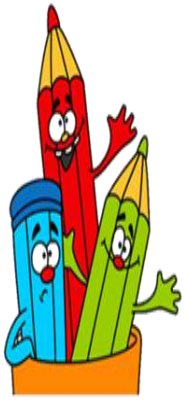



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS




ERINEIDE CUNHA DE SOUSA

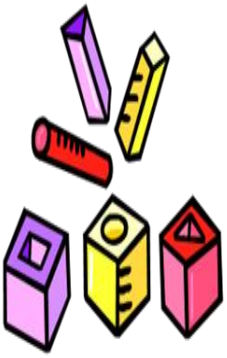
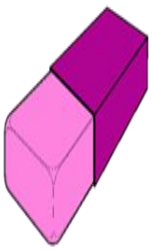
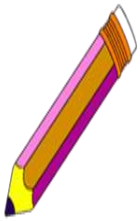


REFLEXÃO NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: DOS DESAFIOS E DAS POSSIBILIDADES





TERESINA/PI
2016


ERINEIDE CUNHA DE SOUSA

REFLEXÃO NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: DOS DESAFIOS E DAS POSSIBILIDADES

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (PPGEd), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Professora Dra. Antonia Edna Brito.

TERESINA/PI
2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

S725r Sousa, Erineide Cunha de
Reflexão nos processos de formação continuada de alfabetizadores [manuscrito]: dos desafios e das possibilidades / Erineide Cunha de Sousa. – 2016.
150 f.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2016.
Orientação: Profª. Drª. Antonia Edna Brito.

1. Formação de Professores. 2. Formação Continuada. 3. Alfabetizadores. I. Titulo.
CDD: 370.71

ERINEIDE CUNHA DE SOUSA

REFLEXÃO NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: DOS DESAFIOS E DAS POSSIBILIDADES

Dissertação de Mestrado submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Teresina, 25 de fevereiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI)
Presidente (Orientadora)

Profa. Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais (UEMA)
Examinadora Externa

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (UFPI)
Examinadora Interna

A todos os professores, pesquisadores e demais interessados nos estudos relacionados à formação continuada de alfabetizadores.

Às interlocutoras desse estudo, que se dedicam a tarefa de alfabetizar.

Aos gestores, professores e demais funcionários das escolas onde trabalho, que se preocupam com a educação de crianças, jovens e adultos.

Aos meus filhos, que estão sempre disciplinados e empenhados nos estudos.

À minha orientadora, Dra. Antonia Edna, que contribui significativamente na melhoria da prática docente alfabetizadora do nosso estado.

AGRADECIMENTOS

A palavra do dia de hoje é gratidão. Chegar até aqui foi um percurso que, apesar de árduo, foi bastante proveitoso. Voltar às salas de aula como discente me fez relembrar o quão prazerosa é a busca do conhecimento. A educação provoca, capacita, muda, desconstrói e constrói novamente! E a partir do momento em que posso transmitir toda essa essência a outro de maneira crítica e reflexiva, acredito estar contribuindo para a formação emancipatória do sujeito.

Primeiramente, quero agradecer a Deus por ser a razão de minha existência e a fortaleza em que me apoio constantemente nos momentos difíceis. Minha eterna gratidão!

À Universidade Federal do Piauí por ter feito parte de minha formação acadêmica em diversos momentos de minha trajetória profissional, em especial ao Programa de Pós-graduação em Educação por ofertar um mestrado considerado bastante satisfatório a nível nacional.

Aos meus pais por me guiarem para uma vida regrada de honestidade, responsabilidade e valorização aos estudos. Meu muito obrigada!

Aos meus filhos Hério Ênio e Hélvis Enri por contribuírem significativamente na construção desse estudo, participando ativamente na revisão, tradução e execução do mesmo.

Ao meu esposo, pela paciência durante essa minha jornada acadêmica, muito obrigada!

Aos meus irmãos, cunhada e sobrinha pelo carinho, amor e incentivos constantes aos estudos, obrigada!

À minha querida e estimada orientadora professora doutora Antonia Edna Brito pelo respeito, paciência, compromisso ético e responsabilidade por estar sempre presente nesta caminhada repleta de momentos de muitas leituras, estudos exaustivos, porém, gratificantes. Seu famoso olhar de águia a torna cada vez mais a orientadora top das tops. A você todo meu carinho e minha eterna gratidão. Obrigada!

A todas as professoras que estiveram presentes nessa minha caminhada e que puderam contribuir no meu crescimento profissional: Amparo Ferro, Carmen Lúcia, Ana Valéria, Antonia Dalva, Josânia, Glória Lima, Glória Moura, Bárbara e minha orientadora Antonia Edna. Muito obrigada!

À 23ª turma, pelos momentos compartilhados e que continuemos com a chama acesa da amizade: Náldia, Jelma, Haêde, Caio, Rosimeire, Josiane, Amanda, Kely Anne, Carla Teresa, Carla Daiane, Elisiene, Claudia, Ana Luiza, Anne Caroline, Luiz Eduardo, Vilmara,

Deborah, Marcoelis, Márcia, Sílvia, Lucivando, Vânia, Claúdio, Luzirene, Elisiane, Rosalina, Raquel. Obrigada por fazer parte dessa turma super top!

À minha parceira Jelma pela amizade, companheirismo e compartilhamento de ideias e experiências. Valeu!

Às minhas amigas de trabalho, as doutorandas Maria Lemos e Francisca Nascimento por sempre incentivar e acreditar em meu potencial.

À Francisca Cunha pelas contribuições ao estudo, pela disponibilidade e por ter possibilitado o acesso a um vasto acervo acadêmico. Obrigada!

Aos membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissionalização docente obrigada pela atenção e observações feitas durante as apresentações do estudo nas reuniões.

Aos servidores que atuam na segurança e serviços gerais do programa de pós-graduação em educação por auxiliar nas situações mais inusitadas.

Aos funcionários da Xerox bambu, Sheila e Sérgio, pela atenção e disponibilidade, no atendimento diário. Obrigada!

Aos membros da banca examinadora: Dra. Antonia Edna Brito, orientadora, Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, examinadora interna, Profa. Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais, examinadora externa, agradeço as observações e sugestões para melhoria de minha dissertação.

A superioridade do sonhador consiste em que sonhar é muito mais prático que viver, e em que o sonhador extrai da vida um prazer muito mais vasto e muito mais variado do que o homem de ação. Em melhores e mais diretas palavras, o sonhador é que é o homem de ação.

Fernando Pessoa

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral investigar o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores. O estudo vincula-se à linha de pesquisa "Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas". Com base no objetivo o estudo foi desenvolvido a partir das seguintes questões norteadoras: Como se caracteriza o processo de formação continuada dos alfabetizadores? Que conhecimentos são privilegiados na formação continuada de alfabetizadores? Quais situações formativas possibilitam o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores? Que aspectos relativos à alfabetização e ao ser alfabetizador são considerados na reflexão desenvolvida na formação continuada? Que tipo de reflexão predomina na formação continuada de alfabetizadores? A fundamentação do estudo tem embasamento teórico-metodológico respaldado nas contribuições de Alarcão (2001), Candau (1997), Liberali (2010), Pimenta (2001) entre outros, que abordam o processo de reflexão. Sobre formação continuada tem como referência as pesquisas de Formosinho (2009), Imbernón (2009, 2010), Marin (1995). A temática prática pedagógica alfabetizadora e alfabetização apoiam-se nas ideias de Brito (2007, 2011), Soares (2008, 2010), entre outros. Sobre narrativas trabalhamos com Passeggi (2008, 2010), Josso (2006), por exemplo. Trata-se de uma pesquisa narrativa na qual utilizou-se como técnica de produção de dados o memorial de formação, orientado por um roteiro norteador e a entrevista narrativa, partindo de uma questão geradora. A pesquisa contou com a participação de oito alfabetizadoras, selecionadas de acordo com os seguintes critérios: ser professor alfabetizador; ter formação em nível superior; ter no mínimo cinco anos de experiência na alfabetização e participar de formação continuada. Teve como contexto quatro escolas públicas da rede municipal de Teresina/PI. Para estruturação analítica optou-se pela análise de conteúdos das narrativas a partir do pensamento de Bertaux (2010). Os dados produzidos a partir das técnicas narrativas tornou viável a análise das escritas narrativas das alfabetizadoras e foram organizados nas seguintes unidades temáticas de análise: formação continuada de alfabetizadores; formação continuada e conhecimento profissional e reflexão como princípio da formação continuada. O estudo mostra que a formação continuada é importante na qualificação da prática docente e possibilita o exercício da reflexão a partir da análise racional da prática docente, da socialização de conhecimentos e de experiências. Mostra, também, a necessidade de ampliar a reflexão nos processos formativos como aspectos que favorecem ao autoconhecimento e conhecimento da prática.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação Continuada. Reflexão.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the development of the reflection on the continuing education of literacy teachers. The study is linked to the research line "Education, Teacher Formation and Pedagogical Practices". Based on the purpose the study was developed from the following guiding questions: How is characterized the process of continued formation of literacy teachers? What knowledge are privileged in the continued formation of literacy teachers? What formative situations allow reflection development in the continued formation of literacy teachers? What aspects concerning literacy and literacy teacher are considered in the reflection developed in continued formation? What kind of reflection prevails in the continued formation of literacy teachers? The basis for the study has theoretical and methodological foundation supported on the contributions of Alarcão (2001), Candau (1997), Liberali (2010), Pimenta (2001), among others, that address reflection process. On continued formation has as reference the researches of Formosinho (2009), Imbernón (2009, 2010), Marin (1995). The subject literacy pedagogical practice and literacy rely on Brito (2007, 2011), Soares (2008, 2010) ideas, among others. About narratives we worked with Passeggi (2008, 2010), Josso (2006), for example. It is a narrative research in which it was used as a data production technique the formation memorial, oriented by a guiding script and narrative interview, starting from a generating question. The research involved the participation of eight literacy teachers, selected according to the following criteria: being a literacy teacher; being trained in higher education; having at least five years of experience in literacy and participate in continued formation. Had as context four public municipal schools in Teresina/PI. For analytical structuring, we opted for content analysis of the narratives based on the thoughts of Bertaux (2010). The data produced from the narrative techniques has made possible the analysis of written narratives of literacy teachers and have been organized in the following thematic units of analysis: continued formation of literacy teachers; continued formation and professional knowledge and reflection as principle of continued formation. The study shows that continued formation is important in the qualification of teaching practice and allows the exercise of reflection from the rational analysis of teaching practice, socialization of knowledge and experience. It also shows the need to broaden the reflection on formative processes as aspects that favor self-knowledge and practical knowledge.

Keywords: Literacy.Continued Formation. Reflection.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Memoriais de formação 60

Figura 2 Espaço de lazer e áreas cobertas da escola 68

Figura 3 Espaço coberto e quadra para esporte e lazer 70

Figura 4 Frente interna da escola e pátio 72

Figura 5 Quadra coberta e pátio..... 73

Figura 6 Tópicos geradores das questões norteadoras 126

Quadro 1 Perfil dos sujeitos da pesquisa..... 64

Quadro 2 Dados oriundos do Projeto Político das escolas..... 66

Quadro 3 Etapas da análise 77

Quadro 4 Unidades temáticas e eixos indicadores de análise..... 78

Quadro 5 Eixo indicador de análise..... 81

Quadro 6 Eixo indicador de análise..... 87

Quadro 7 Eixo indicador de análise..... 92

Quadro 8 Eixo indicador de análise..... 99

Quadro 9 Eixo indicador de análise..... 105

Quadro 10 Eixo indicador de análise.....112

Quadro 11 Eixo indicador de análise 119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: o espaço da reflexão 22

1.1 Formação continuada: concepções e práticas 23

1.2. Formação continuada de alfabetizadores: a reflexão como processo formativo.. 31

1.2.1 Prática docente alfabetizadora 41

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO 49

2.1 A pesquisa 50

2.2 Produção de dados 57

2.2.1 Memorial de formação 57

2.2.2 Entrevista narrativa 61

2.3 Sujeitos da pesquisa 63

2.4 Contexto da pesquisa 65

2.4.1 Escola Municipal A 67

2.4.2 Escola Municipal B 69

2.4.3 Escola Municipal C 71

2.4.4 Escola Municipal D 73

3 NARRATIVAS DE ALFABETIZADORAS: formação, conhecimentos profissionais e reflexão na formação continuada 76

3.1 Formação continuada de alfabetizadores..... 79

3.1.1 Programas de formação continuada 79

3.1.2 Objetivos da formação continuada 87

3.1.3 Expectativas das alfabetizadoras 91

3.2 Formação continuada e conhecimento profissional 97

3.2.1 Conhecimentos gerais sobre a profissão e sobre ser alfabetizador 98

3.2.2 Conhecimentos relativos à alfabetização 105

3.3 A reflexão como princípio da formação continuada 110

3.3.1 Situações reflexivas na formação continuada 111

3.3.2 Tipos de reflexão na formação continuada 119

CONCLUSÃO 125

REFERÊNCIAS 132
APÊNDICES 139
APÊNDICE A – Considerações sobre a escrita do Memorial 140
APÊNDICE B - Roteiro norteador para elaboração do memorial 141
APÊNDICE C – Orientações para a entrevista 142
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 143
APÊNDICE E – Termo de Confidencialidade 145
APÊNDICE F – Declaração dos pesquisadores 146
APÊNDICE G – Ofício de encaminhamento 147
ANEXOS 148
ANEXO A - Encaminhamento para coleta de dados 149
ANEXO B – Autorização para realização da pesquisa 150

INTRODUÇÃO

A sociedade vem passando por profundas mudanças e rápidas transformações nos mais variados setores sociais. Essas mudanças e transformações ocorrem em diversos níveis, como por exemplo, no desenvolvimento tecnológico das áreas de informática, oportunizando acesso fácil às informações, causando um redimensionamento na busca e na produção de conhecimento. Como consequências dessas transformações, podemos mencionar a quantidade de dados que nos são disponibilizadas diariamente e a rapidez de sua proliferação.

Estamos passando por uma época em que a informação e o conhecimento são condições imprescindíveis para a vida profissional. Para um melhor entendimento é importante esclarecer que os termos informação e conhecimento, embora semanticamente afins, não são sinônimos. Informação refere-se a tudo aquilo que é disponibilizado às pessoas. No entanto, a informação só se torna conhecimento quando o indivíduo lhe atribui sentido, quando a interpreta.

Desse modo, essas transformações têm afetado particularmente a educação, sugerindo a adoção de novos paradigmas educacionais, nos instigando a refletir sobre a formação docente e suas diversas formas de conceber a relação professor/aluno, teoria/prática, ensino/pesquisa, organização do trabalho em sala de aula e possibilidades de inovação em ambiente acadêmico específico, entre tantas outras situações.

Adotando este entendimento, assinalamos que a escola continua tendo uma função essencial para o desenvolvimento do ser humano. Compete à escola a edificação do conhecimento, pois o que há nos livros e na internet, por exemplo, são informações. Constatamos, no entanto, que a escola mudou no aspecto qualitativo e quantitativo, mas não de forma significativa. A educação reprodutivista, ou seja, a simples transmissão de informações, ainda se faz muito presente, mas não se adequa ao mundo contemporâneo.

Segundo informa Alarcão (2001), é necessário que a escola mude, que rompa com velhos paradigmas, que se enquadre na atualidade. E, para que isso ocorra, é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola, é imperativo que confiemos na possibilidade de descobrir caminhos melhores e mais adequados para os problemas vivenciados no momento. A colaboração entre todos que fazem parte da escola é imprescindível, pois a escola se consolida por meio da integração mútua entre alunos, professores, equipe pedagógica, gestores, pais e colaboradores. Todos, sem restrição, precisam fazer uma nova avaliação de seus conceitos, suas crenças e suas práticas levando em consideração seus sucessos e

fracassos possibilitando a construção de práticas de ensinar comprometidas com as formações do aluno.

A busca de um redirecionamento da ação docente para que possa acolher às novas demandas de aprendizagens se torna indispensável, ou seja, em tempos atuais a educação exige um profissional cada vez mais qualificado, disposto e hábil diante das mudanças inerentes à sociedade contemporânea, o que se torna cada vez mais imperativo destacar a importância da formação continuada.

Nesse ponto de vista, a formação continuada de professores se torna o principal caminho para estimular transformações expressivas na práxis educativa, de modo a permitir que os docentes possam refletir sobre formação em serviço e discutir sobre os aspectos contemplados nessa formação, podendo ainda ressignificar seus conceitos sobre a educação e sobre o ensino.

Em relação à formação de professor sucedem-se algumas novas exigências relacionadas aos conhecimentos necessários ao fortalecimento da prática. Ao mesmo tempo, mais do que nunca, o docente deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos eventos e ocorrências do mundo, mas, sobretudo, em relação aos conhecimentos profissionais e às novas tendências educacionais. Diante deste panorama, vale ressaltar algumas observações a respeito da ampliação do reconhecimento da necessidade e importância da formação dos profissionais da educação por meio da formação continuada.

Primeiramente podemos destacar que a abordagem que se dá ao processo de formação continuada de professores não é novidade. Vários são os autores que apresentam discussões sobre este tema e ressaltam sua importância para os profissionais do ensino, como Imbernón (2010), Liberali (2010), Pimenta (2002) entre outros. Neste estudo, salientamos a importância dessa formação, relacionando-a com a necessidade de mudança da escola por compreendermos ser necessária a existência de um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que expanda a reflexão crítica na prática pedagógica e que permaneça continuamente preocupado com a formação continuada.

Essa formação passa a ser um dos pré-requisitos fundamentais para a transformação do professor e de sua prática, pois por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, difundidos pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança e o aumento do crescimento profissional do professor. Sendo assim, a profissão docente necessita sair do processo de senso comum e atingir a subjetividade do

conhecimento científico, para dar uma sustentação teórica e prática ao ensino e para possibilitar o reconhecimento e valorização da profissão docente.

De acordo com Pimenta (2002) a formação continuada associada aos fatores, como a bagagem científica e a prática docente construída ao longo da profissão torna a identidade do professor concretizada de fato. Quando o professor tem a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola, torna-se mais fácil modificar sua maneira de pensar o fazer pedagógico.

A formação continuada é entendida como toda intervenção que provoca mudança no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. A formação continuada de professores tem sido percebida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizada após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos (IMBERNÓN, 2010).

A formação continuada não desconsidera a necessidade de uma formação inicial adequada as reais necessidades, mas para aqueles profissionais que estão atuando há pouco ou muito tempo torna-se relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, das tecnologias e das novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade e o aperfeiçoamento da formação profissional. Para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, os professores devem compreender as exigências do seu ambiente de trabalho, refletindo sobre a conveniência de uma formação continuada que possa favorecer a melhoria da prática docente.

A escola enquanto instituição social está inserida nessa realidade onde sofre e exerce influência, não se encontrando de forma neutra frente às interferências do poder político, do conhecimento científico e do desenvolvimento da tecnologia. Compreendendo essa realidade dos processos de mudança na sociedade, a escola se configura como local de transformação, onde o docente deve por meio de sua prática desenvolver uma educação democrática. Neste contexto, é de fundamental importância investigar o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de professores no contexto da alfabetização tendo como base os teóricos Alarcão (2001), Brito (2007), Morais (2012) dentre outros.

A formação continuada, conforme mencionado, ocorre após a formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2011). Formação continuada engloba o conjunto das atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente,

nos mais variados espaços. É necessário destacar que o profissional docente deve estabelecer uma reflexão constante para o autoconhecimento da prática docente. Nessa dialética de autorreflexão, o docente aprimorará sua formação teórico/prática.

O interesse em realizar este estudo surgiu a partir de observações da prática docente e da visão como professora e coordenadora. Portanto, é um estudo que resulta da experiência como professora dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Teresina/PI. Atuando com crianças em processo de alfabetização, nos deparamos com situações difíceis que desafiam nossa prática docente nos instigando a refletir sobre nossos processos de formação continuada. Resulta também, da experiência como pedagoga do ensino fundamental regular diurno e da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) noturno, acompanhando, debatendo, diversificando planejamentos, participando de formações, procurando entender as inquietações e angústias dos professores a respeito de como ocorre a reflexão crítica na formação continuada.

A partir das experiências profissionais, constatamos que são muitas as crianças, jovens e adultos que apresentam as mais diversas dificuldades durante o processo de alfabetização. Detectamos que concluem o 3º ano do ensino fundamental sem dominar a leitura e a escrita e chega aos anos finais sem atingir avanço significativo, o que tem levado à retenção. A escola recebe rotineiramente crianças com dificuldade de aprendizagem, mas na maioria das vezes, não está preparada para atuar efetivamente com esse tipo de criança.

Diante dessa realidade a prática docente do professor alfabetizador necessita de um diferencial, principalmente devido as atuais perspectivas da alfabetização direcionadas ao letramento. Alfabetização e letramento são processos que se diferem devido às necessidades e exigências contidas em cada um deles. O indivíduo alfabetizado e letrado é aquele que além de conhecer, compreender as letras e as práticas da leitura e escrita, é capaz ainda de desenvolver novas formas de compreensão e desenvolvimentos das práticas sociais de leitura e de escrita.

Nesse contexto, são exigidos do professor alfabetizador conhecimentos específicos sobre a natureza da aquisição da leitura e da escrita, para que possa compreender a dinâmica do processo de aprender pelo aluno em relação à sistematização do código escrito. A alfabetização através do letramento não institui um novo método de alfabetização que consiste na utilização de textos variados no ambiente escolar, mas de ressignificar o sentido da alfabetização, principalmente na intenção de aprimorar as estratégias relacionadas à aquisição da escrita.

É indispensável que o professor compreenda primeiramente a importância e o

significado de alfabetizar letrando e, portanto, alfabetizar em contextos de letramento. Nesse aspecto torna-se imprescindível a formação continuada do professor direcionada ao desenvolvimento de estratégias didáticas que valorizam o desenvolvimento da aprendizagem sobre as funções sociais da escrita, além da atuação crítica reflexiva que norteia a prática docente alfabetizadora.

Diante desta realidade a presente pesquisa tem como objeto de estudo a reflexão na formação continuada dos professores alfabetizadores. É importante destacar que a prática profissional desenvolvida na perspectiva reflexiva é uma prática que se realiza com o conhecimento teórico, sem desconsiderar o contexto social no qual desenvolve essa prática. Quando nos referimos ao professor profissional reflexivo estamos identificando-o como aquele que rompe com os pressupostos da racionalidade técnica geralmente presente em suas práticas cotidianas. Pensar o professor como profissional reflexivo é considerá-lo um sujeito crítico e político, capaz de refletir sobre as mediações que fazem parte de sua prática e de seu processo formativo, em especial a formação continuada, que é considerada como essencial para o desempenho da prática docente.

Acreditamos que a pesquisa sobre este tema será de suma importância, considerando que a formação continuada de professores no momento atual, bem como a condução do processo de aprendizagem da leitura e escrita na sociedade contemporânea, precisa primeiramente de uma reformulação pedagógica que priorize uma prática docente significativa e efetiva, que possibilite ao aluno a construção das habilidades de leitura e escrita, de modo que conheça distintos usos expressivos da tradição escrita, vivenciando diversos aprendizados de letramento determinantes para o exercício da cidadania no mundo atual.

Com base no exposto, o estudo tem a seguinte questão de pesquisa: Como ocorre o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores? Com a demarcação dessa questão, delimitamos como objetivo geral da pesquisa: investigar o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores.

Diante desse objetivo, o estudo teve como referência as seguintes questões norteadoras: Como se caracteriza o processo de formação continuada de alfabetizadores? Que conhecimentos são privilegiados na formação continuada de alfabetizadores? Quais situações formativas possibilitam o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores? Que aspectos relativos à alfabetização e ao ser alfabetizador são considerados na reflexão desenvolvida na formação continuada? Que tipo de reflexão predomina na formação continuada de alfabetizadores?

Levando em consideração a possibilidade de diversas respostas decidimos trabalhar com a pesquisa narrativa, que nos permite identificar conhecimentos profissionais do cotidiano do professor. Sendo uma pesquisa narrativa utilizamos como técnica de produção de dados o memorial de formação, orientado por um roteiro norteador e a entrevista narrativa, partindo de uma questão geradora.

O memorial de formação foi empregado para investigarmos sobre o desenvolvimento da formação continuada e os conhecimentos da formação profissional das professoras alfabetizadoras, ressaltando que essa técnica de produção de dados se revelou como um dispositivo valioso para compreender os processos formativos gerando uma atitude reflexiva sobre as experiências profissionais.

A entrevista narrativa foi utilizada com a finalidade de identificarmos os tipos de reflexão como princípio da formação continuada, possibilitando às alfabetizadoras a oportunidade de relatarem sobre aspectos relacionados à sua vida pessoal e profissional, além de abordarem os conhecimentos gerais sobre a profissão e conhecimentos relativos à alfabetização.

Para estruturação analítica selecionamos a análise de conteúdo das narrativas a partir do pensamento de Bertaux (2010). Os dados produzidos a partir das técnicas narrativas possibilitou a análise das escritas narrativas das alfabetizadoras. A pesquisa teve como contexto quatro escolas públicas da rede municipal de ensino de Teresina/PI, localizadas nas zonas urbana e rural. Contamos com a participação de oito professoras alfabetizadoras selecionadas de acordo com os seguintes critérios: ser professor alfabetizador; ter formação em nível superior; ter no mínimo cinco anos de experiência na alfabetização e participar de formação continuada.

Essa dissertação, além da Introdução e da Conclusão, está estruturada em três capítulos. Na introdução, contextualizamos a pesquisa apresentando o interesse para ser realizada, o objeto de estudo, o problema a ser investigado, o objetivo geral e as questões norteadoras.

No Primeiro Capítulo, formação continuada de professores: o espaço da reflexão, analisamos a formação continuada de professores enfatizando nosso interesse pelo estudo das concepções e práticas direcionadas à atuação de alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Abordamos sobre o termo formação, definimos concepções de formação continuada e mencionamos sobre as políticas públicas em torno dos programas direcionados à melhoria da atuação do profissional da educação que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

Apresentamos uma discussão em torno do desenvolvimento da reflexão nos processos formativos que ocorrem na formação continuada de alfabetizadores, tecemos considerações envoltas do termo reflexão, dando destaque à reflexão da prática no aprimoramento do trabalho docente. A seguir temos uma subseção que trata da prática docente alfabetizadora dando ênfase à atuação do professor alfabetizador e ao processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Para aprofundamento do estudo utilizamos as ideias de diversos teóricos, dentre eles Alarcão (2001) que defende a necessidade de o professor estar permanentemente participando de formação, além de refletir sobre sua prática docente em sala de aula, pois sendo um profissional reflexivo é mais fácil atender as demandas da sociedade em constantes mudanças. Liberali (2010) aborda questões sobre a formação contínua de educadores com foco na teoria da atividade, reflexão crítica e na análise do discurso, com foco na argumentação.

A autora parte do pressuposto de que a linguagem é o campo para o desenvolvimento da reflexão crítica, por meio da argumentação, a reflexão crítica institui ambiente para a constituição de identidades profissionais mais transformadoras. No trabalho de formação continuada de professores, ela acredita que a reflexão crítica seja o alicerce para a construção de uma identidade profissional transformadora.

Ainda sobre formação continuada destacamos os estudos de Imbernón (2009, 2010) que tem como foco propostas de melhoria dos programas destinados à formação continuada de professores. Defende que a melhoria da qualidade da formação em serviço depende essencialmente de um trabalho em equipe através da colaboração, pois trabalhando juntos os docentes desenvolvem uma identidade profissional. Suas discussões abordam temáticas relacionadas à articulação entre teoria e prática docente.

Nosso estudo está respaldado também nas ideias de Schön (1995, 2000) sobre os processos de formação do “profissional reflexivo” que se tornaram referência para muitas pesquisas e propostas no campo da formação de professores. No núcleo das teorias de Schön para a formação profissional encontramos o conhecimento o qual Schön designa como “reflexão na ação”.

Esse capítulo está embasado também no pensamento de Brito (2007) que aborda em diversos estudos sobre a prática docente alfabetizadora enfatizando a formação continuada como desenvolvimento profissional, proporcionando a construção de saberes que fundamentam a prática docente. A formação do professor alfabetizador é definida pela mobilização de saberes específicos da alfabetização, sobretudo nos aspectos teóricos e metodológicos.

