realidade. Sendo assim, se apresentam como potencializadoras de um conhecimento endógeno, por exemplo, do exercício docente, emergindo por meio de dificuldades ou expectativas dos sujeitos mediante suas expressões.

Na esteira da emancipação e do desenvolvimento profissional, a identificação e a compreensão de necessidades parece-nos um percurso profícuo, visto que permite a articulação entre os saberes dos professores, com os saberes para os professores, dito em outras palavras, das formações pensadas, organizadas, propostas às demandas requeridas.

Realçamos que o conhecimento das necessidades de formação dos professores pode produzir objetivos e informações válidas e importantes para decidir sobre os contextos e as ações de formação, tornando-se instrumento mais pedagógico do que técnico. Dessa forma, as necessidades de formação só podem ser compreendidas quando se leva em consideração os sujeitos que as percebem, vivenciam, bem como os contextos que as tornam viáveis ou não. Rodrigues (2016, p. 3), fundamentada em Borgeois (1991), advoga:

A necessidade não se esconde atrás do discurso mas constrói-se no discurso, donde o objecto da análise é o próprio discurso, e o objectivo da mesma é *reconstruir (compreender), com o sujeito, o sentido que atravessa o discurso na sua singularidade hic et nunc.*

A análise dessa afirmação nos indica que as necessidades formativas devem ser o ponto de partida e o ponto de chegada de uma ação formativa que se fundamenta na continuidade, no inacabamento, constituídas de elementos concretos, reais, dialógicos, experienciais para o trabalho profissional.

Com base no exposto, compreendemos ser pertinente que perguntemos quais seriam as necessidades formativas dos professores no cenário brasileiro? Para contribuir com essa reflexão, descrevemos as análises de pesquisadoras como Trevizan (2008), para quem os professores rogam conhecimentos/saberes que os auxiliem a responder as exigências institucionais, isto é, desejam cumprir o que é legitimado pelas políticas públicas educacionais. Dessa forma, segundo a pesquisadora, os relatos dos professores evidenciam um pedido para que a formação continuada proporcione elementos concretos num movimento de incluir todos os estudantes, bem como situá-los na condição de aprendizes. Trevizan (2008), ainda, realça que no universo dos alunos, os professores especificam que anseiam aprender a trabalhar as diferenças encontradas no cotidiano da sala de aula, principalmente, com alunos que têm deficiência.

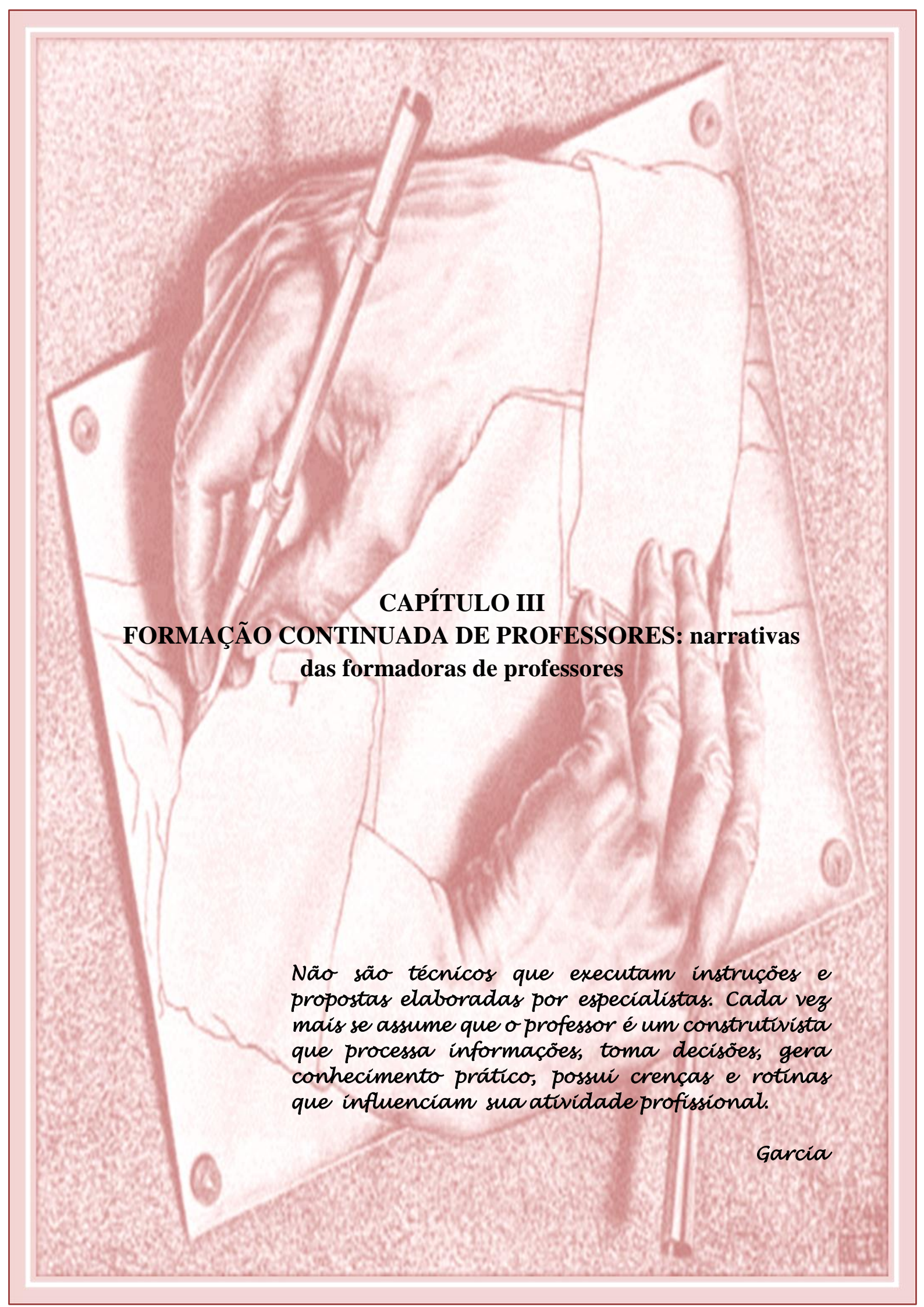
Nesse contexto, citamos o estudo de Galindo (2011) ao apontar que as necessidades formativas dos professores, na contemporaneidade, são diversas, amplas e complexas. Essas necessidades emergem da organização escolar, do currículo, do convívio com os pares, do tempo de carreira, de experiências significativas relacionadas ao processo de formação

profissional e escolar, das motivações profissionais, como também dos elementos da história pessoal, que nem sempre são percebidos pelos docentes, como afirma a pesquisadora, mas que têm potencial de implicação nas rotinas do exercício docente e na representação de necessidades formativas. Citamos, também, o estudo de Bandeira (2014, p. 214), ao sinalizar que as necessidades de professores, em especial os professores iniciantes, direcionam para:

- trabalho coletivo e compartilhado no contexto escolar;
- produção de motivos para o enfrentamento das necessidades docentes e discentes;
- coerência entre necessidades do sistema, dos docentes e dos discentes;
- organização de tempo para estudar e refletir criticamente a partir de grupo instituído na escola e com participação de mediador engajado academicamente na IES;
- trabalho de parceria entre IES e instituições da educação básica; condições materiais adequadas de trabalho;
- elaboração de projetos condizentes com as necessidades docentes e discentes.

Nessa direção, citamos Montero (2001) que apresenta duas condições importantes e diretamente relacionadas às necessidades formativas de professores: o rompimento de um currículo da formação fragmentado e inarticulado nas distintas áreas que o compõem, bem como a natureza dupla da formação, o disciplinar e o profissional, permanece a parte essencial para a composição e desenvolvimento do currículo da formação de professores. A autora alerta que um dos desafios do questionamento do conhecimento dos professores consiste, exatamente, no conhecimento dos formadores. E, ainda, fundamentada em Richardson (1996, p. 114), acrescenta que os “estudos sobre os formadores como investigadores, particularmente os realizados entre os formadores de professores, serão especialmente úteis na melhoria da prática da formação de professores”.

Como encerramento deste capítulo, reforçamos que os processos de formação continuada devem estar referenciados ao professor, tendo em consideração as necessidades por ele declaradas em relação a seu exercício profissional e que, portanto, a análise dos aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais torna-se fundamental, o que nos permite, portanto, ratificar a teorização delineada como suporte para o capítulo, a seguir, que contempla a movimentação e a concretização de análise de dados.



CAPÍTULO III
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: narrativas
das formadoras de professores

Não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista que processa informações, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas que influenciam sua atividade profissional.

García

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: narrativas das formadoras de professores

A narrativa das experiências atua como instrumento de interpretação e reelaboração de si, uma oportunidade formadora e fornecedora de elementos para ressignificar e organizar o percurso biográfico, a partir do que marcou a história. Ao narrar sua história de vida, o sujeito utiliza a autorreflexão para (re)planejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal. Quando conta sua história, sistematiza ideias e reconstrói experiências e, assim, abre espaços para uma autoanálise e cria bases para uma compreensão da sua própria prática.

As narrativas se descortinam como instrumentos valiosos para identificar os momentos marcantes, as continuidades e as rupturas que foram significativas na trajetória de vida do adulto e para a reflexão e a tomada de consciência desses fatos, dando sentido às várias dimensões de sua formação. As narrativas, contadas oralmente ou por escrito, constituem-se em lugar privilegiado de formação e de reconstrução de saberes, tornando-se elementos significativos para o desenvolvimento de como as pessoas transformam suas representações ao longo da trajetória de vida e alteram as influências postas nessa trajetória na maneira de se posicionar e de agir. Assim, consideramos oportuno proporcionar espaços para que as formadoras de professores possam refletir, olhar e falar sobre a sua história de vida, na perspectiva de fluir outras possibilidades e outros momentos de formação.

Neste capítulo, focalizamos, pois, os itinerários de formação continuada das formadoras do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, registrados nas narrativas produzidas por meio dos memoriais e das entrevistas. A organização dessas narrativas, para fins de análise, ocorreu em sintonia com os objetivos do estudo. Para tanto, buscamos evidenciar aspectos referentes à concepção das formadoras acerca da formação continuada, das características, condições de desenvolvimento da atuação de formadores, das práticas das formadoras de professores e de suas necessidades formativas, notadamente da formação continuada.

Assim, para clarificar a visualização da organização dos dados para fins de análise elaboramos a Figura 6, conforme segue, que evidencia as unidades temáticas, indicando os aspectos considerados no olhar analítico da pesquisadora.

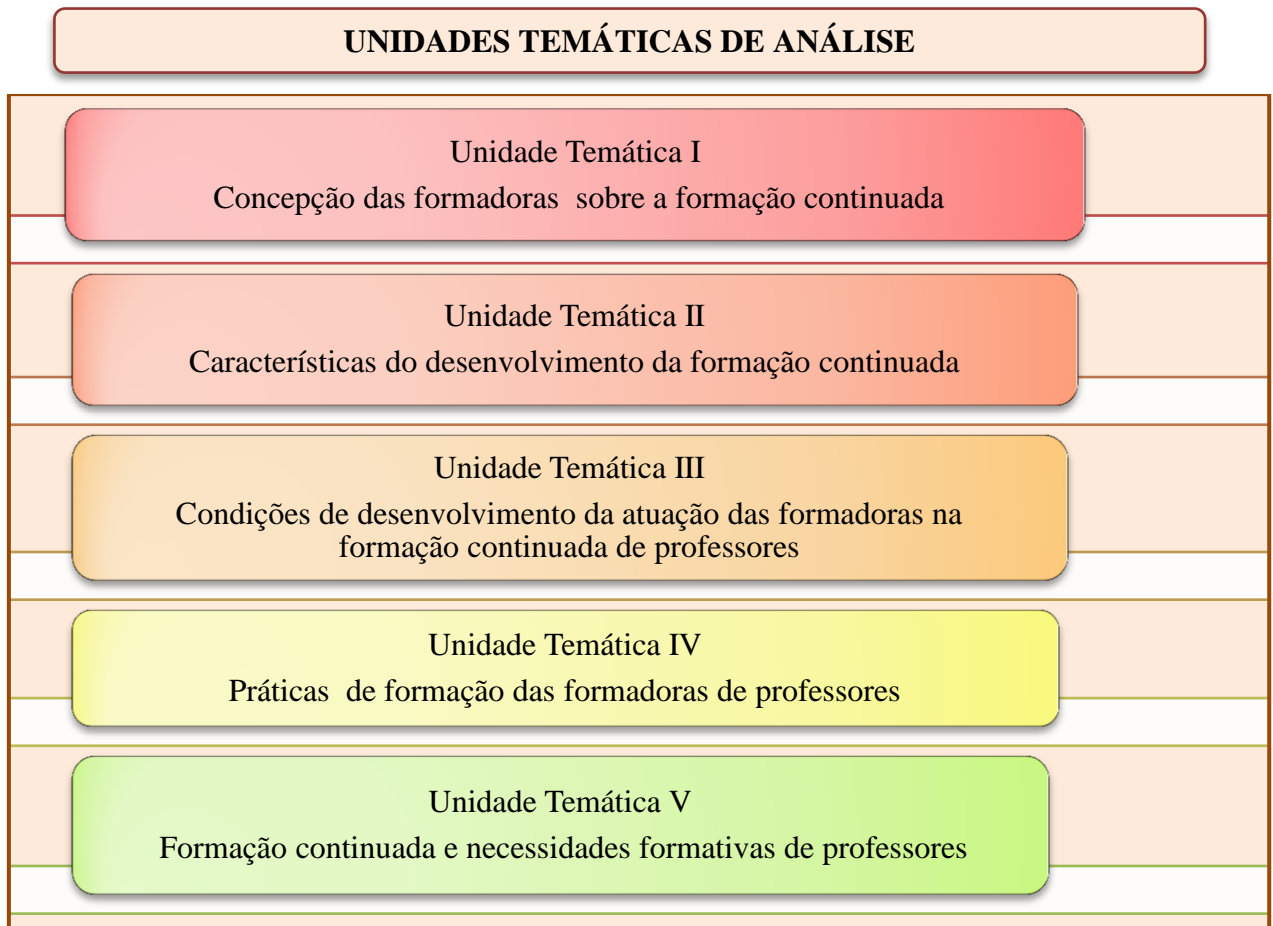


Figura 6: Unidades Temáticas de Análise
 Fonte: Elaboração da Autora

Sintetizamos estas cinco unidades temáticas, segundo os critérios teóricos de análise de conteúdo de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), a partir da rigorosa atividade de desvelamento, reconhecimento, compreensão, organização e tratamento dos dados dos memoriais de formação continuada e dos dados das entrevistas, para procedimento da movimentação analítica.

Destarte, na primeira unidade temática, analisamos a concepção das formadoras sobre a formação continuada; na segunda unidade temática, caracterizamos o desenvolvimento da formação continuada ofertada pela Rede Municipal, sob o ponto de vista das formadoras; na terceira unidade temática, evidenciamos as condições de desenvolvimento da atuação das formadoras na formação continuada; na quarta unidade temática, identificamos as práticas de formação das formadoras de professores; e, na quinta unidade temática, analisamos, sob o ponto de vista das interlocutoras, a formação continuada e as necessidades formativas de professores.

Realçamos que, na análise dos dados das unidades temáticas, estabelecemos um movimento que entrecruzou as vozes das interlocutoras da pesquisa, dos teóricos, e as inferências produzidas nas leituras dos dados. Dessa forma, nesse propósito, fomos lendo reiteradas vezes o conteúdo das narrativas e, assim, passamos a empreender a análise de conteúdo relativa às unidades temáticas, segundo as narratividades das formadoras interlocutoras da pesquisa.

3.1 Unidade Temática I: Concepção das formadoras sobre a formação continuada

O vocábulo Concepção, considerando a sua polissemia, pode ser entendida como a capacidade de entender ou criar uma ideia, um modo de ver ou sentir. Sob a ótica de Lima (2007, p. 5), situamos concepção como “um processo de atividade de construção mental do real, cuja elaboração ocorre por meio de informações aprendidas e apreendidas, através dos sentidos, dos relacionamentos interpessoais nítidos com os pares”. É pertinente acrescentar, que conforme seu funcionamento, transformações podem acontecer nas concepções mediante o contexto imediato que as provocam, o que significa que podem ser reconstruídas de acordo com os saberes registrados pelo sujeito, diz Lima (2007). Para Oliveira (1999 apud LIMA, 2007, p. 5), a reflexão nos professores no que diz respeito às suas concepções pode:

desvelar seu potencial como atores sociais, tanto na realidade sócio-histórica de suas vidas, na formação docente quanto na sua capacidade coletiva para transformar atividades profissionais convencionais e desenvolver estudos reflexivos da sua prática que os levem a atividades de pesquisa, de críticas e de reflexão, na reconstrução dessa prática.

Isso posto, o sentido do termo se alinha ao proposto na pesquisa – investigar um contexto, possibilitar a reflexão sobre ele e, ainda, construir novos conhecimentos. Diante dessa realidade, entendemos ser profícuo, nesse momento, nos determos na análise das concepções das formadoras do Centro de Formação Professores Odilon Nunes sobre formação continuada.

A formação continuada de professores tem apontado para a necessidade de uma ressignificação da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador e produtor de diferentes saberes docentes relativos a sua profissão. A formação, nesse sentido, considera o docente como agente e sujeito de sua própria prática, e sujeito do processo de construção e de reconstrução de seus saberes, conforme as necessidades postas no cotidiano

da sala de aula, e conforme, ainda, suas experiências profissionais, seus percursos formativos e sua história de vida.

Nessa perspectiva, o entendimento é que a formação continuada não tenha como norte a racionalidade técnica, pois essa racionalidade parece voltar-se unicamente para a objetivação e a manipulação dos fatos, de modo que a perspectiva é que esteja alicerçada em processos que se configurem por um conjunto de conhecimento, tanto nas relações que cada professor estabelece consigo mesmo, quanto com seu processo formativo e com a aprendizagem que constrói ao longo da vida.

Segundo Imbernón (2009), atualmente são programadas e ofertadas muitas formações continuadas, no entanto, sabemos que, a rigor, essas formações não possibilitam desenvolvimento pessoal e profissional do professorado, ou, pelo menos, esse desenvolvimento não tem se revelado proporcional à quantidade de formações que existem, segundo depoimentos dos professores interlocutores. Conforme esse autor, um dos motivos de nos depararmos com essa realidade é que, ainda, se concebe a formação como um caráter transmissor, com teoria descontextualizada e distante dos problemas práticos do professor.

Compreendemos que a formação continuada tem implicação direta na prática pedagógica do professor, no sentido de priorizar estudos estritamente disciplinares e de questões genéricas sociopsicopedagógicas. Dessa maneira, seja nos dados do memorial, seja nos dados da entrevista, percebemos o professor apenas como um sujeito transmissor de conhecimento e não produtor de conhecimento.

Nessa perspectiva compreensiva, passamos à análise dos dados dessa unidade temática, evidenciando a concepção de formação continuada dos formadores. Desse modo, de acordo com as interlocutoras, a formação continuada é fundamentada pela ênfase em aspectos funcionais. A esse respeito as interlocutoras pontuam:

[...] é uma espécie de complemento de uma prática que já existe, mas que precisa melhorar para obtermos melhores resultados. [...] é uma espécie de orientações sobre conteúdos e metodologias a serem adotadas na prática. (Verluc)

Penso que seja de fundamental importância para a prática dos professores em sala de aula. Um momento para planejar, discutir, ouvir os demais pares, elaborar e reelaborar estratégias de ensino, são momentos riquíssimos que se constroem num encontro de formação continuada [...] principalmente ajuda o professor a ajudar o aluno. (Arsili)

Um espaço [...] para o professor adquirir conhecimentos necessários à prática docente, troca de experiências entre os professores. É o momento em que o formador e os demais professores podem estar contribuindo para a prática do professor. A formação é essencial para a formação do professor, pois além de adquirir os conhecimentos necessários à prática docente, [...] eles podem estar socializando sua atuação em

algumas atividades, e é o momento em que o formador e os demais professores podem estar construindo para a prática do professor. (Suc)

[...] é um complemento da nossa formação inicial. [...] algo que vai aprimorar o meu fazer pedagógico, [...] atualizar seus conhecimentos e reflexões na sua prática pedagógica. (Marsilvi))

Os relatos de Verluc, Arsili, Suc e Marsilvi, conforme os trechos narrativos, no contexto dessa unidade temática, são representativos de uma concepção de formação continuada que se ancora na racionalidade técnica, voltada para o direcionamento da prática docente. As narrativas das formadoras anunciam o entendimento da formação continuada como um momento de operacionalizar o trabalho docente. Em seus relatos, revelam, ainda, que concebem a formação continuada como um processo formativo que busca tornar o professor apto para levar a cabo tarefas pensadas por outros, e denota uma oportunidade de o professor se apresentar como executor de atividades preestabelecidas, de lições formatadas, dito de outra maneira, um sujeito que não é compreendido como protagonista e autor do seu trabalho docente.