Neste estudo, a formação continuada de professores é encarada como um recurso que capacita os educadores no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem de seus alunos, na procura de novos conhecimentos teóricos metodológicos para a ampliação profissional e a modificação de suas práticas pedagógicas.

No Segundo Capítulo intitulado o percurso metodológico da investigação caracterizamos o enfoque metodológico da pesquisa. Descrevemos o processo de produção de dados destacando o objetivo dos instrumentais de coleta de dados e o procedimento de análises. Apresentamos em seguida os sujeitos e o contexto empírico da pesquisa mediante uma caracterização similar.

Esse capítulo é fundamentado pelo pensamento de vários teóricos, dentre eles Souza (2006) que desenvolve importantes embates teóricos com a utilização das histórias de vida como método de investigação. Considera que o uso de memoriais nas formações é importante para o entendimento de trajetórias formativas, pois levam em conta as dimensões pessoal e profissional da vida do sujeito, abrangendo as influências referentes às escolhas que são feitas no transcorrer da vida.

As pesquisas de Josso (1998, 2002) enfatizam a transformação do sujeito a partir da narração de histórias de vida, ou seja, nas histórias centradas na formação. A atividade de refletir a partir da narrativa da formação de si permite situar o alcance das transformações sociais e culturais relacionando com o progresso das situações de vida profissional e social.

Os estudos de Passeggi (2010) contribuem com a reflexão sobre as narrativas autobiográficas dos diários para compreender como ocorre o acompanhamento da escrita do memorial no processo de formação de professores. A autora trabalha com narrativas autobiográficas como método de pesquisa e de formação.

No contexto da educação, as narrativas autobiográficas constituem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a ressignificação da própria prática docente. É uma situação particular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o dia a dia da escola. Escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão.

O Terceiro Capítulo intitulado narrativas de alfabetizadoras: formação, conhecimentos profissionais e reflexão na formação continuada apresenta a análise e discussão dos dados coletados. Apresentamos um quadro com as unidades temáticas e eixos indicadores de análise dos dados. A primeira unidade temática está direcionada a formação continuada de alfabetizadores, a segunda unidade temática aborda sobre a formação continuada e conhecimento profissional e por fim, a terceira unidade discorre sobre a reflexão como

princípio da formação continuada.

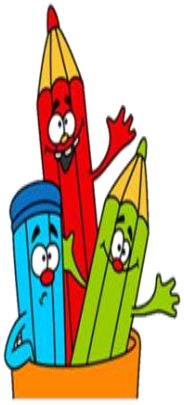
Para a análise das narrativas organizamos um quadro com todas as etapas desenvolvidas após a coleta de dados. Cada etapa foi minuciosamente descrita para melhor entendimento e facilidade no processo de análise das narrativas. A partir das unidades temáticas relacionadas expomos os eixos de análise selecionados por meio da fundamentação teórica articulada com as análises das narrativas, levando em consideração nosso objeto de estudo e objetivo geral.

Por fim, na Conclusão nos reportamos às etapas do desenvolvimento da pesquisa, considerando a problemática do objeto de estudo, o objetivo geral e as questões norteadoras relacionando as análises das narrativas. O estudo identifica que as professoras alfabetizadoras veem a formação continuada como importante para melhoria da prática docente e evidencia também o quanto é necessário o desenvolvimento da reflexão no processo de formação docente.

.






CAPÍTULO I

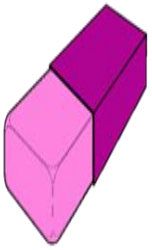
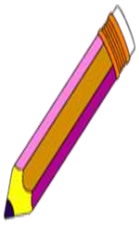
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:

O ESPAÇO DA REFLEXÃO








CAPÍTULO I

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O ESPAÇO DA REFLEXÃO

Neste capítulo analisamos a formação continuada de professores refletindo sobre concepções e práticas relacionadas à formação de alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração a conjuntura histórica da realidade educacional brasileira. Com essa finalidade consideramos os conceitos estabelecidos e mudanças conceituais desenvolvidas sobre processos formativos de professores, sucedidas ao longo da história. Apresentamos também, uma análise sobre a reflexão desenvolvida nos processos formativos destacando os desafios e as possibilidades no sentido de perceber os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam os processos formativos. Discorremos ainda sobre os fundamentos que norteiam a prática docente de professores alfabetizadores.

Debater sobre a formação continuada de professores que atuam na alfabetização constitui, no contexto contemporâneo, compreender e repensar a prática docente, refletir sobre a relação entre teoria e prática, entendendo que a experiência que o professor desenvolve quando está em sala de aula passa a ser um meio de construção de aprendizagem sobre a profissão. É imprescindível perceber que as práticas desenvolvidas no dia a dia da ação docente apresentam-se como embasamento essencial na formação profissional, particularmente no que se referem à formação continuada, cujos focos são as demandas da prática.

Na preparação desse estudo utilizamos as contribuições de teóricos como Alarcão (2001), Liberali (2010) e Marin (1995, 2000), e outros, que abordam sobre formação continuada propiciando uma reflexão sobre as concepções, as práticas, os desafios e as possibilidades dos processos formativos direcionados para esse nível de formação.

Esses estudos mostram as propostas de formação continuada para professores fundamentadas em uma concepção educativa em que professor e aluno são sujeitos históricos e que poderão introduzir na realidade social vigente transformações que conduzam mudanças na atual conjuntura sociopolítica e cultural.

O presente capítulo está estruturado em duas seções: a primeira traz uma discussão sobre concepções e práticas de formação continuada de professores. A segunda aborda a reflexão como aspecto relevante no processo de formação continuada de alfabetizadores. Destacamos também, uma subseção que trata da prática docente alfabetizadora na perspectiva de realçar as necessidades formativas, que emergem dessa prática.

1.1 Formação continuada de professores: concepções e práticas

Nos últimos anos são notórias as crescentes e aceleradas mudanças que a sociedade vem sofrendo, principalmente no que se refere à concepção de conhecimentos exigida pela dinâmica social atual, o que implica na configuração de novos desafios à educação. Assim, a busca de um redirecionamento da ação docente para que possa atender às novas demandas de aprendizagens se torna imprescindível, ou seja, em tempos atuais a educação exige um profissional cada vez mais qualificado, preparado e apto às mudanças prementes da sociedade contemporânea, o que faz cada vez mais necessário destacar a relevância da formação continuada.

Nessa perspectiva, a formação continuada dos profissionais da educação se torna o principal canal para provocar mudanças significativas na prática educativa. Por meio dessa formação os docentes podem, além de discutir temas relativos à profissão, procurar solucionar problemáticas que implicam diretamente em sua formação e atuação, e ressignificar seus conceitos sobre a educação, sobre ensino e sobre a prática que realizam. Com base nos fundamentos da formação e no cotidiano da sala de aula os professores durante a efetivação das tarefas docentes, têm a oportunidade de confrontar a teoria com a prática. A prática pode ser esclarecida e entendida por intermédio da teoria e esta pode ser cumprida e gerada a partir da prática.

Nas análises sobre formação de professores, é comum valorizar a transmissão de teorias, privilegiando somente alguns pensamentos ideologicamente dominantes, em desvantagem da abrangência dos conhecimentos oriundos das experiências pessoais e grupais edificadas progressivamente na trajetória da prática docente (IMBERNÓN, 2010). Contrário a essas análises, é imprescindível desenvolver processos formativos levando em conta o percurso da prática pedagógica, pois essa prática apresenta as incoerências da relação teoria pratica que, ao serem desenvolvidas atividades para entendê-las, é originado um procedimento de formação.

Fazendo uma revisão na literatura sobre concepções de formação continuada de professores detectamos que em torno dessa temática há discursos amplamente consolidados. Diversos estudiosos debatem sobre as práticas formativas de professores, como Imbérnon (2010), Nóvoa (1992), Schön (2000) e outros. Levando em consideração os estudos desenvolvidos por esses autores, as representações epistemológicas implícitas às concepções de formação de professores tem relação com duas racionalidades: racionalidade *técnico-instrumental* e racionalidade *prático-reflexiva* (GÓMEZ, 1992).

Com base nesses estudos, na racionalidade técnico-instrumental, o professor constrói sua identidade profissional dominando com perfeição os conteúdos da disciplina que atua, juntamente com a atualização de metodologias e técnicas pedagógicas que ressaltam a qualificação por intermédio domínio da especialidade. De forma independente, na racionalidade prático-reflexiva, é dado destaque à tarefa docente que é desenvolvida por um profissional autônomo que reflete sobre sua prática, tendo a capacidade de tomar decisões sobre ela.

Os estudos de Alarcão (2011) enfatizam a urgente necessidade de se ter na formação de professores um processo reflexivo que possibilite desenvolver concretamente a formação continuada dos professores por meio da reflexão sobre as práticas formativas dos profissionais da educação, particularmente os professores. A formação de professores, de acordo com Tardif (2007), tem como componente central os conhecimentos relativos à profissão, prática docente e profissional do professor. Em seus registros menciona que é imprescindível conhecer o professor como sujeito do conhecimento e que tem alguma coisa a pronunciar em torno de sua própria formação profissional. Essa compreensão sobre processos formativos mostra que é preciso considerar a prática docente e os conhecimentos que exige.

Tardif (2007) considera estranho o fato dos professores terem a incumbência de educar os sujeitos e se considerarem competentes para essa tarefa, no entanto, não se reconheçam aptos para agir em sua própria formação, ou seja, ter a capacidade de definir juntamente com outros profissionais do setor educacional os conteúdos e formas das ações formativas.

É relevante ressaltarmos que o autor destaca a necessidade de se requerer uma articulação entre as informações determinadas pelos estabelecimentos formadores e os conhecimentos que os docentes utilizam diariamente na sua atuação pedagógica, conforme cita Tardif (2007, p. 21-22):

> [...] chegamos ao último fio condutor, decorrente dos anteriores: a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. [...] expressa à vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

O autor chama a atenção para a necessidade de articulação dos conhecimentos dos professores com as politicas de formação de modo que se leve em conta a multiplicidade de conhecimentos adquiridos, que não se restringem aos conhecimentos oriundos da formação

inicial, mas se ampliam nos conhecimentos disciplinares, curriculares e experienciais implicados na prática pedagógica. Com isso, a formação continuada, dentre suas finalidades, deve extrapolar a experiência de completar as brechas que a formação inicial permitiu ao priorizar, particularmente, os conhecimentos que abrangem exclusivamente conteúdos.

Ainda, acrescentamos a contribuição de Imbérnon (2009) que também aborda sobre formação e percebe que nos discursos oficiais essa temática começa a ser destacada como aspecto efetivo na probabilidade de se obter sucesso nas melhorias educacionais. O autor menciona que apesar das formações propiciadas pelos órgãos públicos, as ações ainda não abrangem de modo adequado as exigências dos professores voltadas para as dificuldades diárias de sala de aula.

Imbérnon (2009) acredita que o dinamismo nas propostas de formação continuada corresponde ao favorecimento de ampla autonomia ao professor. É imprescindível para esse profissional participar da edificação e concretização de todas as políticas públicas, em especial das políticas voltadas a formação, a qual beneficiará a ele próprio e, portanto, influenciará satisfatoriamente a aprendizagem dos alunos.

A formação do professor não se esgota com a conclusão de um curso. A temática formação de professor tem se apresentado como uma provocação para pesquisadores, órgãos governamentais encarregados das políticas públicas educacionais e para os próprios professores. Pesquisas têm declarado que entre a década de 60 até nossa atualidade essa temática tem provocado bastante discussão (NÓVOA, 1999).

A partir da referida década a educação brasileira passa por um período de intensa modificação. A educação é considerada necessariamente significativa no desenvolvimento da economia do país, momento em que as estratégias das politicas educacionais são implementadas e deste modo, é institucionalizado o processo de formação continuada de professores.

Fazendo uma retrospectiva sobre a história da formação inicial, podemos detectar que a partir dos anos 80, expandiu-se a formação de professores na modalidade de ensino médio como habilitação de segundo grau, não sendo efetuada no campo universitário. As conhecidas escolas normais passaram para escolas de segundo grau (atual ensino médio) e se tornaram profissionalizantes, proporcionando várias habilitações, entre elas, o magistério. Deste modo, docentes foram formados para desenvolverem atividades pedagógicas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (NÓVOA, 1999).

Sobre formação continuada estudos de Formosinho (2009)**,** Marin (1995, 2000), Pacheco e Flores (1999) têm apresentado preocupação com a forma do desenvolvimento da

formação continuada nas escolas perante as políticas educacionais. Os estudos de Marin (2000), por exemplo, ressaltam que nos anos 1990, o termo formação continuada, um termo recente à época, era uma nova perspectiva de formação percebida como ampla e promissora, perpassando os debates sobre a profissionalização docente. Conforme a autora, a formação continuada não pode ser entendida somente como um reparo para uma inadequada preparação. A formação continuada assumiu diferentes conceitos e nomenclaturas ao longo dos anos.

Marin (1995) destaca que o entendimento tradicional de formação continuada foi muito peculiar na década de 80, considerando as ações de órgãos públicos e privados, abrangendo profissionais de diferentes setores, até mesmo da educação. O termo 'reciclagem' foi extremamente utilizado. Contudo, existe uma análise a essa terminologia, pois distingue "[...] processos de modificação de objetos e matérias [...], ou até mesmo o lixo que seja processado para ter nova função com adubo" (MARIN, 1995, p. 14). A autora elucida, ainda, que o termo, na visão dos profissionais da educação, nunca poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo profissionais, que não podem e não devem ser considerados como folhas de papéis em branco no que se refere aos seus conhecimentos.

O termo 'reciclagem' é tratado por Candau (1996) como sendo uma atividade profissional na qual o professor tem a oportunidade de por em prática alguma ação específica, como por exemplo, fazer cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação, com outras possibilidades de reciclagem, como cursos oferecidos pelas secretarias de educação, congressos, encontros direcionados a ampliação profissional. A autora destaca, ainda, os recintos apresentados de acordo com a tradição como *locus* de produção de conhecimentos, no qual circulam os dados mais atualizados, de novas intenções e buscas nos distintos campos do conhecimento.

Marin (1995) menciona sobre a nomenclatura referente à formação continuada ao longo dos anos por meio de algumas reflexões sobre a temática. Durante muito tempo, o termo 'reciclagem' foi utilizado para lembrar a formação dos educadores em cursos intensivos, sendo idealizada como acumulações de cursos, chegando à crença do desuso do conhecimento.

Desse modo, reciclar, consiste em considerar que o professor deveria abandonar o que é antigo, reformando-se para atuar na prática. Apesar de ser um termo que sugere atualizar-se profissionalmente, entendemos que formar o professor vai além da reciclagem, implica tornar-se um novo profissional, munir conhecimentos indispensáveis advindos das formações que participa, propiciando que seja um sujeito ligado no processo de sua formação.

Em seguida, o termo ‘treinamento’ utilizado para a formação estabelecia ao professor a tarefa de aprender a ensinar por meio de receitas e metodologias que deveriam orientar a prática docente. O conceito de treinamento possibilitava habilitar o professor, tornando-o competente, em situação de concretizar atividades e de ter habilidades, favorecendo modelos prontos e acabados, motivando-os a implantar os exemplos uniformizados, bem como empregar os conhecimentos contraídos em sua prática docente. O objetivo do treinamento era incitar alterações de comportamento do professor para que ostentasse um desempenho melhor na prática, seguindo os modelos ofertados.

Durante os anos 80, século XX os conceitos que marcavam a formação dos profissionais da educação eram ‘aperfeiçoamento’ e ‘capacitação’. Aperfeiçoar sendo compreendido como melhoramento, desenvolvimento e aprimoramento, ser completo. Conforme Marin (1995), aperfeiçoamento nos conduz ao sentido de perfeição, completo, superação de defeitos. Portanto, a função do docente consistia em desenvolver-se, por meio de cursos de aperfeiçoamento, propiciando melhoria na prática docente e finalizar o que estava inacabado, ou seja, buscar a esmero no exercício da profissão.

Os primeiros anos da década de 90, século XX, nos apresentam discussões intensas sobre a formação de professores. O termo ‘formação continuada’ é inserido como censura aos antigos paradigmas da formação continuada do professor relacionados na perspectiva da mecanização quando se utilizava os termos reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação direcionados excepcionalmente a atividade do professor. Ao tempo em que surgiam estímulos e dúvidas sobre como proceder com as sugestões metodológicas distintas que favorecessem uma atuação cooperativa e colaborativa na procura de conhecimentos.

Nos dias atuais o termo formação continuada é pensada a partir de um paradigma que se opõe à racionalidade técnica. Compreende uma ampla visão da constante formação desse profissional, para torná-lo participativos nas decisões escolares em sua instituição de atuação e ciente de suas responsabilidades enquanto sujeito responsável pela formação de cidadãos dentro de uma conjuntura social da qual faz parte. Nesse sentido, podemos afirmar que os conhecimentos adquiridos durante essa formação serão capazes de propiciar uma educação de qualidade.

Na trajetória histórica da Educação, a formação para o treinamento da docência acontecia somente antes da atuação do professor, através do magistério ou curso superior em Pedagogia. Com o término do curso esperava-se que o estudante estivesse pronto para a docência pelo resto da vida (FERREIRA; LEAL, 2010). Atualmente esse pensamento cede espaço para a percepção da formação continuada como gerada por alterações decorrentes,

sobretudo, da política, da economia e da cultura. No Brasil percebemos que a formação continuada nos dias atuais é considerada um dos principais meios de se elevar a qualidade do ensino.

Segundo Imbernón (2009) em várias falas e documentos políticos de diversos países é abordado sobre a formação continuada de professores como requisito para obtenção de melhorias no contexto educacional, mas ressalta que muitos desses países não utilizam adequadamente os recursos destinados a formação de professores.

Há um descompasso entre os discursos e as práticas formativas, pois muitas formações são realizadas, mas poucas transformações decorrem das formações. Para o autor há necessidade de revisar os processos de formação de professores, observando as novas demandas que são postas pela prática do professor contemporâneo, conforme é postulado em Brasil (2000, p. 5):

> Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras e assim fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os currículos face às novas exigências; articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea; articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças; melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação.

Diante dessas considerações passamos a indagar sobre qual a função da formação de professores. A resposta a essa indagação encontramos em Imbernón (2010, p. 113) ao mencionar que "[...] a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, bem como no debate entre o próprio grupo profissional".

Uma formação adequada não é considerada apenas a que propicia méritos, mas que ajusta informações, portanto, produz conhecimentos. Para isso é necessário analisar as instituições que formam os professores, bem como os próprios profissionais envolvidos, observando que por meio da formação inicial e continuada e de todo conhecimento estudado é que as atuações se constituirão satisfatórias ou não para atender aos discentes. Nesse sentido Freire (1996, p. 92) postula que "[...] o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe".

Há um aspecto importante que precisa ser considerado: o adulto professor em processo de aprendizagem. Cada professor aprende na sua individualidade, ao seu tempo e de acordo com suas necessidades. É necessário que nos processos de formação estejam inseridas diferentes e variadas circunstâncias que possam atender às especificidades de aprendizagem de cada um. A formação continuada de professores, conforme Candau (2004, p.143) fundamenta-se em três teses: "(1) local da formação a ser privilegiado é a própria escola; (2) todo o processo de formação continuada deve ter como referência os saberes dos professores; (3) é necessário reconhecer nos processos formativos as diferentes etapas de desenvolvimento docente", aceitando, por exemplo, que um professor iniciante não pode ser tratado do mesmo jeito que um professor com larga experiência profissional.

Assim, as discussões se voltam para o desafio de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, sobretudo do processo de alfabetização. A escolarização obrigatória no Brasil tem apresentado índices altíssimos de analfabetismo, deixando bem explícito o fenômeno do fracasso escolar. No intuito de reverter essa situação temos presenciado ações nas esferas federal, estadual e municipal em relação à oferta de programas e/ou curso para formar professores. Tais setores procuram investir na ampliação do ensino fundamental e na melhoria da formação inicial e continuada de professores, principalmente em relação ao ensino fundamental do primeiro ao quinto ano.

No Brasil, a temática formação continuada de professores tem sido alvo de constantes discussões como umas das oportunidades de promoção no melhoramento da qualidade do ensino. Por meio de parcerias, o Ministério da Educação/MEC e as Universidades Públicas têm desenvolvido programas de formação continuada de professores objetivando uma melhor qualidade na educação. Os anos 90 foram assinalados pela expansão da formação continuada de professores, o que provocou múltiplas ações do governo no que se refere ao acompanhamento e a assistência ao professor.

As diversas iniciativas de formação de professores, instituídas pelo governo federal, foram ofertadas no intuito de promover melhoria na educação, incorporando um discurso sobre formação de qualidade para os professores, respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei n. 9.394/96), que orienta as diretrizes para a formação e atuação profissional no ensino fundamental do primeiro ao quinto ano, que culminando nas seguintes proposições, segundo inciso III do art. 63: "[...] as instituições formativas deverão manter programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis" (BRASIL, 2005, p. 13). O inciso II do art. 67 da referida lei institui que "[...] os

sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" (BRASIL, 2005, p.14).

Entendemos que uma política formativa deve privilegiar, dentre outros aspectos, a relação teoria/prática e a articulação entre a formação inicial e a formação continuada através de uma estrutura organizacional que propicie a formação critica e reflexiva. Sendo assim, a formação continuada é considerada uma atividade altamente necessária para o desempenho do trabalho docente, conduzindo sua observação para as questões relevantes sobre a sua própria prática, problematizando e refletindo sobre ela, possibilitando as mudanças necessárias para a melhoria da prática docente.

Corroborando as proposições da Lei 9.394/96 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi substituído pela lei n.11.494, que diz no seu Art. 40, que os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão implantar planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a garantir conforme paragrafo único: "[...] os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino".

Ainda no âmbito da legislação, o Decreto n. 6.755/09, propõe em regime de cooperação entre os níveis de governo da Federação, a oferta de formação inicial e continuada do magistério para as redes públicas da educação básica, tendo em vista a articulação da formação continuada com a formação inicial, o caráter de componente essencial de profissionalização docente e o pedido de integração ao cotidiano escolar, considerando os saberes e a experiência docentes.

Entre os princípios desse decreto, está o de considerar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais, sociais e regionais. O decreto define que o atendimento às necessidades de formação continuada, mediante atividades formativas presenciais e a distância, deverá ocorrer em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. Diante do exposto, podemos ressaltar a reformulação do Art. 62 da redação dada pela lei n. 12.796, de 2013 postulada em Brasil (1996, p. 29):

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

E, para o professor atuar na educação básica, necessita encontrar-se nas condições legais para o exercício profissional, considerando a formação inicial em nível superior como mínima, segundo orienta o artigo 62 da LDBEN/96. O título VI da LDBEN/96, que aborda sobre os profissionais da Educação, compõe-se de vários artigos, dos quais alguns estão mais diretamente pautados à formação de professores alfabetizadores, ou seja, o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, constituindo um dos níveis que compõem a Educação Básica.

Podemos considerar que a formação de professores alfabetizadores se apresenta como um componente essencial de desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo levando em conta que "[...] o caminho para a formação dos professores alfabetizadores, já em serviço, não é o da implementação de pacotes pedagógicos pré-elaborados por órgãos centrais, nem a proposição de um novo método redentor de alfabetização" (KRAMER, 2010, p. 70). Seria viável no espaço escolar o desenvolvimento de atividades baseadas na reflexão sistemática dos professores sobre a prática docente alfabetizadora e sobre os conteúdos relacionados ao processo de alfabetização, conteúdos esses relacionados à realidade cotidiana de sala de aula. O desafio é a efetivação dessa situação, onde subsídios teóricos embasam a prática docente concreta do professor.

Assim, a partir de formações que valorizem o saber docente para o aprimoramento da prática docente, por meio da articulação teoria/prática teremos uma modificação na atuação do professor, além de trocas de conhecimentos, ou seja, informações que realmente favorecem a reflexão no espaço escolar.

Dessa forma, a base legal constituída aponta para um amplo programa nacional de formação continuada de professores, que colabore na qualificação pedagógica da ação docente, com a finalidade de garantir uma aprendizagem efetiva, condizente com os fins da educação escolar e com o efetivo direito à educação e à escola de qualidade.

1.2 Formação continuada de alfabetizadores: a reflexão como componente formativo

Refletir sobre as necessidades e dificuldades existentes no processo de qualificação do profissional da educação significa preocupar-se com a legalização do conhecimento como essencial para a ampliação intelectiva e para o exercício consciente da cidadania. Uma visão crítica e reflexiva na realidade da educação é imprescindível para desvelarmos situações e trajetórias que dificultam o desenvolvimento pessoal e profissional.

A reflexividade tem a capacidade de favorecer e dar importância à edificação pessoal do conhecimento, permitindo inovações no ato de apreender e de atuar, possibilitando a conquista consciente e domínio sobre o que se faz. Quando o professor tem a chance de afastar-se de sua prática, tem a oportunidade de vislumbrar, analisar e interpretar sua atuação docente.

Segundo Liberali (2010) o ato de refletir não é considerado simplesmente uma técnica de pensar, mas uma ação concretizada pelo professor de modo consciente, procurando compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências. Ao se trabalhar com formação de professores é necessário entender que existem diversos entendimentos sobre o conceito de reflexão em relação à temática formação de professores.

Apesar das diversas interpretações em torno do que seja refletir, Alarcão (2011), Freire (1996), Zeichner (1993) estudiosos desse conceito apontam três tipos principais de reflexão: a técnica, a prática e a crítica. Conforme especifica Liberali (2010) na reflexão técnica a preocupação do professor está direcionada a encontrar soluções para suas dificuldades diárias em achados científicos, em estudos, eventos formativos, dentre outros meios. Esse tipo de reflexão integra a experiência de utilizar novos enfoques não avaliados às praticas já realizadas anteriormente.

A reflexão prática distingue-se basicamente em concentrar as necessidades de trabalho, procurando saídas práticas para os problemas diários relacionados à prática pedagógica, que são essencialmente assinaladas pela narração de acontecimentos sucedidos em sala de aula. A concepção da reflexão crítica junta os dois destaques anteriores, mas valorizando os critérios morais, éticos e políticos, no intuito de formar educadores críticos, capazes de formar cidadãos que atuem de forma significativa e atuante dentro da sociedade, ou seja, os professores refletem sobre sua prática ao mediar essa formação, desenvolvendo assim, sua força emancipatória.

Uma proposta de formação baseada na reflexividade da prática adquiriu força entre os educadores no início dos anos 70. Schön (1992) influenciando pelas ideias de Dewey foi motivado a organizar um estudo sobre a formação de arquitetos na Escola de Arquitetura e Planejamento do *Massachusetts Institute of Technology*/MIT em seu trabalho de doutoramento. O autor, por sua vez, aprimorou e desenvolveu um estudo sobre a educação profissional numa área de desenvolvimento da reflexão a partir da ação. Inicialmente, seu interesse não era a formação de professores, entretanto, o êxito dessa experiência que foi formativa para o mesmo, chamou a atenção dos educadores. Esse fato levou Schön (2000) a

escrever acerca da formação profissional dos professores, fundamentando-se nos princípios da reflexão sobre a prática.

Somente a partir de 1990, a reflexão enquanto fundamento da prática docente começa a ser mais frequentemente abordada na literatura relacionada à formação de professores. Nesse aspecto, vale ressaltar a influência de Dewey (1979) considerado por muitos o precursor de uma pedagogia reflexiva. Posteriormente, Schön (2000) enfatiza a matriz reflexiva como condicionante dos processos de formação e como fonte para reformular as ações do professor no decurso de sua intervenção.

Com o desejo de entender o conceito de professor reflexivo recorremos aos estudos de Schön (2000) para conhecer seu pensamento em torno dessa temática. Quando o autor nos fala de conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, resume a reflexibilidade a uma competência que tem a capacidade de favorecer ao educador as condições demandadas para avaliar, perceber e aprimorar seu conhecimento, colaborando para a total formação de seus alunos.

Schön (2000) considera a atividade profissional como uma ação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma combinação agregada de ciência, técnica e arte, um saber fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo, que permite ao profissional atuar em situações incertas, não definidas e difíceis. A formação de um profissional com essa competência deve admitir circunstâncias, nas quais o formando seja capaz de exercitar de acordo com a orientação profissional recebida o papel de instrutor, companheiro e orientador.