A compreensão que emerge dos relatos das formadoras é que a formação continuada, nesse contexto, não resguarda a atribuição de discutir aspectos relativos à complexidade da prática docente, particularmente no que tange à compreensão de que a prática requer um conhecimento sólido e profundo, que não se configura como uma simples aplicação mecânica de uma teoria, mas, sobretudo, que se caracterize como um movimento de construção, desconstrução e reconstrução de um conhecimento em todas as suas dimensões, na condição de respaldar reflexões dos professores, para possibilitar respostas a seus dilemas, conflitos, indagações pessoais, sociais e culturais.

A propósito, as narrativas de Verluc e Arsili expressam a ideia de formação continuada como planejamento para dirigir o professor no desempenho de sua função em sala de aula. A leitura analítica/interpretativa desses escritos narrativos revelam que formação continuada não se conjectura como um processo a ser percorrido na medida em que possibilita situações práticas, que busca a construção e a transformação de saberes mediante mobilização de conhecimentos teóricos, conforme ilustra o relato da formadora Verluc: [...] *uma espécie de orientações sobre conteúdos e metodologias a serem adotadas na prática*. A fala da formadora desvela que a formação continuada se apresenta como um momento de orientar questões conteudistas e metodológicas a serem adotadas na prática do professor. Emerge a compreensão de que a formação continuada é marcada por traços de um lugar no qual a

reflexão, a criticidade, a autonomia e a criatividade não têm morada, dizendo de outra forma, não são perspectivadas como metas a serem atingidas.

A concepção de formação continuada trazida no relato da formadora Verluc, também, denota uma compreensão que esse itinerário formativo apresenta duas categorias de sujeitos, a saber, a do “detentor do conhecimento” e a do “recebedor do conhecimento”. O detentor, o formador de professores, tem a função de passar para as mãos do recebedor os conhecimentos que julga necessários serem aplicados na realidade cotidiana do recebedor. Quanto ao recebedor, o professor, por sua vez, tem a função de aplicar com exatidão os conhecimentos que lhe foram repassados pelo detentor. Desse modo, a formação continuada parece ser lugar onde as respostas prontas e acabadas fazem morada, onde o estudo constante, a busca pelo novo, a adequação às mudanças parecem não se fazer presentes.

Outro aspecto importante sobre a concepção da formação continuada é abordado no relato de Arsili. De acordo com a interlocutora, a formação continuada é, também, um momento de ouvir os pares. A realidade vivenciada pela interlocutora no contexto de escuta dos pares sinaliza a compreensão de que se trata de um momento em que o formador de professores mostra sua competência de “mestre explicador”, no sentido de “transmitir conhecimento e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo” (RACIÈRE, 2002), aspecto que se exemplifica no seguinte relato: *[...] ouvir os demais pares, [...] principalmente para ajudar o professor a ajudar o aluno*. A partir desse relato, identificamos que a interlocutora Arsili compreende a formação continuada como momento do formador de professores escutar os professores dos anos iniciais, na perspectiva de interpretar e traduzir suas necessidades formativas, sob seu ponto de vista, aspectos que, no geral, ecoam nas vozes dos professores para disponibilização de atividades que podem resolver essas necessidades formativas.

Acreditamos que é importante o momento de conversas, de partilha, de troca de experiências no contexto formativo. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor, porque a transformação acontece a partir do diálogo consigo, com o outro e com a realidade. No entanto, é preciso ser um momento construído pelos sujeitos, tendo a pesquisa e a inovação como fundamento, no qual sejam debatidos questões sobre o ensino e aprendizagem, bem como sejam elaborados caminhos emancipatórios sobre os desafios da formação pessoal, profissional. Assim, o momento de diálogo na formação continuada se apresenta como uma oportunidade de despertar e vitalizar as vozes dos professores, na perspectiva que ecoem cada vez mais forte e mais consciente em favor de sua emancipação. Dito de outra maneira, como momento de mensurar e dimensionar

sua capacidade intelectual e resolver quanto a seu uso, o que pressupõe, portanto, um diálogo fundamentado em pressupostos teóricos e práticos.

A narrativa de Suc trilha o mesmo caminho de Arsili, aspecto que nos mobiliza a fazer o seguinte questionamento: qual o lugar que a teoria e a prática têm ocupado e que função têm exercido no contexto da atuação de formadores de professores? Quando a formadora Suc afirma que esse momento é para “*adquirir conhecimentos necessários à prática docente, troca de experiências entre os professores [...] socializando sua atuação em alguma atividade*”, percebemos que a formadora compreende a formação continuada como um momento que se caracteriza por uma reflexão técnica, haja vista que se apresenta como oportunidade de disponibilizar atividades que respondam acerca da resolução de problemas comuns, do dia a dia, da sala de aula, dos professores dos anos iniciais, sem o necessário diálogo com um referencial teórico que fundamente suas observações. Essa realidade nos leva a refletir criticamente, particularmente, nas entrelinhas dessa narrativa, sobre os modos como aspectos teóricos e práticos, que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais têm sido propostos.

Diante da narrativa das interlocutoras mencionadas, é possível inferir que a formação continuada ofertada aos professores da Rede Municipal de Teresina, ainda não palmilha o caminho que possibilite ao professor desempenhar sua função docente, mediante a construção de seu processo formativo no movimento de ir-e-vir da prática à teoria e da teoria à prática. Advogamos, que esse movimento – dialogicidade teoria-prática - é o caminho eficaz de construção da inovação. Desse modo, compreendemos e defendemos que essa direção assegura ao professor o desenvolvimento da capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituir e formar seus saberes/fazeres docentes em um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução de sua identidade profissional.

Conforme a narrativa da formadora Suc, é pertinente, ainda, ressaltarmos a importância que o compartilhamento das ações tem para o processo de formação dos conhecimentos vinculados à prática docente. A esse respeito encontramos nos escritos de Nóvoa (2009) que diálogo profissional tem regras e procedimentos que precisam ser obtidos e articulados nos centros de formação, pois sem esse movimento permaneceremos a reproduzir propósitos que, improvavelmente, possibilitarão uma interpretação e transformação palpável na vida dos professores e das escolas. Conforme esse autor, as regras e os procedimentos do diálogo profissional docente perpassam pelo que o professor experiencia na realidade escolar e o que estuda e aprende com seus pares e com a literatura. Dessa forma, mediante a narrativa da interlocutora Suc, é possível inferir que o diálogo entre os pares, nas atividades formativas

do Centro de Formação Professor Odilon Nunes não apresenta todas as regras e os procedimentos necessários para uma interpretação e inovação concreta na vida dos professores dos anos iniciais das escolas municipais de Teresina.

Ao analisarmos a narrativa de Marsilvi, emerge a ideia de que a formação continuada se apresenta como um momento de preencher lacunas da formação inicial. A esse respeito a interlocutora afirma: *[...] é um complemento da nossa formação inicial. [...] algo para aprimorar o meu fazer pedagógico.* Conforme sua narratividade, inferimos que a formação continuada é um momento de aprimorar as competências práticas dos professores, os quais, não estão mais motivando os alunos a alcançarem seu potencial, no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos previstos. Entendemos, ainda, que a interlocutora, ao fazer referência à formação continuada por esse viés, demonstra, nas entrelinhas, que é relevante na formação continuada desenvolver técnicas, habilidades, competências pontuais no cotidiano do trabalho docente, na perspectiva, de preencher possíveis lacunas formativas deixadas pela formação inicial. No entanto, compreendemos, a formação inicial e a formação continuada como dois momentos de uma mesma formação, e que “de uma certa forma, a formação inicial apresenta-se como o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda sua carreira” (PERRENOUD, 1993, p. 149).

Entendemos a formação continuada como um processo formativo crítico-reflexivo, no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática, no processo de construção e reconstrução do conhecimento. Nesses termos, o professor é alguém que, cotidianamente, repensa e realimenta seu exercício docente, articulando-o às concepções teóricas que vêm sendo discutidas e refletidas nas diferentes instâncias educativas. Diante dessas considerações, dizemos que a formação continuada, a partir do exercício docente, possibilita ao professor compreender, pela reflexividade, como se constrói o processo de aprender a ensinar.

Na verdade, a formação continuada, em referência, possibilita ao professor a capacidade de compreender a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade da prática pedagógica através da articulação crítica e criativa da teoria-prática. Em decorrência, a relação formação continuada e prática pedagógica não deve limitar-se a proporcionar ao professor um conhecimento que se restringe à aplicação de técnicas ou métodos, mas, sobretudo, a possibilitar um conhecimento que permita ao professor revelar-se um sujeito que sabe construir e comparar novas estratégias, novos meios de enfrentar e modificar os desafios, as dificuldades da prática pedagógica. Para explicitar a visualização das análises empreendidas nesta unidade temática, elaboramos a Figura 7, elencando, em forma de síntese,

os principais elementos percebidos nas narrativas das formadoras acerca da concepção de formação continuada.

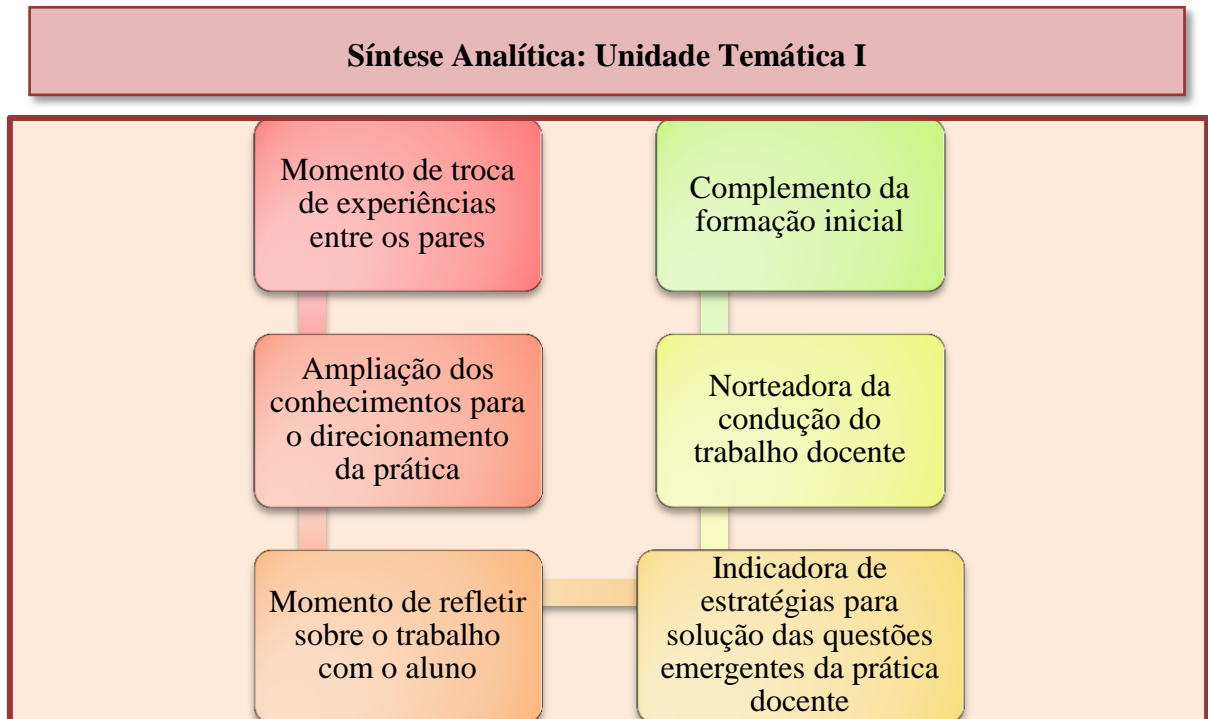


Figura 7: Concepção das formadoras sobre formação continuada.
Fonte: Elaboração da Autora.

Podemos inferir, ao concluir este primeiro bloco de análise das narrativas, que as formadoras, de modo geral, reconhecem a formação continuada como um espaço que propicia a reflexão sobre a prática pedagógica, com a possibilidade de fazer um trabalho docente voltado para uma direção, exclusivamente, técnica da prática do professor, mediante a orientação dos conteúdos e habilidades a serem trabalhados nas disciplinas, envolvendo métodos e estratégias de ensino. Esse movimento permite a concepção do exercício docente por meio de lentes que visualizam o trabalho docente, na perspectiva que as soluções, na prática, são homogêneas, prescritivas, lineares.

De modo geral, verificamos, nessas narrativas, que a compreensão de formação continuada dos formadores de professores precisa palmilhar um caminho que alcance um processo formativo, que possibilite ao professor uma busca de alternativas de solução para as dificuldades de sua prática pedagógica, em um diálogo cada vez mais profundo entre a teoria e a realidade. A esse respeito, cabe evocar o pensamento de Franco (2006), ao destacar que os processos de formação continuada necessitam considerar a estruturação de uma experiência formativa que não tenha sua ênfase somente em mostrar a prática ou transmitir teorias, mas

que revele uma dialética com sua realidade, igualmente, com sua própria identidade, assim, esses diálogos permitirão desenvolver capacidades de reelaboração reflexiva, mediante as contradições vivenciadas.

Considerando esse viés discursivo, compreensivo, que tem dado continuidade ao pensamento lógico metodológico da presente pesquisa, passamos a analisar os dados narrativos que integram a unidade temática relativa à caracterização do desenvolvimento da formação continuada.

3.2 Unidade Temática II - Caracterização do desenvolvimento da formação continuada

A racionalidade do processo formativo da contemporaneidade orienta que a formação continuada conceba um percurso formativo que fundamente e potencialize uma reflexão crítica real dos professores sobre sua prática pedagógica, nas instituições educacionais, de modo que lhes possibilitem investigar as teorias implícitas orientadoras de sua prática, suas crenças, suas atitudes, criando de maneira firme um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz. É, na verdade, como Zeichner (1983) comenta que os professores precisam se apresentar como sujeitos que criticam e desenvolvem suas práticas num entrecruzamento de reflexão individual e coletiva na ação e sobre a ação, acerca de seu ensino, bem como dos contextos sociais que moldam suas experiências de ensino.

Para Ramalho, Fialho e Nuñez (2014, p. 57), é requerida do professor uma filiação a um conjunto de saberes e a um modelo de atividade intelectual que o possibilite compreender o mundo, os outros e a si mesmo, igualmente, viabilize posicionar-se diante das diversas situações socioeconômicas, políticas e do mercado de trabalho no qual se encontra inserido. Portanto, ainda segundo esses autores, é compreensível a exigência, no cotidiano de sua prática, em relação ao “uso de ferramentas didático-pedagógicas, além dos conteúdos curriculares, para ajudar os alunos a inserir-se numa seleta comunidade de conhecimentos e nela tirar o melhor proveito individual e coletivo”.

No entendimento de Pérez Gómez (1995), ter em relevância as características do pensamento prático do professor exige-nos repensar, não somente a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado no cotidiano escolar, bem como os princípios e métodos de investigação na e sobre a ação do professor, e ainda, os princípios, conteúdos e métodos de sua formação. Nesse âmbito, compreendemos que a formação continuada desenvolvida no Centro de Formação Odilon Nunes apresenta características importantes a serem

consideradas. A esse respeito, a partir dos dados das entrevistas e dos memoriais, solicitamos a cada interlocutora que rememorasse suas experiências nas formações continuadas, oferecidas pela SEMEC, e que fizesse a caracterização dessas formações. Assim, em relação a este aspecto, temos as seguintes passagens narrativas das interlocutoras da pesquisa:

[...] o planejamento do professor [...] adequar [...] com as diretrizes curriculares e os testes (avaliações internas e externas) que são aplicadas nas escolas. Cada grupo/ equipe estuda e planeja separadamente. Orienta as escolas a trabalharem o currículo de forma integral e alinhada. Tem um papel fundamental nas reuniões de planejamento com os professores. É uma ferramenta importante para acompanhar a evolução da aprendizagem e trabalha com foco no planejamento do professor. Apresenta sequências didáticas com atividades voltadas para o trabalho com as habilidades da quinzena. Orientações sobre o planejamento unificado, [...] temos realidades diferentes, [...] mas, os conteúdos e habilidades devem ser o mesmo para todos. As metodologias, os recursos, vão depender de cada realidade, de cada escola, de cada professor. Mostramos estratégias novas, metodologias diferenciadas, mas, não podemos fugir dos conteúdos/ habilidades previstas. Com a proposta do IAB, ficou mais clara a organização desses conteúdos dentro do tempo/carga horária disponível para serem trabalhadas. Muitos professores ainda têm dificuldades em conteúdos [...] de matemática [...] em cada encontro apresentamos situações que abordem esses aspectos para podermos avaliar e fazer as intervenções necessárias para aperfeiçoamento do professor. É bastante significativo o trabalho com o entendimento das habilidades/questões. Trabalhar os conteúdos exigidos no currículo e [...] explorar as habilidades dentro dos conteúdos [...] e é feito pelos formadores nas reuniões de planejamento. Temos uma coordenação que nos passa as orientações da Secretaria sobre o que fazer em cada equipe de formação e dentro de cada grupo planejamos a melhor forma de repassar para os professores. A equipe [...], com a Gerência de Ensino e a Gerência de Formação organiza o calendário dos encontros com os professores, de forma que não haja choque entre as formações, pois tem formadores com grupos diferentes de professores. (Verluc)

É uma formação imediatista e mais precisa, pois busca dá respostas em curto espaço de tempo. Orientar o professor em sua prática de sala de aula fazê-lo pensar num ensino direcionado às dificuldades dos alunos. Oficinas planejadas e elaboradas pelas formadoras a partir de habilidades que a avaliação externa e interna mostra que os alunos aprenderam e precisam aprender. Mostrar aos professores que estratégias poderão ser usadas para melhorar o desempenho dos alunos. Planeja através dos resultados das avaliações. Conteúdos e metodologias devem ser priorizados, quais habilidades e estratégias precisam trabalhar para atender melhor as dificuldades dos professores. As equipes são formadas de acordo com as especialidades e especificidades da formação. Ajudar o professor a ajudar o aluno, [...] é uma das maiores satisfações como formadora, é saber que lá na sala de aula a prática do professor acontece conforme a orientação dada e planejada na formação, e mais ainda, que o que é praticado traz resultado positivo e satisfatório, ou seja, o aluno realmente aprendeu. (Arsili)

Acontece quinzenalmente, no dia do horário pedagógico do professor, turno manhã e tarde, ocorre durante o ano letivo, [...] organizada por ano escolar [...] e trabalha as habilidades de cada ano escolar (português e matemática); escrita e leitura;

apresenta/discute os resultados das avaliações externas. Os formadores são técnicos da Secretaria ou pedagogos lotados nas escolas. (Suc)

Oficinas pontuais, estruturadas para analisar habilidades atingidas ou não pelos alunos, [...] fichas das habilidades trabalhadas em sala de aula naquele mês, [...] os níveis de escrita e leituras dos alunos e resultados das avaliações da Rede para planejar ações para melhorar o desempenho dos alunos. Estudar com os professores os materiais e as estratégias a serem trabalhadas em sala de aula. Acontece quinzenalmente, no dia do horário pedagógico do professor. (Marsilvi)

As narrativas das interlocutoras, acerca das características da formação continuada, nos remetem à análise de alguns aspectos importantes na organização e execução desse componente do processo de formação continuada dos professores. Nesse âmbito, analisamos os relatos de Verluc e Arsili que caracterizam a formação continuada ofertada pela SEMEC, destacando aspectos como: formações para analisar problemas pontuais, imediatos, vivenciados no cotidiano da sala de aula; encontros que se fundamentam nos resultados das avaliações internas e externas; oficinas que disponibilizam sequências didáticas para serem trabalhadas em sala de aula; habilidades, conteúdos estudados em sala de aula quinzenalmente; e orientação aos professores para trabalharem um planejamento unificado, bem como metodologias e estratégias que devem usar em sala de aula. Em sua narrativa, notamos a caracterização da formação continuada como um processo que prioriza lições-modelos.

Analisando o relato de Verluc, destacamos imagens que refletem um viés tecnicista. Dentre essas imagens, merece realce a formação continuada revelar-se um momento de adequação do planejamento do professor às diretrizes curriculares da Rede Municipal e às avaliações da Rede Municipal. Esse fato, segundo o narrado, constitui o sustentáculo das formações, aspecto que evidencia que o objetivo da formação continuada do Centro de Formação Professor Odilon Nunes é que todos os professores estejam apoiados em um único alicerce, para promover o “alinhamento” da prática do professor. Parece que a formação tem uma fórmula de tornar todas as histórias de vidas pessoal e profissional em uma única história. Ou seja, o entendimento é que a formação continuada é o agente que propicia que os saberes e fazeres dos professores sejam homogeneizados, uma espécie de precursor da monocultura do saber docente. No entanto, acreditamos e defendemos que a formação continuada comporta características de um percurso que proporcione ao professor emancipar-se, tecer, experienciar situações formativas que possibilitem uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010).