A prática sendo adotada em ocasião de treinamento, real ou simulada é o elemento da formação profissional, que idealiza a realidade como um tipo de prisma giratório que permite ao formando olhar as coisas em diferentes perspectivas expandindo-se em novas realidades do mundo, do trabalho e seus problemas. Dessa forma, permite uma reflexão de diálogo sobre o observado e o vivido, acarretando à construção intensa do conhecimento na ação, segundo uma técnica de instruir-se fazendo.

De acordo com Schön (2000), a competência do professor posiciona-se na reflexividade de sua ação. Propondo, portanto, que o professor seja capaz de refletir na ação, refletir no andamento da própria ação, sem interrompê-la. Em alguns momentos é necessário afastar-se um pouco para repensarmos nossas ações, no período em que estão sendo realizadas. Refletir durante a ação possibilita ao professor rever aspectos relevantes de sua atuação, gerando uma nova visão sobre o que faz.

O ato de refletir sobre a ação é quando o professor arquiteta uma ação mental para em seguida analisá-la de maneira retrospectiva. Espontaneamente realizamos esse tipo de reflexão

no momento em que a ação adota uma forma imprevista. Isso é o que acontece quando estamos diante de uma nova situação, distinta daquela que encaramos em nosso dia a dia e conseguimos usar táticas para solucioná-las. Quando refletimos sobre nossa atuação, podemos extrair outras táticas que poderão solucionar vários outras situações.

Nóvoa (1992) ao abordar sobre a reflexividade da prática defende a ideia de que o professor deve refletir sobre sua ação, visto que uma eficiente produção de práticas educativas tem origem na experiência pessoal vivenciada coletivamente. O professor está permanentemente em processo de formação. Sendo uma ação contínua, a formação "[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1997, p. 25).

Compreendemos que a participação nesses cursos e a apreensão de conhecimentos são altamente relevantes e imprescindíveis, uma vez que é uma reinvindicação da sociedade contemporânea, o que comprova a procura do prosseguimento da formação. Entretanto, tudo isso fica sem sentido se não é feita uma reflexão sobre a prática.

Caso o professor se abstenha de realizar uma reflexão geral acerca de sua vida como aluno e também profissional, o embasamento teórico adquirido terá pouca utilidade. Os profissionais reflexivos são mais independentes, vão além dos saberes de sua formação inicial, reexaminam seus objetivos, procedimentos, evidências e conhecimentos, numa atividade de constante aperfeiçoamento, ou seja, de autoformação.

Nesse sentido, a formação do professor, segundo Mendes Sobrinho (2006) deve habilitar o profissional para o exercício reflexivo da docência, com o professor pesquisando a sua própria prática, conduzindo a sua aprendizagem como ativo da renovação institucional. Essa atitude favorece um desempenho mais significativo durante o desenvolvimento da prática pedagógica.

Essa formação precisa atender a atual demanda social e, para que esse profissional possa cumprir com seu papel é preciso ser um investigador constante de sua prática, refletir sobre o seu fazer pedagógico e construir um novo olhar em relação ao aprender da criança. Sendo assim Brito (2011, p. 18**)** afirma:

> Considerar que os professores encontram-se em permanente aprendizagem implica, por um lado, pensar a formação de professores na busca de superação das propostas formativas centradas na racionalidade instrumental ou tecnocrática e, por outro lado, implica valorizar a articulação teoria/prática como possibilidade de se efetivar a formação de docentes críticos e, sobretudo, criativos. [...] As reflexões sobre as aprendizagens

> docentes ratificam que o ser professor configura-se como um processo, uma construção permeada por aprendizagens que se efetivam em situações diversas.

De acordo com o pensamento da autora, percebemos a emergente necessidade de estender a reflexão sobre a prática docente, sua formação, competência e saberes. A prática pedagógica revela traços da identidade do professor, sua concepção de vida, mundo, homem e educação. A prática realizada pelo professor revela em qual paradigma se apoia, seus saberes e sua capacidade de gerir situações de aprendizagem em relação à leitura e escrita dos alunos.

É imperativa, entretanto, uma mudança de postura do professor antes de ingressar em seu processo de formação continuada profissional, pois cada professor deve ser responsável por sua ação educativa, e esta mudança ocorre pausadamente, justamente durante o processo de reflexão dos conhecimentos que vão sendo recontextualizados. Este modo instigador e desafiador é que incita uma formação continuada a qual permita de fato, uma reflexão crítica da prática para revigorar progressivamente e efetivamente os desempenhos mentais e a ação docente. No ponto de vista do saber reflexivo o aprender a aprender é um procedimento imutável, independente e criador.

Deste modo de acordo com Alarcão (2001), é talvez a crescente consciência das responsabilidades que, como profissional, o professor assume perante a sociedade e das dificuldades de formação que assolam as instituições a quem compete essa tarefa. “Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica [...]” (ALARCÃO, 2001, p. 23).

Numa sociedade na qual o conhecimento e a reflexão tornaram-se as ferramentas básicas e em que a escola tem como fim o desenvolvimento da autonomia, da capacidade criadora e investigativa, da cooperação e da ajuda mútua, precisamos de professores habilitados e com capacidade de ensinar. Dessa forma, é fundamental propiciar uma proposta de formação inicial, bem como continuada aos profissionais da educação, que atenda a essas reinvindicações, permitindo a expansão do pensamento reflexivo diante do atual contexto da realidade educacional.

Para isso, os cursos de formação de professores necessitam adquirir a devida importância, precisa ter como embasamento, a análise e a reflexão da/na prática, enquanto lugar autêntico contextualizado. Sobre a importância da análise e da reflexão da prática docente na formação, Imbernón (2010) menciona que a formação inicial não tem apresentado preparação satisfatória para que o futuro professor possa aplicar os métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula, visto que não tem tido informações sobre como

desenvolver e avaliar processos de mudança no contexto profissional. Essa discussão aborda a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática para que os cursos de formação possam preparar o professor com conhecimentos indispensáveis para articulação teoria/prática, diante das necessidades estabelecidas pela conjuntura social e realidade cotidiana da sala de aula.

É bastante atual a preocupação com o processo de desenvolvimento da formação inicial e continuada. Nesse aspecto Saviani (2005) nos informa que independente da necessidade da formação ter sido apregoada no século XVIII por Comenius, somente após a Revolução Francesa, é que se tem início a criação de escolas com a finalidade de preparar professores, devido à necessidade da escolaridade da população.

Reportando-nos a atual conjuntura, de aceleradas mudanças, a reflexão, indagação e investigação sobre práticas formativas estão a cada dia tornando-se mais necessária (IMBERNÓN, 2009). Através dos estudos de Imbernón (2009, 2010) podemos detectar que a grande parte dos países latinos a partir da década de 80 passa a considerar a formação do professor como campo do conhecimento.

Anterior a essa época Zeichner (1993) já debatia sobre algumas mudanças essenciais para uma prática reflexiva, capaz de ultrapassar a distância entre teoria e prática. Na década de 90, século XX, houve algumas contribuições para uma concepção de formação continuada associada a processos *reflexivos*. Contudo, devido os entraves estabelecidos pelos contextos sociopolítico e econômico, essa concepção ainda não predomina nas práticas formativas.

Na primeira década do século XXI os estudos de Mizukami (2002) consideram que as práticas formativas sejam desenvolvidas a partir da reflexão dos professores sobre as ações e nas ações de formação. Desse modo, a concepção de formação continuada necessita estar relacionada a processos reflexivos, que levam em consideração a experiência dos professores e a evolução de ações com longa durabilidade na instituição escolar. Imbernón (2010) acrescenta que ainda estamos numa conjuntura escolar de escassas mudanças, ressaltando que as condições dos professores, em muitos lugares do mundo, estão muito distantes do que se deseja. Para Imbernón (2010, p. 7):

> [...] os últimos anos de formação continuada de professores, e, sendo mais específico, desde os princípios do século XXI, significaram um retrocesso ou, para ser mais benevolente ou exato, um estancamento, certa nostalgia para alguns, preocupação para outros e certo desconforto sobre o tema para a maioria.

Percebemos que esse pensamento em torno da formação de professores favorece uma reflexão por parte principalmente desse profissional sobre a construção de sua identidade, o

que possibilitará estar preparado para atuar através de uma prática docente significativa e consistente, permitindo compreender seu contexto de atuação, por meio da unidade teoria e prática. Muitos professores são avessos à formação continuada por sentirem desmotivados, desvalorizados, ressaltando que muitas políticas governamentais não favorecem opções de mudanças que contribuam para o aprimoramento do professor. Podemos destacar, também, que muitos desses professores não conseguem desenvolver e acompanhar as situações pedagógicas por meio de recursos oriundos do avanço tecnológico e não estão interessados em aprimorar sua prática docente, são resistentes ao novo e aos desafios que norteiam suas ações cotidianas de sala de sala.

Imbernón (2010) preconiza sobre a real necessidade de se desenvolver uma concepção de formação continuada interligada à prática reflexiva, que demonstre que a formação continuada extrapole a noção de treinamento. Assim, reconhece que a formação continuada tem assinalado para um trabalho de reflexividade crítica em torno das práticas pedagógicas e de uma constante constituição da identidade docente. Consequentemente, podemos destacar a conveniência do desenvolvimento de práticas formativas originadas a partir da noção de formação ligada a processos reflexivos.

Segundo Alarcão (1996, p. 45) "Dewey denomina por pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar e define-o como sendo 'a espécie de pensamento' que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva". Nesse aspecto, para um trabalho de análise e reflexão é necessário que o professor desenvolva habilidade intelectual embasada em teorias por meio do esforço pessoal.

A partir da perspectiva da autora entendemos que muitos profissionais da educação desenvolvem suas atividades respaldadas na reflexão, e não a fazem livres de intervenções. Por si só, a reflexão não contribui para a solução dos problemas da prática, pois esta tem particularidades favoráveis precisando atingir a legítima prática reflexiva que demanda uma atitude de análise intercedida por discursos verdadeiros, coerentes com o cotidiano.

Para atingirmos um paradigma reflexivo, que leve em consideração as reinvindicações das escolas, é preciso considerar desde o princípio as atuações pedagógicas alicerçadas na prática docente do professor, edificada a partir das necessidades e problemas oriundos do seu dia a dia. Nesse entendimento, concordamos com Libâneo (2002, p. 73) ao informar que:

> [...] seria temerário acreditarmos que estamos frente a uma nova teoria de ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão ou diante da grande solução para a formação de professores, seja porque a noção de reflexividade de forma alguma é nova, seja porque os aportes teóricos são insuficientes para

> constituir-se numa teoria de ensino, seja, ainda, porque, do ponto de vista didático, carece de um conteúdo que abranja toda a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem.

Entendemos, portanto, que atuando sozinho o professor não consegue construir nada, encontra-se subordinado aos princípios da escola com sua complexidade, seus antagonismos e suas contradições, para desenvolver a prática docente. Seu crescimento profissional é iniciado durante sua formação acadêmica, momento em que tem a possibilidade de desenvolver o hábito de refletir sobre a própria formação. Trata-se de uma formação adquirida por meio da prática docente em sala de aula, nos seus estudos oriundos de pesquisas, leituras, discussões e participação em programas de formação, seminários, conferências, congressos e demais eventos relacionados à educação.

Por meio dessas situações formativas, o professor estará compondo um conjunto de conhecimentos valiosos que permanecerá com ele pelo resto da vida, tendo a oportunidade de aprimorá-lo diariamente, o que resultará no diferencial demandado para que, realmente se torne um profissional, um professor reflexivo.

Quando falamos do professor reflexivo, devemos perceber a reflexão que se faz sobre as experiências. É uma forma de adequar as categorias necessárias à análise do seu nível de maturidade e de empenho pessoal, destacando que a informação acumulada através da ciência será bastante significativa, no entanto não é satisfatório. É necessário o surgimento de ferramentas que conduzam os professores à elaboração de seu próprio conhecimento para solucionar suas dificuldades. Quando se considera o momento vivido baseado em um fato real torna-se possível construir um caminho que gere a verdadeira análise reflexiva.

Na tendência reflexiva a formação dos professores se apresenta baseada em um novo paradigma a ser estabelecido. Para que essa formação adquira um caráter reflexivo é necessário que as ações sejam pautadas na autonomia, no conhecimento, tornando os profissionais em intelectuais críticos aptos a transformar o discurso teórico adquirido em atitudes práticas. Nesse sentido Pimenta (1999, p. 31) assegura:

> A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contra públicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

A autora postula a ruptura da dicotomia colocada entre conhecimento teórico e conhecimento prático, pois o conhecimento deve ser considerado como fonte de recursos intelectuais que fornecem subsídios a atuação docente em todas as etapas da pratica pedagógica. A reflexão não é um procedimento mecânico, caracteriza-se em constantes ações e modificações. Logo, a formação de professores reflexivos se concretiza através dos conhecimentos articulados e conectados com a própria ação.

A reflexão provoca um mergulho consciente do homem no mundo da sua experiência, e os diversos tipos de conhecimentos adquiridos só podem ser considerados instrumentos dos processos de reflexão se estiverem conectados em esquemas de pensamento gerais, acionados pelo sujeito ao interpretar sua realidade e estabelecer sua experiência como dispositivo de formação.

Diante dessa situação é que podemos conjecturar um compromisso e uma provocação, na luta por uma autonomia intelectual do professor, possibilitando uma atuação de caráter reflexivo discutindo e investigando sua própria pratica. A reflexão sobre a prática não é suficiente para solucionar os problemas diários de sala de aula, é necessário metodologias, estratégias, a ação e pensamento andando lado a lado com a finalidade de enriquecer o trabalho docente.

A formação continuada do professor é indispensável, quando se analisa a realidade vivida através da articulação da teoria e prática, existe necessidade de muita reflexão e estudo sobre o dia a dia da sala de aula. O professor precisa ser instigado e através da formação pode melhorar sua prática por meio de um processo de construção, desconstrução e reconstrução de sua prática no intuito de melhorar a qualidade nas escolas.

Ao ultrapassar a visão da racionalidade técnica, que exalta uma visão dicotômica entre a teoria e a prática, e utilizarmos uma proposta direcionada para a análise e a reflexão docente, numa racionalidade crítica teremos a oportunidade de ter docentes realmente empenhados com o processo de aprendizagem dos alunos (ALARCÃO, 1996).

Ressaltamos que além da preocupação com o desempenho do professor é relevante destacar o papel da instituição responsável pela formação docente. A lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 43, parágrafo I, afirma que uma das finalidades da educação superior é estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo dos alunos, mas ainda assistimos a efetivação de um ensino pautado em experiências em desuso, sem significados e que o aluno é apenas um mero recebedor de conhecimentos, dificultando o aprimoramento de capacidades e aptidões indispensáveis à formação de um profissional consciente, crítico e reflexivo no seu meio

social. Nesse argumento há uma grande preocupação em torno da formação de profissionais com capacidade crítica, como postula Formosinho (2009, p. 86):

> [...] ao reconhecer que os professores devem ser profissionais reflexivos mais atuantes, críticos e comprometidos com a melhoria dos contextos e práticas, ao dar uma fundamentação mais consistente à atividade dos professores de crianças, o ensino superior pode contribuir também para promover a profissão e não apenas os profissionais, melhorar as escolas e não apenas os professores.

É necessário, portanto, que as instituições formadoras de professores realizem uma autoavaliação com a finalidade de compreender o quanto é complexa a situação da formação e da prática docente dos profissionais em geral que atuam com alfabetização em específico. Conforme Ghedin et al. (2008) nos dias atuais, a temática formação dos professores no rol da valorização de nossa educação, tem sido assinalada como um componente responsável capaz de interferir significativamente na melhoria da qualidade do ensino sob responsabilidade das entidades governamentais na esfera municipal, estadual e nacional.

As atuais políticas públicas de formação de professores para a educação básica no nosso país têm a universidade como principal responsável que, em um primeiro momento, tem a incumbência de proporcionar as licenciaturas para a formação inicial dos docentes, sendo o Curso de Pedagogia direcionado à formação daqueles que atuarão nos anos iniciais da educação formal. Essa atuação é retomada no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no qual a Universidade tem função essencial de ofertar cursos para docentes que atuam nas escolas públicas e ainda não têm essa licenciatura. Sendo o Curso de Pedagogia configurado como basicamente formador de professores para os anos iniciais da escolarização é importante ressaltar o acentuado papel da universidade na formação de profissionais com capacidade crítica e reflexiva.

No atual contexto social, econômico e político em que nos deparamos, há uma grande reivindicação de adaptação do sistema educacional ao modelo econômico e tecnológico. Em consequência disso, o conhecimento e a educação passam a ter uma grande importância, assim como a formação de professores se torna um campo de grande desafio. O investimento na formação docente é indispensável, mas não é qualquer formação; é necessário que seja uma formação pautada em uma concepção de superação à lógica da racionalidade técnica, ou seja, um pensamento e sugestão de formação para que os professores possam refletir e consequentemente atuar de forma significativa no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Desse modo, a formação continuada que nos foi oferecida nos últimos anos teve como finalidade o aprofundamento e a atualização dos conhecimentos do professor, considerando como necessária para que as transformações e progressos acontecessem no processo de formação do profissional da educação, acatando a proposta das reformas de educação, que tinha a intenção de aperfeiçoar os conhecimentos dos profissionais, preenchendo lacunas aparentemente acolhidas pelos cursos de formação em nível de graduação.

Nos dias atuais a composição da formação tem como princípio básico a igualdade de acesso à formação continuada, a articulação à formação inicial, a identidade sendo formada efetivamente no processo de profissionalização docente, associada ao dia a dia da vida escolar. Sobre o desenvolvimento de programas voltado à formação continuada de professores desde 2013 o Governo Federal vem priorizando fortemente a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que propõe a garantia da alfabetização integral das crianças. Essa atitude de procurar continuamente a melhoria da educação vem sendo desenvolvida pelo Governo Federal com a contribuição dos estados e municípios, dispostos a mobilizar esforços e recursos para o trabalho direcionado à formação de alfabetizadores.

A formação continuada que considera o professor ator principal da tarefa educativa, tem como objetivo propiciar debates entre os docentes, oportunizar a troca de experiências e a aquisição de novos conhecimentos para aliar a teoria com a prática, portanto, para uma política de formação de professor é imprescindível que exista uma articulação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho, salários dignos, carreira e acima de tudo esse profissional desenvolva uma postura crítica reflexiva.

1.2.1 Prática docente alfabetizadora

A prática pedagógica é a ação realizada pelo docente no espaço educativo, tendo como importância fundamental desenvolver a aprendizagem dos alunos, por meio de estratégias que favoreçam o trabalho em sala de aula, guiado por vários conhecimentos, habilidades e competências, pautadas a atividade docente. Percebida como uma atividade complicada conforme Tardif (2002) a ação docente é desenvolvida pelo professor a partir de um conjunto de saberes que norteiam a prática pedagógica, sendo oriundos da formação profissional e dos conhecimentos que surgem da sociedade. Esses saberes procedentes da prática pedagógica levarão a produção de novos conhecimentos através das reflexões realizadas sobre essa prática pedagógica.

Ao mencionarmos a prática docente alfabetizadora tomamos como ponto de partida a

suposição de que ela exige uma metodologia exclusiva, distinta, portanto, sendo fundamental para esclarecer ao alfabetizando o que é a escrita e o que ela representa. As práticas de alfabetização precisam atender as necessidades do alfabetizando, através de elementos que os possibilitem perceberem a relação entre leitura e escrita. O ser humano vive num mundo orientado pela escrita, tornando esse fato uma condição fundamental ao pleno exercício da cidadania, e ao mesmo tempo estando preparado a apropriar-se de bens culturais, sociais, econômicas e políticos para atingir com o seu meio.

Somente como indivíduo alfabetizado o homem pode adquirir os recursos necessários para construir um conhecimento mais elaborado, crítico e científico. Em um aspecto mais amplo, a alfabetização vai muito além da simples codificação e decodificação. É um processo no qual o indivíduo se apropria da escrita e se torna capaz de ler e escrever para poder resolver as situações vivenciadas no seu dia a dia, além de transformar conscientemente a realidade, quando necessário.

Nesta área têm surgido novos paradigmas, assumidos por diversos atores responsáveis pelo processo ensino aprendizagem, com adoção de uma prática sociocultural, em que os educandos assumem papel de sujeitos criadores, indo além de ler e escrever aprendendo a pensar, criticamente. O papel do professor é de mediar a busca do conhecimento pelo aluno no intuito de estimular sua curiosidade e aprimorar suas habilidades em elaborar soluções criativas para transformar a realidade social, da qual faz parte (BUENO, 2008).

Abordar sobre a ação alfabetizadora é muito relevante no tocante à complexidade que compreende nossa atual sociedade diante das reivindicações que as transformações sociais ocasionam aos indivíduos em seu desempenho na prática demandando aptidões para o uso da leitura e escrita. Com o aparecimento de novos paradigmas, a discussão se direciona ao processo de aquisição da linguagem escrita, sobre os meios pelos quais a criança aprende a empregar e a interpretar a linguagem, nas diferentes conjunturas sociais.

Desde os tempos mais remotos o homem sempre teve necessidade de se comunicar graficamente. As linguagens escrita e falada tornaram-se capacidades indispensáveis para que o indivíduo se adapte e interaja no seu meio social. Em relação à nossa escrita, é feita de forma linear, ou seja, da esquerda para a direita. Isso junto com a capacidade de simbolização, de desenvolvimento intelectual, acuidade visual, coordenação ocular, atenção, concentração, um mínimo de vocabulário e compreensão, a criança será capaz de acionar todos esses mecanismos de leitura para posteriormente surgir a produção gráfica e escrita.

A leitura e a escrita são algumas das formas de comunicação e expressão entre as

pessoas e sempre são avaliadas simultaneamente. Zorzi (2003) afirma que a capacidade de desenvolver a linguagem oral faz parte da nossa herança biológica, hereditária. De alguma forma todos os grupos humanos dominam algum tipo de linguagem oral, desde os tempos mais remotos.

Logo a aprendizagem da linguagem escrita é uma herança cultural, transmitida pelo ensino planejado, tornando-se relativamente recente levando em conta o desenvolvimento da revolução humana. Podemos afirmar que para a criança aprender a linguagem oral basta conviver com falantes da língua no seu dia a dia. A ausência ou desenvolvimento lento da fala e da linguagem pode indicar problemas futuros de aprendizagem.

Crianças com problemas de aprendizagem em decorrência de alterações de linguagem apresentam dificuldades que afetam o seu desempenho em situação em sala de aula (MORAIS, 2012). Alteração no desenvolvimento da fala e da linguagem pode gerar déficits linguístico-cognitivos, o que leva à criança ao fracasso escolar.

Crianças com distúrbios no desenvolvimento da fala e da linguagem podem utilizar a fala de forma incompreensível, trocando os sons na fala, têm dificuldades ao elaborar frases, relatar fatos, histórias, tem um vocabulário pobre, dentre outros aspectos. Esses problemas na oralidade podem atrasar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pois processam as informações de forma lenta, têm dificuldades na alfabetização, não conseguindo compreender a relação letra/som, dificuldade de aprender o alfabeto, lembrar coisas simples como, canções, cores, números, meses (ZORZI, 2003). Além desse fracasso escolar, podem apresentar problemas emocionais, desmotivação, não conseguem interagir com os colegas e nem com a professora.

No processo de aprendizagem da linguagem escrita, a criança necessitará ter acesso ao letramento. Essa aprendizagem para tornar-se significativa dependerá de habilidades individuais, condições sociais e educacionais favoráveis. Sendo a instituição escolar a local mais adequada para tal aprendizagem.

Podemos considerar que a alfabetização, em sentido estrito "[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos" (BATISTA, 2006, p. 16). Esse conceito de alfabetização foi ficando progressivamente expandido em função das necessidades sociais e políticas e hoje já não se consideram alfabetizado quem apenas codifica ou decodifica os sinais gráficos. Esse acréscimo no conceito de alfabetização derivou em um novo conceito, o de letramento, que Val (2006, p. 19) define como:

> [...] o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo.

As práticas de alfabetização devem considerar a circunstância e o contexto da escrita respaldada nas condições verdadeiras de emprego desses artifícios na sociedade, proporcionando condições para o letramento no momento em que situam os gêneros textuais definindo seus papéis comunicativos. Levando em conta a restrição de que a escola não tem condição de garantir o acesso a todos os tipos de leitura ou mesmo o seu uso, porém, enquanto instituição fomentadora do letramento deve conduzir o aluno ao ingresso na cultura letrada, permitindo o conhecimento dos diversos meios de uso dos recursos comunicativos.

Segundo Soares (2004, p. 47) a alfabetização é a "[...] ação de ensinar/aprender a ler e a escrever". Sob essa perspectiva é aceitável alegar que a alfabetização é uma ocasião única na vida do sujeito. Uma ocasião em que esse sujeito instrui-se na leitura e na escrita. A autora ressalta, também, que a alfabetização é "[...] considerada um processo permanente, que se estenderia por toda vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita" (SOARES, 2010, p. 15), ou seja, a alfabetização ocorre de acordo com cada sociedade. Desse modo o conceito de alfabetização está diretamente relacionado às particularidades da cultura, da economia e da tecnologia.

Diante do exposto, a formação de professores alfabetizadores origina a manifestação de proposições inovadoras para o desenvolvimento de seu aprendizado na melhoria da prática pedagógica. As formações inicial e continuada devem propiciar aos professores, condições reais de práticas que possam atender aos desafios da alfabetização no mundo contemporâneo. Atualmente ser professor alfabetizador não tem sido uma tarefa simples, especialmente levando-se em conta as condições de trabalho.

Essa suposição suscita a discussão em torno do papel do professor alfabetizador, que busca desenvolver práticas significativas de ensino que permitam o desenvolvimento do aluno, além de procurar entender o processo de compreensão do aluno sobre o funcionamento e emprego da escrita. Nesse entendimento é analisada a astúcia da criança em torno da língua escrita, partindo dos conhecimentos originários das falas da família, como conhecimento real a ser potencializado como apoio no conhecimento formal transmitido pela escola.

Nessa perspectiva, consideramos as práticas sociais da escrita para além da escola, instituição designada a introduzir formalmente a escrita no dia a dia dos sujeitos, tornando-se

fundamentais para identificar as condições de letramento na sociedade, sendo este também, analisado como um fenômeno complexo e multifacetado.

Acrescentamos, ainda, que as práticas sociais de uso da linguagem escrita referem-se às várias condições de interação social, abrangendo uma multiplicidade de materiais escritos, em diversas situações, nas quais os sujeitos utilizam a linguagem como meio de comunicação, de expressão, como registro de lembranças, entre outros desempenhos.

Desde as últimas décadas, o debate sobre a prática alfabetizadora está focalizado principalmente, no desenvolvimento de práticas que favoreçam a reflexão das funções sociais da escrita, instituída como letramento, determinado como "[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita", (SOARES, 2009, p. 47). A autora destaca a necessidade de alfabetizar letrando, ou seja, alfabetizar a partir de práticas que proporcionem a reflexão sobre o uso social da língua escrita. O alfabetizador deve levar em conta os conhecimentos que os sujeitos já têm sobre a escrita e que o ensino dessa escrita necessita surgir de práticas reais a partir de suas experiências sobre o uso da língua escrita no seu dia a dia.

A alfabetização é vista como um processo a ser estabelecido gradualmente, ou seja, o ensino da alfabetização é uma ação complexa que demanda do professor uma formação teórica adequada que o habilite para a compreensão de como se dá a edificação do conhecimento pela criança e, também, o auxilie na obtenção e no desenvolvimento de habilidades que promovam o êxito no processo de aprender e tornar-se pessoa. Deste modo, percebemos que para alfabetizar o professor necessita conhecer a língua que ensina, além de sua composição e seu funcionamento. Sobre esse tema Brito (2007, p. 6) ressalta:

> Os cursos de formação para as séries iniciais do ensino fundamental devem levar em conta que a ação pedagógica nas referidas séries está diretamente ligada ao ensino da língua escrita. De um modo ou de outro, o professor estará lidando com crianças em processo de alfabetização, algumas em fase de aquisição e outras na fase de desenvolvimento de habilidades de escrita ou, ainda, com crianças em diferentes graus de letramento.

No processo de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, é preciso destacar o um caráter teórico científico, aproximando a teoria da prática, proporcionando uma formação para que o professor desenvolva competências docentes que assegurem maior compreensão do processo de letramento em crianças que estão sendo alfabetizadas.