A narrativa da formadora Verluc anuncia, também, a valorização da sequência didática nos momentos de formações. A interlocutora deixa bem claro que a intencionalidade dessas sequências didáticas é garantir que todos os professores da SEMEC trabalhem, quinzenalmente, as mesmas habilidades, os mesmos conteúdos, ou seja, uniformizar o trabalho dos professores das escolas municipais. Ainda, de acordo com o seu relato, percebemos que as sequências didáticas, nas formações do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, se apresentam como instrumentos de cortar as arestas, modelar os caminhos, demarcar territórios do trabalho docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva dos objetivos, das demandas determinadas pela Rede Municipal de Ensino de Teresina.

No que concerne, ainda, sobre sequências didáticas, comporta citar Zabala (1998, p. 18) e seu entendimento referente às sequências didáticas. Segundo o autor, uma sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelo professor como pelos alunos”. Na verdade, o que o autor diz é que ao pensar em fazer uma sequência didática é necessário o professor desenvolver contínua reflexão sobre o cotidiano da sala de aula, sobre os eventos e os conhecimentos que fazem parte da vida dos alunos, juntamente como os alunos e, a partir disso, construir, por intermédio da sequência didática, as melhores estratégias de ensino no cotidiano escolar.

Apoiamos as teorizações de Zabala (1998), segundo as quais o professor deve desenvolver uma prática que combine a concepção que o cotidiano escolar só se faz possível acontecer com as pessoas que experienciam esse cotidiano, principalmente, tendo como ponto de partida as negociações com as situações que se colocam em meio ao contexto tecido. Esse entendimento supõe que a prática do professor só se sustenta quando é articulada às situações de tessituras e de partilhas dos sujeitos praticantes, ou seja, professor e alunos protagonistas e autores das suas teorias e práticas.

A narrativa da interlocutora Verluc evidencia, também, vestígios de um percurso formativo no qual o formador toma todas as decisões relativas ao ensino, e exerce a função de conduzir os professores a se adaptarem a esse contexto. Sua narrativa denota que cabe ao formador o papel de estabelecer um roteiro de ações, rigorosamente controlado, que conduza o professor a atingir objetivos de ensino que são pensados por outros, o que se confirma ao declarar que: “[...] damos orientações sobre o planejamento unificado, [...] temos realidades diferentes, [...] mas, os conteúdos e habilidades devem ser o mesmo para todos. Mostramos

estratégias novas, metodologias diferenciadas, mas, não podemos fugir dos conteúdos/habilidades previstas”.

O relato da interlocutora nos mostra que os contornos das formações ofertadas pela SEMEC se configuram na perspectiva do conhecimento que possibilite a previsão e o controle dos acontecimentos. A esse respeito, Liberali (2008) alerta-nos que essa proposta formativa responde aos problemas comuns ao cotidiano do professor e não aos de complexidade, os não habituais, haja vista que nem sempre planos pré-determinados podem ser empregados para a resolução de situações não-usuais.

A narrativa de Arsili nos revela que a formação continuada, desenvolvida no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, se ancora em processos formativos que objetivam a resolução de necessidades momentâneas, lineares e homogêneas. No relato da formadora, também inferimos que a formação continuada se configura como momento de repassar para os professores as estratégias, as habilidades e os conteúdos que resolverão as situações/problemas do cotidiano de sala de aula. Significa dizer que é um processo de formação continuada que possibilita ao professor dar resposta única para diferentes contextos.

Acreditamos e defendemos uma formação continuada que conceba o contexto do trabalho docente enquanto um território complexo, onde variáveis objetivas e subjetivas se entrelaçam, bem como os sujeitos envolvidos nesse contexto se constituem na relação com os sistemas culturais, sociais, políticos e éticos. Igualmente, que seu processo formativo se constitui um lugar que objetiva a resolução de necessidades que se ancoram na ambivalência, na mutação, na complexidade e na multiplicidade.

O trabalho docente não se constitui vinculado somente às dimensões técnicas, mas a repertórios mais amplos, portanto, exige um movimento de dialogicidade entre teoria e prática. Para responder às questões que a prática formula, compreendemos que os professores precisam romper com a práxis imitativa, isto é, não aderir a uma prática que se caracteriza por um “saber de antemão” (VÁZQUEZ, 2011, p. 276). Essa realidade, um saber de antemão, é traduzida nos seguintes relatos de Arsili e Marsilvi, respectivamente: “[...] *mostram aos professores que estratégias poderão ser usadas para melhorar o desempenho dos alunos. [...] uma das maiores satisfação como formadora, é saber que lá na sala de aula a prática do professor acontece conforme a orientação dada e planejada na formação*”; “*Estudar com os professores os materiais e as estratégias a serem trabalhadas em sala de aula*”.

Nesse sentido, inferimos que os relatos das formadoras evidenciam que as formações ofertadas pela SEMEC, aos professores dos anos iniciais, se ancoram em uma práxis imitativa, em outras palavras, em uma práxis que “não tem nada de incerto; e o atuar, nada

tem de aventura. A lei que rege as modalidades da ação é conhecida de antemão, bastando sujeitar-se a ela por caminhos já percorridos” (VÁZQUEZ, 2011, p. 276).

Outro aspecto importante sobre a característica do desenvolvimento da formação continuada é abordado no relato de Suc. A formadora, em sua narrativa, expressa que a caracterização está em “[...] *trabalhar as habilidades de cada ano escolar (Português e Matemática)*”. Por um lado, entendemos a concentração da Rede Municipal de Teresina nessas duas áreas de ensino, Português e Matemática, por sua relevância no currículo e na formação dos estudantes; por outro lado, provoca muita preocupação que a formação continuada se limite às disciplinas cobradas nas avaliações externas. A realidade do cotidiano escolar requer muito mais do que saber os conteúdos de certas disciplinas. Acreditamos, desse modo, que para que o professor tenha condições de oferecer recursos que colaborem com o desenvolvimento humano de seus alunos, ele precisa se qualificar nas diversas áreas que tratam acerca desse desenvolvimento.

A declaração da formadora nos remete ao pensamento de Zeichner (1983), quando discorre que na racionalidade técnica o ensino se apresenta como uma atividade simplesmente técnica, ao passo que relevantes questões são deixadas de lado. Isto é, o que deveria ser ensinado, a quem e porquê. Dessa forma, não esperamos outra coisa que não seja uma “série de opiniões e discussões sobre técnicas e estratégias de ensino separadas das questões éticas relacionadas com o que é ensinado, a quem e porquê” (ZEICHNER, 1983, p. 57).

A interlocutora Suc, em sua narrativa, refere-se, também, sobre a questão da periodicidade da formação continuada ofertada pelo Centro de Formação Professor Odilon Nunes. A narratividade da formadora revela que essa periodicidade tem o objetivo de possibilitar aos professores dos anos iniciais encontros para disponibilização de estudos acerca das habilidades das disciplinas de Português e Matemática a serem trabalhadas em sala de aula, bem como para apresentar os resultados das avaliações externas.

Entendemos que esse aspecto da formação continuada no sentido de ter uma periodicidade é significativo, desde que possibilite momentos iguais de comunicação entre os sujeitos, em um movimento de partilhar experiências, na perspectiva de construção, desconstrução e reconstrução em todas as dimensões de intervenção educativa. Uma proposta formativa que se caracterize em encontros que possibilitem uma abordagem teórico-metodológica que dê voz ao professor, que o perceba como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, a partir da prática e no confronto com as condições do exercício docente.

Inferimos, ainda, que seria uma riqueza para a prática pedagógica dos professores da Rede Municipal se essa periodização fosse articulada na direção de oportunizar aos professores momentos sistematizados na expectativa de proporcionar estudos, pesquisas, debates acerca das teorias dos outros e das teorias de si, pois, a emancipação começa por um conhecimento problematizador, dialógico de si, do outro e do mundo, isto é, “o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa” (BRASIL, 2015). No entanto, conforme a narrativa de Suc, a formação continuada ofertada aos professores dos anos iniciais tem sua ênfase em “[...] *trabalhar as habilidades de cada ano escolar (português e matemática); a escrita e leitura; apresenta/discute os resultados das avaliações externas*”.

Pérez Gómez (1995, p. 102), ao refletir sobre a formação, alerta-nos que para rompermos a articulação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico é necessário que nos apoiemos em um movimento que possibilite a análise das práticas dos professores na expectativa de compreender o modo como produzem e desenvolvem o conhecimento científico, como resolvem situações imprecisas e incógnitas. Além disso, é relevante, também, diz o autor, analisar como manuseiam técnicas e instrumentos vivenciados e como reinventam estratégias e criam procedimentos e recursos voltados para o fortalecimento de sua prática escolar, pois, o êxito profissional do professor está na capacidade de “manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica”.

Desse modo, emerge o entendimento de que a formação continuada deve se caracterizar como espaço que permita aos professores perceberem que somos seres históricos e sociais, que tecemos, no fluir da vida, uma história, com pontos e rupturas resultantes das experiências e vivências que nos acontecem e nos afetam. Igualmente, que os saberes produzidos no cotidiano escolar, na coletividade com os outros colegas e alunos, proporcionam as mais significativas aprendizagens do processo de formação social e intelectual nos sujeitos envolvidos nesse processo. Esses eventos consistem em ações que convidam a formação continuada a extrapolar as ações que são ilustradas no relato da formadora Arsili: *Mostrar aos professores que estratégias poderão ser usadas para melhorar o desempenho dos alunos. [...] através dos resultados das avaliações que conteúdos e metodologias devem ser priorizados, quais habilidades e estratégias precisam trabalhar, [...] a prática do professor acontece conforme a orientação dada e planejada na formação [...]*.

Convida, também, a formação continuada a romper com a concepção do professor como mero aplicador de questões alheias, como ilustra a narrativa da interlocutora: [...] *a prática do professor acontece conforme a orientação dada e planejada na formação*, passando a concebê-lo como um profissional que precisa deter saberes de variados matizes sobre a educação, uma pluridimensionalidade dos saberes, conforme afirma Gauthier (1996, p. 11), o que nos leva a compreender que o saber profissional dos professores é um “saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Por esta razão, é de suma importância que o itinerário da formação continuada se constitua de práticas diversificadas para favorecer a construção de saberes e fazeres do trabalho docente, tornando significativas as situações da realidade da prática educativa.

Esse pensamento também encontra apoio em Tardif (2001) ao asseverar que os saberes produzidos por professores são provenientes do planejamento, da organização e elaboração cognitiva da aula e pela experiência adquirida nas interações professor-aluno, a propósito, o autor acrescenta que esses saberes são, também, temporais. Assim, são saberes abertos à incorporação de novas experiências, de conhecimentos construídos e adquiridos a partir de um remodelamento em função das mudanças das práticas, de modo que o professor “utilizará referenciais espaço-temporais que considera válidos para alicerçar a legitimidade das certezas experienciais que reivindica” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

A narrativa da formadora Marsilvi sobre as formações desenvolvidas no Centro de Formação Professor Odilon Nunes denota que essas formações não oportunizam aos professores experiências formativas que possibilitem a construção de conhecimento, que os levem a se configurar como sujeitos críticos emancipadores, conforme descreve: *oficinas pontuais [...] para planejar ações para melhorar o desempenho dos alunos [...] as matérias e as estratégias a serem trabalhadas em sala de aula*.

A narratividade da formadora evidencia que o potencial das oficinas pedagógicas está em planejar e disponibilizar materiais e estratégias pensadas por sujeitos externos à realidade cotidiana escolar vivida pelo professor. No entanto, compreendemos que a potencialidade das oficinas pedagógicas está em promover nos sujeitos envolvidos nessas oficinas o investigar, o agir, o questionar, o criar, articulando trabalho individual e coletivo; promovendo o diálogo teoria-prática; socializando e integrando as ideias, a criatividade, a criticidade e a autonomia que surgem desse compartilhamento.

Paviani e Fontana (2009) advogam que as oficinas pedagógicas se orientam por um planejamento flexível que vai se acomodando às situações-apresentadas pelos participantes, a

partir de suas realidades de trabalho. Igualmente, segundo as autoras, essa metodologia se orienta por meio de uma negociação que entrecruza todos os encontros marcados para a oficina. Portanto, um lugar onde os sujeitos envolvidos se apresentam como protagonistas e autores de todas as experiências construídas, a priori e a posteriori, nas oficinas pedagógicas.

Entendemos e defendemos que, para o desenvolvimento profissional na perspectiva da emancipação, é importante proporcionar ao professor momentos de formação continuada que permitam reconhecer e questionar o ensino como uma construção social, vinculado a interesses de dominação, buscando desenvolver uma ação transformadora frente a esses determinantes. Enfim, desenvolver uma postura profissional que se constitua e se expresse a partir do cuidado com a emancipação do outro, do diálogo com os demais colegas e do engajamento com as questões profissionais e sociais que impedem essa emancipação. Noutras palavras, pressupõe que o professor assuma seu papel de intelectual crítico transformador, conforme propõe Giroux (1999).

Compreendemos para que o professor produza uma prática transformadora é necessário que atenda às necessidades práticas, o que pressupõe certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que a satisfazem. Assim, dizemos que a prática transformadora está ancorada em ingredientes teóricos, conforme reforça Vázquez (2011, p. 141):

[...] a) um conhecimento da realidade que é o objeto da transformação; b) um conhecimento dos meios, e de sua utilização, da técnica requerida por cada prática, com a que se leva a conclusão a referida transformação; c) um conhecimento da prática acumulada, sob a forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera em questão, já que o homem apenas pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico; d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretendem atingir sob a forma de fins ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que estes fins para que possam cumprir a sua função prática terão de responder a necessidades e condições reais, terão de ser assimilados pela consciência dos homens, e contar com os meios adequados para a sua realização.

Depreendemos diante das asserções de Vázquez (2011), que a formação continuada desenvolvida no Centro de Formação Professor Odilon Nunes não assume uma característica que permita aos professores construir uma autonomia relativa à prática. Sendo assim, não se configura como uma atividade humana teórico-prática sobre a matéria para a criação de uma nova realidade, posto que faculta ao professor a possibilidade de conhecer e interpretar o mundo apenas teoricamente, e não na perspectiva de transformá-lo em práxis, o que

implica/requer um movimento teórico-prática e humano de transformação da natureza e da sociedade. A práxis é, então, uma atividade teórico-prática em que a teoria se modifica constantemente com a experiência prática, que por sua vez se modifica constantemente com a teoria.

Os relatos das formadoras sinalizam que as formações desenvolvidas no mencionado Centro de Formação parecem não configurar espaços formativos que buscam transformar não somente a consciência dos professores, como também não se constitui em atividade prática transformadora das práticas que desenvolvem. Nesse sentido, comporta, ainda, inferir que denotam não se apresentar como um momento que propicia a transformação das práticas educativas, possibilitando um modo direto de práxis.

Percebemos que os elementos trazidos nos relatos das formadoras constituem questões que se colocam à formação continuada de professores, na perspectiva de superação da racionalidade técnica e, principalmente, na implementação de processos formativos práticos reflexivos. Compreendemos, assim, que a formação continuada deve se caracterizar como processo que possibilite a busca pela emancipação e pela consolidação de uma prática autônoma e construtora de saberes, fazeres, atitudes e valores próprios dos sujeitos envolvidos. Dito em outras palavras, que se revele como um processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, de valorização da reflexão, da coletividade, articulando todas as dimensões da profissão, proporcionando mudanças na prática educativa.

Nosso entendimento é, portanto, na direção que esse itinerário formativo precisa superar o lugar de uma formação meramente técnica, estática, apresentando-se como um processo dinâmico de formação de professor, no qual a busca de autonomia, da capacidade de reconstrução de saberes e de competência pedagógica seja uma constante. Desse modo, reconhecemos os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando sua subjetividade, bem como legitimando seu repertório de conhecimentos sobre o ensino, com base no que eles são, fazem e sabem.

Em consonância com os dados em análise, as formadoras parecem apontar que a formação continuada oferecida no Centro de Formação precisa buscar um novo paradigma formativo, ou seja, precisa está centrada em um paradigma que propicie aos sujeitos envolvidos no processo uma reflexão sobre suas ações, na tentativa de articular os conhecimentos teóricos a essas ações. Essa perspectiva não se distancia da observação postulada por Garcia (1995), numa espécie de reflexão que possibilite aos professores a adoção de uma postura que analise as razões do que acontece na sala de aula, que busque, sempre, inúmeras respostas para a mesma pergunta, bem como reflitam sobre a maneira de

melhorar o que já foi construído. Para ilustrar as análises a respeito da caracterização do desenvolvimento da formação continuada do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, descritas e consideradas no âmbito dessa temática, apresentamos, em formato de síntese, a Figura 8.

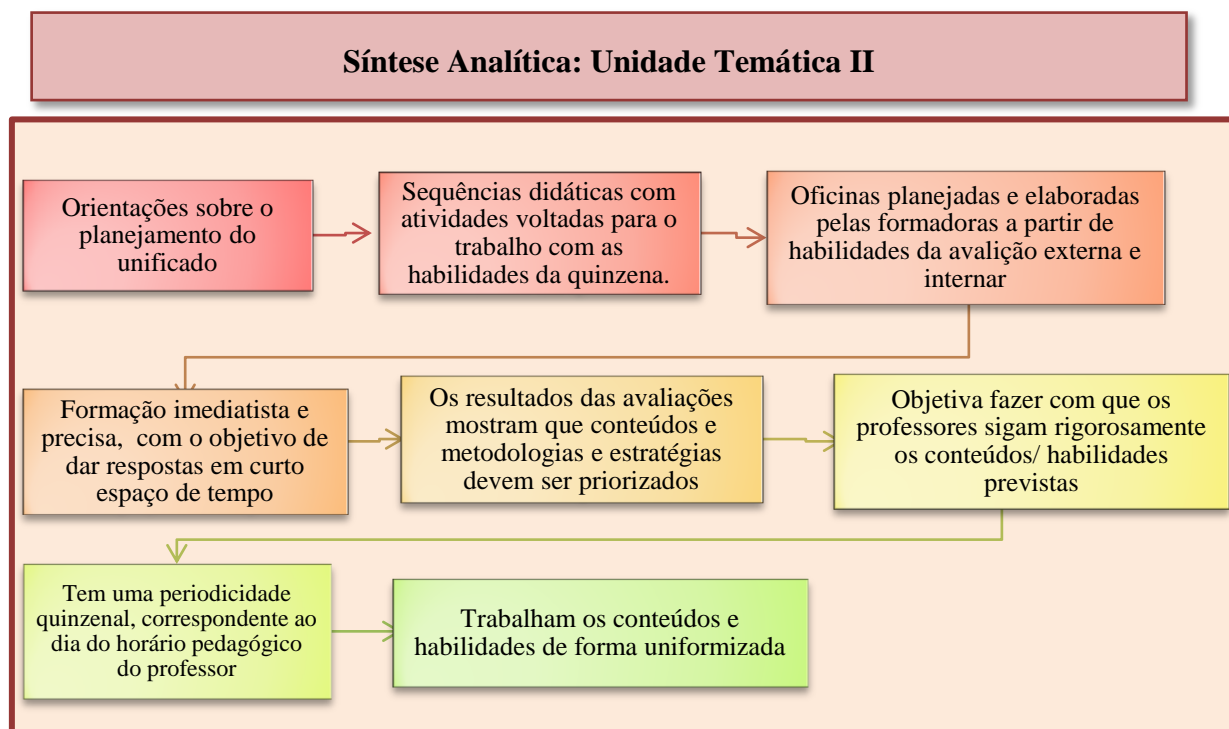


Figura 8: Características do desenvolvimento da formação continuada
Fonte: Elaboração da Autora

Diante da narratividade das formadoras, inferimos que as formações ofertadas aos professores dos anos iniciais, no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, não lhes proporcionam autonomia e emancipação, pois não se caracterizam como um percurso formativo que tem como eixo central a perspectiva de orientar o professor para que se torne um sujeito eficiente, ético, interessante, inovador, produtor do processo educativo, um pesquisador e construtor de conhecimento, na perspectiva de compreender as finalidades sociopolíticas e pedagógicas da educação, (VEIGA, 2014).

Desse modo, na análise da segunda unidade temática dos dados e nosso estudo, percebemos, ainda, que a formação continuada do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, de modo geral, possibilita influenciar a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais, com o intuito de formatar aquilo que o sujeito já sabe, já criou, bem como com o intuito de prescrever aquilo que ainda precisa aprender. Em outras palavras, a formação

continuada da Rede Municipal de Ensino contribui, de modo geral, para a consolidação da prática pedagógica comum – prática não reflexiva crítica- dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante dessa realidade, comporta parafrasear Vázquez (2011, p. 277) ao dizer que se o professor não fizesse mais do que se reproduzir a si mesmo, bem como o mundo, por sua vez, fosse para ele mera reiteração, dessa forma, o professor não poderia se configurar como tal, visto o que o define é “criar-se, formar-se ou produzir-se a si mesmo, mediante uma atividade teórico-prática que nunca pode esgotar-se”, ou seja, propõe a ruptura da prática pedagógica comum para a construção da práxis pedagógica. Esse entendimento reforça a ideia de uma formação continuada que tenha como eixo central a indissociabilidade teoria-prática.

Ao finalizar essas considerações analíticas, anunciamos que a unidade a seguir, dando sequência ao pensamento metodológico desse estudo, apresentamos a análise da terceira unidade temática, concernente às condições de desenvolvimento da atuação das formadoras na formação continuada de professores.

3.3 Unidade Temática III: Condições de desenvolvimento da atuação das formadoras na formação continuada de professores

A formação continuada deve ser pensada como um percurso de participação intrínseco a situações problemáticas que não podem ser realizadas somente mediante uma análise teórica da situação em si, mas, sim, que podem ser reinterpretadas no sentido de que necessitam de uma solução, isto é, de uma modificação da realidade. Acerca desse aspecto, Imbernón (2009) acrescenta que essa formação precisa assumir um conhecimento que permita formular processos próprios de intervenção, em vez de oferecer uma instrumentalização previamente elaborada. Para tanto, é preciso que o conhecimento seja submetido à crítica em função de seu valor prático, de grau de semelhança com a realidade, de modo que sejam analisados os propósitos ideológicos nos quais se fundamentam.

Nesta perspectiva, as práticas precisam ser articuladas às teorias, mediante o processo de ir e vir, que conduz à ação, na qual teoria e prática vão se constituindo, modificando-se e interferindo no real. Para tanto, a formação continuada deve pautar-se em paradigmas orientados por um ensino crítico/reflexivo, de modo que a prática docente decorra não só da compreensão dos processos de ensino/aprendizagem, como também do contexto social em que ela acontece. Destarte, entendemos que a valorização do conhecimento prático nas propostas de formação continuada para professores, em detrimento do saber teórico,

certamente propiciará o desenvolvimento do professor, no sentido de seguir as diretrizes curriculares, a fim de desenvolver propostas que a ele são apresentadas, mesmo assim, não conseguirá, com a mesma intensidade, criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais.

Assim, o propósito das análises, a seguir, é constatar acerca das condições de desenvolvimento da atuação de formadores na formação continuada de professores, por intermédio das vozes das interlocutoras, buscando aspectos relativos ao investimento na qualificação do formador às inovações e ao aperfeiçoamento dos professores, como fortalecimento pessoal e profissional. Passemos, por conseguinte, à análise do presente corpo de dados produzido pela narrativa de Verluc, Arsili, Suc e Marsilvi.

[...] temos uma estrutura física adequada. O que nos falta às vezes é fonte de pesquisa, bibliografias adequadas para estudo, alguns materiais didáticos, estudos coletivos, e um investimento na qualificação do Formador. Só temos formação quando é implantado um programa de formação externo. (Verluc)

[...] as condições de que temos para orientar a formação continuada dos professores, não é suficiente levando em consideração que todos nós, como professores, precisamos estar em formação continuamente. Nós formadores buscamos as estratégias e metodologias que possam atender as necessidades formativas dos professores, enquanto para nós falta a renovação e aperfeiçoamento das nossas práticas. Formação muito aquém do necessário ou do esperado. Existem os dissabores e dificuldades como a falta de formação continuada para nós formadores, o tempo que usamos para estudo, pesquisa, planejamento, elaboração de sequências didáticas, atividades e recursos pedagógicos, bem como as cobranças quando os resultados das avaliações são negativos. É necessário que nós formadores busquemos por si só nos qualificarmos para atender as nossas necessidades e as necessidades dos professores. [...] as formações para o formador acontecem esporadicamente, sem regularidade e com período bem curto de duração, quando há. Cada equipe procura forma-se de acordo com as necessidades que vão surgindo, através de pesquisas, estudos e diálogos com os pares (Arsili).

Temos condições necessárias, como espaço físico e infraestrutura. A dificuldade é a falta de tempo para organizar todo o material para a formação, pois por trás de uma sequência didática há todo um trabalho de pesquisa e organização desse material (Suc).

Falta tempo para o monitoramento dos professores nas escolas, bem como uma formação continuada para os formadores. (Marsilvi)

No processo de efetivação das formações ofertadas aos professores dos anos iniciais as formadoras relatam aspectos que evidenciam as limitações de condições para organizar, dinamizar e exercitar reflexões sobre os saberes práticos e teóricos do exercício docente. Podemos observar este fato na descrição da formadora Verluc: *O que nos falta às vezes é*

fonte de pesquisa, bibliografias adequadas para estudo, alguns materiais didáticos, estudos coletivos, e um investimento na qualificação do Formador.

A interlocutora Verluc, em sua narrativa, refere-se à importância de vários elementos que contribuem para ativação e desenvolvimento do seu percurso formativo, por exemplo: acervo literário, materiais didáticos, estudo com os pares e investimento no desenvolvimento profissional, com apoio da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Na análise do relato da formadora, percebemos que a preponderância das mediações é exterior ao sujeito. Convém esclarecer, neste caso, que o processo formativo pode admitir variadas mediações, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação – *organiza exteriormente ao sujeito* – ou com a concepção do sujeito – *iniciativa pessoal*. Acreditamos que na tessitura dessa dinâmica, inúmeras mediações entram em cena, como as leituras, as experiências da vida, as relações interpessoais, as instituições de formação, entretanto, o amarrar dos fios dessa tessitura sempre depende de um trabalho pessoal.

No que concerne a esse aspecto, comporta citar Ferry (2004) e seu entendimento sobre o processo formativo enquanto um movimento de desenvolvimento pessoal, essencialmente de caráter ativo dos sujeitos. Para o autor, a formação é um processo de se pôr em *condições de*, consistindo em alternativas que o indivíduo encontra para cumprir certas atividades para exercer uma profissão. Nessa dinâmica, perpassam variadas mediações (sociais, políticas, pessoais, familiares), entretanto, o autor enfatiza que essas mediações configuram suportes ou condições de formação, mas não a formação propriamente dita.

Dizemos, pois, que a narrativa de Arsili caminha na mesma linha de pensamento de Verluc, desde que explicita: *é necessário que nós formadores busquemos por si só nos qualificarmos para atender as nossas necessidades e as necessidades dos professores*. Essa questão remete-nos ao pensamento de García (1999), ao ressaltar que a formação se constitui pela capacidade de formação, bem como pela vontade de formação e que o sujeito é o responsável principal pela impulsão e desenvolvimento de processos formativos.

Acreditamos que todo indivíduo envolvido no ato educativo precisa apresentar-se como alguém que assume o compromisso por seu desenvolvimento pessoal e profissional, através de experiências motivadoras e proporcionadoras de novas aprendizagens que possibilitem o desenvolvimento de habilidades de produção autônoma das respostas às situações problemáticas, aproximando-se de sua realidade existencial, convertendo-a na direção de suas intencionalidades. Esse movimento é explicado por Pineau (2010, p. 103) como um processo que viabiliza criar um caminho que possibilita ao sujeito “refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se”.

Outro aspecto importante sobre as condições de desenvolvimento da atuação de formadores na formação continuada é abordado no relato de Arsili. Os dados do relato da interlocutora mostram que os formadores do Centro de Formação Professor Odilon Nunes participam de oficinas para organização e realização da formação continuada ofertada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: [...] *as formações para o formador acontecem esporadicamente, sem regularidade e com período bem curto de duração, quando há.*

Conforme a narrativa da formadora, inferimos que a Rede Municipal de Ensino parece não possibilitar, suficientemente, aos formadores de professores processos formativos que se ancoram nas dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. O relato da interlocutora nos remete às discussões de Imbernón (2009), em pesquisa sobre o formador do profissional de educação, ao advogar que a formação do formador precisa fundamentar-se em propostas que permitam um movimento de superação dos processos formativos desses sujeitos, que se apresentem como momentos de superação de apenas aprender a prescrição de soluções genéricas para os professores.

A narrativa de Arsili, também, nos leva a inferir que a Rede Municipal de Ensino se fundamenta na crença de que para ensinar é preciso, somente, o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Conforme Vaillant (2002), essa crença tem sido um dos fatores responsáveis pelo déficit de compreensão social da importância e complexidade que o ato de ensinar representa, bem como, por possibilitar o entendimento de que qualquer pessoa pode exercer a função de formador de professores, desde que seja especialista em alguma disciplina. Condição com a qual discorda a autora, nos unimos, também, uma vez que, para além da importância do conhecimento de uma ou várias disciplinas, os formadores de professores precisam de uma série de competências e capacidades que lhes permitam intervir nos dispositivos de formação continuada, tais como: conhecimentos pedagógicos, disciplinares, de contextos, didáticos de conteúdos; gestão dos aprendizados; fundamentos, métodos utilizados na formação; planejamento e gestão.

Analisando os relatos de Suc e Marsilvi percebemos que ambas palmilham a mesma linha de narratividade, a saber, restrição de tempo para que desenvolvam algumas atividades referentes à organização dos recursos didáticos das formações, assim como o monitoramento das escolas. A interlocutora Suc destaca: *temos condições necessárias como espaço físico e infraestrutura.* Sobre essa questão, o relato de Marsilvi ilustra: *Falta tempo para o monitoramento dos professores nas escolas [...].* Acreditamos ser de suma importância os formadores do Centro de Formação Professor Odilon Nunes participarem do cotidiano das

escolas da Rede Municipal, não com a finalidade, apenas, de monitorar a vida vivida pelos professores nesse dia-a-dia escolar, porém como incentivo e apoio pedagógico enriquecedores do processo formativo.

Em Crisostimo (2003), encontramos que o exercício profissional do formador de professores, no cenário brasileiro, de modo geral, está articulado a um conjunto de políticas de normalização e controle estatal, estabelecidas por meio das diretrizes propostas pelos órgãos financiadores dos programas de formação continuada. Portanto, não podemos deixar de ponderar que os formadores de professores se obrigam a cumprir ordens determinadas pelas secretarias de ensino, como por exemplo, a implementação de políticas curriculares.

Essa condição encontra consonância em Ferry (2004), ao considerar que a experiência de um exercício profissional não pode ser formadora para o sujeito que não efetiva um trabalho reflexivo sobre este fazer. Ainda segundo o autor, para que a formação aconteça, concretamente, são essenciais três condições: a condição de lugar, a condição de tempo e a condição de relação com a realidade. Significa dizer que as formadoras do Centro de Formação Odilon Nunes não contam com as condições ideais para a formação, pois conforme o conteúdo narrado, percebemos que essas formadoras têm a condição de lugar, mas, não têm a condição de tempo e de relação com a realidade, de forma que, ainda, é possível dizer que a experiência de trabalho profissional não é de todo formadora para as interlocutoras do presente estudo.

Significa desse modo, que as formadoras de professores necessitam de processos formativos que se apresentem como momentos de construção de um sólido repertório de saberes acerca do ensino e da aprendizagem, que se apresentem itinerários formativos que possibilitem a construção de um conhecimento que propicie a compreensão das ações dos professores, percebidos como sujeitos dessas ações, portanto, sujeitos com história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

Considerando esses propósitos, elaboramos a Figura 9, que sintetiza as condições de desenvolvimento da atuação das formadoras na formação continuada de professores, evidenciadas nas narrativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Nossa intenção, na verdade, comporta uma oportunidade de entender o que acontece no cotidiano dos professores das escolas municipais de Teresina, na expectativa de melhor ajudar aos demais docentes das referidas escolas, com a intenção de buscar o entendimento e a interpretação dessa realidade, tendo como suporte a narratividade das interlocutoras do estudo.

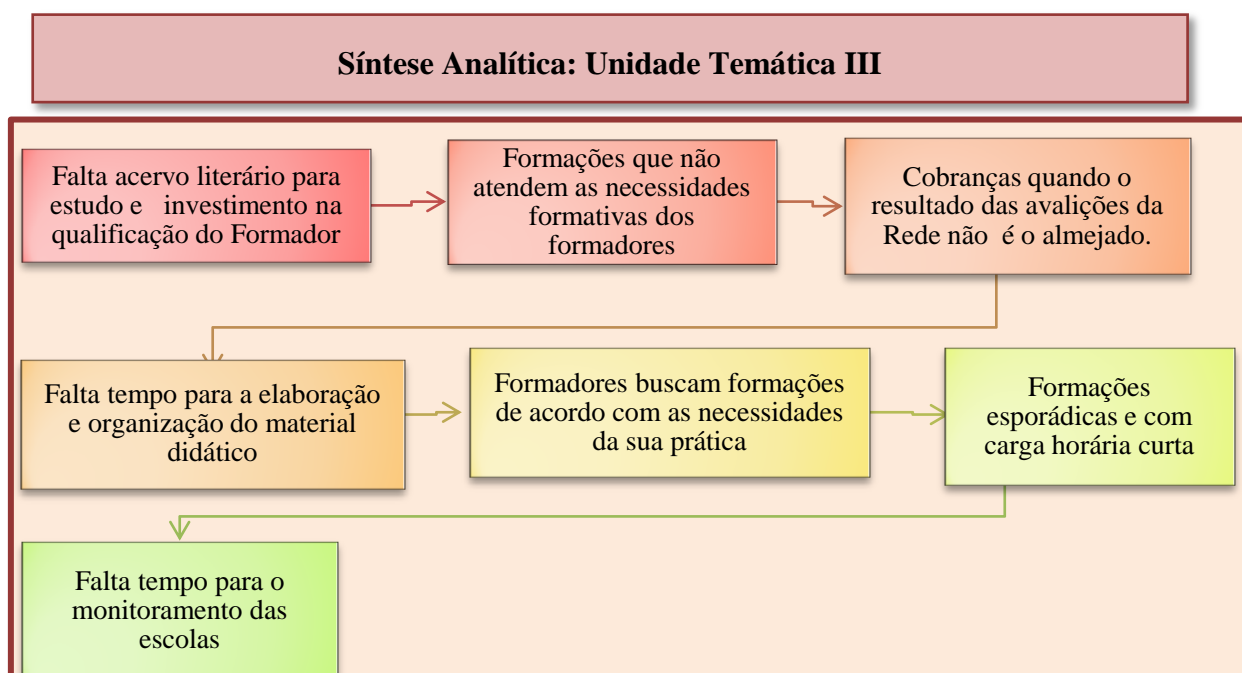


Figura 9: Condições de desenvolvimento da atuação das formadoras na formação continuada de professores

Fonte: Elaboração da Autora

Diante da narratividade das formadoras, dizemos que as condições reduzidas de tempo de desenvolvimento da atuação dos formadores da SEMEC contribuem para que os formadores de professores se voltem para o estudo de seu exercício profissional e, desse modo, interpretando e transformando os fenômenos de sua prática, possam se transformar, em sujeitos alimentadores do saber de seu ofício.

Os relatos das formadoras, sujeitos da pesquisa, sinalizam para que haja elementos contribuidores das condições de desenvolvimento da sua atuação no papel de formadoras, tendo em vista que na formação continuada faz-se necessário um movimento que possibilita, aos sujeitos, se lançarem na reflexão sobre o saber da prática cotidiana e da experiência de vida vivida no interior de seu trabalho para, a partir daí, passarem à construção e à reconstrução do sentido do seu ofício.

3.4 Unidade Temática IV: Práticas de formação das formadoras de professores

Apoiados em pesquisas sobre a formação de professores e prática docente, autores como García (1999), Imbérnon (2010), Formosinho (1999), Franco (2012), entendem que a formação continuada deve possibilitar ao professor a busca da autonomia, a busca da

construção da atitude reflexiva, viabilizando a realização da análise dos propósitos que fundamentam suas ações, num movimento dinâmico de revisitação da prática pedagógica e de formulação de esquemas teóricos e práticos, no sentido de fortalecer/enriquecer a dinâmica formativa dos professores.

Desse modo, o professor ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, constata que necessita visitar suas práticas e as teorias que as fundamentam, num movimento de investigar a prática e ao mesmo tempo construir outros conhecimentos relativos à teoria-prática. Segundo Franco (2012), o ensino é uma prática social complexa, cheia de conflitos de valor e que requer que sejam consideradas as dimensões éticas e políticas. Sendo assim, o ser professor exige “saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidades da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas [...]” (FRANCO, 2012, p. 15).

Ao reconhecer que o cotidiano do professor é permeado por diversos desafios, notadamente no que concerne ao ensino e à formação, a autora entende a necessidade de a formação continuada ser pautada por um processo formativo que integre a reflexão de uma imagem realista da prática pedagógica. Nessa perspectiva, acerca das práticas de formação das formadoras de professores, fizemos os recortes, a seguir, das narrativas das interlocutoras da pesquisa, conforme seguem, com o objetivo de compreender o processo formativo das formadoras de professores do Centro de Formação Professor Odilon Nunes:

Os estudos acontecem quase que diariamente. As equipes estudam e planejam separadamente o que vai repassar para os professores. Essas equipes se reúnem com uma coordenação que repassa todas as orientações vinda da SEMEC para cada equipe de formação. [...] reúne como a Gerência de Ensino e a Gerência de Formação para organizar o calendário dos encontros com os professores. Fui formadora de vários cursos de Formação Continuada, ofertados pela SEMEC, tais como: GESTAR, Pró-Letramento. (Verluc)

Os formadores estudam, planejam e elaboram atividades relacionadas às habilidades, bem como preparam as oficinas com material concreto para mostrar aos professores cursistas como desenvolver essas habilidades e quais estratégias poderão ser usadas para alcançar o desempenho do aluno que é o principal objetivo fazer o alunos aprender. Encontros de formação fundamentados pelas necessidades formativos dos professores e alunos evidenciadas por meio das avaliações internas e externas e tem uma carga horária dividida entre planejamento, elaboração de sequencias, atividades e material didático pedagógico. Participei, como professora, da formação continuada do Programa do Pacto Nacional pela Idade Certa–PNAIC. (Arsili)

Encontros para planejamentos, quinzenalmente, e sempre que necessário semanalmente, o que geralmente acontece, visto que não dá para planejar uma

formação em apenas um dia de encontro, embora haja uma organização prévia do material em casa, de acordo com a temática a ser abordada na formação. Fui formadora do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. Participei de vários cursos de formação continuada, como professora, ofertados pela Rede Municipal, a saber: GESTAR, Alfabetização e Letramento- CEALE. (Suc)

Estudos entre formadores por ano escolar [...] para produzir sequências didáticas para os professores [...] e dos textos a serem trabalhados na formação. [...] planejamentos, quinzenalmente. Fui formadora dos programas: PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PNAIC- Pacto Nacional pela Idade. (Marsilvi)

As narrativas das formadoras nos mostram claramente que há a intencionalidade de sua prática profissional, no que diz respeito à oferta de formação continuada aos professores dos anos iniciais. O relato da formadora Verluc descreve essa questão: *As equipes estudam e planejam separadamente o que vão repassar para os professores. Essas equipes se reúnem com uma coordenação que repassa todas as orientações vindas da SEMEC para cada equipe de formação.*

A narrativa da formadora explicita que sua condição principal como formadora de professores perpassa, também, por: participar de treinamentos que objetivam submeter sua ação docente a alguma técnica de ensino, organizada a partir de regras preestabelecidas. A formação, nesta perspectiva, assume um discurso prescritivo acerca de como o formador deve ser e ensinar. Em outras palavras, as vozes dos professores da Rede Municipal não são o eixo central dessa intencionalidade. Sendo assim, a compreensão que emerge é que a formação continuada ofertada aos professores dos anos iniciais não é planejada, organizada, estruturada, realizada a partir das reais necessidades formativas dos professores da SEMEC.

A realidade vivenciada pela interlocutora Verluc, no contexto da formação continuada, em relação aos encontros formativos dos formadores do Centro de Formação Odilon Nunes, nos faz lembrar as histórias de vida de muitos formadores de professores da educação brasileira. É comum encontramos formadores de professores que são vistos, simplesmente, como técnicos especializados que repassam para o professor um conhecimento preestabelecido para que se apodere dele e o aplique em um contexto determinado na perspectiva de resolução de situações práticas, em sala de aula sobretudo.

Ao abordar essa temática, Imbernón (2009) menciona que a formação continuada na contemporaneidade exige formadores de professores capazes de diagnosticarem o que diz respeito à análise democrática das necessidades e das motivações de professores, bem como no que diz respeito às condições profissionais, sociais e culturais presentes em um lugar específico e em determinado momento. Igualmente, ainda segundo esse autor, cabe a esse

sujeito estar habilitado para a ação formativa, como também, saber utilizar estratégias coerentes para intervir nos processos de diagnósticos.

O relato da interlocutora Arsili deixa transparecer que os processos formativos dos quais participa são essencialmente para organização de encontros que proporcionam aos professores explorar os terrenos da prática, no que tange aos rituais pedagógicos: planejamento e confecção de recursos didáticos, organização de sequências didáticas. Nesse âmbito, a formadora menciona: *Os formadores estudam, planejam e elaboram atividades relacionadas às habilidades, bem como preparam as oficinas com material concreto para mostrar aos professores cursistas como desenvolver essas habilidades e quais estratégias poderão ser usadas [...].*

Ao narrar sobre esse processo de formação continuada, Arsili destaca marcas de uma formação continuada alicerçada na lógica de cenários formativos que têm como eixo central a construção de um conhecimento que convida os sujeitos, envolvidos nesse processo, imergirem nesses territórios demarcados pela racionalidade técnica, esquadrinhando-os. Ao mencionar as articulações das formações ofertadas aos professores dos anos iniciais, fundamentadas nos formalismos pedagógicos, no nosso entendimento, esse movimento se configura em aprimorar aspectos pedagógicos, vinculados exclusivamente à dimensão técnica.