Morais (2012) afirma que estamos vivendo em um país em que os índices de fracasso

escolar na alfabetização vêm se reduzindo, mas continuam inaceitáveis. Destaca que para compreender essa trajetória de fracasso, não podemos esquecer que, o ingresso na escola pública se tornou legalmente um direito, somente nas primeiras décadas do século XX e que apesar disso, até o início da década de 90, os contingentes de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos que estavam fora da escola eram superiores a quinze por cento.

Recuando no tempo podemos constatar através dos dados dos censos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que na década de 40 o índice de analfabetismo estava em torno de 64,9. Essa situação demonstra ser necessário e urgente, ampliar os debates sobre: a formação de professores; a forma como estão sendo desenvolvidos os programas de formação continuada; como envolver de fato os professores no debate sobre questões relacionadas à profissão docente hoje, bem como qual seria a função do professor alfabetizador na perspectiva emancipatória. É necessário que tal processo se dê por mediadores que realmente estejam preocupados em mudar esse quadro de fracasso na alfabetização.

De acordo com seus estudos sobre aprendizagem Antunes (2002) defende uma aprendizagem significativa através da alfabetização emocional, para ele alfabetizar emocionalmente é produzir experimentos através de jogos e estratégias vivenciadas pelo aluno, que aguçam suas funções cerebrais e abastece sua memória de informações, prontas para ser usadas, caso necessário.

Gardner (1996) defende a existência de inteligências múltiplas no ser humano, a partir das origens biológicas de cada pessoa na resolução de problemas. Em seus estudos cita sete inteligências, mas não fecha o leque de suas descobertas. Diante desse contexto, percebemos que nossas escolas estão adaptadas para atuar apenas com as inteligências verbal e matemática, não explorando a existência de muitas outras.

Ao nos reportarmos para a escrita, podemos perceber que na escola ela tem se constituído ao longo dos tempos uma atividade meramente artificial. Os alunos na sua maioria veem a escrita como um processo enfadonho. Para desenvolver o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental e para a criança adquirir essa habilidade, é indispensável atender o contexto na qual acontece e, também, sua relação com os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A alfabetização é indiscutivelmente, uma condição formadora necessária ao desenvolvimento global da criança, para isso é preciso que o ato pedagógico não se limite a ensinar a soletrar e a realizar registros sem significados, pois a leitura e a escrita são essenciais no processo de integração do educando a sociedade, permitindo-lhe compreender

melhor o mundo que o cerca.

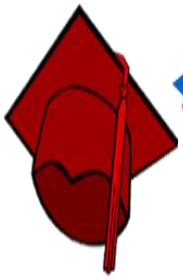
Dessa forma, percebemos que atualmente é grande a dificuldade que tem os professores alfabetizadores em compreender o desenvolvimento do processo cognitivo relacionado à aquisição da leitura e da escrita que na perspectiva das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) dão conta desse fato, a partir do referencial teórico de Psicologia Genética e de Psicolinguística contemporânea, de como o sujeito se apropria cognitivamente da língua escrita, explicando que o fracasso escolar do aluno na alfabetização não é resultado de incapacidade pessoal do indivíduo.

Quando abordamos sobre a alfabetização podemos identificar que através dos livros e gêneros textuais em geral, as crianças podem ingressar na leitura e escrita antes de aprenderem a ler e escrever formalmente e autonomamente, ou seja, antes da assimilação do sistema de escrita alfabética. Durante o processo de desenvolvimento das crianças detectamos que elas participam dos mais variados episódios de letramento antes da alfabetização, relacionados a diferentes práticas sociais intercedidas pela escrita e a diversidade de gêneros textuais.

Quando se considera a afinidade da literatura e da relação com os gêneros textuais que circulam socialmente com aprendizado da leitura e escrita, desde a educação infantil e quando se considera que existe leitura e escrita antes da aprendizagem do sistema alfabético, tal situação caracteriza que a alfabetização e o letramento são processos que se complementam, mantendo uma inter-relação, sendo que um promove a conquista e a importância do outro. Quanto maior é o entendimento que temos da função social da linguagem, no uso da leitura e da escrita melhor será nosso nível de letramento.

Nesse contexto, reportando-nos ao conceito de alfabetização no qual, Tfouni (2010) dá destaque para sua compreensão "[...] como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diversas" (TFOUNI, 2010, p. 14). A autora menciona que em relação à alfabetização como aquisição individual, refere-se ao alcance de habilidades particulares de leitura e escrita, indispensáveis para a interação nas várias práticas sociais as quais estão relacionadas num processo de representação estabelecido pela criança durante a aquisição da linguagem, cuja escrita não é idealizada apenas como uma correspondência entre som grafema, mas é organizada como sistema capaz de reproduzir a língua escrita.



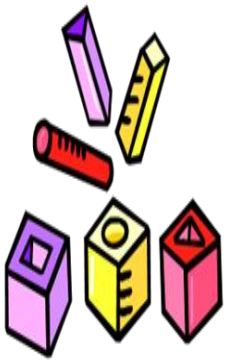
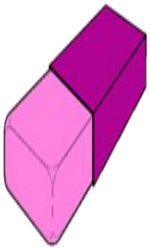
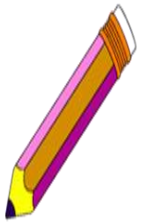




CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO




CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1999, p. 16).

Quando se pensa a pesquisa no campo social é requerido do investigador um cuidado exclusivo com as variáveis teórico-metodológicas que propiciam a investigação científica. Ao abordamos especificamente, a pesquisa em educação, essa necessidade aumenta, pois os elementos relativos a esse campo do conhecimento são vastos e diversificados, não podendo ser idealizados como aspectos estáticos e inquestionáveis, sendo necessário compreendê-los através da articulação harmoniosa entre os objetivos e as informações do estudo.

O fragmento em epígrafe neste capítulo chama a atenção para a relevância da pesquisa no ensino, pois investigar algo requer considerar também os aspectos éticos, formativos e relevantes, exigindo caráter científico para que os resultados sejam confiáveis e aceitos pela comunidade científica.

Neste capitulo, levando em conta as particularidades de uma investigação científica, delineamos inicialmente o aporte teórico relacionado à pesquisa qualitativa, dando ênfase à pesquisa narrativa, pois no contexto da formação de professores o estudo através de narrativas, permite compreender como esses profissionais da educação dão significado ao seu processo formativo.

Optamos por esse tipo de pesquisa considerando que os relatos advindos das técnicas narrativas constituem valiosos subsídios para análise da formação profissional de professores, uma vez que favorecem a reflexão acerca dos processos de formação continuada e consequentemente, sobre a prática alfabetizadora. Entendemos que a pesquisa narrativa possibilita a participação intensa de professores em processo formativo.

Abordamos também as etapas de desenvolvimento da produção e análise dos dados para descrição do caminho percorrido na pesquisa, descrevendo as etapas desenvolvidas, reconhecendo que é necessária muita atenção no desenvolvimento da pesquisa. Descrevemos o contexto das escolas selecionadas e as interlocutoras do estudo.

2.1 A pesquisa

Conforme André (2004) a pesquisa pode tornar um sujeito professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas.

A ênfase nos processos investigativos no campo social ressalta o sujeito como agente significativo na construção e interpretação das experiências pessoais e profissionais. Esses aspectos vêm caracterizando nos últimos anos as pesquisas em educação, as quais têm destacado a pessoa do professor e suas formas de autogestão das aprendizagens de formação, enfatizando as dimensões biográficas de investigação e as dinâmicas de intervenção docente, na definição da prática pedagógica.

Discorrer sobre os diversos aspectos que perpassam a educação é importante para identificar a base epistemológica para uma adequada pesquisa nessa área. Primeiramente pensamos ser necessário definir o que vem a ser epistemologia, também chamada teoria do conhecimento ou teoria da ciência, ou seja, ramo da filosofia que trata dos problemas relacionados à crença e ao conhecimento. Estuda a origem, a estrutura, os métodos e a veracidade do conhecimento, que está ligado à lógica e ao empirismo, indispensável no estudo da ciência.

Para esse estudo decidimos pela base epistemológica da teoria crítica. Essa teoria nas ciências sociais tem bastante tradição intelectual. Falar da teoria crítica é significativo conhecer um pouco sobre sua história, representando o pensamento marxista no início dos anos 20. Intitula-se Teoria Crítica ao corpo teórico dos filósofos e pensadores de outras disciplinas ligadas à Escola de Frankfurt, criada em 1923. O instituto trabalhava de modo autônomo e com intelectuais originários de distintas áreas de pensamento – estética, artes, antropologia, sociologia e filosofia.

A teoria crítica como matriz analisa o capitalismo como uma forma histórica que se caracteriza por compreender a natureza do mercado capitalista, sendo este o centro no qual se direcionam todas as atividades de produção e de reprodução da sociedade. Nesse aspecto, Nobre (2004, p. 25) afirma:

> Compreender como se estrutura o mercado e de que maneira o conjunto da sociedade se organiza a partir dessa estrutura significa, simultaneamente, compreender como se distribui o poder político e a riqueza, qual a forma do Estado, que papéis desempenham a família e a religião, e muitas outras coisas mais.

Segundo Jaehn (2005) trata-se, portanto, de uma crítica a partir da economia política para a superação da dominação capitalista, que busca a efetivação da liberdade e da igualdade, impossíveis para Marx sob o capitalismo, mas inscrita como uma possibilidade real na própria lógica social do capitalismo.

Surge a necessidade de diferenciar teoria tradicional e a teoria "crítica": a primeira enxerga o mundo como um conjunto de fatos que esperam ser descobertos pelo uso da ciência - positivismo. A teoria tradicional estimulava o aumento da manipulação de vidas humanas. Via o mundo social como uma área para controle e dominação, como a natureza, e portanto indiferente às possibilidades da emancipação humana.

O objetivo explícito da teoria crítica é promover a emancipação humana, o que significa que a teoria é declaradamente normativa, assumindo uma função até no debate político. Como afirma McLaren (1997, p. 203):

> Os teóricos críticos estão interessados no conhecimento emancipatório, demonstrando o quanto as relações sociais são distorcidas e manipuladas e como criar condições favoráveis para transformar e superar esta situação com atitudes coletivas. Para o autor, este conhecimento emancipatório ou esclarecimento: "[...] cria as bases para a justiça social, igualdade e distribuição de poder".

É portanto, baseado na compreensão de que a formação de professores, tendo como suporte uma sólida base de conhecimentos profissionais e, principalmente, sendo orientada pela reflexão crítica, que defendemos a formação de professores como espaço formativo de intelectuais com conhecimentos e competências que os conduza a uma prática com autonomia e, sobretudo, emancipatória.

Falar em formação para a emancipação nos leva a não perder de vista a necessidade bastante clara da inclusão dos indivíduos na sociedade tecnológica, não apenas como uma condição para se mover nela, como também para sua sobrevivência. A formação nesses moldes precisa ter explícito o conceito central da autonomia, que é a capacidade de autodeterminação, sendo possível apenas a partir de um comportamento crítico diante da realidade.

A partir dessa demarcação epistemológica, ressaltamos que a predominância do enfoque metodológico empregado neste trabalho de investigação é do tipo qualitativo o qual, conforme Weller e Pfaff (2013) constitui uma abordagem relevante não apenas no desenvolvimento de pesquisas e teorias, mas também no processo de ensino aprendizagem e durante a formação de futuros professores que irão atuar na área educacional. Esse tipo de

pesquisa promove o acesso à percepção subjetiva dos acontecimentos e dos fatos observados por parte do pesquisador, sem descaracterizar a cientificidade do trabalho de investigação. Os dados decorrem de descrições particularizadas de ocasiões ou de comportamentos observados pelos sujeitos ou dos próprios sujeitos e de suas interações.

Entendemos que a escolha do enfoque qualitativo nos proporcionou melhores condições para que nossos objetivos fossem alcançados, pois esse tipo de pesquisa nos permite descrever a complexidade de determinada situação, desvelando os processos que abrangem diversos grupos, na tentativa de compreender do jeito que são. Além de consentir subsídios para transformações nestes grupos, sejam elas exibidas nas particularidades dos desempenhos e atitudes pessoais.

Considerando, portanto, as peculiaridades da pesquisa qualitativa e suas potencialidades ao expandir o contexto de análise, optamos pela abordagem da pesquisa narrativa. Nosso intuito, neste caso, é desenvolver uma pesquisa com os professores para conhecer suas trajetórias como alfabetizadoras, suas práticas, seu saber experiencial e a reflexão que fazem em relação aos processos formativos que norteiam a formação profissional. Com base nesses aspectos recorremos para a construção do referencial teórico-metodológico de investigação, a pesquisa narrativa, pois como Cunha (1997, p. 3) refere:

> [...] trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

A escolha de trabalhar com a pesquisa narrativa está pautada na oportunidade de se conhecer os sujeitos investigados, pois a mesma evoca o pensamento reflexivo, os saberes da experiência, o autoconhecimento e a autorreflexão como informações imprescindíveis nos relatos pessoais de professores. Podendo, portanto, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos sujeitos. Para Souza (2006, p. 13) “[...] quem decide o que deve ou não ser contado é o próprio ator, a quem cabe o "dizível" da sua história, subjetividade e os percursos de sua vida”.

Neste aspecto utilizamos como base metodológica os fundamentos teóricos do método autobiográfico segundo Brito (2007), Josso (2006), Nóvoa (1995) e Souza (2006) dentre outros, destacando que a autobiografia é uma abordagem que possibilita aprofundar a

compreensão dos processos de formação, revelando-se como um "instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como um instrumento de formação" (NÓVOA; FINGER, 2010).

O relato de vida assinala a importância do vivido por meio da escrita ou da fala. A metodologia fundamentada nas histórias de vida se justifica, pois é uma edificação de sentido simples. Conforme Josso (2006), o trabalho com as histórias de vida se configura como uma revolução metodológica assentada no paradigma do conhecimento embasado na subjetividade especificada pelos sujeitos e no paradigma do conhecimento da experiência valorizada pela reflexão provável através da explicitação do sujeito. A metodologia fundamentada nas histórias de vida se explica, pois é uma construção de sentido suavizado. Como afirma Souza (2006, p. 139):

> A utilização do termo História de Vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos.

Na área educacional os estudos das histórias de vida são focados na figura do professor, em particular nos aspectos subjetivos identificados nas histórias que caracterizam a sua identidade. É imprescindível que nesses estudos seja mencionado a composição do trabalho do professor considerando os diversos aspectos de sua história de vida pessoal e profissional.

A pesquisa com histórias de vida está inserida em um contexto no qual o professor é o interprete de sua própria experiência, interrogando-se sobre sua prática docente e aprendizagens adquiridas. Por intermédio da escrita narrativa, o professor em processo de formação tem a oportunidade de utilizar a fala e a escuta, a leitura e escrita que abordam suas experiências formadoras, desvendando novos conhecimentos.

A história de vida ou pesquisa narrativa é empregada tanto na formação como na investigação. Nesta investigação, a intenção é de usar as narrativas das alfabetizadoras para a análise da reflexão nos processos formativos de sua formação continuada. As histórias de vida visam também à formação do sujeito, sendo, portanto o foco desse trabalho.

De acordo com Souza (2006), as histórias de vida seguem e permitem diversas fontes e processos de coleta de dados, tais como os vários documentos pessoais e as entrevistas biográficas. Em relação a esta pesquisa, a seleção incide sobre a entrevista narrativa. Através dela, foi possível a análise das reflexões das alfabetizadoras sobre processos formativos vivenciados por elas na sua formação e atuação. O procedimento da pesquisa narrativa elucida sobre a maneira como os indivíduos se constituem e adquirem competências inovadoras através dos relatos. Conforme Josso (2006, p. 23-24) menciona:

> Essa explicitação permite numerosas tomadas de consciência que ajudam os aprendizes a melhor situar os desafios de sua formação em curso, os procedimentos de trabalho que favorecem suas aprendizagens, seus pontos fortes e os mais fracos na gestão de suas próprias aprendizagens. Ela permite um amplo inventário de aquisições no domínio da reflexão e da ação, mas, sobretudo ela evidencia o caráter relativo de suas aquisições nos contextos dos conhecimentos acumulados ao longo da vida, isto é, relativos a experiência particulares, relativos a teorias mais ou menos ingênuas até então implícitas e não conscientes, de ideias herdadas ou emprestadas, sem espírito crítico.

Ao narrar suas experiências, o sujeito pensa sobre suas ações e as torna conscientes. Assim é confiada à pesquisa narrativa a possibilidade de agregação entre pesquisa e formação. Quando os professores reconstroem suas histórias de vida e exibem suas lembranças sobre seu processo de formação como professor, suas leituras efetivadas e seu desempenho atual, antes e depois de passar pela formação continuada proporcionada pelas políticas públicas, diversas informações são atribuídas e, por meio delas, é construída uma configuração da educação dentro do cenário social.

A pesquisa narrativa difere das pesquisas preocupadas com dados estatísticos, com a finalidade de eliminar toda subjetividade, "[...] integra explicitamente essa subjetividade a fim de caracterizá-la e colocar, assim, o trabalho de análise dos relatos e dos conhecimentos produzidos, na perspectiva das ideias, representações e referenciais de interpretação que os sustentam" (JOSSO, 2006, p. 25).

Além disso, permite a conexão dos informantes ao processo da pesquisa. Josso (2006), por essa suposição, sugere uma agregação entre trabalho epistemológico e produção de conhecimento ajustado em três níveis: no processo de formação do sujeito, na construção ao longo das experiências biográficas do processo de conhecimento e no conhecimento do sujeito em suas competências de aprendiz. A pesquisa narrativa propicia uma tomada de consciência do indivíduo a agir na sua formação. Torna-se um método dinâmico para desvelar

realidades confusas. Não há uma determinação teórica para a análise dos dados, portanto, abrem-se várias possibilidades para interpretação do que esta sendo relatado.

A ação de narrar a própria história, por meio do texto escrito, permite ao sujeito preparar sua narrativa numa fiel conversação interior a partir dos momentos de formação e de conhecimento, uma vez que o sujeito coloca em destaque os recursos experienciais acumulados e modificações identitárias que edificou ao longo da vida.

A narrativa é um extraordinário meio para compartilhar o que fazemos. Deste modo temos a oportunidade de ter nossas histórias contadas. É importante pelo fato da memória dos educadores não ser tão valorizada em nossa cultura. Ainda existem diversas histórias a serem narradas.

Ao expor nossa experiência, temos a oportunidade de produzir no outro à compreensão do que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos. Vale destacar a contribuição de autores que se dedicam ao estudo sobre as narrativas como os teóricos americanos Connelly e Clandinin (1990, p. 11) que nos lembram:

> Os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos experimentamos o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais: tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias.

Nesse ponto de vista, a narrativa pode ser favorável tanto como instrumento na pesquisa educacional, quanto como método, pois permite ao pesquisador fisgar a essência da experiência humana e, portanto, da aprendizagem e mudança humana. Por si só, a escrita narrativa tem uma finalidade formadora, pois põe o sujeito num campo reflexivo de tomada de consciência sobre sua existência, sentidos e informações que foram contraídas durante sua vida. E dessa maneira, preveem possibilidades formativas estabelecidas a partir das experiências vividas. Consequentemente esse sujeito tem a possibilidade de desenvolver uma prática mais consistente e significativa no seu campo de atuação.

Com base nos estudos sobre narrativa, Josso (2004) chama atenção pelo fato da escrita narrativa funcionar primeiramente no ponto de vista das competências verbais e intelectuais, visto que possibilita ao sujeito ingressar com suas lembranças e evocar as “recordações-referências” que permanecem implicadas com o assunto conhecimento de si e formação.

Fazendo com que este desvende o que "[...] aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida" (JOSSO, 2004, p. 31).

Quando o sujeito evoca significado e debruça-se a respeito de sua própria experiência, como possibilidade de conhecimento e formação, as reproduções estabelecidas na narrativa confirmam-se a partir de momentos reveladores ou "momentos de charneira" àqueles que foram formadores e de conhecimento em seu percurso pessoal e de estudo. Nesse sentido Josso (1998, p. 44) afirma que:

> [...] nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança.

Ao se manifestar através desses "momentos charneira" o sujeito tem a oportunidade de relacioná-los à habilidade de manejar uma fala e descobrir sua potencialidade evocadora, almejando apresentar de formato poético o olhar sobre si próprio em posição de formação. Em uma escrita narrativa sempre permanecem a evocação, os significados e a explicação como elementos acionados que permitem ao sujeito interrogar-se sobre os saberes de si que a narrativa possibilita por meio de uma imersão profunda sobre o que a vida lhe ensinou.

A escrita narrativa tem a possibilidade de provocar os mais distintos assuntos e circunstâncias emocionais, visto que não nos propicia apenas respostas. Pelo contrário, a experiência vivida e transmitida pelo narrador nos sensibiliza, alcança-nos nos significados que atribuímos à experiência, assimilando-a de acordo com a nossa.

Dessa maneira, compreendemos que as narrativas dão valor as experiências de vida pessoais e profissionais, produzindo voz aos sujeitos. Contudo, almejamos através das narrativas, escutar a voz das professoras alfabetizadoras, dando-lhes a chance de revelar aspectos individuais que intercruzam as suas práticas docentes, o que lhes permitem autocompreensão do conhecimento sobre si, gerando a oportunidade de dar um novo sentido às suas experiências pessoais e profissionais.

Assim, a metodologia regulada nas narrativas é expressiva, pois admite conhecer o interior dos sujeitos pesquisados, fazendo surgir suas trajetórias formativas. Apesar do exercício da escuta, e consequentemente, da alteridade estar na maioria das vezes ausente da docência podemos considerar que a escuta de narrativas estabelece períodos de reflexão passando a ser uma opção para formar professores.

As narrativas de formação têm a capacidade de potencializar a voz do professor, muitas vezes desaparecidas, tornando o professor apenas um receptor de informação quando participa de cursos de capacitação. Porém, é imprescindível que o professor também seja levado a desenvolver habilidade para refletir, inventando, reinventando, redefinindo ou reorientando sentidos (CUNHA, 1997).

Costumeiramente ouvimos dizer que o ser humano é contador de história por natureza. Nesse ponto de vista, a narrativa constitui-se na ação de contar e de revelar como os sujeitos idealizam e vivenciam o mundo, desbravando trilhas e trajetos que favorecem recontar as histórias de suas vidas.

2.2 Produção dos dados

No intuito de responder às questões da pesquisa e produzir informações sobre a questão investigada é exigida do pesquisador tomada de deliberações significativas e consistentes acerca dos procedimentos de pesquisa. A produção de dados é uma tarefa decisiva para a pesquisa, pois nos forneceu o percurso do desenvolvimento da investigação.

Com base nas interpretações metodológicas do enfoque qualitativo e da pesquisa narrativa, conforme expressamos como meio de investigação do objeto do estudo, selecionamos como técnicas de produção de dados o memorial de formação com tópicos norteadores sobre a história profissional dos sujeitos frente a sua formação, dando vazão a desdobramentos e a entrevista narrativa objetivando um lugar de fala e um lugar de escuta do sujeito sobre a história de sua trajetória pessoal-acadêmica-profissional.

Dessa maneira, a organização dos dados desta pesquisa segue as orientações teórico-práticas do método autobiográfico já enfatizado, o qual se estabelece, com competência no campo da educação, valorizando a subjetividade na análise dos acontecimentos sociais confirmando os potenciais da abordagem qualitativa como meio científico apropriado para interpretar os fatos educacionais.

2.2.1 Memorial de formação

O memorial é uma técnica de pesquisa e formação, que propicia ao narrador uma ação de reflexão e de formação, auxiliando a constituição de informação sobre vários acontecimentos e dados relacionados à história de quem narra. A edificação de um memorial possibilita ressaltar o objeto da pesquisa, resgatar experiências expressivas focalizando os

conhecimentos adquiridos nas formações e contribui na produção de dados numa extensão crítica e reflexiva dos fatos que balizam o percurso formativo.

Nessa investigação tivemos relatos de experiências por meio de memoriais. Fato esse que a pesquisa narrativa contempla e interpreta os acontecimentos observados, avaliando valores, opiniões e explicações dos interlocutores dentre outros aspectos. Prado e Solingo (2007, p. 7) definem memorial de formação como sendo "[...] um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos".

Na escrita do memorial o sujeito tem a oportunidade de se reencontrar consigo mesmo, refletindo sobre as diferentes etapas do processo de formação. Um memorial de formação é, portanto, considerado antes de tudo um modo de narrar uma história através da escrita para não ser esquecida.

Quando o educador participa de programas extensos de formação continuada, fica potencializado a sugestão de narrar por escrito as experiências e as reflexões, pois essas são conjunturas excepcionais de articulação teoria-prática e de produção de conhecimento pedagógico. Para esse tipo de processo formativo é indicado o memorial de formação por ser um estilo de texto predominantemente narrativo, no qual o autor é respectivamente escritor, narrador e personagem da sua história (SOUZA, 2008).

De maneira geral, podemos dizer que o memorial de formação é um gênero textual que reúne acontecimentos pautados na experiência de formação, na prática profissional e também na vida, nesse caso, nos aspectos que de algum modo esclarecem, revelam ou elucidam o que está sendo narrado.

Para escrever um memorial de formação a principal referência que tomamos é sempre o espaço profissional do qual fazemos parte, e quando necessário utilizamos memórias pautadas a outras experiências como amigos, familiares e outros pontos que foram também importantes durante nosso processo formativo.

É importante narrar todos os aspectos considerados relevantes, sejam aspectos positivos, negativos, problemas, dificuldades, ansiedades, apreensões, aflições e outros que por ventura surjam durante esse processo de formação. Podemos constatar que ao escrever de forma reflexiva ajustamos em nosso interior as percepções que acolhemos do ambiente exterior, produzindo nossas opiniões e pensamentos. Nesse aspecto Passeggi (2010, p. 21) compreende memorial como "[...] uma escrita institucional na qual a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória

profissional, com o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir".

O memorial de formação é considerado um meio para registrar experiências, conhecimentos, recordações e reflexões e vem se manifestando como indispensável, com o intuito de expor publicamente o que pensam e sentem os profissionais que já atuam e os principiantes, além de expandir o conhecimento construído no dia a dia, estabelecendo-se, como um processo de formação. De acordo com os estudos de Passeggi (2008) a escrita de memoriais de formação tem sido amplamente utilizada em seus estudos investigativos, pois permite acompanhar de modo sistemático o processo de formação de professores desde a formação inicial ou continuada. Os memoriais como instrumental de coleta de dados são considerados fontes inesgotáveis para estudos na área da educação.

Nessa pesquisa o memorial de formação foi empregado para propiciar a construção dos dados, com a finalidade de fornecer subsídios que possibilitem traçar o perfil biográfico dos sujeitos e a construção de dados em torno da sua trajetória de formação inicial e continuada levando em conta os conhecimentos contemplados nas formações, as situações que favorecem a reflexão sobre a prática docente, os cursos que tem participado e as expectativas em relação à continuidade da formação continuada.

A escrita do memorial de formação foi uma etapa bastante significativa na coleta de dados desta investigação. Edificados através de narrativa, os sujeitos da investigação tiveram a oportunidade de se reencontrarem consigo mesmos, lembrando e refletindo sobre todas as experiências que abalizaram suas trajetórias de formação profissional, particularmente à prática alfabetizadora, destacando o desenvolvimento da reflexão na sua formação continuada e na ampliação profissional de suas práticas no ensino fundamental desvelando as mudanças significativas que ocorreram através dessa formação, além da vivência na construção dos seus conhecimentos profissionais.

Após as visitas para apresentação e esclarecimentos sobre o estudo mantivemos conversas formais com o grupo gestor e as professoras convidadas a participar da pesquisa, momento em que apresentamos os documentos necessários para a realização da investigação. Durante esses encontros procuramos orientá-las sobre a escrita dos memoriais propiciando momentos para indagações e dúvidas em relação à participação delas na pesquisa.

Primeiramente, organizamos cadernos contendo um roteiro e os objetivos do instrumental, memorial de formação e produzimos também pastas e sacolas personalizadas (FIG.1).



Figura 1: Memorial de Formação.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Dando continuidade ao processo de investigação organizamos encontros de acordo com o horário pedagógico das interlocutoras, que é cumprido na escola. Nesses encontros, apresentamos mais detidamente a pesquisa e esclarecemos as dúvidas em torno do estudo. Depois cada uma das participantes recebeu individualmente o caderno para escrita do memorial, uma pasta ou sacola, além de nossos e-mails e telefones de contatos, caso surgisse alguma dúvida durante as narrativas de suas experiências e vivências sobre a formação profissional.

No momento da entrega do caderno, reforçamos sobre a finalidade da produção do memorial, esclarecendo mais detalhadamente o roteiro, destacando que o objetivo é facilitar e situar o contexto da escrita e também, nos auxiliar no momento da análise de dados. Por esse motivo, sugerimos um roteiro com alguns tópicos como uma direção norteadora na escrita do memorial, lembrando que os referidos tópicos não implicariam um padrão rígido, e sim que cada participante seria livre para acrescentar ou retirar algum item que julgasse necessário, pois as possíveis referências aos tópicos discursivos seriam buscadas no corpo da produção durante a interpretação dos dados coletados.

Na etapa seguinte combinamos um prazo bastante extenso para a entrega dos memoriais, devido a grande quantidade de atividades pedagógicas e pessoais realizadas pelas interlocutoras. Depois da consolidação de acordos entre os envolvidos na pesquisa passamos a visitar periodicamente as escolas para coletar mais informações sobre o contexto escolar e esclarecer dúvidas durante a escrita do memorial.

A extensão do tempo foi satisfatória, pois as interlocutoras conseguiram escrever suas narrativas, rememorando suas histórias e experiências no decorrer do seu percurso formativo.

Esse momento foi importante, pois a maioria das interlocutoras sentiu-se mais confiante e conseguiu entregar o material antes da data prevista, entretanto outras extrapolaram o prazo previsto, embora tenham entregado em tempo hábil para análise das narrativas.

Em seguida, com o recebimento dos memoriais, iniciamos as primeiras etapas de análises, realizando uma leitura de sondagem para conhecermos um pouco do pensamento de nossas interlocutoras. Posteriormente, desenvolvemos leituras mais minuciosas, buscando encontrar revelações além das palavras escritas, a respeito do objeto de estudo, sem perder de vista nossos objetivos e, portanto, foram aparecendo algumas categorias de análises, demonstradas nas narrativas das professoras alfabetizadoras.

Com a finalidade de prosseguirmos com a construção dos dados, a etapa seguinte foi a realização das entrevistas narrativas com o intuito de descobrimos aspectos relevantes nos memoriais sobre a reflexão nos processos de formação. A realização da entrevista narrativa também exigiu planejamento e preparação, conforme discorremos no subitem que passaremos a abordar.

2.2.2 Entrevista narrativa

A utilização da entrevista narrativa nos ajudou no processo de alcance do objetivo desta pesquisa que é investigar o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores. A entrevista narrativa possibilitou aos professores a oportunidade de abordarem sobre a reflexão como princípio da formação.

Quando os professores falam de suas vidas pessoais, narram suas histórias, contam sobre os acontecimentos vivenciados em seu ambiente de trabalho e momentos de formações, eles trazem à tona suas recordações e memórias, e nelas as explicações, as informações adquiridas, os conhecimentos suscitados.

Neste contexto, empregamos a técnica da entrevista narrativa a partir de uma questão geradora, no intuito de facilitar o entendimento dos entrevistados em relação às lembranças que falaram em torno da temática formação continuada e diversos aspectos relacionados ao nosso estudo.

Para esse fim, visitamos as escolas selecionadas para aplicação de mais uma técnica de coleta de dados. Primeiramente conversamos com os sujeitos para esclarecer sobre os procedimentos da entrevista narrativa, em seguida marcamos o dia e o local mais apropriado para a realização dessa técnica. Antes da efetivação de cada entrevista tivemos um cuidado de ligar com antecedência, pois na atual conjuntura educacional o professor tem bastantes

atribuições profissionais e pessoais. O potencial da entrevista como procedimento usado nas pesquisas de cunho qualitativo é amplamente reconhecida, sobretudo nas pesquisas relacionadas à educação. Conforme anuncia Souza (2006, p. 136):

> A crescente utilização da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos [...] permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar.

Percebemos, portanto, que o processo da pesquisa narrativa tem a finalidade de organizar os conhecimentos vivenciados pelos professores no campo da educação esclarecendo sobre como os indivíduos se formam e adquirem novas competências por meio de relatos. Esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador compreender o processo de formação do sujeito, além de propiciar ao sujeito em lugar de evidência tornando-o um ator principal e independente nas ações relacionadas às suas aprendizagens.

Na entrevista narrativa, uma história pode estimular outras e, nessa interação, entrevistador e narrador necessitam ajustar espaços para descobrir associações e significados que interligam as diversas histórias, surgindo novas descobertas, daí a necessidade de atenção, da preocupação com as particularidades que abarcam os fatos.

Dessa mesma forma é aceitável entender a entrevista como parte das técnicas utilizadas em processos formativos, tendo em vista sua contribuição para o desencadeamento de relações interativas entre pesquisador e sujeitos. Assim, a utilização da entrevista narrativa possibilita a aquisição de conteúdo repleto de informações, além de estimular o relato de algumas situações importantes da sua vida pessoal e social. Nesse entendimento Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91) postulam:

> As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal.

Narrar é uma atividade que permitir diversas ações como, por exemplo, viver o presente, revisitar o passado e almejar expectativas para o futuro, portanto a entrevista

narrativa usada como técnica investigativa social tem sido bastante usada no estudo qualitativo de fenômenos sociais.

As entrevistas narrativas, nesse estudo, foram estruturadas com base nas orientações de Jovchelovitch e Bauer (2008) que caracteriza a preparação da entrevista em quatro etapas que são: iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva. Portanto, seguindo as orientações das autoras, prosseguimos para a fase de iniciação solicitando o consentimento das interlocutoras para gravar a entrevista, explicando que para uma melhor espontaneidade não haveria interrupções durante a gravação da narrativa, salvo quando fossem necessários maiores esclarecimentos. Observando que durante as visitas para consentimento do estudo, foi explicado detalhadamente sobre as técnicas de pesquisas a serem utilizadas.

A narração central é a segunda fase, momento em que realizamos a gravação. Nessa etapa escutamos atentamente as interlocutoras, apenas demonstrando interesse por meio da linguagem não verbal e propiciando encorajamento sobre o que estava sendo relatado. Quando necessário fizemos breves anotações para perguntas posteriores, mas mantivemos a escuta atenta durante toda a gravação.

A fase do questionamento caracteriza a terceira etapa da entrevista narrativa, momento em que realizamos perguntas tendo como referência as anotações feitas anteriormente. São questões direcionadas ao nosso problema de pesquisa que não foram devidamente esclarecidas na fase de narração central. Até o momento todas as fases foram gravadas para transcrição exata do que foi narrado pelas interlocutoras.

Sendo a fala conclusiva a quarta e última fase da entrevista narrativa, paramos de gravar e passamos a dialogar informalmente, de forma mais descontraída onde tivemos a oportunidade de elaborar um diário de campo resumindo os conteúdos dos comentários informais e as impressões que surgiram.

Concluído as entrevistas passamos a tarefa de transcrição das falas para serem posteriormente analisadas. As entrevistas juntamente com o memorial de formação produziram dados que favoreceram a construção de unidades temáticas que originaram eixos de análise dando destaque à reflexão na trajetória da formação continuada.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa mantivemos a coerência com a linha de pesquisa selecionada para este estudo: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, e ao nosso objeto de estudo, que se constitui na investigação do

desenvolvimento da reflexão na formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública municipal de ensino de Teresina/PI.

Nessa visão procuramos conhecer os aspectos a serem investigados a partir da compreensão apresentada pelos sujeitos da pesquisa que são os professores dos anos iniciais do ensino fundamental de quatro escolas da rede municipal de Teresina/PI. Vislumbramos por intermédio de relatos escritos e orais, os conhecimentos adquiridos na formação continuada, a reflexão sobre os processos formativos e as experiências cotidianas em relação às práticas docentes, considerando, no entanto, os novos paradigmas da educação.

Para demarcação dos sujeitos da pesquisa selecionamos oito professores de acordo com os seguintes critérios: ser professor alfabetizador, ter formação em nível superior, ter no mínimo cinco anos de experiência na alfabetização e participar de formação continuada. A seleção de critérios foi importante, pois facilitou o direcionamento do problema a ser investigado. De acordo com as informações oriundas do memorial de formação foi possível caracterizar o perfil das interlocutoras (QUADRO 1).

Quadro 1- Perfil dos sujeitos da pesquisa

PROFESSORA	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO	TURMA EM QUE ATUA
AÇUCENA	45 a 50	Curso de Magistério Letras Português Especialista em Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior	22 anos	3º ano
DÁLIA	40 a 45	Curso de Magistério Pedagogia Cursando Especialização em Psicopedagogia	10 anos	1ºano
GARDÊNIA	40 a 45	Curso de Magistério Pedagogia	20 anos	2º ano
HORTÊNCIA	40 a 45	Curso de Magistério Normal superior e Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Mestra e Doutoranda em Educação	10 anos	2º ano
IRIS	35 a 40	Pedagogia	05 anos	3º ano
MAGNÓLIA	45 a 50	Curso de Magistério Pedagogia Especialista em Alfabetização	21 anos	3º ano
ROSA	35 a 40	Pedagogia Especialista em Gestão do trabalho pedagógico.	08 anos	2º ano
VITÓRIA	30 a 35	Normal Superior e Pedagogia Especialista em D.do Ensino Superior Mestra em Educação e aprovada na seleção do doutorado para 2016	14 anos	2ºano

Fonte: Dados do memorial de formação.

O Quadro 1 apresenta dados sobre o perfil dos professores alfabetizadores que contribuíram para realização da pesquisa. Os sujeitos selecionados estão numa faixa etária entre 30 a 50 anos e todas com formação acadêmica a nível superior, 05 (cinco) com pós-graduação em nível de especialização completa e 01 (uma) cursando especialização, 02 (duas) têm mestrado, 01 (uma) delas está cursando doutorado e 01 (uma) foi aprovada recentemente na seleção do doutorado para turma de 2016. Percebemos no perfil das interlocutoras que o nível de formação acadêmica da maioria está em constante ascensão, apenas 02 (duas) pouco investiram na formação.

O tempo de experiência das referidas professoras na área da alfabetização vai de 8 a 22 anos de atuação nas turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental em escolas da rede pública de ensino. Podemos ressaltar que as professoras estão lotadas no ciclo de alfabetização, em escolas da zona urbana e zona rural da rede municipal de ensino de Teresina.

Destacamos, portanto, que há predominância do sexo feminino em todas as turmas. As interlocutoras participam de programas de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). As formações são realizadas no Centro de Formação Odilon Nunes localizado no bairro Marques de Paranaguá em Teresina.

2.4 Contexto da pesquisa

Considerando o objeto de estudo e os critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa selecionamos o *locus* da pesquisa, constituindo-se em quatro escolas da rede municipal de Teresina/PI. Por questão ética da pesquisa identificamos as escolas por letras do nosso alfabeto: A, B, C e D. As escola A, B e C atendem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental nos turnos manhã e tarde; a escola D atende do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noite. A seleção das referidas escolas ocorreu devido às mesmas terem uma grande variedade de interlocutores que se adequam aos critérios de seleção para os sujeitos de nossa pesquisa.

Após constatarmos, através de visitas informais, a existência de alfabetizadores de acordo com os critérios da pesquisa, com experiência em alfabetização e participarem de formação continuada, prosseguimos com a pesquisa. O passo seguinte foi apresentar o projeto às gestoras das instituições e solicitar autorização para podermos dar início à investigação, estas se mostraram dispostas a colaborar com o estudo e permitiram nossa presença nas escolas.

Posteriormente realizamos várias visitas às escolas para coletar dados das instituições e fornecer mais informações sobre a pesquisa por meio de conversas com as gestoras, pedagogas e professores. Essas visitas nos propiciaram um contato maior com as interlocutoras e conversas formais com a equipe gestora e conseguimos informações sobre os dados a respeito do funcionamento administrativo e pedagógico de cada uma das escolas, favorecendo uma caracterização para melhor conhecê-las.

Com a finalidade de destacar alguns pontos relevantes à realidade das escolas participantes da pesquisa, apresentamos as principais características dos contextos de atuação dos sujeitos que participam desse estudo, relacionando a localização, os níveis de ensino, o número de alunos e professores e quantidade de professores participantes da pesquisa. Os dados coletados correspondem ao ano de 2015 (QUADRO 2).

Quadro 2 - Dados oriundos do Projeto Político das escolas pesquisadas

ESCOLAS MUNICIPAIS	LOCALIZAÇÃO	NIVEIS DE ENSINO	TOTAL DE ALUNOS	TOTAL DE PROFESSORES	TOTAL DE SUJEITOS NA PESQUISA
A	ZONA URBANA	1º AO 5º ANO	602	22	03
B	ZONA RURAL	1º AO 5º ANO	156	04	03
C	ZONA RURAL	1º AO 5º ANO	170	05	01
D	ZONA RURAL	1º AO 9º ANO E EJA	760	24	01

Fonte: Arquivo pessoal.

Das escolas selecionadas três estão geograficamente localizadas na zona rural leste de Teresina e uma faz parte do perímetro urbano da zona norte de nossa capital. As escolas que fazem parte da rede municipal de ensino têm uma estrutura física e organizacional bastante semelhante, todas possuem Conselho Escolar e Fiscal, Projeto Político Pedagógico e participam de Programas de melhorias do processo de aprendizagem dos alunos. Em relação ao aspecto socioeconômico, os alunos dessas escolas são oriundos de famílias de baixa renda, que vivem nas proximidades e regiões circunvizinhas.

O diferencial das escolas da zona urbana para as da zona rural é que nessa última é ofertado o sistema de transporte escolar com monitores que ajudam no embarque e desembarque dos alunos, pois a maioria reside em localidades distantes da escola. Particularmente os alunos que frequentam as escolas da zona rural são de famílias pobres, que

vivem nas comunidades próximas, os pais e/ou responsáveis, no geral, possuem nível de escolaridade bem elementar em sua maioria do primeiro ao quinto ano incompleto, mais da metade não são assalariados e sobrevivem através de pequenos trabalhos diários em hortas, chácaras e atividades no campo.

Com a intenção de conhecer mais sobre cada escola selecionada, desenvolvemos um cronograma de visitas, oportunidade que tivemos para esclarecermos com mais detalhes o processo metodológico de investigação e requerer a contribuição da equipe gestora, mediante conversas informais e formais.

No intuito de conseguir mais informações sobre as instituições que fazem parte do contexto da pesquisa, elaboramos dados que favoreceram realizar uma caracterização de cada uma das escolas selecionadas, dando destaque aos aspectos estruturais, administrativos, financeiros e pedagógicos, além da estrutura de funcionamento, baseada na exposição delineada que segue de cada uma das escolas já mencionadas. Nos tópicos que seguem, há uma definição de cada uma das escolas, distinguindo seus aspectos históricos, sociais, físicos, administrativo, financeiro e pedagógico.

2.4.1 Escola Municipal A

A Escola Municipal A foi fundada na gestão do Prefeito Prof. Raimundo Wall Ferraz, tendo como Secretário Municipal de Educação e Cultura, o Prof. José Reis Pereira. A autorização para seu funcionamento deu-se a 28 de março de 1994, sendo inaugurada na data de 23 de agosto do mesmo ano, com o objetivo de oferecer o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino.

De acordo com o acervo histórico disponível na escola, a partir de 1995, com o intuito de atender a demanda da comunidade, a escola passou a oferecer classes de alfabetização, fato que veio contribuir de forma significativa para um melhor desempenho dos alunos no 1º ano. Em 1994 a escola recebeu autorização para funcionar, mas apenas em 2009 essa autorização foi publicada no Diário Oficial do Município com o Parecer do Conselho Municipal de Educação CME/THE n. 003/2009 autorizando por 04 anos o funcionamento do ensino fundamental nos anos iniciais do 1º ao 5º ano.

A escola está instalada em um amplo prédio que conta com 29 (vinte e nove) dependências, assim distribuídas e ocupadas: 11 (onze) salas de aula; 01 (uma) diretoria; 01 (uma) secretaria; 01 (uma) de sala para processamento de dados, 01 (uma) sala ampla de professores; 01 (uma) sala para diretora pedagógica; 01 (uma) cozinha; 02 (dois)

almoxarifados (um destinado a merenda escolar e outro para o material de limpeza); 06 (seis) banheiros; sendo 03 (três) para os funcionários; 03 (três) para alunos; sendo 01 (um) destinado para cadeirantes; 01 (uma) sala designada as atividades do Programa Mais Educação; 01 (uma) sala de leitura; 01 (um) pátio coberto e 01 (um) playground.

Os espaços que a escola dispõe para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, sócio culturais, recreativas e esportivas são bem amplos e agradáveis, favorecendo um melhor desempenho das atividades, além de com pinturas nas paredes e plantas que embelezam o ambiente escolar (FIG. 2).

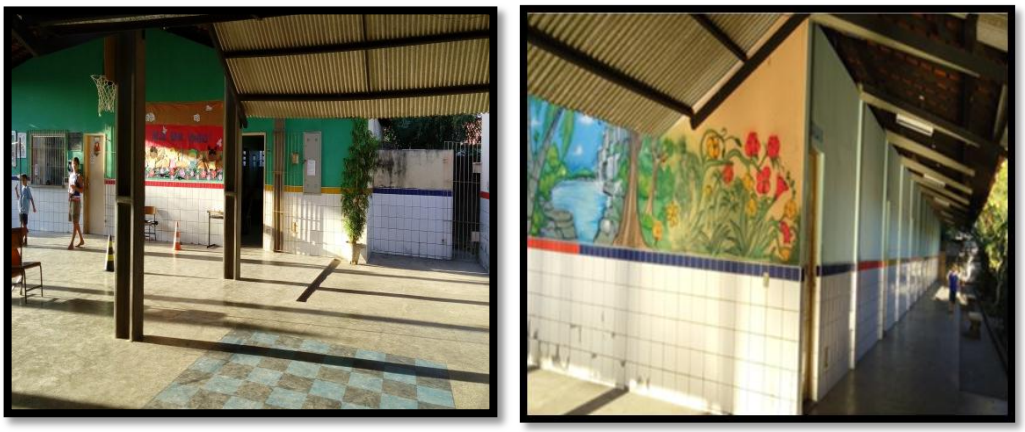


Figura 2 – Espaço de lazer e áreas cobertas da escola.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Com a finalidade de atender às especificidades dos objetivos educacionais a escola distribui os alunos por ano e faixa etária nos turnos manhã e tarde, sendo contemplados desde o 1º até o 5º ano nos dois turnos. Conta com 304 alunos no turno da manhã e 298 à tarde, totalizando 602 alunos frequentando regularmente.

O grupo gestor é formado por uma diretora administrativa, uma diretora adjunta e uma diretora pedagógica. Conta ainda com uma secretaria e dois auxiliares de secretaria, zeladoras, merendeiras e agentes de portaria. O corpo docente é composto por 22 professores, 07 com graduação, 12 com especialização, 01 com mestrado e 02 com doutorado.

Conforme destaca a escola, o atual contexto globalizado em que o saber está inserido exige que os profissionais estejam cada vez mais atualizados, e nesse aspecto as professoras buscam a formação continuada para contribuir como agente facilitador para o exercício da cidadania dos seus educandos.

As contribuições da formação continuada têm sido significativamente no processo de profissionalização docente. E uma questão que merece ser mencionada é a permanência e

coesão da equipe de profissionais, que constroem conjuntamente a identidade da escola. Como não há rotatividade de professores, o trabalho tem um prosseguimento, logrando êxito no decorrer dos anos. Esse fato rotineiro foi evidenciado mais intensamente na escola A do que nas demais escolas.

Hoje em dia a escola tem a função de gerenciar seus recursos financeiros. Essa requisição legal concerne da Constituição de 1988 e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que compete ao Conselho Escolar consultar, deliberar, controlar e avaliar os seus recursos financeiros.

De acordo com o projeto político pedagógico da escola a tomada de decisão em relação aos recursos, ocorre de forma participativa em conformidade com todos os sujeitos envolvidos definindo a aplicabilidade dos recursos, priorizando sempre os aspectos pedagógicos. Nessas decisões acontece o levantamento das necessidades, plano de aplicação, autorização deste plano, pesquisa de preço, e a prestação de contas junto ao Conselho Escolar, Secretaria, equipe docente e administrativa da escola. Os recursos recebidos pela escola são: Fundo Rotativo, PDDE e Programa Mais Educação.

2.4.2 Escola Municipal B

A Escola Municipal B é uma instituição de pequeno porte e está localizada na zona rural leste de Teresina. Ela foi edificada em um terreno que mede 1.703,34m^2 e consta de uma ampla área livre, 03 (três) salas de aula, 02 (dois) pátios cobertos, 01 (uma) cantina, 01 (um) depósito. O espaço administrativo consta de 01 (uma) sala de diretoria, 01 (uma) secretaria, 01 (um) depósito, uma sala de professores e áreas de circulação. A escola conta também com 02 (dois) banheiros para alunos e 01 (um) para os funcionários, garantindo os padrões mínimos de infraestrutura, as salas para as atividades dos alunos possuem boa ventilação e iluminação.

No histórico de surgimento podemos identificar que a escola começou funcionando em condições precárias em um terreno cedido por um proprietário da comunidade cuja primeira professora era encarregada da escola. Em 1965 foi doado o terreno para a construção da escola, pelo senhor Francisco Marreiros, herdeiro da referida gleba. A escola foi construída pela Prefeitura Municipal de Teresina a pedido de um vereador representante da Comunidade.

Nessa nova fase a escola contou com duas professoras que atuavam de 1ª e 4ª séries através do regime multisseriado. No decorrer dos anos a escola foi passando por várias reformas físicas, procurando ampliar seu espaço e adequar-se às necessidades do momento. A

última reforma ocorreu em 2007 dotando a escola de sua atual estrutura.

Tendo poucas salas de aula às atividades de reforço e do Programa Mais Educação acontecem num cantinho do pátio. Sendo uma escola pequena muitas das atividades pedagógicas são realizadas no pátio, onde os cantinhos são organizados para atender atividades de reforço, leituras e distribuição do lanche. A escola recentemente passou a contar com uma quadra coberta para o desenvolvimento das atividades sócio cultural e recreativa (FIG. 3).



Figura 3 – Espaço coberto e quadra para atividades de lazer.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O corpo docente é composto por 04 (quatro) professores com formação em pedagogia. A escola conta com 01 (uma) diretora - professora eleita através do processo de eleição onde pais, professores e funcionários administrativos – 01 (um) diretor pedagógico, 01 (uma) secretária, 01 (um) auxiliar de secretaria, 04 (quatro) agentes de portaria, 02 (duas) zeladoras e 02 (duas) merendeiras e ainda 01 (uma) professora estagiária para ministrar aula no horário pedagógico nos turnos manhã e tarde e 02 (dois) monitores que acompanham o transporte dos alunos.

A escola conta com 156 alunos distribuídos em seis turmas, nos turnos manhã e tarde. São crianças oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo cujo nível de escolaridade varia do ensino médio (minoria) a semianalfabetos. Em sua maioria moram em sítios onde trabalham como caseiros, ou ainda como proprietários de pequenos lotes de terra por meio de assentamentos ou aquisição própria. Parte desses alunos apresenta carência afetiva, buscando na escola a atenção necessária em forma de carinho, contribuindo assim à escola, para elevação da sua autoestima, peça fundamental para se obter êxito no processo de aprendizagem.

Os níveis de ensino ofertados são direcionados a alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A instituição procura, junto com seus alunos, caminhos eficazes, que os levam a adquirir além do saber, o saber fazer e o saber conviver de forma democrática, para isso contam com a participação de pais e membros da comunidade para participar do conselho escolar e fiscal da escola.

A manutenção da escola é realizada mediante recursos financeiro repassados pelo Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE), provenientes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE/CD n. 043, de 11 de novembro de 2005, bem como educação integral – Programa Mais Educação - onde define que as escolas receberão os recursos financeiros em parcela única anual.

A escola conta com outra fonte de recurso que é o Fundo Rotativo proveniente da Prefeitura Municipal de Teresina via Secretaria Municipal de Educação. Possui uma abrangência menor na sua aplicação, destinando-se à aquisição de material de consumo e pequenos serviços. Sua efetividade vem sendo de três parcelas anuais. O valor desses recursos varia de ano em ano conforme o número de alunos matriculados e frequentes contidos no Censo Escolar. O provimento da merenda escolar é feita pela secretaria do município de forma regular e de boa qualidade, garantindo um cardápio variado.

Essa escola busca, portanto, garantir uma educação de qualidade para contribuir efetivamente na construção de uma sociedade democrática onde todo cidadão tenha qualidade de vida.

2.4.3 Escola Municipal C

A Escola Municipal C começou a funcionar em 30 de agosto de 1962 em uma propriedade particular. As aulas ocorriam em um casa de palha tipo galpão, com um pequeno compartimento fechado na qual eram guardados materiais. Nessa época para o desenvolvimento das atividades escolares os alunos se acomodavam em bancos e tambores arranjados pelo encaregado da propriedade. Em 1972, para facilitar o acesso das pessoas que procuravam a escola, a única do local, resolveram transferi-la para o local onde permanece até hoje.

O corpo docente é formado por 05 (cinco) professores efetivos e legalmente habilitados em sua área de atuação, sendo 04 (quatro) professores com Licenciatura Plena em Pedagogia e 01 (uma) possui apenas o curso pedagógico. A escola conta ainda com 01 (uma)

diretora eleita pela comunidade escolar, 01 (uma) diretora adjunta, 01 (uma) pedagoga, 01 (uma) secretaria, auxiliares de serviço gerais, merendeiras, agente de portaria e monitores do transporte escolar.

A escola é de pequeno porte. Sua estrutura física é composta por 05 (cinco) salas de aulas amplas, arejadas e com ventiladores, uma delas funciona o Programa Atendimento Educacional Especializado (AEE), possui ainda sala de professores, cantina, diretoria, 05 (cinco) banheiros em bom estado de conservação e uso, sendo 01 (um) para alunos com necessidade especial, biblioteca, almoxarifado, além de 01 (um) pátio para realização da formação recreação e atividade extraclasse e espaços externos.

Apesar de ser considerada uma escola de pequeno porte ela está localizada em uma região bastante arborizada e em seu entorno podemos observar uma variedade de plantas que embelezam ainda mais os espaços externos onde as crianças desenvolvem as mais diversas brincadeiras (FIG. 4).



Figura 4 – Frente interna da escola e pátio.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A estrutura de ensino abrange a Educação Infantil (2º período) e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, conta também com os Projetos do Instituto Alfa e Beta (IAB) 4º e 5º ano, Alfabetização Intensiva e o Programa Nacional alfabetização na Idade certa (PNAIC). Para um bom funcionamento a escola recebe os seguintes Recursos: Fundo Rotativo Municipal (FRM), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Mais Educação, Escola Sustentável, Escola do Campo e o Plano de Desenvolvimento da escola (PDE).

2.4.4 Escola Municipal D

A Escola Municipal D também está situada na zona rural leste de Teresina. Atende crianças, jovens e adultos de várias comunidades vizinhas. Suas atividades como escola teve início a 08 de abril de 1975, em um galpão utilizado para festas, graças ao empenho do Senhor Manoel Marques Barbosa, morador do povoado. O espaço físico era de palha e chão batido e funcionava com materiais improvisados e com apenas duas turmas multisseriadas com mais ou menos 80 alunos nos dois turnos.

Em 1976, foi feita a transferência dos materiais improvisado (cadeiras e carteiras) para um espaço, também improvisado pelo Senhor Manoel Marques Barbosa, em um terreno de sua propriedade na localidade chamada Calengue. Só em 1978 após a doação de um terreno para a Prefeitura, é que foi construído o prédio próprio com apenas 04 (quatro) salas de aula.

A escola tem uma boa estrutura física, é toda climatizada. Consta de 12 (doze) salas de aula regular, 01 (uma) sala para o Projeto Se Liga, 01(uma) sala para o Projeto Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01(uma) secretaria, 01(uma) diretoria, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) laboratório de informática – sem acesso a internet, 01 (uma) cantina com despensa, 07 (sete) banheiros, sendo 04 (quatro) para alunos, ressaltando que desses quatro, 02 (dois) estão equipados para alunos portadores de necessidades especiais, dois para professores e um para funcionários.

Conta ainda com uma ampla quadra poliesportiva bastante utilizada para prática de esportes, atividades culturais e de lazer, além de reuniões com a comunidade. A escola possui também um pátio onde são desenvolvidas atividades recreativas para os alunos menores, estudos, trabalhos em grupos, reuniões; não tendo refeitório os alunos fazem suas refeições no pátio da escola (FIG. 5).