Essa reflexão nos encaminha para os postulados de Furlanetto (2011, p. 3), ao afirmar que a reflexão sobre a prática dos professores não deve se ancorar, tão somente nos rituais pedagógicos, mas, também, em movimentos que permitam ao professor um mergulho percuciente nas intersubjetividades, “[...] com a impressão de não estar atingindo os resultados esperados, com os momentos nos quais se sente angustiado ou culpado, com os movimentos que os alunos tecem ao aprender, com o desejo de ensinar e aprender e de seguir vivo buscando o conhecimento”.

A formação continuada, assim considerada, conforme o pensamento da autora em tela, demanda uma experiência formativa que conceda ao sujeito desse processo perceber-se como o autor e ator da sua própria história de vida profissional. Ou seja, um sujeito que mergulha no seu trabalho docente na expectativa de conectar, desconectar e reconectar elos que favorecem uma continuidade satisfatória e emancipadora na sua história de vida. Vale ressaltar, também, que esse movimento de ligar, desligar e religar os elos de nossa história de vida constitui-se elemento propulsor da reinvenção de si, como nos dizem Passeggi e Barbosa (2008).

A narrativa da interlocutora Suc destaca que a formação dos formadores de professores se efetiva em encontros para planejar as oficinas a serem ofertadas aos professores

dos anos iniciais, cujas ações partem de uma temática escolhida pela formadora, não exatamente pelo professor. A intenção dos encontros formativos dos formadores é traduzida no seguinte relato: *Encontros para planejamentos, quinzenalmente, e sempre que necessário semanalmente, o que geralmente acontece, visto que não dá para planejar uma formação em apenas um dia de encontro, embora haja uma organização prévia do material em casa, de acordo com a temática a ser abordada na formação.*

Ao analisarmos a narrativa de Suc, constatamos a expressividade das oficinas pedagógicas na mediação do percurso formativo dos professores dos anos iniciais como rituais indicadores de ações pedagógicas na perspectiva tecnicista. No relato da interlocutora Suc, as oficinas pedagógicas atuam com um dispositivo da racionalidade técnica, que comporta uma dupla orientação: o que fazer e como fazer. No entanto, conforme Paviani e Fontana (2009, p. 78), as oficinas pedagógicas são momentos de experienciar situações concretas e relevantes, mediante um movimento que se ancora no tripé do sentir-pensar-agir, com perspectivas pedagógicas. Compreendemos que, ao unirem esses três movimentos, as partícipes das oficinas reconhecem a situação-problema do seu cotidiano, refletem sobre ela e se sentem motivadas a interpretá-la e a transformá-la, de acordo com suas concepções, entretanto, essa movimentação não foi por nós percebidos, de acordo com as narrativas, nas oficinas pedagógicas realizadas pelas formadoras de professores da SEMEC.

É bem verdade que compreendemos que a oficina pedagógica é uma prática na qual o ensinar e o aprender se articulam num movimento de colaboração entre todos os partícipes que a compõem. Nesse sentido, a oficina se constitui uma possibilidade de romper com a submissão, com a subordinação, que possa existir entre o formando e o formador, visto que proporciona uma experiência na qual são evidenciados o ensino e a aprendizagem de ambos. Sendo assim, a oficina pedagógica se apresenta enquanto momento que viabilize ultrapassar a mera transmissão de conhecimentos, pois os partícipes, nessa metodologia, são convidados à instigação, à indagação e à busca de respostas para sua situação problema, a partir da realidade, do contexto em que estão inseridos.

Ao lermos a narrativa de Marsilvi, percebemos que a formação dos formadores do Centro de Formação Odilon Nunes está emoldurada pela intencionalidade em oferecer aos professores dos anos iniciais condições para a construção e execução de materiais didáticos a serem disponibilizados a esses sujeitos. Esses encontros formativos consistem em ações nas quais o caráter normativo, prescritivo e de instrumentalização elaborada fazem parte, conforme ilustra o relato da referida interlocutora: *Estudos entre formadores por ano escolar*

[...] para produzir sequências didáticas para os professores [...] e dos textos a serem trabalhados na formação.

A narrativa da interlocutora denota que os objetivos dos encontros formativos dos formadores se fundamentam em perspectivas de ensinar algo pronto e acabado aos professores dos anos iniciais. A esse respeito, Imbernón (2016) nos alerta que a formação precisa colocar os professores não tanto em situações de ensino, mas, sobretudo, em situação de aprendizagem. Para tanto, assevera que a formação deve se ancorar em atitudes que proporcionem situações e espaços de reflexão e de formação, reforça esse autor.

Outro aspecto importante sobre as práticas de formação de formadores de professores abordado nos relatos das interlocutoras é a participação das formadoras em programas de formação continuada. As formadoras revelam, em suas narrativas, que já participaram de programas de formação continuada ofertadas pela Rede Municipal de Teresina, em parceria com o Governo Federal, conforme destacam: *GESTAR, Pró-Letramento, Programa do Pacto Nacional pela Idade Certa–PNAIC, Alfabetização e Letramento- CEALE, PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.*

Esses programas de formação continuada mencionados pelas interlocutoras, trazem em seus cadernos de apresentação o reconhecimento do professor como agente e sujeito de sua própria prática e do processo de construção e de reconstrução de seus saberes conforme as necessidades postas no cotidiano da sala de aula, o que revela que compreendem a importância da formação continuada como aspecto que possibilita ao professor a busca de autonomia, da construção da atitude reflexiva, perspectivando a análise dos propósitos que fundamentam suas ações, num movimento dinâmico de revisitação da prática pedagógica e de formulação de esquemas teóricos e práticos.

Diante dessa realidade, o que podemos inferir, com base nas narrativas das formadoras, é que, embora a Rede Municipal de Ensino, em seu contexto de formação continuada: a) ofereça programas que nos seus pressupostos considerem o professor como mediador da aprendizagem, para ensinar e produzir conhecimento de forma que seus alunos se apropriem dessa aprendizagem; b) considere os alunos nos seus contextos sociais, ambientais, culturais, bem como, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens; c) viabilize o contato com os mais variados conhecimentos para a construção da autonomia, ao realizar as propostas desses programas; na verdade, materializa outra realidade, visto que na Rede Municipal de Ensino de Teresina, esses programas se materializam em processos formativos que percebem o professor como um aplicador de conhecimentos dos outros, o que implica dizer que não consideram os

contextos em que os professores e os alunos estão inseridos, pois, os encontros formativos se apresentam para disponibilizar lições- modelos a serem aplicadas no cotidiano das escolas municipais.

Segundo André (2013), a ação de formação continuada, com algumas exceções, ainda persiste na perspectiva de uma formação transmissiva, que se organiza e se realiza sob o feitiço de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos. Diante das narrativas das formadoras foi possível evidenciamos essa realidade nas ações da formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Para explicitar a visualização das análises, elaboramos a Figura 10, elencando os principais elementos percebidos nas falas das interlocutoras acerca das práticas de formação das formadoras de professores.

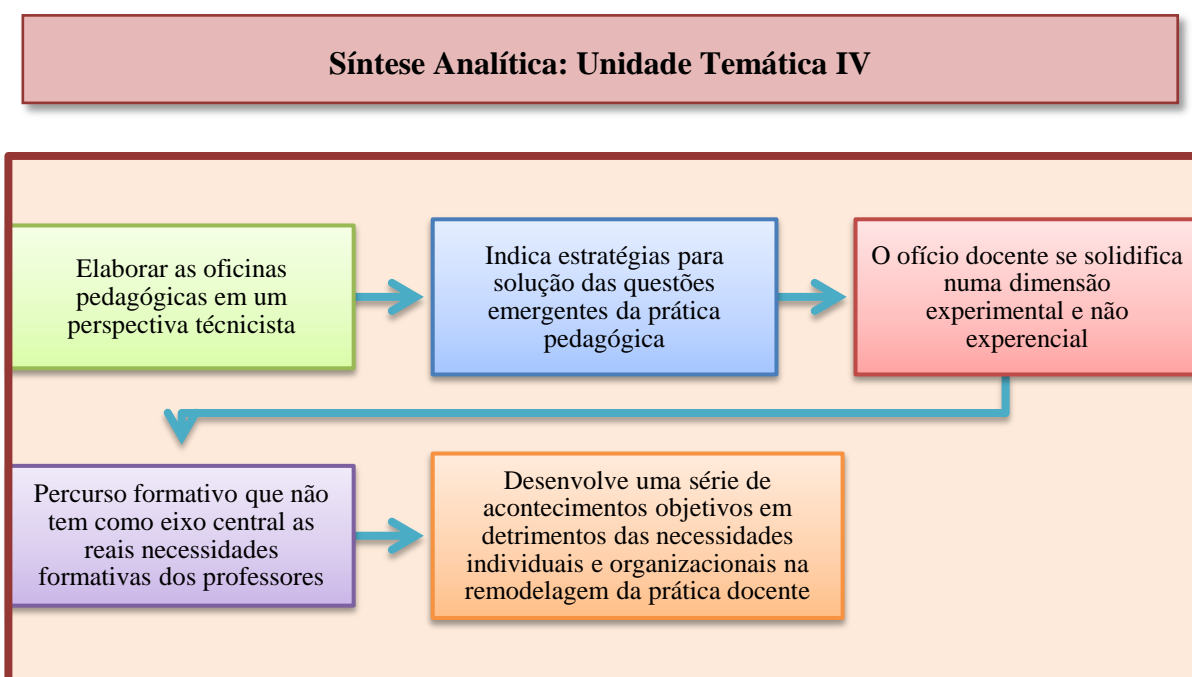


Figura 10: Práticas de formação das formadoras de professores
Fonte: Elaboração da Autora

Ao analisarmos as narrativas relativas a esta unidade temática, percebemos que as ações da formação do formador de professores da Rede Municipal de Ensino têm um viés que nos levam a supor que o formador assume um caráter de aplicador de normas, de diretrizes e decisões político-curriculares, de acordo com a proposta curricular da SEMEC, viabilizando ao formador a visão de que todos os professores são idênticos, com saberes e necessidades semelhantes, o que o exime de diferenciar o currículo e a relação pedagógica que estabelece em sua prática.

Entendemos, no entanto, que a realidade das escolas públicas municipais de Teresina clamam por formadores de professores que se apresentem como colaboradores da desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente, portanto, na perspectiva de orientar e assegurar uma aprendizagem em que seja possível perceber a dialética teoria-prática na relação com o saber, em situações contextualizadas, nas quais o professor é orientado a executar sua autonomia, apropriando-se dos produtos da experiência humana na cultura e na ciência, visando ao desenvolvimento humano.

Para tanto, acreditamos e defendemos que o cotidiano da formação de formadores de professores deve se configurar enquanto uma comunidade profissional de aprendizagem, marcada por uma cultura participativa. Nesses termos, implica que os formadores de professores conheçam bem as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais para que possam se interrogar em suas situações formativas, bem como possam exigir de si próprios que mobilizem experiências, saberes e conhecimentos no sentido de viabilizar mudanças no cotidiano escolar, sempre que se fizerem necessárias.

Assim entendidas, as práticas de formação de formadores necessitam se assentar em um paradigma que se caracterize como inovador, que tenham como eixo central a produção do conhecimento, e que se fundamentem em uma visão sistêmica, propondo uma ciência que supere a fragmentação entre a teoria e a prática, portanto, falamos de um paradigma que busque o todo e que contemple as conexões, o contexto e as inter-relações da prática social. Isto posto, dando seguimento ao processo analítico, passamos a analisar o conteúdo narrativo da unidade temática V, denominada Formação continuada e necessidades formativas de professores.

3.5 Unidade Temática V: Formação continuada e necessidades formativas de professores

Estamos vivendo momentos marcados por transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações interferem nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, culturais, políticas e sociais e educacionais, em particular no contexto da formação de professores. Diante dessa realidade, no cenário da educação, na contemporaneidade, a formação continuada tem sido apontada como um dos principais elementos no sentido de intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos.

Nessa perspectiva, dizemos que a educação para o século XXI requer uma formação continuada que não considere o professor apenas transmissor de um conhecimento que já vem

pronto e acabado, que se preocupa somente com metodologias que priorizem a cópia e a imitação, a passividade, o autoritarismo, principalmente, “que trate os alunos como assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de adestramentos que tomam como mote as memorizações e repetições de conhecimentos que pouco têm a ver com a realidade dos alunos (GHEDIN, 2008, p. 30).

No entendimento de Perrenoud (1993), a racionalidade técnica se apresenta ilusória na medida em que simula compreender que processos tão complexos quanto o pensamento, a aprendizagem e a relação podem ser completamente influenciados sem que, necessariamente, exista uma explosão de valores, de subjetividades, de afetividades, bem como não tenha sujeição no que diz respeito a interesses, preconceitos, incompetências de uns e de outros. Ainda, segundo o autor, é recorrente a formação apontar para o fato de que tudo pode ser dominado quando se “é um bom profissional, mas numa profissão impossível [...], o profissional “dá o seu melhor”, tendo de aceitar, com alguma humildade, que não domina todos os processos e que, portanto, o acaso e a intuição desempenham um papel em grande parte dos êxitos e dos fracassos” (PERRENOUD, 1993, p. 31).

Pesquisas, nesse âmbito, como refere Furlanetto (2003), apresentam um professor multifacetado, ou seja, um sujeito que em sua prática não pode se fundamentar somente em procedimentos técnicos, mas que necessita, também, de procedimentos que deem conta de suas vivências e conflitos, que requerem dele respostas e resoluções, na maioria das vezes, impensadas. Na verdade, na literatura, as certezas, a maneira certa de agir e as receitas vão dando lugar a novos olhares, ou seja, à dúvida, aos dilemas, às divergências, nesse sentido, reforça essa autora, a convicção na racionalidade técnica parece não ser mais unanimidade. Sendo assim, o lugar onde o professor cria respostas para os desafios colocados pela prática, aos poucos, é desvendado, reconhecido, desdobrado e ampliado, bem como o professor passa a ser concebido como um sujeito que decide, gera informações, dar sentidos, alicerçado no que conhece e sabe.

Desse modo, a compreensão que emerge é que a formação continuada precisa permitir ao professor uma reflexão que não se sujeita às teorias formais, mas cria uma nova realidade em relação a sua prática pedagógica, num movimento de entrelaçamento entre teoria e prática, confrontando e inventando na dialogicidade, que estabelece com essa realidade os valores éticos, na expectativa de uma emancipação pela chance de transformação do vivido.

Assim, na presente unidade temática, realizamos a análise das narrativas das interlocutoras no sentido de evidenciarmos suas necessidades formativas, apontadas no interior de nossa pesquisa. Para os mencionados autores, as necessidades formativas de

professores incluem aprender com base na reflexão e resolução de situações problemáticas da prática do professor, num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social. É, por exemplo, o caso de Nóvoa (1995, p. 31), ao dizer que essas necessidades “[...] passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo”.

Corroborando com essa reflexão, compreendemos que a formação necessita apresentar diversas oportunidades de aprendizagens para os professores. Em outras palavras, a formação deve buscar não somente suprir necessidades de desenvolvimento a curto prazo, mas igualmente, considerar necessidades genuínas de desenvolvimento a longo prazo, uma vez que “ os contextos em que ocorre representam mudanças a nível pessoal, profissional e organizacional” (DAY, 2001, p. 208). Nessa direção, os trechos narrativos, a seguir, contêm a compreensão das formadoras acerca das necessidades formativas dos professores, que ora passamos a empreender nosso olhar analítico.

Há professores que têm grandes dificuldades em conteúdos de matemática. Então, a formação dá esse suporte ao professor, tanto na parte de conteúdos quanto nas metodologias. (Verluc)

As necessidades formativas dos professores partem inicialmente dos próprios, mas ao longo do processo essas necessidades mostram-se claramente através das avaliações internas e externas pelas quais passam os alunos, ou seja, a formação que o professor recebe é exatamente sobre o que o aluno não aprendeu e precisa aprender. [...] se norteia pelos resultados da avaliação, procura-se corrigir os problemas de aprendizagem tanto do aluno como do próprio professor. Hoje, [...] sendo norteada pela avaliação, diria que foi um grande passo dado pela rede municipal, pois atende mais e melhor as dificuldades dos professores que formamos. Descobrimos através do resultado das avaliações, que conteúdos devem ser priorizados, que habilidades estão fragilizadas e o que deve ser potencializados nas escolas. Para isso, busca-se as melhores estratégias para que as dificuldades de conteúdos e habilidades sejam atendidos e a aprendizagem dos alunos, que é o nosso principal objetivo, aconteça de fato. Como formadora, procuro pessoalmente, atuar de acordo com as necessidades daqueles que buscam na formação conhecimento teórico e prático. Nos nossos encontros de formação continuada, destacaria a troca de experiências como o fator mais positivo. Essas experiências divulgadas tornam as formações mais ricas e podem melhorar a prática do professor. Nós formadores agimos como mediadores do conhecimento, mas também de experiências que podem nortear a prática do professor. Dizer ao professor o que fazer e como fazer, muitas vezes não é suficiente, quando alguém que está ao lado diz o que fez torna-se mais real para o professor. (Arsili)

As oficinas oferecidas para os professores tem toda uma preocupação em atender as demandas da rede, oferecendo, por exemplo, oficinas de análises dos níveis de escrita, análises dos resultados das avaliações externas. [...] o professor, adquirir conhecimentos necessários à prática docente, troca de experiências entre os professores. (Suc)

Oficinas pontuais [...] focando a análise escrita dos alunos, são necessidades formativas percebidas nos encontros. [...] a avaliação é bastante trabalhada na formação, porque também é uma necessidade formativa do professor saber elaborar o item pra avaliar seu aluno. (Marsilvi)

De modo geral, percebemos nas falas das interlocutoras o reconhecimento das necessidades formativas de professores serem estritamente de natureza conteudista e técnica. Desse modo, tendo como suporte o relato da formadora Verluc, identificamos essa realidade quando afirma: *a formação dá esse suporte ao professor, tanto na parte de conteúdos quanto nas metodologias*. Seu relato revela que as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais não são definidas a partir da investigação da situação de trabalho - situações materiais e sociais do trabalho docente-, mas a partir de uma proposta que equacione as aspirações, os desejos, as preocupações dos sujeitos envolvidos no contexto (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Nesse sentido, citamos Day (2001) ao alertar que os ambientes educativos que se centram na cultura do desenvolvimento contínuo, consideram a certeza de que aprender é um direito subjetivo e um percurso inacabado, na decisão para correr risco, na direção da interdependência, no apoio e no cuidado aos outros, bem como entendem que ao promover a realização pessoal e organizacional têm sido “capazes de redescobrir valores em vez de se contentarem com a sobrevivência” (p. 133). Ainda de acordo com o pensamento do autor, essa mudança não é fácil, precisa ser conduzida por sujeitos convictos e aplicados no favorecimento da aprendizagem dos professores e dos alunos, portanto, por sujeitos que não concebem as necessidades formativas de professores no viés dos pacotes invioláveis, das receitas infalíveis, das mudanças com um toque de mágica.

A narrativa da interlocutora Arsili tem como ponto de partida o propósito de visualizar os parâmetros usados ao definir as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Constatamos, segundo a narradora, que as necessidades formativas são definidas a partir das avaliações, desse modo, informa: *necessidades mostram-se claramente através das avaliações internas e externas*. A narratividade da formadora Arsili nos faz pensar que as vozes dos professores das Escolas Municipais de Teresina não se materializam na formação continuada ofertada no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, no que diz respeito as suas necessidades formativas. Pois, acreditamos e advogamos que somente uma avaliação, seja ela interna ou externa, não é capaz, sozinha, de desvelar os dilemas, os desafios, as angústias, os saberes assumidos nas suas dimensões política, ética e

social das histórias de vida dos professores dos anos iniciais das Escolas Municipais de Teresina.

A maneira como a formadora narra sobre a importância dos resultados das avaliações internas e externas nortear as formações ofertadas para os professores dos anos iniciais nos encaminha a perceber que as necessidades formativas, na perspectiva da Rede Municipal, se ancoram nas bases das competências de domínio dos conteúdos disciplinares postos através das oficinas, que orientam o trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais. No entanto, inferimos que para o professor interpretar, responder e transformar as situações que se revelam no seu exercício docente, estas requerem a mobilização de múltiplos saberes, ou seja, requerem saberes curriculares, saberes da formação profissional, saberes experienciais, saberes disciplinares, conforme diz Tardif (2002).