Figura 5 – Quadra coberta e pátio
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Atualmente a escola tem aproximadamente 760 alunos distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. Nos turnos manhã e tarde é atendido alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. No turno da noite funciona a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) atendendo também alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Muitos alunos são oriundos de outras localidades, principalmente as do turno da tarde, pois no eixo apenas duas escolas oferecem o ensino do 6º ao 9º ano. O deslocamento destes alunos é feito por transporte pago pela Prefeitura Municipal de Teresina. A maioria pertence a famílias de nível econômico e cultural baixo (lavradores e caseiros de sítios).

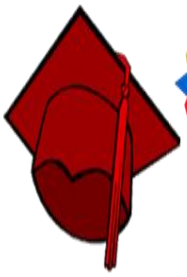
O quadro de pessoal é formado por 01 (um) diretor, 01 (um) diretor adjunto 01 (uma) diretora pedagógica, 02 (duas) pedagogas, 24 (vinte e quatro) professores, 01 (um) secretário, 02 (dois) auxiliares de secretaria, 04 (quatro) vigias, 05 (cinco) merendeiras, 07 (sete) auxiliares de serviços gerais.

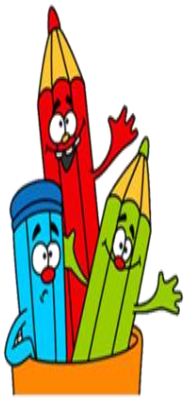
A escola recebe os recursos do Fundo Rotativo Municipal (FRM) destinado à manutenção de pequenos serviços; Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – destinado à compra de material didático, material permanente e serviços gerais; e recursos para o projeto Escola Aberta, destinados a cursos oferecidos para os alunos e para a comunidade.

As escolas têm características semelhantes por serem da mesma rede de ensino, mas também cada uma tem peculiaridades próprias de acordo com a realidade em que estão inseridas. Um aspecto comum detectado em todas as escolas é a carência de salas para desenvolvimento de atividades como, por exemplo, do Programa Mais Educação; que dispõe de um laboratório de informática, os computadores estão velhos, necessitando de manutenção e não tem acesso a internet.

As quatro escolas mencionadas representam os contextos da nossa pesquisa, o qual foi importante para a edificação dos dados, possibilitando conhecer alguns aspectos do meio sociocultural, no qual nossas interlocutoras estão mergulhadas no desenvolvimento do exercício profissional.



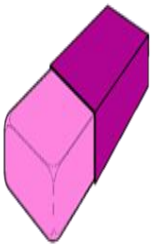
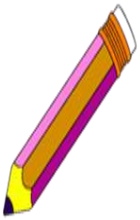



CAPITULO III

NARRATIVAS DE ALFABETIZADORES: FORMAÇÃO, CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA






CAPITULO III

NARRATIVAS DE ALFABETIZADORES: FORMAÇÃO, CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS E REFLEXÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados da pesquisa, tendo como suporte o memorial de formação e a entrevista narrativa. Os dados foram interpretados a partir do embasamento teórico da análise do conteúdo de narrativas, segundo defendido por Bertaux (2010), que considera importante apresentar o relato de vida por meio da narrativa.

Sobre a análise das narrativas, Bertaux (2010, p. 89) afirma que "[...] não se trata de extrair de uma narrativa de vida todas as significações que ela contém, mas somente aquelas pertinentes ao objeto da pesquisa". Na análise e discussão dos resultados, observando as recomendações do autor, na leitura e interpretação das narrativas focalizamos o problema e as questões norteadoras do estudo, cujo objeto é o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores.

Segundo Bertaux (2010) a análise do conteúdo de uma narrativa pode ser usada em três momentos da investigação: na fase exploratória, na fase analítica e na fase expressiva. A fase exploratória é a mais utilizada e não é considerada uma etapa exaustiva, pois o objetivo maior é iniciar os primeiros passos na investigação. A fase analítica é responsável pela construção de uma teoria que possibilite explicar as hipóteses levantadas no estudo. A análise do texto exige do pesquisador a capacidade de interpretar as palavras dos sujeitos, não só em relação às teorias explicativas, mas também a própria realidade pesquisada. É comum utilizar expressões retiradas das narrativas, no sentido de esclarecer o discurso científico, que valem na medida em que contribui para levar o leitor a situar a análise teórica numa realidade concreta.

A fase de análise dos dados representa uma etapa decisiva no desenvolvimento de uma pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (2010) é o momento de organizar sistematicamente os dados coletados, como transcrições de entrevistas, notas de campo e outras técnicas que foram desenvolvidas, o que favorecerá a ampliação da compreensão desses dados, possibilitando apresentar as informações encontradas.

Usamos inicialmente o memorial de formação como técnica para coletar dados. Após visitas as escolas para entrega dos memoriais com roteiro norteador e esclarecimentos sobre a escrita das narrativas, estipulamos prazos para recolhimentos dos memoriais e preparamos as etapas para iniciar a análise dos dados (QUADRO 3).

Quadro 3 - Etapas da análise.

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Leitura exploratória dos dados.	Após recebimento dos memoriais de formação realizamos as primeiras leituras verificando se as interlocutoras tinham seguido as devidas orientações ao narrar sobre sua trajetória de formação.
Organização dos dados, conforme questões norteadoras.	Nessa etapa realizamos um trabalho criterioso, com leituras mais exaustivas para ordenar os dados das narrativas de acordo com as questões norteadoras, levando em conta os critérios para a seleção das interlocutoras.
Classificação dos dados em unidades temática.	Considerando o objetivo geral do estudo, realizamos leitura criteriosa e continua das narrativas para seleção das unidades temáticas que são: formação continuada de alfabetizadores, formação continuada e conhecimento profissional e a reflexão como princípio da formação continuada.
Organização de eixos de análises a partir das unidades temáticas.	Procurando contemplar o objeto de estudo a partir das unidades temáticas selecionadas organizamos a estrutura dos eixos de análises em: contornos da formação continuada, objetivos da formação continuada, expectativas das alfabetizadoras em relação a formação continuada, conhecimentos gerais sobre a profissão e o ser professor, conhecimentos relativos à alfabetização, situações reflexivas na formação continuada e tipos de reflexão na formação continuada.
Leituras e releituras para descrição, interpretação e análise.	Na última etapa realizamos mais leituras fazendo recorte das narrativas, procurando dialogar com as inferências das interlocutoras e o pensamento de teóricos que fundamentam a interpretação e análise das narrativas.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A construção do Quadro 3 com a descrição das etapas foi um exercício importante para compilação dos dados a serem analisados. A etapa da leitura exploratória foi fundamental, pois tivemos contato inicial com a escrita narrativa das interlocutoras, além de despertar a curiosidade diante das primeiras noções sobre as trajetórias formativas das alfabetizadoras, foi possível verificar se tinham seguido ou não o roteiro norteador para escrita do memorial.

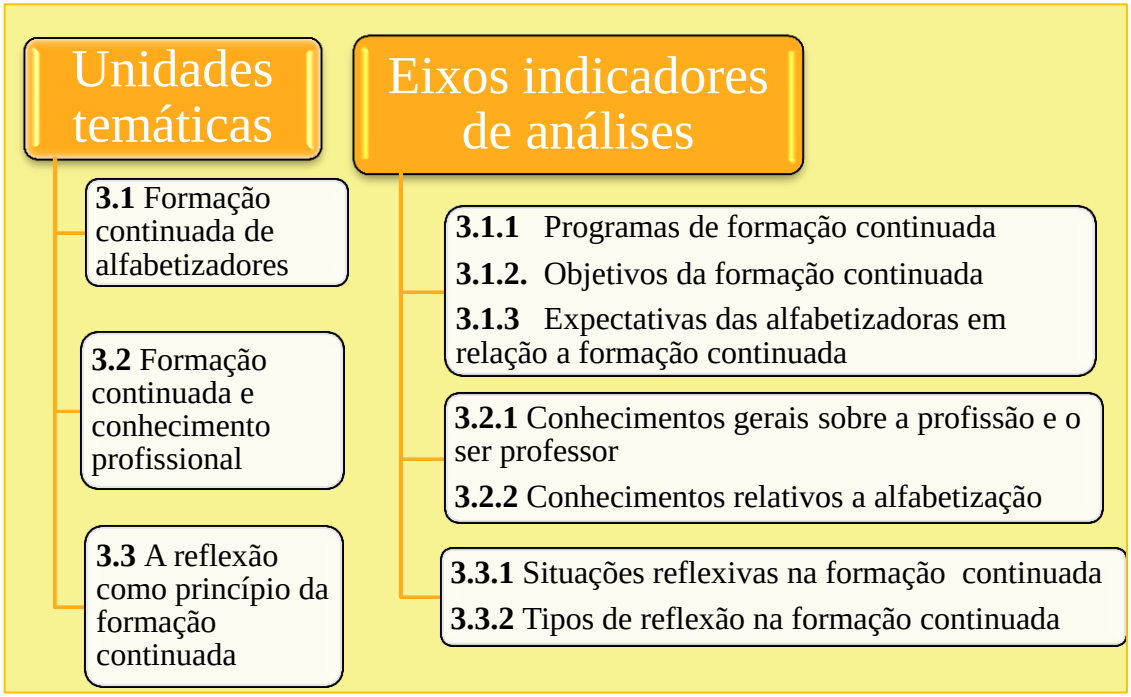
Na etapa seguinte após diversas leituras criteriosas, organizamos os conteúdos das narrativas de acordo com as questões norteadoras facilitando o processo investigativo da problemática por meio de um trabalho minucioso de organização de dados. Com os dados organizados passamos para a etapa de classificação desses dados em unidades temáticas que consistiu na seleção de conteúdos direcionada ao objetivo geral que é investigar o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores.

Após a etapa de classificação das unidades temáticas que consistiram em três: formação continuada de alfabetizadores, formação continuada e conhecimento profissional e a

reflexão como princípio da formação continuada; passamos para a seleção e organização de eixos indicadores de análises que surgiram do desdobramento de conteúdos das unidades temáticas originando subtema que foram desenvolvidos ao longo do texto. Na última etapa houve necessidade de leituras exaustivas para selecionarmos adequadamente os conteúdos das narrativas que seriam utilizados na decodificação, apresentando a interpretação do significado obtido, e a síntese, pautada no referencial teórico.

A construção do Quadro 4 com a descrição das etapas foi um exercício importante para compilação dos dados, consistindo na organização de partes importantes para o exercício de análise de dados. Os dados produzidos na pesquisa de campo culminaram com a organização de unidades temáticas de análise.

Quadro 4 - Unidades temáticas e eixos indicadores de análise.



Fonte: Dados coletados no memorial de formação.

De posse do material codificado, elaboramos um quadro demonstrativo com os seguintes itens: desdobramento temático, apresentado os temas que surgiram; agrupamento, apresentando os subtemas agrupados por semelhança temática. A partir da elaboração desse quadro, foi possível visualizar o cenário geral do encaminhamento dos dados que, mostrou três categorias de unidades temáticas.

É importante observar que este não foi apenas um extenso trabalho de construção e reconstrução sucessiva, mas também, um proveitoso processo de investigação, no qual cada

momento do fazer e refazer tornou possível o aprofundamento de ideias por meio de inferências do pensamento de teóricos e, desta forma, foi possível visualizar com mais clareza e confiança o que estava emergindo dos dados.

É interessante destacar que, as unidades temáticas e consequentemente os eixos indicadores de análise não foram determinados antes do trabalho de campo, foram construídas a partir do roteiro norteador que orientaram a construção da escrita nos memoriais de formação e nas entrevistas narrativas. A seguir abordamos sobre cada uma das unidades temáticas com seus respectivos eixos indicadores de análise.

3.1 Formação continuada de alfabetizadores

As propostas para a formação continuada de alfabetizadores resultam de investimentos institucionais, apresentando como perspectiva de aperfeiçoamento, um procedimento do trabalho docente, a aprendizagem permanente sobre a profissão. Atualmente a formação continuada de professores alfabetizadores é idealizada no sentido de atender as necessidades e os desafios diários da prática docente.

A formação continuada de alfabetizadores cada vez mais adquire importância nas discussões e debates educacionais, em face das cobranças em relação aos resultados da prática de ensinar/aprender. Essas cobranças possuem reflexos no ensino da leitura e da escrita e no desenvolvimento da prática em sala de aula. Para assegurar a melhoria qualitativa da prática docente são necessários investimentos em programas de formação que garantam o atendimento às necessidades formativas dos professores, configurando-se como práticas expressivas e contextualizadas.

Em relação à formação continuada de alfabetizadores nesta seção analisamos dois indicadores que abordam: as políticas e objetivos da formação continuada de alfabetizadores e expectativas de alfabetizadores em relação à formação continuada.

3.1.1 Programas de formação continuada

A formação continuada de alfabetizadores, segundo dados da investigação, tem ocorrido de forma permanente a partir de investimentos institucionais. A Secretaria Municipal de Educação do Estado do Piauí tem desenvolvido nos últimos quinze anos diversos Programas de Formação para professores que atuam em todos os anos do ensino fundamental. Os programas têm sido elaborados com a finalidade de implantar mudanças curriculares no

intuito de melhorar a prática pedagógica, regularizadas por projetos que apontem para o avanço da formação docente e, particularmente, para elevação dos índices do IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica).

Esses programas têm sido desenvolvidos em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei n. 9.394/96, ao abordar no título VI, artigo 63 dos "[...] profissionais da educação", preconizando a necessidade de programas de formação continuada para os professores da educação em diferentes planos, além de estabelecer no inciso II, art. 67, "[...] que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim". Esse ponto de vista aumenta a abrangência da formação continuada, compreendendo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado (BRASIL, 2006).

No fim da década de 90, a atitude assumida do Ministério da Educação e Cultura (MEC) era a de que a "[...] a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares" (BRASIL, 1999). No período de 1995 a 2002, o Governo Federal formulou e implementou uma política de formação continuada, focada nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando que durante 1995 a 1998 esse segmento foi priorizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em relação a elaboração de diretrizes, parâmetros curriculares e referencial de formação de professores. Posteriormente no período de 1999 a 2002, a política governamental focalizou a formação de professores, buscando influenciar os currículos de formação inicial, assim como a formação continuada.

Nos últimos anos, a preocupação com a qualificação dos professores que atuam no ensino básico tem se considerado como prioridade da ação governamental em todo pais. As ações de capacitação desenvolvidas articulam-se as lutas e reivindicações da sociedade civil organizada em torno da universalização da escola pública de qualidade, considerada como direito básico.

A questão determinante é o incentivo à política de formação continuada por meio de atividades que contribuam para o aperfeiçoamento do professor em serviço, e isso é assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB n. 9394/96. Diante do exposto apresentamos os programas de formação proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (QUADRO 5).

Quadro 5 - Programas de Formação Continuada ofertados pela SEMEC.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO	EXECUÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN)	2001/2002	Procura favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária e a aprendizagem em parceria entre os professores da rede pública, a partir dos Parâmetros e Referências Curriculares Nacionais. Proporciona como proposta ativar o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico; favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e criar novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens.
Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA)	2001/2004	Sua proposta metodológica está regularizada em atividades de formação apoiadas basicamente na metodologia de resolução de situações-problemas, dentre elas a análise de produções de alunos, simulação e planejamento de situações didáticas, segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo especifico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados.
PRÓ-LETRAMENTO	2006/2007	Possui uma ação exclusiva de apoio pedagógico aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática. Trata-se de uma formação continuada, que oferece condições para o professor refletir sobre sua prática e formação profissional.
Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I)	2001/2007	É um programa de gestão pedagógica da escola, com a finalidade de inovar as estratégias de qualificação do professor e o processo ensino - aprendizagem dos alunos. Baseia-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, com estudos presenciais e a distância na formação de professores.
Programa Instituto Alfa e Beto (IAB)	2008/2015	O Programa IAB de Ensino Estruturado oferece saídas integradas para promover melhoria do ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O Curso de Formação de Professores Alfabetizadores desenvolvido pelo IAB se baseia na concepção científica de alfabetização conhecida como Ciência Cognitiva da Leitura.
Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2013 a 2015	Um dos principais componentes desse pacto é a formação continuada e presencial destinada aos professores alfabetizadores, focalizando a alfabetização, além de fornecer incentivo aos professores para participar da formação e recursos materiais.

Fonte: Arquivos do Centro de Formação Odilon Nunes.

Por muito tempo a Secretaria Municipal de Educação vem ofertando os mais diversos programas de formação continuada direcionados aos professores de rede municipal de ensino, em especial aqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Referenciais para a Formação de Professores foram elaborados pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação com a finalidade de apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania (BRASIL, 1997). Essa meta determina incentivar o desenvolvimento profissional dos professores na esfera das secretarias estaduais e municipais de educação.

Com essa finalidade, a Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação implementou um conjunto de ações voltadas para diversos setores da comunidade educacional, dentre eles professores. As ações foram desenvolvidas em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior. Dentre elas temos: distribuição e implementação, nos estados e nos municípios, dos Referenciais para a Formação de Professores, ajuda às equipes técnicas das secretarias de educação para implementação de programas de formação continuada, efetivação de seminários sobre formação de formadores em sociedade com as universidades e outras instituições (BRASIL, 2005).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não são um conjunto de normas que devem especificar como o professor deve atuar, mas sim uma referência para modificação das finalidades do ensino, além dos conteúdos e didática do ensino. Segundo relatórios da SEMEC (2005) a partir desses parâmetros foi possível ofertar uma formação que buscou favorecer a leitura compartilhada, as tarefas em conjunto e a aprendizagem em parceria entre os professores da rede pública municipal de ensino.

A formação continuada na busca de novas perspectivas está direcionada a uma metodologia colaborativa, na qual é vista por Imbernón (2010, p. 65) como uma "[...] formação coletiva que supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve". Esse tipo de formação permite ao professor a construção do conhecimento pedagógico, o desenvolvimento pessoal e profissional, além da criação de novas possibilidades de trabalho com alunos objetivando a melhoria da qualidade da aprendizagem.

O Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi também ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina. É um curso anual de formação de professores

que ensina a ler e escrever na educação infantil e no ensino fundamental, tanto para crianças como jovens e adultos. Esse programa foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2000 e colocado em exercício no começo de 2001 tendo a parceria das secretarias e diretorias de ensino até o final de 2002, posteriormente o MEC concluiu sua ajuda e o programa prosseguiu pelos investimentos e empenho das prefeituras, governos estaduais e universidades.

O PROFA tem a finalidade de formar professores das escolas públicas, objetivando guiar os professores em seu exercício docente, por meio da inovação das condições de ensino aprendizagem em turmas heterogêneas e esclarecimentos aos professores sobre as necessidades da reflexão e do trabalho coletivo. Para esse fim, Telma Weisz ficou encarregada de supervisionar o programa devido ter coordenado um grupo de professoras em que colocou as ideias mencionadas em ação, discutindo, filmando as atuações em sala de aula e refletindo coletivamente com as docentes sobre a alfabetização em classes com diferentes realidades. Essa situação favoreceu o surgimento da concepção que fundamenta o programa e o material do curso, que é constituído de vídeos e apostilas (BRASIL, 2001).

Nos módulos desse programa os professores projetam atividades que deverão ser efetivadas com os alunos e em seguida discutidas e analisadas no transcorrer do curso, incidindo, portanto, uma reflexão individual e coletiva, ajudando e contribuindo para a ampliação da docência e uma melhoria da prática docente.

Percebemos que esse programa tem a intenção de atrelar teoria e prática, destacando que o caráter prático na atuação docente supõe um professor reflexivo que tenha sua prática embasada em teorias que orientem suas ações. A teoria e prática são condições importantes para um curso de qualidade, pois "[...] a formação do professor se fundamenta em estabelecer estratégias de pensamentos, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar informação" (IMBERNÓN, 2010, p.41). Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre a prática, ou seja, formar o professor como um profissional prático reflexivo que enfrenta situações de dúvida, que questiona, objetivando a tomada de decisão e intervenção adequada, surgindo novos discursos teóricos sobre formação.

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Assim, como os demais, esse programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que associam a Rede Nacional de Formação Continuada e com apoio dos estados e municípios. Podem

participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Funciona na modalidade semipresencial com a utilização de material impresso e em vídeo e conta com atividades presenciais e a distância, que são acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Os cursos de formação continuada proporcionados pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 (oito) meses.

Os objetivos do Pró-Letramento são: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática, propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente, desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem, contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada, desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2007).

Em relação aos princípios organizadores de ações formativas que se apresentam nos documentos e materiais orientadores da proposta de formação do Pró-Letramento, podemos dar destaque à concepção de formação continuada como formação permanente, que se compõe a partir das situações de trabalho, do valor conferido aos saberes oriundos da prática e da importância atribuída à prática reflexiva dos professores.

Sobre formação permanente, Imbernón (2009, p. 44-45) preconiza que essa "[...] deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática [...]", mas nem sempre é fácil modificar as politicas e as práticas de formação. A substituição de um modelo de formação de caráter individual para o coletivo requer uma mudança a longo prazo da formação empregada aos profissionais e da metodologia utilizada por estes.

A Secretaria Municipal de Educação tem suas apreensões direcionadas não apenas à Alfabetização, mas também Matemática e Língua Portuguesa. Logo, um dos programas de formação continuada ofertados por essa secretaria foi o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I, que se apresenta como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil. Nesse contexto, o GESTAR I tem a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.

Considerando a situação concreta dos professores participantes, sobretudo, pelo o fato de já estarem em exercício, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I foi desenvolvido na modalidade de educação à distância, com momentos presenciais voltados para o acompanhamento da prática e o apoio à aprendizagem dos professores cursistas.

De acordo com (BRASIL, 2007) sendo coerente com a finalidade a que se propõe – a qualidade do atendimento ao aluno – o Programa GESTAR I orienta a formação dos professores para a escola e o aluno do ensino fundamental. Os esforços confluem para um importante alvo, a qualidade da aprendizagem nas quatro primeiras séries da fase de escolarização (2º ao 5º ano do ensino fundamental), quando os alunos adquirem importantes ferramentas para a elaboração das formas do pensamento.

Levando em conta a opção pelo foco na escola e no aluno, o curso de Formação Continuada em Serviço aborda prioritariamente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, no currículo do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, apontando não apenas a constituição de conteúdos, mas também, a ampliação da linguagem escrita e da linguagem matemática, que se prestam à necessidade de trabalhar com o pensamento lógico, as relações simbólicas, as representações, as expressões, a interpretação e a construção de sentidos (BRASIL, 2007). A intenção é qualificar o professor no processo de ensino e aprendizagem, dar condições às crianças para a aquisição, o desenvolvimento e o domínio de sistemas de representação da linguagem escrita e da matemática, e dos conteúdos que as duas linguagens veiculam

O Programa Alfa e Beto baseia-se no método fônico e na teoria cognitiva da leitura, segundo a qual, para compreender textos, é preciso desenvolver competências básicas como dominar o princípio alfabético e decodificar palavras. Além disso, o Alfa e Beto dispõe de instrumentos de monitoramento do trabalho do professor e ferramentas de avaliação do aluno.

Nos programas do Instituto Alfa e Beto, pedagogia e gestão andam juntas. Professores, coordenadores pedagógicos, diretores e a Secretaria de Educação recebem informações e instrumentos para controlar as tarefas que estão sob suas responsabilidades de forma linear retirando desses sujeitos as possibilidades de tomar decisões sobre a prática. As evidências científicas sobre a influência da escola na aprendizagem do aluno são difundidas no programa. E o professor eficaz é não só aquele que conhece o conteúdo que ensina, mas que também ensina de forma organizada, aumentando as oportunidades de apreensão por parte de seus alunos.

Segundo Oliveira (2011) as escolas têm a oportunidade de auxiliar seus professores na organização ao seguirem sistemas de ensino estruturado – está evidenciado que, sobretudo em circunstâncias na qual o professor não teve formação apropriada e não consegue estruturar o

ensino sozinho, o ensino estruturado é a ferramenta mais dinâmica na promoção da aprendizagem dos alunos. Essa ideia limita os professores a menos tarefeiros, pois supõe que não têm competência para a atividade profissional que executam.

O Instituto Alfa e Beto (IAB) instituiu o Programa de Ensino Estruturado, que proporciona saídas unificadas para promover melhoria do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A proposta do Instituto Alfa e Beto (IAB) para a pré-escola também é consistente com esses princípios e pode ser utilizada de forma articulada com o ensino fundamental (OLIVEIRA, 2011). É oportuno ressaltar que as competências prognosticadas no programa de ensino são integralmente ajustadas com os descritores da Prova Brasil e revelam uma concepção mecânica do ensino da escrita.

Por fim, é relevante destacar o atual programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) partilhado entre governo federal, estadual e municipal direcionado primordialmente a formação e aperfeiçoamento de professores alfabetizadores, atividade referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNAIC é "[...] um programa integrado, cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do ensino fundamental de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras [...]" (BRASIL, 2012, p. 5). Conforme as diretrizes desse pacto os cursos estão voltados para os professores alfabetizadores que se encontram em plena atividade nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa promovido pelo Ministério da Educação (MEC) que abrange todas as esferas governamentais, em parceria com universidades públicas e as redes de ensino municipais e estaduais, visando garantir a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. O programa tem por objetivo auxiliar o professor alfabetizador, permitindo que o mesmo tenha acesso à formação continuada, fornecendo materiais e referências curriculares e pedagógicas, que também contribuem para a prática pedagógica do educador em seu ambiente de ensino. (BRASIL, 2012).

Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que colaboram, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização, para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, para o planejamento e avaliação das situações didáticas e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. O PNAIC teve inicio no ano de 2013 e perdura

até a presente data com ações formativas, contemplando conteúdos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais/Humanas e Artes.

3.1.2 Objetivos da formação continuada

O planejamento de processos de formação continuada tem como referência os desafios e complexidade da pratica docente e, por essa razão, objetivam a melhoria qualitativa do ensino. No que concerne aos objetivos da formação, contemplados nos processos formativos que se desenvolvem no atual contexto, tendo como protagonistas os professores alfabetizadores, que constatamos a definição de princípios que definem a formação como espaço de trocas de experiências, de reflexão sobre a prática e de ampliação de conhecimentos profissionais. Desse modo, apresentamos os dados organizados por meio de indicadores de análise (QUADRO 6).

Quadro 6 - Eixo indicador de análise.

SUJEITOS	**UNIDADE TEMÁTICA I: FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES**
	OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA
AÇUCENA	Direcionar o que deve ser trabalhado efetivamente no cotidiano escolar em todas as áreas do conhecimento.
DÁLIA	Proporcionar subsídios para uma prática docente mais eficaz, preocupada com resultados.
GARDÊNIA	É melhorar minha prática docente e meu conhecimento profissional, levando em consideração toda minha trajetória pessoal e profissional, pois acredito que a trajetória profissional do educador só terá sentido se relacionada à sua vida pessoal, individual e na interação com o coletivo através da colaboração.
HORTÊNCIA	Traz muitos subsídios tanto teóricos quanto práticos e se revelam em construção de novos saberes.
IRIS	[...] os formadores tentam passar para nós novos saberes e experiências de alfabetização que pode ajudar na nossa prática.
MAGNÓLIA	O professor lê, discute, reflete sobre sua prática tornando-se capaz de intervir melhor naquilo que realiza que é intermediar o conhecimento a outrem.
ROSA	Considero a formação alicerce para uma prática fundamentada, refletida e atualizada.
VITÓRIA	[...] que o alfabetizador pense as questões de sua prática e busque estratégias para resolvê-las. Ajudar com as dificuldades que possa surgir em fazer a retradução dos conhecimentos da formação na prática docente alfabetizadora.

Fonte: Dados do memorial de formação.

De acordo com as informações apresentadas no primeiro eixo indicador de análise objetivos da formação continuada de professores, Quadro 6, podemos identificar por meio das

narrativas o pensamento das alfabetizadoras sobre os objetivos dessa formação. A professora Açucena ao narrar sobre sua trajetória de formação, acredita que a finalidade da formação continuada é orientar os professores sobre os conteúdos que devem desenvolver em suas rotinas diárias de sala de aula. Percebe a formação como um direcionamento de conteúdo e o professor é um mero executor de suas tarefas. Suas considerações sobre esse objetivo estão relacionadas historicamente ao tratamento da formação como treinamento, cujos objetivos direcionam-se apenas para as situações imediatas da prática.

Segundo Imbernón (2010, p. 49-50) "Muitos professores estão acostumados a assistir cursos e seminários em que o palestrante é o especialista que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades". Essa ideia de tratar a formação apoiada no treinamento teve como embasamento teórico o positivismo, uma racionalidade técnica centrado no como fazer propiciando ações generalizadas aos mais variados conjunturas educativas (IMBÉRNON, 2010).

Ainda sobre os objetivos da formação continuada, a professora Dália valoriza os conhecimentos provenientes das formações como essenciais para elaboração de novos saberes originários da relação teoria e prática, os quais favorecem uma prática docente mais eficiente. A formação continuada de professores é estabelecida por meio de um processo permanente, tem prosseguimento ao longo da trajetória profissional, necessitando ser delineada a partir das particularidades da prática docente, das condições de exercício da profissão e da valorização profissional. Essa formação é percebida pela interlocutora como contexto de aquisição de saberes que servirão de alicerce da prática docente.

Pimenta (2002) ressalta a importância dos saberes teóricos que se articulam aos saberes da prática, tendo em vista que as teorias têm uma função relevante na trajetória formativa, pois fornecem aos professores perspectivas de análises e de compreensão de suas práticas, abrangendo a importância dos alicerces teóricos, além das práticas em sala de aula. A formação profissional (inicial ou continuada) demanda a conexão entre conhecimentos teóricos e práticos, para possibilitar a estimulação de ações nas quais o professor torne-se o responsável pelo direcionamento de sua própria prática.

A professora Gardênia em sua narrativa considera que a melhoria da prática docente e a ampliação do conhecimento profissional estão atreladas à trajetória de formação pessoal e profissional e com as possibilidades de trabalho coletivo. Nos dias atuais é necessário pensar o ensino como uma atividade que deve ser desenvolvida coletivamente, no intuito de aprimorar o trabalho dos professores, a organização escolar e a aprendizagem dos alunos. Segundo Imbérnon (2010, p. 64) "A formação continuada pode ajudar a romper com a cultura

individualista, já que a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso e metodologia de trabalho e o clima afetivo são os pilares do trabalho colaborativo".

O trabalho colaborativo desenvolvido na formação de docentes possibilita uma atuação com compromisso e responsabilidade e a escola passam a ser um *locus* de formação continuada. Essa formação coletiva torna-se um componente essencial do desenvolvimento da prática docente favorecendo a reflexão, o debate, a análise e discussões sobre os processos formativos e permeiam a trajetória profissional dos professores alfabetizadores.

A professora Hortência considera que os conhecimentos teóricos e práticos oriundos da formação propiciam a construção de novos saberes. A partir de sua narrativa percebemos que entende como objetivo da formação a ampliação dos saberes docente. Contribuindo com as análises sobre o tema Brito (2011) entende que a formação tem como o desafio de integrar conhecimentos de modo que os envolvidos possam reconstruir suas teorias, suas práticas, suas aprendizagens e seus saberes docentes. Compreende que a formação deve favorecer a prática da reflexão crítica e do trabalho colaborativo para acarretar transformações significativas na prática docente.

A interlocutora Íris dá destaque à tentativa dos formadores propiciarem novos conhecimentos e orientações práticas sobre a alfabetização. Nem sempre é possível aos formadores atenderem satisfatoriamente todas as demandas das formações. É importante considerar as consequências do impacto de novas cobranças e tarefas no trabalho dos docentes, sobrevindas do contexto de mudanças na sociedade e das reformas educativas. É importante, também, considerar que a formação requer do sujeito em formação o desejo de aprender, a abertura para novas aprendizagens.

Imbernón (2010) critica a ideia de formação como mera atualização científica, didática e psicopedagógico dos professores. Acredita que a formação pode contribuir na melhoria da ação pedagógica por meio da reflexão e da explicitação da relação teoria/prática. "[...] O formador auxilia a refletir sobre situações práticas e a pensar sobre o que se faz durante tais situações, incluindo-se, nesse processo, a deliberação sobre o valor ético das atuações, sobre seu sentido e sobre a construção deste [...]" (IMBERNÓN, 2010, p. 95).

O relato da professora mostra que é necessário que os formadores sejam capazes de trabalhar em parceria com os professores, procurando novas soluções, facilitando as relações construtivas e reflexivas, compartilhando as inovações, mas não deixando de manter uma postura crítica e reflexiva diante das orientações que norteiam sua atuação.

A interlocutora acredita que a formação continuada tem como propósito a aprendizagem de novos saberes docentes para subsidiar a resoluções de situações problemáticas da prática, objetivando auxiliar o professor diante as dificuldades que permeiam a prática docente.

Conforme pontuam Pacheco e Flores (1999) os saberes docentes são bases da ação docente e progridem constantemente durante o percurso formativo do professor, que é considerado, consequentemente, como aprendiz permanente. A formação continuada possibilita conhecimentos necessários à prática docente com a finalidade de tornar o professor um profissional capaz de ultrapassar dificuldades, de solucionar problemas, de revigorar suas práticas, além de produzir situações de aprendizagens individuais e coletivas.

Nas narrativas das professoras Magnólia e Rosa foi possível percebermos que a formação continuada tem como objetivo propiciar a reflexão sobre a prática docente por meio de leituras e discussões que propiciem o autoconhecimento. Para se ter um conhecimento de prática docente, é necessário compreender que não existe uma prática sem teoria, nem uma teoria sem prática, sem conhecimento, sendo que para se conhecer algo é preciso ter existido anteriormente a prática de uma experiência (FREIRE, 1992). É nesse sentido que a construção de novos saberes é resultante não apenas do acúmulo de experiências como também dos conhecimentos subjetivos que o professor adquire nos processos formativos.

De acordo com Alarcão (2011, p. 44) “[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores". O desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria essa relação a uma nova prática. E, neste sentido podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparação. Preparação que não se acaba nas formações, mas para a qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica, em que a integração teoria e prática são fundamentais para uma prática transformadora norteada por uma atuação crítica e reflexiva.

As professoras consideram que a formação continuada propicia a capacidade de reflexão sobre a prática, objetivando a promoção da capacidade de interpretar, de compreender e de refletir sobre sua realidade de sala de aula e sobre sua docência, atuando de forma inteligente, flexível e atualizada.

A interlocutora Vitória considera que o objetivo da formação é levar o professor à reflexão sobre a prática, pois ao pensar sobre as questões de sua prática e buscar estratégias para resolvê-las, está desenvolvendo uma reflexão prática. “A reflexão prática caracteriza-se

essencialmente pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a compreensão dos fatos" (LIBERALI, 2010, p. 27). Esse tipo de reflexão surge das experiências diariamente desenvolvidas no cotidiano da prática escolar no intuito de encontrar soluções para os problemas que permeiam essa prática.

Ao refletir sobre os objetivos da formação continuada a professora Vitória dá destaque a questão do conhecimento, ou seja, reconhece que a formação contribui para a retradução dos conhecimentos da formação. Considera que a formação precisa explicitar a relação da teoria abordada na formação com prática docente cotidiana para o professor possa perceber a unidade teoria-prática.

A reflexão na ação estabelece o pensar sobre o fazer, na trajetória do próprio fazer, sendo, portanto, reelaborado, aperfeiçoado e transformado desse modo "[...] a reflexão serve para reformular as *acções* dos professores no decurso de sua intervenção profissional" (ZEICHNER, 1995, p. 126). Para tanto, o professor precisa prestar atenção aos acontecimentos que se apresentam no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem, necessita ser curioso quanto ao sentido e significação das realizações dos alunos, precisa "[...] *actuar* como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas" (SCHÖN, 1995, p. 82).

O desenvolvimento da capacidade de refletir na ação e sobre a ação torna-se uma parte essencial na formação do professor e na promoção do embasamento teórico necessário ao seu autodesenvolvimento que é permanente e progressivo, sem as barreiras estabelecidas pelo receio de "[...] fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos erros, e tentar de novo, de outra maneira" (SCHÖN, 1995, p. 89).

A formação do professor seja inicial ou continuada necessita superar a ideia de incorporação de modelos, o da simples reprodução de informações e memorização de dados, passando a alcançar uma concepção clara e integrada da realidade fundamentada no senso crítico decorrente de análise, tendo por base o saber elaborado.

3.1.3 Expectativas das alfabetizadoras em relação à formação continuada

Sempre que iniciamos um projeto, um curso, temos expectativas, que podem ser consideradas ou não. Desse modo, para expandir a discussão sobre a formação continuada de alfabetizadores, analisamos o segundo indicador, da primeira unidade temática abordando as expectativas das interlocutoras em relação à formação continuada (QUADRO 7).

Quadro 7 - Eixo indicador de análise.

SUJEITOS	UNIDADE TEMÁTICA I: FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES EXPECTATIVAS DOS ALFABETIZADORES EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA
AÇUCENA	Nos primeiros anos no exercício do magistério as formações continuadas foram bem acanhadas [...]. É necessária a todo o profissional, e esta vem melhorando de forma significativa ao longo dos anos. O professor alfabetizador precisa ter consciência de sua função na sociedade, saber exatamente que precisa conhecer e saber para o êxito dos pequenos cidadãos, em contrapartida o poder público precisa dar suporte para que possamos garantir o tão sonhado sucesso educacional.
DÁLIA	[...] na sala de aula percebo o quanto a formação continuada é importante para a vida profissional.
GARDÊNIA	[...] que ela seja capaz de adaptar-me as diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando assim as dificuldades encontradas na realidade da sala de aula - o que nem sempre encontramos nas formações continuadas. Logo a formação continuada só tem sentido se for de encontro com as necessidades do dia-a-dia dos docentes.
HORTÊNCIA	[...] buscar subsídios para melhorar a minha atuação como profissional e participar das discussões sobre a formação e a prática docente, bem como, sobre o processo de alfabetização.
IRIS	São grandes e positivas em relação à continuidade da formação, vai desde a forma como essa é conduzida até a forma como são encaminhada o que se é ensinado e aprendido nos cursos.
MAGNÓLIA	[...] propicia momento de leitura em grupo, enriquecido por uma boa discussão. O professor tem a oportunidade de ler o que os teóricos e outros envolvidos com a educação produzem.
ROSA	O mais prazeroso é reavaliar o que se faz ver novas formas de fazer, reconstruir, se desafiar e recriar estratégias para melhores e eficientes aprendizagens dos nossos alunos.
VITÓRIA	Olhando para a formação continuada, especialmente a última em que tenho participado (PNAIC), posso afirmar que tem contribuído na minha prática docente alfabetizadora, acima de tudo tem me ajudado na definição da minha competência profissional.

Fonte: Dados do memorial de formação.

A interlocutora Açucena reconhece a necessidade e o crescente avanço qualitativo da formação continuada, ressaltando a responsabilidade do poder público para garantia de resultado satisfatório no âmbito educacional. Imbernón (2010) menciona sobre o destaque dado à formação continuada nos textos e discursos oficiais, ressaltando que muitos países não propiciam adequadamente inovações aos processos educativos, apesar do salto qualitativo, as formações não acompanham os mesmos percursos das mudanças relacionadas à vida profissional dos professores, ou seja, há muita formação e pouca inovação.

Sobre essa busca de inovação Imbernón (2010, p. 40) postula que "A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e dos contextos, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação". Para esse fim é necessário que a escola também faça parte dessa cultura formadora e o professor faça uma retomada crítica no seu desenvolvimento profissional desde os processos formativos ao compromisso com a melhoria do ensino.

Na narrativa da professora Dália identificamos que suas expectativas em relação à formação continuada estão direcionadas às necessidades da prática docente, à necessidade de articular os saberes adquiridos com a rotina de sala de aula. Confirmando as relações da formação continuada como prática docente, Lima (2011) postula que formação continuada é uma atividade em que o professor durante sua prática docente, desenvolve processos formativos no âmbito profissional, pessoal, individual ou coletivo no intuito de melhorar significativamente sua atuação no dia a dia da sala de aula, preparando-se para a execução de novas tarefas. O percurso da formação continuada tem o desafio de favorecer a aquisição de saberes que se referem à melhoria da prática docente e, de modo especial, ao aperfeiçoamento profissional do professor.

A expectativa da professora Gardênia em relação à formação continuada é que favoreça sua adaptação às constantes e aceleradas modificações no âmbito da educação, ou seja, essa formação só será significativa se for voltada às reais necessidades do cotidiano de sala de aula. A interlocutora parte do pressuposto de que as formações tendem a formar profissionais preparados apenas para a repetição de práticas pré-estabelecidas pelo modelo vigente sem uma autorreflexão a fim de que ocorressem mudanças na prática e/ou de si, bem como uma que reflete sobre a visão utilitarista da formação em que o seu principal objetivo seria produzir resultados imediatos e objetivos.

Imbernón (2010, p. 19) destaca que "[...] em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas, [...] já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto". Para que isso aconteça é necessário que o professor adquira conhecimentos peculiares ao seu contexto profissional e social por meio de ambientes de informação, reflexão e formação, possibilitando o convívio com as mudanças.

Na narrativa da professora Hortência percebemos que suas expectativas em relação à formação continuada estão relacionadas à aquisição de conhecimentos para melhoria de sua prática como professora. Reconhece que precisa participar de discussões sobre formação e sobre a prática e sobre alfabetização. A interlocutora espera que a formação propicie

condições para que possa melhorar como profissional, mas também que forneça elementos ou subsídios que possibilite discutir a própria formação e prática docente desenvolvida no processo de alfabetização.

Sobre prática docente Veiga (2009, p. 25) preconiza que "[...] a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade". Assim, a articulação teoria/prática implica na professora alfabetizadora produzir saberes e tornar-se investigadora de seu próprio saber-fazer pedagógico possibilitando atuar de forma segura e consistente, mas nem sempre as formações propiciam situações para que os professores realizem discussões sobre o seu processo formativo.

Sobre as expectativas das professoras alfabetizadoras em relação à formação continuada percebemos na narrativa da professora Íris seu entusiasmo nos percursos de formação profissional, dando destaque ao modo de condução, aos encaminhamentos que implica postura do formador, conteúdos de formação e relação teoria e prática. Em particular, no caso do professor alfabetizador, essa formação acontece, primeiramente, no curso de Pedagogia e em seguida, na formação continuada, por meio de cursos oriundos de investimentos pessoais ou institucionais.

Conforme Ghedin et al (2008) os cursos de formação de professores têm ofertado um estágio curricular caracterizado como o período ideal de articulação teoria/prática, ressaltando que nem sempre nesse período é suficiente para o futuro professor dar conta das dificuldades que enfrentará no dia a dia das escolas.

O autor considera que a atuação docente deve acontecer durante todo processo formativo do futuro professor, não apenas nos estágios finais para conclusão do curso, o que permitirá segundo Ghedin (2008, p. 37) "[...] formar o profissional docente como intelectual crítico-reflexivo, possibilitando a construção dos saberes docentes necessários para compreender e atuar na realidade educacional e propor alternativas pedagógicas". As disciplinas que fundamentam a formação inicial são importantes para a atuação do professor no contexto escolar, mas a formação continuada também é essencial, pois favorece ao professor ultrapassar os desafios da prática, além de propiciar a produção de saberes da docência.

A professora Magnólia expressa suas expectativas sobre a formação continuada como possibilidade de aprimorar conhecimentos a partir de discussões coletivas, enfatizando a formação em contexto colaborativo, ou seja, a importância dessa formação ocorrer na escola,

como espaço de aprendizagem. Destaca que a cultura formativa precisa considerar as especificidades do trabalho docente. Levando em conta a ideia de Veiga (2009, p. 28) de que "A formação de professores desenvolve-se num contexto de coletividade [...]" é importante destacar que a aquisição de conhecimentos deve acontecer, também, por meio da interatividade e de reflexões sobre as situações problemáticas do cotidiano escolar.

Esclarecemos que, segundo Freire (1997), esse conhecimento profissional pode ser classificado em conhecimento pedagógico em geral, conhecimento dos conteúdos da matéria que ensina, e por fim, conhecimento da conjuntura da realidade em que atua. É importante mencionar que vivemos em uma sociedade em constante aprimoramento e transformação e, nesse contexto, nossas crianças não são as mesmas de antigamente, os conteúdos e seus significados também receberam outra dimensão, há, então, a necessidade de aprimoramento de conhecimento como subsídio imprescindível no exercício da prática docente.

A professora Magnólia ao discorrer sobre as contribuições da formação ressalta a importância das leituras e das discussões com seus pares sobre os conhecimentos relativos à educação. Percebemos que a professora entende a importância dos conhecimentos abordados nos processos formativos para o fortalecimento do ser professor.

Na narrativa da professora Rosa é possível observar que suas expectativas em relação à formação continuada estão relacionadas ao sentimento de satisfação em reavaliar sua prática docente no sentido de tornar significativo o desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças. Na perspectiva desse pensamento Imbernón (2010, p. 51) postula que a formação permanente "[...] terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho".

Os dados mostram que, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos fundamentais para a transformação do professor, pois é por intermédio do estudo, da pesquisa, da reflexão e do constante contato com novas concepções, ofertada pelos programas de formação continuada que é possível a mudança. Fica mais difícil do professor mudar seu modo de pensar e seu fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Sobre as expectativas da professora Vitória em relação à formação continuada, observamos em sua narrativa que espera que a formação contribua em sua atuação como alfabetizadora, dando destaque à formação do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, especialmente, a definição de sua competência profissional.

Vale ressaltar que quando abordamos sobre a competência no campo educacional, mas exatamente no que diz respeito ao professor e à sua formação, entendemos que essa competência sobrevém, dentre outros fatores, de uma formação continuada e da prática, portanto, de um processo de estudo acirrado visando o aprimoramento pessoal e profissional.

Competência pode ser definida como uma capacidade de agir eficientemente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas não se restringindo a eles, ou seja, o conceito de competência profissional é definido como um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com eficácia várias situações apoiadas em conhecimentos (PERRENOUD, 1999). A competência, nesta concepção, constrói-se cotidianamente com a prática. O professor vai construindo suas competências ao longo de sua formação profissional, mais especificamente no ambiente da sala de aula.

A formação profissional é importante e contribui para a produção de uma prática competente, intencional e planejada, e de um ensino de qualidade que prepare os alunos para uma atuação crítica e reflexiva. A interlocutora Vitória evidencia a formação como um ambiente de trocas de experiências e conhecimentos, o que permite a obtenção de saberes que favorecem a edificação da competência profissional do professor.

Em relação a sua prática docente alfabetizadora, a professora Vitória identifica a formação do PNAIC como uma politica de formação continuada que tem como referência as necessidades formativas dos alfabetizadores e faz um diferencial em sua prática docente. É na formação de professores que se constrói a base da profissão docente, consequentemente, passa a ser mais do que um local de aquisição de conhecimentos. A formação de professores é o contexto ímpar da socialização e da delimitação profissional (NÓVOA, 1992).

A formação continuada, de acordo com os dados obtidos em relação a seus objetivos, é considerada necessária e importante ao aprimoramento da prática docente. É uma formação que objetiva também a socialização de conhecimentos entre os profissionais da educação e a aquisição de novos saberes que possibilitem uma prática alfabetizadora fundamentada, refletida e atualizada. Quando falamos em formação de professores é importante mencionar que nos dias atuais formar professores é dotá-los de conhecimentos e competências que lhes possibilitarão conduzir conflitos da sala de aula e estabelecer as mediações entre práticas e saberes.

As narrativas das interlocutoras apresentam diversas expectativas sobre a formação continuada. As professoras alfabetizadoras são taxativas em mencionar que suas expectativas são muitas e positivas, desde a possibilidade de fornecer subsídios para o acompanhamento

das mudanças no campo educacional às discussões e reflexões sobre a prática docente, contribuindo na definição da competência profissional.

3.2 Formação continuada e conhecimento profissional

Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se edifica ao longo da sua carreira profissional são essenciais para que se compreendam as práticas pedagógicas no espaço escolar. Nesse contexto, a formação continuada que acontece durante a atuação docente, pode permitir um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas situações e ressignificar a atuação do professor.

Consideramos a formação continuada diretamente vinculada ao desempenho do professor, as possibilidades de modificações de suas práticas pedagógicas e nas possíveis mudanças da situação escolar. Imbérnon (2010) destaca a formação continuada como promoção da ampliação pessoal, profissional e institucional dos professores, erguendo seu trabalho para transformação de uma prática.

Durante sua trajetória de formação acadêmica o professor tem a oportunidade de dispor de uma imensa variedade de conhecimentos teóricos e práticos, que os conduzem à edificação de um embasamento sólido para auxiliar na sua atuação durante o desenvolvimento de suas atividades.

Para Behrens (2010, p. 55) "A ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador precisa enfocar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção". Na prática docente alfabetizadora o professor é visto pela sociedade como um sujeito que produz saberes, portanto, na sua atuação como alfabetizador é necessária uma consistente formação profissional, interligando os processos formativos aos conhecimentos peculiares à alfabetização.

De acordo com Tardif (2000) esses conhecimentos demandam autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, esses conhecimentos não são apenas direcionados à realização de alguma coisa através de regras e instruções a serem seguidas, por meio de rotinas, de metodologias ou mesmo de receitas. O professor, sendo sujeito do conhecimento, se empenha bastante para atuar nesse sentido relacionando os conhecimentos teóricos com sua prática docente e trajetória profissional. Por meio da análise das práticas, das atividades pedagógicas, dos conhecimentos oriundos das formações e da atuação docente, torna-se viável o desenvolvimento de uma prática docente de caráter reflexivo.

De um modo mais amplo, podemos mencionar que a formação do professor como profissional que aprende, constrói, reconstrói e transforma, jamais está e jamais estará concluída enquanto estiver em sua atuação docente. Diante dessa compreensão podemos visualizar a formação do professor alfabetizador, não apenas como aquela que ocorre em um período, mas sim, como uma ação que transcorre por toda vida pessoal e profissional do professor.

Observando a prática docente dos professores alfabetizadores percebemos que esses docentes precisam deter diferentes conhecimentos, bem como competências, habilidades e aptidões para compreender e garantir o aprendizado da leitura e da escrita. O trabalho do professor demanda conhecimentos peculiares de sua formação e provenientes dela para concretizar sua ação na alfabetização de crianças. Sobre esse tema apresentamos na seção a seguir dados relativos aos conhecimentos contemplados na formação continuada de alfabetizadores.

3.2.1 Conhecimentos gerais sobre a profissão e sobre ser professor

A base do conhecimento docente é construída cotidianamente por meio do saber acadêmico e também do saber adquirido da prática docente da sala de aula, não apenas da formação inicial, mas especialmente da formação continuada. É uma base de conhecimento grupal, ainda que compreendida particularmente.

Ser professor nos dias atuais vem sendo uma tarefa de constantes lutas e buscas pelo melhoramento profissional. Nesse aspecto Nóvoa (1992, p. 12) afirma que "[...] os professores vivem tempos paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências, exige-se lhes quase tudo". A profissão professor é mais que uma carreira, talvez seja considerada uma missão, exigindo conhecimentos, habilidades e desenvolvimento de competência.

Nóvoa (1995) afirma que é na formação dos professores que se produz à profissão docente. Assim, na segunda unidade temática discorremos sobre a formação continuada e conhecimento profissional. Nessa unidade as alfabetizadoras relatam inicialmente sobre os conhecimentos gerais sobre a profissão e sobre ser professor (QUADRO 8).

Quadro 8 - Eixo indicador de análise.

SUJEITOS	UNIDADE TEMÁTICA II: FORMAÇÃO CONTINUADA E CONHECIMENTO PROFISSIONAL
	CONHECIMENTOS GERAIS SOBRE A PROFISSÃO E SOBRE SER PROFESSOR
AÇUCENA	O professor alfabetizador precisa ter consciência de sua função na sociedade, saber exatamente que precisa conhecer e saber para o êxito dos pequenos cidadãos, em contrapartida o poder público precisa dar suporte para que possamos garantir o tão sonhado sucesso educacional.
DÁLIA	As leituras de diferentes teóricos, os debates com colegas e com os professores, também colaboraram para minha formação docente, despertando a consciência crítica em relação à vida, a sociedade, ao ensino, a educação, a escola. [...] o bom professor é aquele que dá oportunidade ao estudante para criar, expor suas ideias e construir seu conhecimento.
GARDÊNIA	Ser professor hoje, para mim, é uma tarefa bem difícil, nem sempre prazerosa, pois é preciso dedicação aos estudos, à pesquisa, ao meu desenvolvimento profissional e dos meus alunos. Como mediador da aprendizagem, devo participar ativamente do processo de aprender, incentivando a busca de novos saberes, sendo detentor de senso crítico, conhecendo profundamente o campo do saber que pretendo ensinar, além de ter a capacidade de lidar com diferentes comportamentos dos discentes.
HORTÊNCIA	[...] o maior aprendizado que construí até agora foi junto com meus alunos, com as dificuldades e as vitórias do cotidiano. Foi com eles que aprendi os aspectos mais importantes da minha formação. É na sala de aula, através das experiências diárias que a gente aprende a ser professora.
ÍRIS	[...] aprendi muito sobre didática e o dia a dia de uma sala de aula. [...] pude aperfeiçoar minhas práticas e aprender novas formas de interagir com os alunos.
MAGNÓLIA	Quando precisei fazer minha escolha profissional não aceitava bem a ideia. [...] para mim são 21 anos bem vividos, de muito aprendizado e gosto de dizer: em nenhum momento me arrependi de ser professora. Gosto do que faço, o que não gosto é de ver o desrespeito pelo qual o professor vem sendo tratado.
ROSA	[...] temos que está constantemente revalidando nossos conhecimentos e nossas práticas. Só gostamos do que conhecemos e nos identificamos.
VITÓRIA	Sempre procurei ler livros, artigos e tudo que considerava que podia me ensinar algo sobre docência. Além das leituras, outra forma de aprendizagem que julgo relevante é as trocas que acontecem entre os colegas alfabetizadores, as discussões sobre os desafios do fazer na alfabetização e as estratégias que cada um propõe. O fazer na alfabetização exige um compromisso social do alfabetizador com a prática, pois sua atuação precisa se fundamentar nos conhecimentos teórico-metodológicos da teoria da educação e da Pedagogia da alfabetização e do letramento.

Fonte**:** Dados coletados no memorial de formação.

Esse eixo indicador de análise apresenta o pensamento das interlocutoras em relação aos conhecimentos gerais sobre a profissão e sobre o ser professor. Nesse assunto, a professora Açucena assume a responsabilidade e o compromisso profissional de estar preparada para atuar significativamente na formação intelectual e pessoal de crianças,

ressaltando a participação indispensável dos órgãos públicos na implementação e garantia de um ensino de qualidade. A conquista de um resultado satisfatório em relação a esse ensino não depende apenas do seu compromisso de ser professor, mas também da atuação direta das instituições responsáveis pelas políticas públicas voltadas para educação.

Sobre a profissão docente Imbernón (2010, p. 29) postula que "[...] comporta um conhecimento pedagógico específico, compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais". Ou seja, é uma atividade exercida por profissionais que necessitam de uma vasta formação articulando conhecimentos pedagógicos, conhecimentos específicos e competências das experiências de vida profissional, cuja tarefa é mediar os conhecimentos científicos, pautando-os em valores morais, éticos e ideológicos, sendo portanto, necessário, por parte do poder público, a garantia de recursos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Para a interlocutora Dália os conhecimentos gerais sobre a profissão resultam de vários momentos do processo de formação acadêmica, propiciando uma formação voltada para uma sociedade em época de contemporaneidade. Segundo a professora, o professor é o facilitador da aprendizagem, tendo compromisso com o ensino/aprender. Pacheco e Flores (1999, p. 38) afirmam que "[...] o conhecimento profissional do professor não é um conhecimento limitado temporariamente nem pode dar como terminado em termos de aquisição. É um conhecimento que depende, acima de tudo, de um contexto de ação que exige constantes atualizações e adaptações [...]".

O saber do professor é composto por diversos conhecimentos oriundos das mais variadas fontes, ou seja, teoricamente esse saber é constantemente complementado de acordo com a realidade dos contextos formativos no qual está inserido. Para a interlocutora Dália o professor além de socializar conhecimentos por meio da aula, é responsável pelo processo de construção da cidadania do aluno, e é desafiado a revisitar sua prática docente para torná-la criativa e criadora.