Dos relatos de Arsili e Marsilvi, interpretamos que a formação continuada desenvolvida no Centro de Formação Professor Odilon Nunes compreende as necessidades formativas de professores na perspectiva de repasse de conteúdos e atividades prontas, predeterminadas pela proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Teresina, de modo que as necessidades formativas se apresentam como uma “relação de itens que devem ser aprendidos para o exercício profissional e suas respectivas habilidades para colocar em prática as competências” (VEIGA, 2002, p. 79), conforme explicita Arsili: *Descobrimos através do resultado das avaliações, que conteúdos devem ser priorizados, que habilidades estão fragilizadas e o que deve ser potencializados nas escolas. Para isso, busca-se as melhores estratégias para que as dificuldades de conteúdos e habilidades sejam atendidas[...]*.

Diante da narrativa da interlocutora, percebemos uma fragilidade na proposta de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Teresina, no diz que respeito a possibilitar ao professor, sobretudo no início dos anos iniciais do Ensino Fundamental, construir uma concepção de que a realidade social se encaixa em esquemas preestabelecidos. Entendemos que as propostas de formação continuada precisam considerar que o sujeito com o qual lidam é um professor multifacetado e imerso em experiências, dilemas e desafios, que exigem deles respostas desconhecidas e atitudes, soluções, na maioria das vezes, imprevistas.

A narrativa da formadora Suc nos permite inferir que a grande preocupação em relação às necessidades formativas dos professores está na dimensão da prática, mediante uma dimensão utilitária e prescritiva. Não percebemos referências às teorias como alicerce da prática, conforme confirma seu registro narrativo: *As oficinas oferecidas para os professores têm toda uma preocupação em atender as demandas da rede, oferecendo, por exemplo,*

oficinas de análises dos níveis de escrita, análises dos resultados das avaliações externas. Ao fazer referência às oficinas ofertadas aos professores dos anos iniciais, a interlocutora menciona, como objetivo das formações, a perspectiva de suprir as demandas da Rede Municipal de Ensino. Essas demandas são vistas somente na dimensão da racionalidade técnica, no caso, de conteúdos disciplinares que os alunos têm dificuldades ou que não aprenderam por algum motivo não justificado pela formadora de professores.

Esse relato da formadora nos faz pensar que, para um processo formativo orientado pelas demandas de uma Rede Municipal de Ensino, precisa considerar as questões postas pela prática social e suas consequências para o ensino. Para tanto, não deve considerar o professor como um sujeito que necessita unicamente conhecer os conteúdos disciplinares para o aprendizado do conteúdo que vai ensinar, ou seja, um sujeito que executa, mas não conhece os alicerces do fazer, que se “restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciado” (VEIGA, 2002, p. 73).

O relato de Suc, também, provoca a reflexão que é preciso continuar em busca de um paradigma formativo que permita ao professor perceber suas necessidades formativas muito além do que ensinar ou não ensinar. Sendo assim, faz-se necessário que o professor seja visto como um sujeito intelectual transformador, haja vista que o professor tem um compromisso não somente de transmitir um saber crítico, mas, sobretudo com a “própria transformação social, por meio da capacitação para o pensar e agir criticamente” (CONTRERAS, 2002, p. 159). Desse modo, compreendemos que a prática norteada por essa formação convida à ruptura das necessidades formativas de dimensões genéricas e utilitárias, na expectativa da construção de uma mentalidade que se ancora na perspectiva de necessidades formativas alicerçadas nas dimensões da crítica e da emancipação.

Outro fato que podemos inferir a partir das narrativas das interlocutoras Suc e Marsilvi, é que a formação continuada ofertada para os professores dos anos iniciais não revela a intenção de considerar que as necessidades formativas de professores devem se assentar na ampliação de conhecimentos para a ressignificação da prática. Esse entendimento nos remete aos postulados de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.102), ao advogarem que o professor deve experienciar um processo formativo que o possibilite construir uma “sólida formação teórica, como ferramenta de reflexão, de crítica e construção da prática”. Percebemos, também, pela análise das narrativas das mencionadas formadoras, que a formação continuada se apresenta enquanto ação para lograr padrões idealizados e necessários de serem atingidos,

ou seja, uma formação a serviço de um sujeito de necessidades formativas de caráter pragmático e instrumental.

Em nossa compreensão, o professor, enquanto profissional do ensino, precisa de um processo formativo que viabilize uma reflexão crítica e radical acerca do processo educativo, num movimento de análise da significação de sua ação docente. Nessa análise, unimo-nos ao pensamento de Zeichner (1983), quando diz que o professor que não reflete acerca do ensino incorpora naturalmente a realidade cotidiana do ambiente escolar, assim, canaliza seus esforços na busca de meios eficazes e eficientes para alcançar suas metas e para encontrar soluções para os problemas que os outros definiram por ele.

Em vista disso, compreendemos que as formações desenvolvidas pelos formadores de professores da Rede Municipal de Teresina precisam atentar para a necessidade e importância da formação continuada, tendo em vista possibilitar ao professor desenvolver capacidades que lhe permitam — mais do que receber uma informação — selecionar e decidir qual a competência mais adequada em cada situação, que contribua para a consolidação formativa de um sujeito autônomo na produção de seus saberes, de seus fazeres e de seus valores. Entendemos, ainda, que esse processo não deve se apresentar como um lugar que só trabalha conhecimento pronto, pois essa situação parece não impressionar mais o professor, principalmente porque, no cotidiano da sala de aula, a dinâmica da vida social não para, os desafios são constantes e a necessidade de mudança, de transformação e de emancipação empurra, exige, convida à criatividade.

Defendemos e acreditamos na formação continuada como ambiente propício a oferecer condições para que o professor se perceba como um sujeito inserido em determinado espaço e tempo histórico, capaz de argumentar e refletir criticamente acerca da sua prática, acerca de contexto social e político em que está inserido. Igualmente, defendemos e acreditamos nessa formação na condição de processos formativos práticos reflexivos- reflexão crítica-, que propiciam condições para que o professor adquira uma bagagem de conhecimentos, de práticas e de atitudes que o permita exercer sua profissão com a responsabilidade histórica, cultural, social e política, ética que todo ato educativo exige.

Diante do exposto, os relatos das formadoras sinalizam que a formação continuada, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultural é formulada a partir de necessidades formativas que se ancoram na padronização e na instrumentalização do conhecimento, permitindo, assim, a reprodução de um conhecimento “estanque, pois dele são retirados a sua dinâmica, o seu fluxo constante de mudanças, as suas interposições e interdependências” (TACCA; REY, 2008, p. 3). Dessa forma, o professor é concebido como

um sujeito que aplica, passivamente, planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e políticos.

Todavia, compreendemos que a formação continuada, no cenário da contemporaneidade, exige percursos formativos que partam de situações problemáticas, relacionadas ao ensino em seu contexto. Para tanto, necessário se faz que não se configurem em mera atualização científica, pedagógica e didática, e sim em espaços de participação, reflexão, transformação e formação no qual o professor aprende e se adapta a conviver com a mudança e a com a incerteza do contexto social e histórico em que está inserido.

Nesse sentido, encontramos em Nóvoa (1991), citado por Formosinho (2009, p. 264), a preocupação com uma formação continuada que se nutre de perspectivas inovadoras, que não comporta, principalmente, “formações formais”, mas que busque empregar do ponto de vista educativo as situações escolares, bem como valide “as atividades de (auto) formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado”. Do mesmo modo, a preocupação com uma formação que consolide um saber ser, um saber fazer mediante processos formativos que absorvam a dimensão experiencial, a dialética teoria e prática, mergulhando, desde o início desses percursos, o formando e o formador em situação de intervenção dos confrontos das práticas, procurando o sentido das teorias.

Todas essas discussões nos permitem entender que a formação continuada do Centro de Formação Odilon Nunes deve se constituir de ações que permitam ao professor dos anos iniciais o envolvimento no processo de reflexão crítica sobre suas próprias condições de trabalho, o que implica favorecer uma compreensão de suas necessidades com a intenção de analisar, buscar e formular respostas. Nesses termos, cada sujeito envolvido na formação do Centro de Formação Professor Odilon Nunes precisa expor ideias, problemas, certezas, na perspectiva de identificar, através do diálogo da prática-teórica, caminhos para a busca de soluções. Na verdade, o compromisso é com um processo que permita ao professor dos anos iniciais conscientizar-se de que o ensino é uma atividade que envolve incerteza, criatividade, crítica, espontaneidade em um movimento contínuo de contextualização, construção e reconstrução de respostas às particularidades do cotidiano escolar.

Assim, partindo das análises das narrativas das interlocutoras da pesquisa, é possível afirmar que a formação continuada é planejada sem que o professor seja “ouvido”, de modo que se distancia dos interesses e necessidades emergentes da prática pedagógica desses professores. Os dados mostram que a formação continuada proposta pela Rede Municipal de Ensino parece não atender às necessidades formativas das professoras na direção de convidá-

las a “dar sentido às suas experiências e a torná-las produtoras de saberes”, bem como formar-se não “passa a estar relacionado à reflexão de si [...], sobre o trabalho, sobre as instituições, acontecimentos, ideias” (PRADO; CUNHA, 2008, p. 98). Igualmente, não denota a compreensão de que a atuação do professor se dá numa sala de aula concreta onde estão presentes muitas variáveis que interferem no processo de ensino e requerem tomadas de decisão frente às exigências das situações concretas de ensino.

Portanto, acreditamos e advogamos que a formação continuada do Centro de Formação Professor Odilon Nunes precisa ver o professor dos anos iniciais como um profissional que, confrontando uma “situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico” (GAUTHIER, 1996, p. 331), Isso quer dizer que necessita propiciar uma experiência formativa que permita ao professor dos anos iniciais escolher outro modo de trabalhar, de poder experimentar, vivenciar as mesmas cenas, relatar as mesmas histórias, combinando, entretanto, novas palavras. Portanto, uma formação continuada que possibilite aos professores dos anos iniciais envolvidos nesse processo se (re) construírem pela ousadia do questionamento, tendo em vista seguir em direção ao novo. Assim, tendo em vista esse conjunto de considerações e com base nas análises empreendidas, apresentamos a Figura 11, que sintetiza aspectos marcantes da formação continuada e das necessidades formativas de professores.

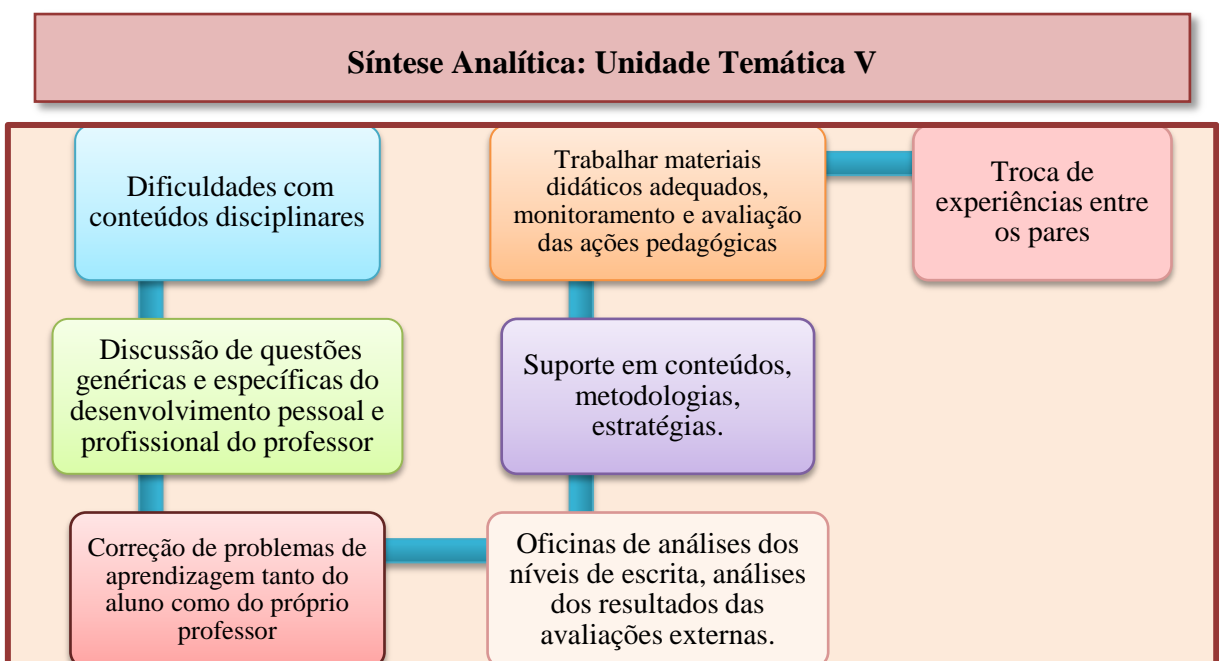


Figura 11: Formação continuada e necessidades formativas de professores
Fonte: Elaboração da Autora

Os depoimentos das formadoras de professores, sujeitos da pesquisa, sinalizam que para a formação continuada do Centro de Formação Professor Odilon Nunes atender as suas necessidades formativas, precisa, preliminarmente, concebê-los num percurso que permita a esses sujeitos redimensionarem sua profissionalidade, na medida em que se apresentem como agentes de suas práticas, analistas do cenário em que atuam, articuladores dos conhecimentos teóricos com as dimensões sociais, culturais, éticas e ideológicas

Na verdade, se entendermos a formação continuada, como postulada por Nóvoa (1995), na condição de um elemento de mudança nas práticas educativas, entendemos, também, que seja pouco provável que mudanças no cotidiano escolar e no contexto profissional desses sujeitos produzam um avanço qualitativo efetivo nas situações de ensino se os mesmos não articularem a essas mudanças uma relação consciente e deliberadamente interrogativa e reflexiva, como assim defendemos no presente estudo.



CONCLUSÕES... SEMPRE PROVISÓRIAS

Formação continuada [...] um processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional.

Alarcão

CONCLUSÕES... SEMPRE PROVISÓRIAS

Pensar a formação continuada como um percurso que se organize de forma que proporcione, aos profissionais docentes, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, a construção de saberes e de fazeres docentes, a partir das necessidades e dos desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano, requer pensarmos, conforme inspira a epígrafe de Alarcão (2001).

Consubstanciadas nesta proposição, acreditamos que a formação continuada, nesse sentido, ainda proporciona ao professor a valorização da reflexão e da coletividade que o encaminha para o desenvolvimento de competências. Essas competências se configuram como conhecimentos, ações e atitudes necessários ao exercício da profissão, assumidas em suas dimensões humana, ética, cultural, social, técnica e política, e inseridas em um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução da prática pedagógica. Sendo assim, o professor assume o papel de sua profissão, ou seja, torna-se protagonista e autor da sua história de vida pessoal e profissional.

Nesse sentido, retomamos, nesta parte da pesquisa, as reflexões construídas no desenrolar deste estudo, focalizando aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores, bem como nosso olhar crítico e reflexivo ao analisarmos as comunicações das narrativas, tendo como apoio o referencial teórico que embasa a presente Tese.

O interesse em investigar a formação continuada, com o objetivo de delinear aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores, por meio das narrativas, possibilitou tanto às interlocutoras como à pesquisadora movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, pessoais, profissionais, teóricas e práticas. As narrativas sobre formação continuada proporcionaram a possibilidade de “reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da [...] prática” (SOUZA, 2008).

Constatamos, através de nosso estudo, que as narrativas criam oportunidades para que as protagonistas da pesquisa promovam a construção e reconstrução de suas experiências pessoais e profissionais, para, nesse processo, reencaminhar seu fazer pedagógico na tentativa da ressignificar sua prática docente. Na verdade, a elaboração de narrativas implica mudanças no modo como os sujeitos compreendem sua própria experiência como professor, bem como a

experiência dos outros professores como possibilidade de compartilhamento de aprendizagens docentes. Assim, a pesquisa utilizou a narrativa como metodologia que proporciona uma transformação de consciência e de prática em uma perspectiva emancipadora, pois, ao rememorar e registrar fatos, proporciona a recriação do passado e a construção do futuro, mediante um olhar para dentro, um revisitar da vida em suas variadas relações. Nesse movimento, o indivíduo revela a representação que faz dele e de outrem, fato que pode propiciar a transformação da realidade.

No tocante ao aspecto da concepção sobre a formação continuada, os dados indicam que as formadoras de professores se respaldam na racionalidade técnica. Esse respaldo faz com que as reflexões das formadoras não permitam o movimento de perceberem que as necessidades formativas dos professores do Ensino Fundamental perpassam dimensões que vão além dos conhecimentos das disciplinas. Implica dizer que as narrativas das formadoras denotam não compreensão a esse respeito, que, além dos conhecimentos disciplinares, é relevante e urgente a construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos que permitam ao professor formular respostas aos seus dilemas, aos conflitos, às indagações pessoais, sociais e culturais que experiencia no cotidiano escolar.

Nesse sentido, é possível acrescentar, mediante os dados analisados, que a ideia de formação continuada, palmilhada na tecnicidade, afeta, também, as formações ofertadas aos professores dos anos iniciais, na perspectiva de situações práticas, que não possibilitam a construção e transformação de saberes mediante mobilização de conhecimentos teóricos. Sendo assim, a formação continuada ofertada no Centro de Formação Odilon Nunes, em conformidade com os dados analisados, não é concebida como um processo formativo em que teoria e prática se revelem indissociáveis, ou seja, em que reflexão, criticidade, autonomia e criatividade tenham morada permanente. Afirmamos, portanto, que, no formato como vem acontecendo, a ideia que emerge é que não permite ao professor dos anos iniciais experiências inovadoras, desafiadoras, emancipadoras, em que o acabamento e a completude não têm lugar, onde o estudo constante, a busca pelo novo, a adequação às mudanças, o devir, parecem não se incluir nas situações vividas na cotidianidade daqueles momentos formativos.

As interlocutoras do estudo, na sequência das narrativas, relatam sobre a questão de verem a formação continuada como um momento de ouvir os pares, com a intencionalidade de socialização de experiências e atividades. Ao narrarem sobre essa situação, evidenciam que não são momentos de partilhamento que permitem aos sujeitos o desvelar dos saberes que dão sentidos à suas ações cotidianas, mediante um processo de investigação que tem como eixo central a reinvenção do cotidiano escolar, são, pois, momentos para as formadoras de

professores da Rede Municipal de Ensino de Teresina organizar as ações que os professores devem aplicar em sala de aula.

O desenvolvimento da presente pesquisa nos permite afirmar que há necessidade de pensarmos o partilhar de experiências dos sujeitos que participam da formação continuada da Rede Municipal de Ensino, notadamente pelo investimento em estudos e em experiências desafiadoras, transformadoras. O partilhar, nesse sentido, favorece aos sujeitos o sentimento compreensivo de que é possível agir de outro jeito, bem como possibilita considerar, mais detidamente e de forma reflexiva o que está sendo visto, discutido, em termos de colaboração para os professores e para os alunos. As formadoras denotam, em suas narrativas, que os momentos de socialização vividos na formação continuada do Centro de Formação Professor Odilon Nunes se configuram em momentos que passam pelas vidas dos professores dos anos iniciais, porque não percebem a possibilidade de transformação das pessoas, das ações de formação. Experiências requerem novas atitudes e formulam novas práticas e outros modos de confrontar e resistir à codificação dos indivíduos, tendo em vista que são dispositivos que, a rigor, nos transformam (PÉREZ; AZEVEDO, 2008).

As narrativas produzidas pelas interlocutoras sobre a concepção de formação continuada evidenciam uma compreensão técnica e normalizadora do trabalho docente, voltada apenas para direção funcionalista da prática do professor, mediante a orientação dos conteúdos e habilidades a serem trabalhados nas disciplinas e os métodos e estratégias de ensino a serem aplicados no cotidiano da sala de aula dos professores dos anos iniciais. No entanto, advogamos que a realidade dos professores dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Teresina - uma realidade que se constitui de sujeitos histórico-culturais e sociais - requer uma concepção da formação continuada que compreenda o trabalho docente como um momento de um diálogo indissociável entre a teoria e a prática.

Sobre a caracterização do desenvolvimento da formação continuada do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, os dados analisados justificam a concepção de formação continuada desvelada pelas formadoras, pois, de acordo com as narrativas sobre essa caracterização, cabe ao formador desenvolver o papel de estabelecer um roteiro de ações rigorosamente controlado, que o conduza a atingir objetivos de ensino predeterminados. As formações vivenciadas nesse contexto envolvem o acabamento, priorizam lições-modelos, fórmulas prontas, ancorados em único fundamento, a monocultura do saber.

Os dados revelam que o sustentáculo da formação continuada ofertada aos professores dos anos iniciais é adequação do planejamento do professor às diretrizes curriculares da Rede Municipal e às avaliações da Rede Municipal. Nesse sentido, o objetivo da formação

continuada do Centro de Formação Odilon Nunes é que todos os professores percorram um único caminho ao desenvolver seu trabalho docente, ou seja, vislumbra a uniformidade das práticas dos professores dos anos iniciais. Diante dessa análise, podemos afirmar que as formações não colaboram, efetivamente, para a emancipação dos professores da citada Rede, pois esses sujeitos estão inseridos em uma realidade que comporta uma multiplicidade de saberes, uma pluralidade cultural, valores éticos, variados costumes, portanto, uniformizar as vozes e os fazeres dos professores dos anos iniciais, como é proposto nas formações, não colabora para a transformação da realidade desses sujeitos, para transformação da realidade escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As narrativas das formadoras mostram a valorização da sequência didática nos momentos de formações. É visível, pois, nos relatos analisados que essas sequências didáticas não são planejadas, elaboradas através de um trabalho coletivo entre formadoras de professores e professores dos anos iniciais, o que nos impulsiona a refletir a respeito dos estudos de Zabala (1998), que reconhece as sequências didáticas como um instrumento que possibilita ao professor, mediante uma reflexão contínua acerca dos eventos e dos conhecimentos que fazem parte da vida dos alunos, construir, juntamente com os alunos, as melhores estratégias de ensino para o cotidiano de sala de aula. Diante do exposto, compreendemos que essas sequências didáticas, planejadas pelas formadoras, não se apresentam com um instrumento didático que contemple estratégias de ensino que colaborem de forma consistente para as situações de sala de aula dos professores dos anos iniciais.

A pesquisa aponta que as experiências de formação continuada no Centro de Formação Professor Odilon Nunes objetivam a resolução de necessidades momentâneas, lineares e homogêneas do professor e dos alunos. Para ilustrar essa compreensão evidenciamos que as formações configuram momentos voltados para disponibilizar aos professores estratégias, habilidades e conteúdos para serem aplicados em sala de aula. Nesse sentido, convém lembrar que os conteúdos disciplinares repassados nas formações são restritos às áreas de Português e Matemática.

Ratificamos, mediante os dados analisados, que essas experiências formativas do Centro de Formação Odilon Nunes não sustentam a realidade dos professores dos anos iniciais. Primeiro, por acreditarmos que as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais se alicerçam na ambivalência, na mutação, na complexidade, na multifacetabilidade e na heterogeneidade peculiares a essa situação. Segundo, por compreendemos que esses sujeitos precisam de uma atividade formativa que esteja ancorada em um sólido repertório de conhecimentos que permita ao professor contribuir com o desenvolvimento humano dos

alunos, de forma integral. É nesse movimento que as transformações nas práticas formativas superam o modelo aplicacionista do conhecimento e elevam o nível de conhecimento dos professores, tendo em vista o repertório de saberes sobre o ensino.

Os relatos analisados apresentam que as formadoras têm encontros quinzenais com os professores dos anos iniciais. São encontros para discussão e consideração acerca dos resultados das avaliações da Rede Municipal de Teresina, para disponibilização de sequências didáticas, para orientação acerca das habilidades, dos conteúdos e das estratégias que devem ser trabalhadas pelos professores. As narrativas analisadas evidenciam que a regularidade dos encontros formativos das professoras dos anos iniciais é usada para socializar, exclusivamente, atividades formatadas, ou seja, atividades normalizadoras da dinâmica da sala de aula e dos conteúdos disciplinares elaboradas pelas formadoras para os professores dos anos iniciais aplicarem na sala de aula (ANEXO D).

Sendo assim, representa um momento de repassar para os professores o “fazer”, o “como fazer”, na perspectiva, segundo as formadoras, de resolver as situações problemas do cotidiano de sala de aula, o que significa que objetivam possibilitar aos professores resposta única para diferentes contextos. No entanto, compreendemos que essa periodicidade quinzenal precisa ser uma oportunidade para os professores aprenderem a lidar com a surpresa, com a incerteza e com a complexidade intrínsecas ao microcosmo do cotidiano da sala de aula, significa, por conseguinte, que devem ser encontros onde a discussão e a orientação acerca da indissociabilidade da teoria e prática se fazem presentes.

Outro ponto evidenciado nas narrativas das formadoras sobre a caracterização do desenvolvimento da formação continuada do Centro de Formação Professor Odilon Nunes foi a questão relativa às oficinas pedagógicas. Sobre esse aspecto, as interlocutoras destacam como o objetivo principal dessas oficinas planejar materiais, estratégias e conteúdos para serem disponibilizados, quinzenalmente, aos professores dos anos iniciais. As atividades descritas sobre as oficinas pedagógicas mostram esses encontros como espaço de valorização de lições-modelos. Portanto, as formas de realização dessas oficinas, representam aspectos que nos levam a defender sua remodelação, sua renovação, tendo em vista que as os professores da Rede Municipal precisam e reivindicam estudos, espaços formativos, que promovam o propósito de investigar o agir, o questionar, o criar, mediante a dialética teoria e prática.

Compreendemos que os dados referentes à caracterização da formação continuada do Centro de Formação Professor Odilon Nunes trazem, nos relatos, elementos que mostram que as formações ofertadas aos professores dos anos iniciais precisam se configurar como

momentos que propiciam aos professores a compreensão de sua realidade cotidiana de sala de aula, elucidando-a de novas formas, reorganizando-a, promovendo atividades e emoções, de modo que a transformação e a reflexão, mediante a dialogicidade teoria-prática, possam ser elementos presentes no seu exercício docente.

As narrativas que tratam das condições de desenvolvimento da atuação das formadoras na formação continuada de professores evidenciam que as interlocutoras participam de oficinas para organização e realização da formação continuada ofertada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando analisamos os dados acerca das oficinas, informadas pelas formadoras da pesquisa, percebemos que essas oficinas se apresentam enquanto um momento das formadoras aprenderem prescrição de soluções genéricas para repassarem aos professores da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Esses relatos indicam que a Rede Municipal de Ensino de Teresina precisa ofertar para as formadoras de professores, no âmbito da formação continuada do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, processos formativos que se apresentem como momentos de construção de um sólido repertório dos conhecimentos de ensino e aprendizagem.

Sobre as práticas de formação dos formadores de professores, os relatos das interlocutoras deixam transparecer que os processos formativos que participam são essencialmente para organização de encontros que proporcionam aos professores explorar os terrenos da prática, no que tange aos rituais pedagógicos: planejamento e confecção de recursos didáticos, organização de sequências didáticas e atividades pedagógicas, o que está a nos dizer que são práticas que têm como eixo central a construção de um conhecimento que convida os sujeitos envolvidos nesse processo a imergir e a esquadrihar territórios demarcados pela racionalidade técnica.

As interlocutoras do estudo, na sequência das narrativas, relataram sobre a participação nas oficinas com a finalidade de organização e realização da formação continuada ofertada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao narrarem sobre esses eventos (oficinas), o sentimento que deixam transparecer é que, como já registramos, comportam uma dupla orientação: o que fazer e como fazer, que têm como objetivo finalístico oferecer aos participantes condições para a construção e execução de materiais didáticos. Esse dado sinaliza que a maior preocupação dos encontros consiste em ações nas quais o caráter normativo, prescritivo e de instrumentalização elaborada é o eixo central.

Os relatos acerca das práticas de formação dos formadores de professores, ainda, mostram que as interlocutoras participaram das seguintes formações: *GESTAR*, *Pró-*

Letramento, Programa do Pacto Nacional pela Idade Certa–PNAIC, Alfabetização e Letramento- CEALE, PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Esses programas de formação continuada mencionados pelas interlocutoras reconhecem o docente como agente e sujeito de sua própria prática e do processo de construção e de reconstrução de seus saberes, conforme as necessidades postas no cotidiano da sala de aula. Torna-se visível que no contexto da formação continuada do Centro de Formação Professor Odilon Nunes a materialização desses programas de formação continuada apresenta outra realidade. Pois, quando analisamos os dados, percebemos que as ações desses programas, no âmbito da Rede Municipal, têm uma perspectiva de formação transmissiva, que se organiza e se realiza através de oficinas e que concebe o professor como mero aplicador de conhecimentos dos outros, bem como não leva em consideração a realidade em que está inserido o aluno, pois as oficinas ofertadas aos professores se apresentam para disponibilizar lições-formatadas a serem aplicadas no cotidiano das escolas municipais.

É pertinente acrescentar, desse modo, que as práticas de formação de formadores precisam propiciar a esses sujeitos um movimento de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente. Precisam propiciar ações formativas que ultrapassem uma abordagem tecnicista, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional do exercício docente. Portanto, as práticas de formação de formadores necessitam assentar-se em um paradigma que se caracterize como inovador, que tenha o ensino como uma atividade fundamentada em sólido repertório de conhecimento.

Os relatos referentes à formação continuada e às necessidades formativas apresentam o reconhecimento de que as proposições formativas destinadas aos professores se caracterizam como estritamente didáticas e técnicas. Reconhecem, também, que as necessidades formativas, segundo as narrativas analisadas, constituem-se a partir das avaliações externas e internas da Rede Municipal de Ensino. Logo, essas necessidades formativas, neste caso, incluem-se na dimensão da práxis reiterativa, utilitarista e prescritiva.

Em sintonia, portanto, com as narrativas apresentadas, o estudo constata que a formação continuada desenvolvida no Centro de Formação Odilon Nunes entende as necessidades formativas de professores no viés de repasse de conteúdos e atividades prontas. Os dados realçam que a formação continuada ofertada aos professores dos anos iniciais, não propicia aos professores dos anos iniciais o movimento dialético de teoria e prática, como registrado em vários momentos da presente pesquisa.

O desenvolvimento deste estudo nos permite afirmar que há necessidade de pensarmos a formação continuada dos professores dos anos iniciais investindo em paradigma formativo

que permita ao professor perceber suas necessidades formativas para além do que ensinar ou não ensinar. Essa realidade favorece a construção de uma mentalidade que se ancora na perspectiva de necessidades formativas alicerçadas nas dimensões da crítica, da reflexão, da intelectualidade e da emancipação.

As interlocutoras, no âmbito das reflexões construídas sobre os aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais, confirmam nossa tese de que inserção de formadores de professores em contexto de formação continuada, em que a teoria e a prática não sejam consideradas elementos indissociáveis, não possibilita uma reflexão-crítica transformadora sobre sua ação, sobre seu trabalho e sobre as circunstâncias sociais e históricas de sua prática. Os dados analisados ratificam que as experiências vividas pelas formadoras em contextos de formação continuada têm colaborado para solidificar a perspectiva de que os formadores de professores são técnicos especializados que repassam para o professor um conhecimento preestabelecido, para que se apoderem dele e o apliquem em um contexto determinado, na perspectiva de resolução de problemáticas práticas do dia a dia escolar.

Para que as teorias e as práticas que orientam a atuação dos formadores de professores sejam delineadas, tendo em vista a indissociabilidade teoria-prática, destacamos a importância de investimentos na formação continuada de formadores de professores como contribuição para o fortalecimento de suas posturas como protagonistas e autores de sua prática, para que exercitem a função de formadores intelectuais emancipadores. A propósito, evidenciamos a relevância das reflexões aqui empreendidas, acreditando que estamos colaborando com o campo teórico-metodológico que estuda a formação continuada e as práticas de formação de formadores de professores. Evidenciamos, igualmente, a relevância da formação continuada numa perspectiva crítica que favoreça a ampliação e a articulação entre teoria-prática, na qual, a partir da compreensão do contexto histórico, cultural, social e político, seja possível, ao formador de professores, identificar o potencial transformador de sua ação profissional.

Defendemos, pois, que a formação continuada aconteça fundamentada na perspectiva emancipadora, por impulsionar um processo formativo que permita ao formador de professores uma reflexão crítica e radical do processo educativo, num movimento de análise da significação de sua ação social e docente. Nessa direção, compreendemos que, com a formação continuada emancipadora os formadores e os professores podem selecionar e decidir qual a competência mais adequada a cada situação, que contribua para a consolidação de um sujeito autônomo na produção de seus saberes, de seus fazeres e de seus valores.

Diante do exposto, defendemos que tanto a academia, como os centros de formação continuada têm o desafio de possibilitar processos formativos práticos reflexivos- reflexão crítica, democrática, emancipatória, mediante um compromisso tácito com a reflexão enquanto prática social- que propicia condições para que o professor adquira uma bagagem de conhecimentos, de práticas e de atitudes que permita exercer a profissão com a responsabilidade histórica, cultural, social e política, ética que o ato educativo exige.

Realçamos, por fim, que o tema estudado pretendeu descortinar a formação continuada como um movimento indissociável de teoria-prática para o exercício docente. Entretanto, ao tempo que ao finalizamos a tessitura desta tese, temos a convicção de que o estudo pode engendrar novos caminhos focalizando a temática. Assim, apontamos que este não termina aqui, mas sinaliza na direção de um itinerário que, ainda, pode ser palmilhado, justificando-se a ideia de provisoriedade do conhecimento produzido, posto que a formação continuada propicia a ideia de formação ao longo da vida, de reflexividade constante de saberes renovados, revisitados, reconstruídos, de aquisição de novas competências para ser professor e saber ensinar.

A sepia-toned illustration of a hand holding a pen over a document with a signature, with another hand resting on the paper. The word "REFERÊNCIAS" is written in the center.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201- 224.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2014. 248f Tese (Doutorado em Educação). Teresina, PI: UFPI, 2014.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____. Capacitação docente e formação continuada desafios modernos na busca da competência do professor. In: BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996. p. 95-140.

_____. Do paradigma tradicional ao paradigma da complexidade: um novo caminhar na educação profissional. **Boletim Técnico Senac: a revista da educação profissional**. Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+%28PNE%29+-+Quest%C3%B5es+Desafiadoras+e+Embates+Emblem%C3%A1ticos/83bf0759-5c9e-4862-b719-81bb6cc3f9e3?version=1.2>>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília. 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília. 2006.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 02**, de 19 de abril de 1999.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 25 jun. 2015

BRITO, A. E. Formar Professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte. Autêntica, 2006. p. 41-53.

_____. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-67.

BRITO, A. E.; SANTANA, M. C.; A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades? In: CABRAL, C. L. de O.; NASCIMENTO, E. F.; MELO, P. S. (Org.). **As trajetórias de pesquisas em educação**: perspectivas formativas do professor pesquisador. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 117-144.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 140-152.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 139-158.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, J. A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação.. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 13-42.

CRISOSTIMO A. L. Aspectos teóricos sobre a atuação dos formadores de professores em exercício e o processo de autonomia docente. **Acta Scientiarum**: human and social sciences. v. 25, n. 1, 2003.

DAY, C. Formação contínua de professores: limites e possibilidades. In: DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. p. 203-235.

DOURADO L. F.; Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, vol. 36, n. 131, Abril/Junho, 2015.

FALSARELLA, A. M. Formação continuada de professores. In: FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 48-68.

FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 121-128.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 287-302.

FORMOSINHO, J. Modelos organizacionais na formação contínua de professores In: **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos e prática docente. In: SILVA, A. M. M. (Org.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife ENDIPE, 2006. p. 27-49.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?**: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. Formação de formadores: um território a ser explorado. **Psicologia da Educação**. n. 32. São Paulo jun. 2011.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação 2011. 384f Tese (Doutorado em Educação) Araraquara - SP: UEP.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51- 76.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul: Editora UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALI, E. F. A.; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas de formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 207-224.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 45-59.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas-SP: Autores Associados. 2005.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B.; GOMES, G. G. A memória como possibilidade: narrativa em foco. In: GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B.; GOMES, G. G. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas- SP: Mercados de Letras, 2008. p. 17-29.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Qual formação permanente para o professorado? In: IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 141- 148.

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

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

JOSSO, M. C. A experiência formadora: um conceito em formação. In: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 47-56.

_____. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 59-79.

_____. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 09- 16.

LEITÃO DE MELO, M. T. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

LIBERALI, F. C. A formação do educador: algumas possibilidades. In: LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté-SP: Cabral/Livraria Universitária, 2008. p. 29-42.

LIMA, M. da G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 43, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25- 44.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, n. 36, 1995.

_____. **Educação continuada**. Campinas-SP: Papyrus, 2000.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MENDES, B. M. M. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 111-124.

_____. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO. M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 193-206.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO. M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, J. B. A. **Aprender a ler**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

_____. **Manual de consciência fonêmica**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

_____. **Mini livro**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2009.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PASSEGGI M. C.; SOUZA E. C. de (Org.). **(Auto) biografia: formação, território e saberes.** Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Org.). **Invenção de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. A (re) invenção de si na formação docente. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

PÉREZ, C. L. V.; AZEVEDO, J. G. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.** Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 35-46.

PÉREZ GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PINEAU, G. A tríplice aventura (auto)biográfica: a expressão, a socialização e a formação. In: PASSEGI, M. da C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I.** Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. **Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais.** p. 139-158.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre o hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p. 99-118.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática.** Oeiras, PT: Celta, 1999.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. B. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.** Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 95-114.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMALHO, B. L.; FIALHO, N. H.; NUÑEZ, I. B. Por um saber pedagógico e didático para profissionalizar a docência. In: RAMALHO, L. B.; NUNES, C. P.; CRUSOÉ, N. M. de C. **Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 39- 59.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

ROCHA, R. C. **O trabalho do formador na formação continuada: aspectos revelados na autoconfrontação simples**. 2014. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação), Itatiba – São Paulo: USF, 2014.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, A. **A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores**. Universidade de Lisboa, 2016.

SANCHES, R. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, E. C. de; GALLEGO, R. de C. (Org.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto) biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, E. C. (Auto) Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, v. 4, jul/dez. 2008.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2004.

TACCA, M. C. V. R.; REY, F. L. G. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília. vol. 28, n.1. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

TERESINA. Prefeitura Municipal. **Plano Decenal de Educação para Teresina (PDET)**, 2003.

_____. Prefeitura Municipal. **Relatório de Atividades**. 2010.

_____. Prefeitura Municipal. Ensino e aprendizagem como foco na qualidade. **Relatório de Gestão 2013-2016**.

TREVISAN, A. **Um processo de formação continuada**: das necessidades formativas às possibilidades de formação. 2008. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo- SP, PUC, 2008.

VAILLANT, D. **Formação de formadores**: estado da prática. n. 25. PREAL, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: < www.cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 25 out. 2017.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas SP: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas-SP: Papirus, 2010.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores, ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1983.

_____. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 9. set-dez, 1998.



APÊNDICES

APÊNDICE A - Entrevista

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA**Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas****Roteiro para entrevista**

1. Quais formações desenvolve nas práticas formativas no Centro de Formação?
2. Como se processa a formação oferecida ao formador no Centro de Formação?
3. Quais metodologias formativas são utilizadas no Centro de Formação para atendimento as necessidades dos professores dos anos iniciais?

Adélia Meireles de Deus
Doutoranda em Educação-PPGE/UFPI

APÊNDICE B - Memorial de Formação Continuada

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/ UFPI
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA**Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas**

Prezada formadora,

Você está sendo convidada a participar como voluntária, de uma pesquisa, em nível de doutorado, sobre as necessidades formativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que orientam a formação continuada.

O objetivo desta pesquisa é investigar, sob a perspectiva do formador, quais as necessidades formativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que orientam a formação continuada. Para tanto, elegemos como objetivos específicos: Compreender a concepção de formação continuada que orienta a atuação do formador; Descrever como se constitui o formador na perspectiva de atendimento das necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Caracterizar as práticas formativas desenvolvidas pelo formador no intuito de atender as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sua participação consiste em produzir um memorial, que consiste em texto escrito a partir de um roteiro de questões previamente elaboradas.

Antecipadamente, registro meus agradecimentos por sua colaboração neste trabalho e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos, assegurando que em nenhum momento sua identidade será revelada no corpo do texto da tese, nem mesmo quando da defesa e divulgação da mesma.

Atenciosamente,

Adélia Meireles de Deus

E-mail: ameirelesdedeus@hotmail.com

Fone: (86) 99948-6188/3213-5864

MEMORIAL

Cara formadora,

Neste momento da pesquisa, você escreverá um memorial com o objetivo de produzir dados da investigação. O Memorial é uma técnica de pesquisa que constitui-se numa narrativa da história pessoal, intelectual, profissional e de formação compreendendo um olhar retrospectivo, como o movimento de contemplar o passado, com o olhar no presente.

O memorial “[...] repousa sobre essa possibilidade de acompanhar o outro em sua reflexão sobre os modos como ele dá sentido ao seu encontro com o mundo” (PASSEGGI, 2008, p. 118). Dessa forma, significa momento de escrita de suas experiências de formação ou auto-formação, num movimento de compreender as causas e consequências de suas ações, bem como criar novas estratégias no processo de ação-reflexão-ação.

As narrativas memorialísticas constituem-se lugar privilegiado de formação, e de reconstrução de saberes, tornando-se elementos significativos para a compreensão de como os sujeitos transformaram suas representações ao longo da trajetória de vida e alteram as influências postas nessas trajetórias na maneira de se posicionar e de agir, “[...] implica uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora” (FINGER, 2010, p. 126).

Narrar, potencializa um movimento de consciência de sua historicidade, bem como, assegura um momento de renovar sua autoestima e, revisitando o caminho percorrido, pode insistir na busca de uma coerência interna e repensar suas opções diz Nogueira (2008).

Assim, propomos que você conte suas histórias pessoais e profissionais, principalmente, como formadora. Aconselhamos que relate sua narrativa em um texto corrido, sem divisões ou tópicos. Narre a sua história iniciando por onde for mais conveniente para você. Registre os fatos, os acontecimentos, as vivências e as experiências de acordo com o surgimento deles em sua memória. No sentido de auxiliar sua narrativa, apresento um roteiro orientador com a intenção de facilitar o seu relato. Você pode recorrer a diversos disparadores da memória, a saber, fotos, documentos, amigos, vídeos, dentre outros. Igualmente, pode colocar datas, citar lugares e pessoas, pois todas essas informações serão mantidas no mais absoluto sigilo, inclusive sua identidade.

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL

- Fale sobre sua trajetória Acadêmica e Profissional (Graduação, Pós-Graduação, exercício como professora e como formadora, ingresso no ensino público e no Centro de Formação)
- Caracterize o processo da formação oferecida ao professor formador no Centro de Formação Professor Odilon Nunes:
 - ✓ Estrutura
 - ✓ Modalidades privilegiadas
 - ✓ Conteúdos
 - ✓ Regularidade quanto ao oferecimento
 - ✓ Período de duração
- Analisando sua atuação como formadora faça uma reflexão caracterizando os aspectos que destaca como significativos na formação continuada.
- Relate sobre a constituição do formador para o atendimento as necessidades formativas dos professores (formação, estudos, planejamentos, encontros, levantamentos de necessidades).
- Comente sobre o nível de satisfação, os dissabores e as dificuldades vividas enquanto formadora.
- Considerando suas experiências pessoais e profissionais, como formadora, descreva como você concebe a formação continuada orientadora da sua atuação educativa.
- Sob o seu ponto de vista, faça um relato caracterizando as práticas formativas desenvolvidas na formação para o atendimento as necessidades dos professores.

Boas memórias!
Adélia Meireles de Deus
Doutoranda em Educação- UFPI

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas

Pesquisador responsável: Bárbara Maria Macêdo Mendes

Telefone para contato: (86) 99987-1811

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação

Pesquisadora participante: Adélia Meireles de Deus

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 99948-6188/ 3213-5864

Local da coleta de dados: Centro de Formação Professor Odilon Nunes

Caro professor (a),

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa, em nível de doutorado, sobre *os aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação do formador de professores dos anos iniciais*. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é importante que conheça detalhadamente as informações contidas neste documento. Para isso, leia-o com atenção e, fique à vontade para esclarecer quaisquer dúvidas com a pesquisadora responsável. Caso concorde em participar da pesquisa, assine duas vias impressas deste documento. Uma ficará em seu poder e outra em poder da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, agradecemos sua atenção.

O objetivo desta pesquisa é *Analisar aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Para tanto, definiu-se como questões norteadoras: *Quais concepções de formação continuada orientam as práticas desenvolvidas por formadores de professores? Que práticas de formação continuada são desenvolvidas pelos formadores com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as condições de desenvolvimentos da atuação de formadores na formação continuada de professores? Quais necessidades formativas de professores são consideradas pelos formadores de professores para desenvolvimento das ações de formação continuada?*

No âmbito da natureza dessa pesquisa, que se *assenta nos aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação do formador de professores dos anos iniciais*, optamos por utilizar uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da *investigação qualitativa*, empregando *as narrativas* como princípio teórico-metodológico.

Sua colaboração consiste na concessão de uma entrevista à pesquisadora responsável na produção de um memorial, ambos focalizando as necessidades formativas de professores do Ensino Fundamental que orientam a atuação do Formador do Centro de Formação Professor Odilon Nunes. A entrevista será gravada em áudio, depois transcrita na íntegra para o formato texto, e, na sequência voltará para sua leitura, para devidas alterações que julgue necessária e aprovação. Uma vez de acordo com a entrevista transcrita, você será convidado a participar da produção de um memorial, que se constituiu instrumento de divulgação da palavra, das inquietações e memórias das pessoas, igualmente, é um texto escrito a partir de um roteiro de questões previamente elaboradas. Após sua participação nestes dois instrumentos de pesquisa, os dados serão submetidos à análise.

É importante citar que a participação no processo desta pesquisa não acarretará nenhum tipo de ônus moral, psíquico ou financeiro a você. O que pode acontecer é um desconforto emocional momentâneo ao recordar momentos de sua formação e de sua história de vida. Este desconforto pode ser superado através de conversas com a pesquisadora responsável e/ou com outros participantes da pesquisa, uma vez que os momentos nos grupo são, também, para o compartilhamento de experiências. Além disso, a qualquer tempo, você poderá ter acesso aos dados produzidos e, também, desistir de continuar participando. Em nenhum momento sua identidade será revelada no corpo do texto da tese, nem mesmo quando da defesa e divulgação da mesma.

Esta pesquisa busca provocar e/ou descortinar discussões sobre o professor formador do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, a partir do estudo sobre aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação do formador de professores dos anos iniciais.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, portador de RG nº _____, concordo em participar como sujeito da pesquisa intitulada Formação Continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas, de responsabilidade da Prof. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes PPGED/CCE/UFPI, participando das rodas de conversa e da produção escrita do memorial, sobre aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação do formador de professores dos anos

iniciais. Ressalto que discuti com a Prof. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes e sua orientanda Adélia Meireles de Deus sobre minha participação neste estudo. Para mim, ficam claros os propósitos, os procedimentos a serem utilizados, seus possíveis desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Assim, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, certo de que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização da pesquisa, sem qualquer penalidade, prejuízo ou perda de qualquer natureza.

Teresina, _____ de _____ de 2015.

Nome e assinatura

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite de participação do interlocutor.

Nome: _____
 RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____
 RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste interlocutor de pesquisa ou representante legal, para a participação neste estudo.

Teresina, _____ de _____ de 2015.

Assinatura o Pesquisador Responsável

Observações Complementares: Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa da UFPI e verifique sua validade.

Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550 - Teresina - PI.– Fone: (86) 3237 2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.br Sítio: www.ufpi.br/cep

Declarações dos(s) Pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
 Universidade Federal do Piauí

Nós, Bárbara Maria Macêdo Mendes e Adélia Meireles de Deus, pesquisador (as) responsável (is) pela pesquisa intitulada “Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas”, declaramos que:

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).
- Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Bárbara Maria Macêdo Mendes da área de Humanas/Educação da UFPI, que também será responsável pelo descarte de materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresinas (PI), ____ de _____ de 2015.

Pesquisador responsável (assinatura, nome e CPF) Bárbara Maria Macedo Mendes – CPF: 097.393.003-91

Demais pesquisadores (assinatura, nome e CPF) Adélia Meireles de Deus – CPF: 470.373.853-87

APÊNDICE D - Termo de confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: Formação Continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas

Pesquisador responsável: BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES

Instituição/Departamento: CCE/UFPI

Telefone para contato: (86) 99987- 1811

Local da coleta de dados: Centro de Formação Professor Odilon Nunes


Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados a partir dos seguintes instrumentos: entrevistas gravadas por áudio e memoriais escritos pelos partícipes do Centro de Formação Professor Odilon Nunes. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no arquivo do pesquisador responsável pela pesquisa por um período de 24 meses sob a responsabilidade da Sr.(a) Bárbara Maria Macêdo Mendes. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2015.

Prof.^a Dr.^a Bárbara Maria Macêdo Mendes



ANEXOS

ANEXO A- Texto “A janela” de Fernando Pessoa

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.

Fernando Pessoa

ANEXO B – Pauta de oficina do Centro de Formação de Professores Prof. Odilon Nunes

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROF. ODILON NUNES
PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR - GESTAR I - LINGUA
PORTUGUESA

TP4 – LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS FICCIONAIS**OBJETIVOS DA OFICINA**

- Analisar textos narrativos ficcionais, apontando seus elementos constitutivos e buscando estratégias para levar os alunos a ler e produzir adequadamente esse gênero textual.

PAUTA:

1. Retomada dos conteúdos trabalhados no TP3. (5 MIN);
2. Mobilização de conhecimentos prévios. (10 MIN);
3. Leitura compartilhada: “Casamento de Dona Baratinha.” (20 MIN);
4. Pontos relevantes de unidade 1 do TP4 (RESUMINDOS p. 15, 22 e 28) – 15 MIN;
5. Leitura do texto 02 (10 MIN);
6. Formação de grupos e distribuição das tarefas (5MIN);
7. Realização das atividades;

ATIVIDADE 1 (40 MIN) – concluir até 9: 20h

1. Leitura do texto 2;
2. O texto satisfaz suas expectativas? Justifique;
3. Que gênero textual é esse? Qual sua função?
4. Como vocês acham que as pessoas dessa cidade reagiram ao ler o anúncio divulgado pelo médico?

ATIVIDADE 2 (50 MIN)

Agora, leia este texto, escrito por uma criança:

A ÚLTIMA BARATA DO VALE ENCANTADO

O que você acha desse título? O que vai acontecer nessa história? Quem serão os personagens? Onde ela acontecerá?

ANEXO C – Capa do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”



ANEXO D – Pauta de um plano de aula – IAB 1º Ano do Centro de Formação de Professores Prof. Odilon Nunes

PLANO DE AULA – IAB 1º ANO

LIÇÃO 04: FONEMA /m/

Aplicação: 20 a 30/03/17

DATA: ____/____/____

DIA DA SEMANA: _____

1º DIA

1- Acolhida:

- Chamadinha usando as fichas ou outro recurso;
- Trabalhar o calendário: dia, mês, data, ano;
- Contar a quantidade de meninas e meninos? Quem faltou hoje?
- Explorar o cartaz dos numerais e alfabeto;
- Apresentar e discutir a AGENDA do dia com as crianças.

2- Correção do para casa

3- Leitura - Aprender a ler - Manual do professor (Pág. 18 e 19)

- Antes da leitura (utilizar os crachás das crianças)
- Durante a leitura
- 1ª leitura do texto

4- MCF (Manual de Consciência Fonêmica)

- ✓ **Capítulo 4 - Fonema /m/ - tópicos de 1 a 3 (pág. 55 e 56).**

5- Livro do aluno (Aprender a ler)

Obs.: A cada atividade realizada chamar atenção para o significado da legenda.

- ✓ **Brincando com sons e letras** – Questões 1, 2 e 3 - página 43

• Questão 3:

Materiais:

- × Figuras diversas cujos nomes iniciam com a letra m e com outros fonemas (utilizar acervo fornecidos nas outras lições)
- × Caixa

Procedimentos:

- × Organizar as crianças na rodinha;
- × Distribuir entre elas as figuras selecionadas anteriormente;
- × Solicitar que identifiquem as figuras recebidas e o fonema inicial;
- × Passar a caixa e orientar que nela só serão colocadas as figuras cujos nomes iniciam com o fonema /m/;
- × Cada criança decidirá se sua(s) figura(s) será colocada na caixa;

✓ **Hora de ler** – Questão 12 – página 46

- ✓ Circular entre as crianças acompanhando a leitura das palavras, ora solicitando que leiam palavras de uma coluna, ora que leia as palavras de determinada linha;
- ✓ Propor a leitura coletiva das palavras, destacando a posição do fonema /m/ nas mesmas, ora no início, outras vezes intercalado.

✓ **Correto? - Questão - 17 – página 47**

- Distribuir letras móveis, propondo que as crianças escrevam os nomes dos desenhos e depois copiem no local correspondente;

- Fazer a correção coletiva, convidando algumas crianças para socializarem suas escritas na lousa.

✓ **É assim que se escreve** - Questão 25 - Página 49.

Propor a escrita com ou sem o uso dos crachás, respeitado a autonomia de parte das crianças e acolhendo as dificuldades das outras;

Fazer a correção coletiva, convidando as crianças que precisam de auxílio, para copiarem seus nomes e sobrenomes, na lousa.

6- Ditado:

- Solicitar que escrevam no caderno as palavras ditadas por você (**MOLE, MELA, MAIA, MIOLO, MALA**).
- Fazer a correção coletiva, confrontando as escritas das crianças na lousa.

7- Minilivros - (6 a 10)

✓ Ler as orientações no manual de orientação do programa IAB.

OBS.: O livro 7, O MIMO DA LAILA, apresenta letra diferente da caixa alta.

8- Grafismo e caligrafia

- **Para classe:** página 21 – só a letra **M**
- **Para casa:** página 65

9- Balanço: Síntese do que foi aprendido.

10- Para casa: Atividade de revisão do que foi trabalhado.

DATA: ____/____/____

DIA DA SEMANA _____

2º DIA

1- Acolhida

- ✓ Chamadinha usando as fichas;
- ✓ Trabalhar o calendário: dia, mês, data, ano;
- ✓ Contar a quantidade de meninas e meninos? Quem faltou hoje?;
- ✓ Explorar o cartaz dos numerais e alfabeto;
- ✓ Apresentar e discutir a AGENDA do dia com as crianças.

2- Correção do para casa

3- Leitura - Aprender a ler – Manual do professor (Página 20 e 21)

- ✓ 2ª e 3ª leitura.

4- MCF (Manual de Consciência Fonêmica)

- ✓ Capítulo 4 - Fonema /m/ - tópicos de 4 e 5 (pág. 56).

5- Livro do aluno (Aprender a ler)

Obs.: A cada atividade realizada chamar atenção para o significado da legenda.

- ✓ **Brincando com sons e letras** – Questão 4 - página 44
- ✓ **Hora de ler** – Questão 13 - página 46
- Escrever as palavras da questão 13 no quadro e ler coletivamente com as crianças.
- Propor que façam uma leitura individual no próprio livro, circular entre as crianças, acompanhando a leitura de algumas delas.
- ✓ **Correto?** - Questão - 18 - página 48;

- Copiar a frase do exemplo na lousa, convidando algumas crianças para identificar quantas palavras ela possui;
- Distribuir tampinhas ou sementes para as crianças marcarem as palavras ouvidas nas próximas frases ditadas. Ao confirmar que marcaram corretamente, solicitar que para cada tampinha desenhem uma bolinha correspondente no espaço indicado.

✓ **É assim que se escreve** – Questão - 26 - página 50

Circular entre os alunos, orientando a cópia, focando no uso da página do caderno (margens esquerda e direita, alinhamento, espaçamento entre as palavras)

✓ **Redação** – Questão – 32- Página 51

6- Ditado

- Solicitar que escrevam no caderno as palavras ditadas por você (**TOMOU, LAMA, NOME, COMEÇO, LUMA**).
- Fazer a correção coletiva, confrontando as escritas dos alunos na lousa.

7- Minilivros - (6 a 10)

✓ Ler as orientações no manual de orientação do programa IAB.

OBS.: O livro 7, O MIMO DA LAILA, apresenta letra diferente da caixa alta.

8- Grafismo e caligrafia

✓ **Para classe:** página 66

✓ **Para casa:** página 22

9- Balanço Síntese do que foi aprendido.

10- Para casa atividade de revisão do que foi trabalhado.

DATA: ____/____/____ DIA DA SEMANA: _____ **3º DIA**

1- Acolhida:

- ✓ Chamadinha usando as fichas;
- ✓ Trabalhar o calendário: dia, mês, data, ano;
- ✓ Contar a quantidade de meninas e meninos? Quem faltou hoje?;
- ✓ Explorar o cartaz dos numerais e alfabeto;
- ✓ Apresentar e discutir a AGENDA do dia com as crianças.

2- Correção do para casa

3- Leitura - Aprender a ler - Manual do Professor – (Páginas 21 e 22)

- ✓ 4ª leitura - **Mudança na orientação:**
- ✓ Solicitar que as crianças enumerem as cinco primeiras linhas do texto para que possam reconhecer e compreender a utilização de alguns sinais de pontuação (– ? .).
- ✓ Comparar as frases 2, 3 e 4 questionando como iniciam e com terminam (iniciam com um travessão indicando a fala de alguém e terminam com um ponto de interrogação, indicando uma pergunta);
- ✓ Chamar atenção para a repetição dessas pontuações no decorrer de todo o texto.
- ✓ Depois da leitura

4- MCF (Manual de Consciência Fonêmica)

✓ Capítulo 4 - Fonema /m/ - tópicos 6 e 7 - pág. 57 e 58.

5- Livro do aluno (Aprender a ler)

Obs.: A cada atividade realizada chamar atenção para o significado da legenda.

- ✓ **Brincando com sons e letras** – Questões 5 e 6 - página 44
 - ✓ **Questão 5:** Para facilitar a identificação do fonema /m/ selecionar algumas linhas do texto (por exemplo as linhas 8 e 9)
 - ✓ **Hora de ler** – Questão 14 – página 46.
 - Fazer a leitura coletiva das imagens com as crianças, desafiando-as a relacionarem com as partes escritas correspondentes.
 - Circular entre as crianças, escolhendo 2 ou 3 para acompanhar o desenvolvimento da atividade.
 - Realizar a leitura coletiva, transcrevendo as frases para o quadro.
 - Distribuir a lista de palavras (em anexo) e pedir às crianças que coleem no caderno e numerem as colunas de 1 a 5 no local indicado. Orientar o manuseio do caderno abrindo na folha após a última escrita. Se observar que alguma criança está riscando o caderno sem comando, solicitar que apaguem (orientar conservação do material).
 - ✓ **Correto?** – Questões - 19 e 20 - página 48
 - Copiar um exemplo de cada questão na lousa e explicar às crianças o que eles terão que fazer enquanto ouvem cada sequência de palavras;
 - Fazer a correção coletiva das atividades resolvidas individualmente;
 - ✓ **É assim que se escreve** – Questões - 27 e 28 - página 50
 - ✓ **Redação** – Questão – 33 – Página – 51
 - ✓ **Já sei ler** - MAMÃE LUMA - página 52
 - Solicitar às crianças que localizem o texto MAMÃE LUMA (página 52).
 - Fazer uma leitura apontada
 - Enumerar as linhas do texto
- 6- Ditado de sons**
- Solicitar que escrevam no caderno as palavras ditadas por você (**MEU, MAIO, MOLA, MALA, MILA**). Por exemplo /m/ /e/ /u/.
 - Fazer a correção coletiva, confrontando as escritas dos alunos na lousa.
- 7- Minilivros** - (6 a 10)
- Ler as orientações no manual de orientação do programa IAB.
- OBS.: O livro 7, O MIMO DA LAILA, apresenta letra diferente da caixa alta.
- 8- Grafismo e caligrafia**
- **Para Casa:** (anexo1 e 3.)
- 9- Balanço:** Síntese do que foi aprendido.
- 10- Para casa:** atividades de revisão do que foi trabalhado.

DATA: ____/____/____ DIA DA SEMANA: ____

4º DIA

1- Acolhida:

- ✓ Chamadinha usando as fichas;
- ✓ Trabalhar o calendário: dia, mês, data, ano;
- ✓ Contar a quantidade de meninas e meninos? Quem faltou hoje?

- ✓ Explorar o cartaz dos numerais e alfabeto;
- ✓ Apresentar e discutir a AGENDA do dia com as crianças.

2- Correção do para casa

3- Leitura – *Leia Comigo*

- ✓ *Leitura 4* - PINGO - Orientação no Manual do Professor.
- ✓ Antes da leitura – página 31;
- ✓ 1ª leitura – página 31

4- MCF (Manual de Consciência Fonêmica)

- ✓ Capítulo 4 - Fonemas /m/ - tópicos 8 e 9 (pág. 58).

5- Livro do aluno (Aprender a ler)

Obs.: A cada atividade realizada chamar atenção para o significado da legenda.

- ✓ **Brincando com sons e letras** – Questões 7 e 8 - página 44 e 45.
 - Questão 8: Para ampliar a análise utilize o quadro fonológico exposto em sala, bem como aumentar a quantidade de palavras.

IMPORTANTE: A quantidade de sons refere-se aos fonemas que compõem a palavra.

✓ Hora de ler - Questão 15 - página 47.

- Transcrever as frases para a lousa, propondo uma leitura coletiva focada na entonação.
- Convidar algumas crianças para explicar as diferenças entre os sentidos das frases, impostos pelos sinais de pontuação.

✓ Correto? - Questão - 21 - página 48

- Falar as palavras, propondo às crianças que identifiquem qual é a letra que falta;
- Solicitar que resolvam a atividade.

✓ É Assim que se escreve – Questão - 29 - página 50

Com as crianças organizados em trios, distribuir crachás, propondo que identifiquem o nome recebido em cada grupo.

Propor que cada trio, apresente aos demais colegas, o crachá recebido e organize no cartaz de pregas ou equivalente, seguindo a ordem alfabética;

Solicitar às crianças, que individualmente, resolvam a atividade do livro.

6- Ditado de pseudopalavras

- ✓ Solicitar que escrevam no caderno as pseudopalavras ditadas por você (**IAMU, MEA, AMU, MULE, LIOMU**)
- ✓ Fazer a correção coletiva, possibilitando a reflexão dos alunos sobre a escrita.

7- Minilivros – (6 a 10)

- ✓ Ler as orientações no manual de orientação do programa IAB

OBS.: O livro 7, O MIMO DA LAILA, apresenta letra diferente da caixa alta.

8- Grafismo e caligrafia

- ✓ **Para Casa:** (anexos 2 e 6)

9- Balanço: Síntese do que foi aprendido.