O relato da interlocutora nos lembra que o professor precisa assumir o papel de facilitador de aprendizagem, acessível às novas experiências, procurando compreender também, numa relação de empatia os sentimentos e os problemas de seus alunos. Por isso é importante que a formação profissional do professor valorize os conhecimentos profissionais relacionando-os às práticas pedagógicas, ou seja, é preciso formar um profissional dotado de conhecimentos, habilidades e atitudes que propiciem uma atuação reflexiva e significativa.

Sobre a temática formação continuada a interlocutora Gardênia compreende que a atividade docente é desafiadora, destacando a complexidade da tarefa de ser professor, que

nem sempre é prazerosa, e que pode gerar conflitos/dilemas, o que requer desse profissional constante atualização e conhecimento profissional.

Para Nóvoa (2006) dilema, entre outros conceitos, são deliberações que só se conseguem ajustar através do conhecimento e de valores. De acordo com essa afirmação, compete ao professor reorganizar seu trabalho, diante das expectativas e pressões da atual condição social, que demanda a qualidade do ensino, enfrentando os dilemas com os quais o trabalho docente se depara.

Em diversos momentos da trajetória profissional o professor tem o sentimento de estar sozinho devido aos conflitos que há entre as suas concepções sobre ser professor e sobre a importância da sua tarefa de educar e as expectativas dos demais profissionais da área educacional que acompanham o trabalho do professor. Segundo Imbernón (2010) por meio da formação o professor tem a possibilidade de tornar-se um profissional capaz de promover mudanças individuais ou em grupo, perante a complexidade educativa. A profissão docente "[...] não enfrenta problemas e sim situações problemáticas contextualizadas" (IMBERNÓN, 2010, p. 39). Essas situações exigem dos professores a capacidade de tomar decisões.

Na sequência da análise do relato da interlocutora Gardênia observamos uma identificação mediadora de aprendizagem, focalizando o processo de aprendizagem e não de ensinar. O desafio de contribuir com uma educação de qualidade num período de transformações e inseguranças, bem como a necessidade de resgatar valores esquecidos em nossa sociedade exigem do professor desempenhar novas funções, baseadas nas concepções de ensino-aprendizagem.

Em decorrência disso, precisa ter consciência de que o aluno necessita adquirir habilidades de leitura, escrita, interpretação de dados e gráficos, realização de experimentos, mas precisa também, de uma formação cidadã dentre outras. Mas para isso, é necessário que o professor assuma o seu papel de mediador da aprendizagem, propiciando uma vivência de situações de ensino pautadas na atitude crítica e reflexiva. O olhar do professor para o seu aluno é indispensável para a construção e o sucesso da sua aprendizagem.

Segundo Freire (1991) o professor tem o papel de estabelecer relações dialógicas entre ensino e aprendizagem, pois ao tempo que ensina também aprende. Juntos, professor e aluno aprendem em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar. As interações são a base para que o indivíduo consiga compreender a importância do conhecimento, e neste caso, o professor é figura essencial em face de sua responsabilidade na socialização do conhecimento.

A interlocutora Gardênia menciona que o professor precisa ter um senso crítico e domínio dos conhecimentos com os quais trabalha, entre outras coisas. Sobre a formação percebe os desafios da atividade profissional e reconhece que o conhecimento adquirido nem sempre favorece uma atuação significativa e consistente diante da diversidade de comportamentos apresentada diariamente pelos discentes em sala de aula.

É necessário que se faça uma reconsideração na formação de professores tendo por base o seu contexto de trabalho, levando em conta a reflexão crítica em torno da realidade na qual está inserido, ou seja, a formação do professor em meio a mudanças, e o conhecimento necessitam permanecer interligados convertendo-se em uma ação imperiosa e imprescindível para melhorar o trabalho dos professores.

Sobre ser professor a interlocutora Hortência enfatiza a prática como fonte do aprender a ensinar e não considera que esse aprendizado que ocorre na prática está articulado com os conhecimentos gerais da formação vivenciada. Menciona sobre o saber da experiência, o aprendizado que construiu junto com os alunos no dia a dia de sala de aula, mas não acredita que o professor se forma só na prática, a formação é colocada em risco nessa prática, ou seja, esse aprendizado/conhecimento não advém somente da prática, pois a prática é alimentada pelos conhecimentos da formação, mesmo que inconscientemente.

O investimento na formação torna-se um dos pontos de partida para as possibilidades de melhoria da profissionalidade e para ressignificação da prática. Vale destacar ainda, que o processo de formação do professor é crescente e contínuo. Destacamos que as experiências oriundas da prática docente têm a capacidade de permitir ao professor construir saberes. Conforme postula Brito (2011, p. 25) "O saber da prática (ou experiência) representa um saber específico sobre ensino, produzido (num processo reflexivo) no dia a dia da sala de aula com a finalidade de apoiar o trabalho docente". O professor é identificado como capaz de construir saberes, por meio de uma prática embasada nos conhecimentos teóricos oriundos da formação inicial e da trajetória de vida pessoal e profissional, consequentemente sua prática torna-se significativa e consistente além de favorecer o desenvolvimento de uma prática reflexiva e crítica.

Em relação aos conhecimentos gerais sobre a profissão e sobre ser professor a interlocutora Íris destaca a aprendizagem de conhecimentos na área da didática para melhoria de sua prática docente. Constatamos também, o destaque que dá ao aperfeiçoamento de suas relações interpessoais em sala de aula. Nesse contexto, percebemos a formação continuada como necessária para ampliação e fortalecimento da prática docente em relação aos conhecimentos que a formação inicial não deu conta diante das demandas da atuação docente.

Segundo Imbernón (2010), a formação inicial deve propiciar o embasamento para constituição de um conhecimento pedagógico particularizado, enquanto a formação permanente deve favorecer o desenvolvimento de um conhecimento não apenas profissional, mas também, apoiar-se "[...] na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação [...]" (IMBERNÓN, 2010 p. 75).

Nesse entendimento, a prática docente está aliada aos conhecimentos oriundos tanto da formação inicial quanto da formação continuada. A formação inicial favorecendo uma atuação docente com toda sua complexidade e propiciando conhecimentos e situações preliminares do exercício da prática docente que conduzam a necessidade de uma formação continuada, devido as constantes mudanças que surgem no cenário educacional.

A interlocutora Magnólia deixa claro em suas palavras que está feliz em ser professora, mas percebe que o profissional professor atualmente não tem o devido reconhecimento. A desvalorização profissional se manifesta nas relações interpessoais entre alunos e professores, acarretando até mesmo a violência, bem como a própria condição da valorização profissional não impenetrada pelos governantes. Essa questão, em especial no Brasil tem provocado bastante discussão, devido ao não atendimento aos anseios da classe docente que sonha com salários mais dignos, como manda a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Ser professor atualmente pode ter diversos significados, e as respostas sobre esse tema vão depender do seu contexto de atuação, mas a dedicação e prazer em desenvolver a prática docente podem ocorrer em qualquer realidade. Segundo Freire (1987, p. 37) "A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso". Os homens tornam-se responsáveis em reproduzir essa realidade e contrariamente quando ela se volta sobre eles e os condiciona, modificar essa realidade cruel é uma empreitada histórica, é trabalho dos homens.

Para que a profissão professor tenha efetivamente a valorização que merece, Libâneo (2000, p. 84) destaca "[...] necessita-se de melhores salários, condições de trabalho, melhor qualificação, estabilidade das equipes nas escolas servindo também para reconfigurar o papel deste professor". Embora os professores estejam com muito de seus direitos negados em relação a sua profissão, vêm se engajando em lutas por uma maior valorização e por maior prestígio.

A professora Rosa considera que os conhecimentos direcionados a sua profissão passam por modificações e necessitam continuamente serem reavaliados. Acredita na melhoria da prática através da inovação de conhecimentos. Nesse aspecto, Falsarella (2004, p. 180) destaca "A inovação não vem simplesmente substituir o já estabelecido. Pelo contrário, vai imiscuindo-se, infiltrando-se no existente, sendo testada aos poucos, confrontada com a realidade, avaliada. Sofre transformações, ajustes".

A partir do pensamento da autora podemos afirmar que o professor é, em parte, responsável pela incorporação da inovação de conhecimentos, na medida em que considera essa inovação necessária para sua prática docente. Essa ideia é reforçada na narrativa da interlocutora Rosa quando identificamos na sua autopercepção sobre ser professor. Ser professor, segundo a interlocutora integra mutuamente o conhecer e o gostar, o que torna esta uma experiência prazerosa.

Sobre os conhecimentos gerais relacionados à profissão, a interlocutora Vitória dá ênfase à melhoria da prática docente associada à procura constante por conhecimentos, além de destacar importância do diálogo entre seus pares na busca de um maior aprendizado. Para Pacheco e Flores (1999, p. 15) "Na prática, o que os professores pensam, fazem, escrevem, verbalizam deve-se, por um lado, a um conhecimento que se consubstancia num discurso sobre uma prática ou um modo de ação". Dessa forma, quando falamos sobre o conhecimento do professor identificamos como um conjunto de saberes que engloba um contexto respaldado por práticas imbuídas de princípios que regem a prática docente dos professores alfabetizadores.

Nesse argumento, a interlocutora destaca o compromisso da adequação da prática aos enfoques teóricos metodológicos que embasam sua prática alfabetizadora. Essa articulação teoria/prática implica na possibilidade da professora tornar-se investigadora do seu próprio fazer pedagógico e ter consciência sobre as bases teóricas e metodológicas que orientam sua prática.

Para as interlocutoras da pesquisa, a construção do conhecimento sobre a profissão e sobre ser professor acontece individual e coletivamente, aprendendo uns com os outros e também sozinhos em seus estudos. É indispensável que o professor tenha conhecimento teórico para analisar de forma crítica o ensino, a educação e o ser professor.

A construção de conhecimento do professor depende do processo de formação continuada, para que o educador amplie o seu universo de conhecimento. Sem deixar de lado, obviamente, o fato de que o professor também tem sua parte na responsabilidade no seu

desenvolvimento. A produção desse conhecimento depende, também, das trocas com os pares e da vivência da prática.

3.2.2 Conhecimentos relativos à alfabetização

A alfabetização como um processo de apropriação do sistema alfabético de escrita precisa ser compreendida para além das estruturas, dos métodos e das técnicas de ensinar. Torna-se indispensável, igualmente, à compreensão de que, implícito a esta prática pedagógica, emergem pontos de ordem psicológica, linguística, histórica, política, cultural, entre outros. Nesse eixo indicador de análise apresentamos o que as interlocutoras conhecem sobre a alfabetização, uma temática tão complexa e com tantas vertentes (QUADRO 9).

Quadro 9 - Eixo indicador de análise.

SUJEITOS	UNIDADE TEMÁTICA II: FORMAÇÃO CONTINUADA E CONHECIMENTO PROFISSIONAL
	CONHECIMENTOS RELATIVOS À ALFABETIZAÇÃO
AÇUCENA	A melhor formação continuada da qual participei foi a do PNAIC [...] voltada para a leitura e escrita propriamente dita, na qual trabalhamos os planejamentos e organização da rotina no ciclo de alfabetização, os conhecimentos que cada criança deve apropriar-se até o final do ciclo para que tenha autonomia para prosseguir seus estudos sem dificuldades. [...] foi priorizado o trabalho com os diferentes gêneros textuais, a diversidade, o diálogo, as sequências didáticas valorizando o diálogo entre os demais componentes curriculares e alfabetização de crianças com deficiência.
DÁLIA	Desde o momento em que comecei no magistério meu compromisso passou a ser de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, desafiando-os intelectualmente de modo a promover a aprendizagem.
GARDÊNIA	No curso de licenciatura vi muitas teorias, metodologias, psicologias, etc. Mas foi na escola que percebi que o que eu aprendi era necessário, mas não o suficiente para me ajudar a ensinar as crianças a ler e escrever. A teoria mais discutida naquela época era o construtivismo, onde aprendi muito e trago até hoje com algumas adaptações. Compreendo que a alfabetização acontece por um processo de construção e que o aluno é sujeito de seu conhecimento. As atividades propostas devem ser desafiadoras e significativas para o aluno.
HORTÊNCIA	Sou formadora do PNAIC, participo de palestras, jornadas, seminários, encontros científicos e outros, no intuito de buscar subsídios para melhorar a minha atuação como profissional e participar das discussões sobre a formação e a prática docente, bem como, sobre o processo de alfabetização.
ÍRIS	[...] conhecimentos que correspondem aos desafios enfrentados no dia a dia de aula.
MAGNÓLIA	[...] pude comprovar o quanto as crianças se apropriam rápido do nosso sistema alfabético quando são bem estimulados. A sensação ao vê um aluno lendo é indiscutível, é prazerosa. Sou apaixonada por alfabetizar. O tema alfabetização é a leitura que me satisfaz, é a palestra que me satisfaz e é o FAZER que me satisfaz [...]
ROSA	Em 2008 participei do PROFA, aprendi muito nesse ano, pois além da teoria, foram ofertadas atividades práticas, trocas de experiências e principalmente reflexão sobre nossa pratica em sala de aula. Permitiu-nos compreender detalhadamente os níveis da linguagem escrita e o que podemos fazer para avançar em busca da escrita alfabética

VITÓRIA	No PROFA aprendi mais sobre como organizar e sistematizar minha prática, considerando o que o aluno já sabia e o que precisava aprender sobre leitura e escrita. O PNAIC apresenta questões importantes referentes à alfabetização e o letramento. O fazer na alfabetização exige um compromisso social do alfabetizador com a prática, pois sua atuação precisa fundamentar nos conhecimentos teóricos- metodológicos da teoria da educação e da Pedagogia da alfabetização e do letramento.

Fonte**:** Dados coletados no memorial de formação.

Dentre as formações das quais participou a interlocutora Açucena destaca a formação continuada de alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como sendo a melhor, por ser mais proveitosa em relação às orientações para o planejamento das atividades direcionadas ao ciclo de alfabetização e aos saberes adquiridos para orientar o trabalho com a alfabetização e o letramento. A partir do relato da professora Açucena, observamos a importância que é dada aos conhecimentos oriundos da formação continuada. A partir da narrativa da professora percebemos que a formação é a base para o fortalecimento da prática.

Os cursos voltados para os professores alfabetizadores pretendem refletir sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, definir os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento nas áreas da leitura, escrita e matemática. Buscam também, promover instrumentos eficazes de avaliação, considerando a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Trata-se de uma formação que não transmite a professores alfabetizadores métodos e estratégias que objetivem o domínio do código linguístico por parte de seus alunos, mas os cursos de formação consolidam a importância de uma formação continuada que perceba as potencialidades dos professores no que se refere à organização e desenvolvimento do trabalho docente (BRASIL, 2015).

Com base na concepção de que um indivíduo alfabetizado não é aquele apenas capaz de ler e escrever, mas cuja leitura e escrita sejam realizadas com êxito em diferentes situações sociais, o Pacto almeja contribuir na formação de sujeitos capazes de se inserir e de participar ativamente do mundo, diante às diferentes realidades e demandas socioculturais.

Na narrativa da professora Dália percebemos que em relação aos conhecimentos relacionados à alfabetização a interlocutora enfatiza sobre a extrema importância de compreender e de acompanhar os processos de aprendizagens de seus alunos através de estímulos desafiadores. Nesse entendimento, Rios (2010) preconiza que por meio do ato de ensinar, o professor como mediador da aprendizagem possibilita o acesso a novos conhecimentos a partir dos pré-existentes.

Para Libâneo (2011, p. 29) uma educação básica de qualidade por meio da atuação dos professores como mediadores "[...] possibilita aos alunos a formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades e cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania". Isso os estimula a manter uma postura crítica diante do que aprendem, provocando transformações quando necessário e mostrando que aprender é preciso, para viver em sociedade. O processo de aprendizagem é bastante complexo, abrange aspectos cognitivos, emocionais, psicossociais e culturais. Esse processo é suscitado a partir da motivação que ocorre no interior do indivíduo. Ensinar e aprender estão sempre lado a lado, ou seja, são fatores interligados e interdependentes.

Sobre os conhecimentos relativos à alfabetização, a interlocutora Gardênia considera relevantes os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica, mas declara que são insuficientes diante dos desafios do processo de aprendizado de crianças. Ao refletir sobre a prática diária de sala de aula, lembra que os professores são desafiados a buscar novos conhecimentos no intuito de transformar a prática.

A aquisição de novos conhecimentos é possibilitada pelos cursos, encontros e estudos, mas o ambiente escolar também favorece situações refletivas em torno da atuação docente. Para Kramer (2006, p. 82) um critério básico na formação de professores em serviço "[...] é possibilitar uma aproximação entre a atuação do professor em sala de aula e os conhecimentos nos quais ele fundamenta esta atuação. Essa prática seria coerente com o que se sugere ao professor fazer com seus alunos".

A formação a partir da prática oportuniza o fortalecimento da atuação do professor ao abranger a articulação teoria/prática, propiciando constantemente uma reflexão sobre sua atuação e sobre os desafios enfrentados, além dos conhecimentos indispensáveis ao redirecionamento de sua prática. Semelhante ao pensamento da interlocutora Dália, a professora Gardênia acredita que o aluno constrói o seu conhecimento por meio de atividades que sejam desafiadoras e direcionadas à realidade do aluno.

Ainda sobre os conhecimentos relativos à alfabetização a interlocutora Gardênia enfatiza o Construtivismo, mencionando que utiliza alguns aspectos dessa teoria. O Construtivismo foi inspirado nas ideias do suíço Jean Piaget, com a finalidade de estimular a curiosidade do aluno, já que ele é instigado a encontrar as respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade, com o conhecimento e com os colegas.

Ferreiro (1986) expandiu essa teoria para o contexto da leitura e da escrita e concluiu que a criança ao chegar à escola já detém conhecimentos sobre a linguagem escrita, desde que na sua convivência seja incentivado ao contato com letras e textos. O construtivismo sugere a

participação ativa do aluno no próprio aprendizado, por meio da experiência, da pesquisa, do questionamento, da ampliação do entendimento, dentre outros aspectos. Nessa teoria, o erro não é enfatizado como falha, mas como um passo em direção à aprendizagem, tecendo críticas ao rigor das metodologias de ensino, das avaliações unificadas e ao uso exagerado de material didático desconexo à realidade do aluno.

A interlocutora Hortência, além de exercer a função de professora alfabetizadora, atua como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, participando de eventos científicos que propiciam os fundamentos teóricos e metodológicos, visando o aprimoramento profissional. Em sua narrativa observamos o interesse em discutir sobre formação, prática docente e, em especial sobre o processo de alfabetização.

Tendo por base o perfil da referida interlocutora, podemos reconhecer que percebe a necessidade de os professores pesquisarem nas suas práticas. Segundo o pensamento de Garcia (2008, p. 21) ao mencionar que a professora "[...] no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, na sala de aula e com seus colegas nas reuniões pedagógicas [...]" tendo a oportunidade de adquirir novos conhecimentos por meio das reflexões que faz nas leituras oriundas das formações.

Quando o profissional da educação, em especial o professor, torna-se professor pesquisador fica mais fácil encontrar novas explicações para as dificuldades confrontadas no seu dia a dia, nos estudos, nas reuniões pedagógicas e nas formações. O fato de ser formadora do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa contribui para elaborações de novas propostas, descobertas e questionamentos acerca dos conhecimentos relacionados ao processo de alfabetização.

A interlocutora Íris menciona em sua narrativa que os conhecimentos referentes à alfabetização estão relacionados às mais variadas provocações que surgem diariamente ao atuar como alfabetizadora em sala de aula. Kramer (2006) destaca que não acredita que exista uma teoria ou método que seja supostamente mais correto, com a capacidade de propiciar alfabetização, leitura e escrita.

A autora defende a valorização dos professores e o direito à formação continuada, formação essa direcionada ao aprofundamento das reais experiências de leitura e escrita que favoreçam a emancipação dos alunos. A formação do professor alfabetizador tem uma enorme singularidade, e requer que o professor seja preparado para compreender os diversos desafios que perpassam no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Na prática docente do professor alfabetizador, é considerado um sujeito capaz de produzir saberes e o saber-fazer no exercício da docência na alfabetização, a prática docente alfabetizadora demanda dos professores alfabetizadores saberes característicos relativos à alfabetização nos aspectos teórico-metodológicos, saberes, habilidades e competências, relacionadas ao ensino da leitura e escrita na alfabetização de crianças, através da articulação entre a teoria e a prática.

No seguimento das narrativas, a interlocutora Magnólia ao rememorar sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, garante que quanto mais cedo as crianças são adequadamente estimuladas, mais rapidamente conseguem ler e escrever. Nesse sentido, observamos que a interlocutora demonstra muito entusiasmo e prazer em exercer a profissão de alfabetizadora.

Para isso, como alfabetizadora, necessita criar sua metodologia, após os primeiros contatos com o contexto dos alunos, no intuito de valorizar suas experiências e construir um currículo que atenda às necessidades reais dos alfabetizandos. A professora Magnólia compreende que no trabalho com alfabetização se faz necessário buscar muito conhecimento e amor para obter êxito no processo de ensino e aprendizagem. Esse princípio pode ser traduzido em afetividade ao enumerar a paixão, a atenção, o olhar atento em relação ao nível de desenvolvimento cognitivo e a necessidade do aluno, revelando estes como aspectos inerentes a prática de alfabetizar.

Morin (2000, p. 20) destaca que "[...] o desenvolvimento da inteligência, do conhecimento e da percepção é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão [...]". O professor alfabetizador necessita compreender os processos cognitivos como processos fundamentais à proporção em que o intelecto e a sensibilidade são inseparáveis. A construção do conhecimento é ao mesmo tempo afetiva e social. A afetividade tem a capacidade de sufocar o conhecimento, mas também de revigorá-lo.

No processo de socialização de conhecimentos podemos observar o envolvimento da criança, procurando compreender cada palavra que é falada, como se estivesse querendo entrar em novo mundo da leitura e da escrita, incorporando as falas com conhecimentos já adquiridos. Nestas relações surge interatividade, vontade, desejo contínuo em querer aprender.

Nos escritos narrativos sobre a trajetória de formação profissional das interlocutoras Rosa e Vitória percebemos uma ênfase nos conhecimentos adquiridos no Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), dando destaque a relação teoria e prática, conteúdos da formação e oportunidade de refletir sobre a prática docente.

O PROFA (BRASIL, 1997) foi criado para ampliar a formação de professores alfabetizadores, garantindo um acesso às novas teorias e práticas oriundas dos estudos de Ferreiro e Teberosky (2001). Estes estudos, por não serem aprofundados por alguns professores, trazem questões que ocasionam muitos equívocos nos professores e as formações do PROFA são responsáveis pelo embasamento teórico à prática docente fazendo os docentes a refletirem diante das novas situações que se apresentam no cotidiano escolar, precisamente sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Percebemos que os cursos de formação não contribuem apenas com teorias e práticas, mas em reflexão de atitudes propiciando uma postura crítica reflexiva e esta é capaz de melhorar a prática docente e transformar a realidade educacional.

A professora Vitória, também menciona a formação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa enfocando a importância do papel do alfabetizador. No contexto da alfabetização o professor é uma peça chave, necessita estar habilitado para executar a tarefa de alfabetizar. Por meio de uma boa formação o professor conhece as etapas do processo de construção da escrita, mas precisa compreender como ocorre esse processo, tornando-se capaz de relacionar a prática aos conhecimentos teóricos oriundos da formação. O compromisso profissional do alfabetizador está relacionado ao fazer educativo com ênfase nas práxis pedagógica, ação – reflexão – ação de sua prática educativa vinculada à teoria.

Ao tratar de compromisso político com a sociedade Giesta (2001) postula que mesmo o professor não conseguindo implementar todas suas ações planejadas em seu grupo de trabalho, devido ser um processo vagaroso, de conquista e afirmação, ele deve acreditar que a formação de sua identidade profissional comprometida está relacionada com uma ação pedagógica de qualidade realizada com a satisfação.

Observamos que as interlocutoras reconhecem como importantes os conhecimentos relativos à alfabetização tanto de formações que já participaram como também das que estão participando no momento. A maioria das interlocutoras demonstra preocupação com o processo de desenvolvimento de aprendizagem da leitura e escrita e busca subsídios para melhorar sua atuação no dia a dia de sala de aula.

3.3 A reflexão como princípio da formação continuada

Levando em consideração os estudos em torno da reflexão podemos verificar que vem sendo valorizada como exercício impulsionador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional. A reflexão como princípio da formação continuada

tem sido destacada com muita importância na constituição do ser professor proveniente de todo processo formativo onde o saber é fundamental, imprescindível e necessário, diante das novas provocações educativas.

A grande e importante função que o professor desempenha no sistema de ensino demanda o reconhecimento de que este profissional carece de uma formação continuada no intuito de reelaborar continuamente sua prática docente. Além disso, este profissional encara o enorme desafio de estabilizar-se como profissional reflexivo diante dos problemas e das limitações do cotidiano escolar, tendo como alicerce de sua prática o espaço da sala de aula. Nóvoa (2009, p. 3) pondera que: "[...] através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva [...] A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas".

Segundo Behrens (1996, p. 135) "A essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer". O melhor modo para que a formação continuada seja efetivada acontece por meio de um trabalho realizado coletivamente, no qual o profissional tem a oportunidade de aprender através da experiência dos seus pares, tornando-se de tal modo um profissional reflexivo, preocupado com os resultados exibidos durante a sua atuação, para posteriormente buscar novas táticas que propicie uma melhoria à sua prática.

Para aperfeiçoar as práticas docentes torna-se imprescindível a reflexão individual e coletiva, objetivando as demandas da prática docente. O professor reflexivo pode tornar-se um produtor de conhecimentos com a capacidade de fazer uma análise detida da coordenação de suas atividades, transformando e concretizando as modificações relacionadas à condução de suas aulas.

3.3.1 Situações reflexivas na formação continuada

Nessa terceira unidade temática abordamos sobre a reflexão como princípio da formação continuada, levando em conta as narrativas das alfabetizadoras em relação às situações reflexivas na formação continuada (QUADRO 10).

Quadro 10 - Eixo indicador de análise.

SUJEITOS	UNIDADE TEMÁTICA III: A REFLEXÃO COMO PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO SITUAÇÕES REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA
AÇUCENA	[...] de forma geral posso garantir que hoje as oportunidades para os bons profissionais são bem melhores, há muitas ferramentas de auxílio, dentre as quais tem destaque a internet com sites e portais voltados exclusivamente para a educação.
DÁLIA	Os estudos sobre o ser professor realizado no curso de magistério e nos componentes curriculares que se voltavam à educação proporcionou-me a consciência de que o ensino tem que ser baseado na reflexão sobre o erro, na pesquisa, na busca de solução de problemas.
GARDÊNIA	A prática e o ato de reflexão dessa prática exercida no espaço da sala de aula contribuem para o surgimento de uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem. Nos últimos anos a SEMEC tem se empenhado muito em formações e eu sempre tentando reaprender a alfabetizar.
HORTÊNCIA	[...] todos os momentos que julgamos ser formador, possibilitam situações de reflexão sobre a prática, e acredito que uma das vias possíveis para melhorias na educação, [...] é a formação docente, é ela que abre caminhos para vislumbrarmos novos conhecimentos, novas tecnologias, novos saberes, mas acima de tudo a relação entre teoria e prática.
IRIS	[...] questiono a forma como os formadores, na sua maioria conduz as formações, um pouco fora da realidade do contexto em que estão inseridos nossos alunos.
MAGNÓLIA	O que mais me ajudou no início de minha carreira foram os dias de estudos planejados pela pedagoga. Ela organizava as pautas e o grupo parava para estudar sobre as tendências pedagógicas, sobre a avaliação e sobre o pensamento dos teóricos mais lidos na época e por algumas vezes ela conseguiu trazer pessoas de fora para expor sobre algum tema.
ROSA	A educação é muito dinâmica e as demandas de ontem não serão as de hoje, nem a de amanhã. [...] o mais prazeroso é reavaliar o que se faz ver novas formas de fazer, reconstruir, se desafiar e recriar estratégias para melhores e mais eficientes aprendizagens dos nossos alunos.
VITÓRIA	Olhando para a formação continuada, especialmente a última em que tenho participando (PNAIC) posso afirmar que tem contribuído com minha prática docente alfabetizadora, tem me ajudado na definição da minha competência profissional. Penso que a formação continuada é essencial ao desenvolvimento da prática docente alfabetizadora competente e que a reflexão crítica sobre a prática é o que vai me ajudando a perceber aspectos que podem ser melhorados no meu fazer, enquanto alfabetizadora.

Fonte: Dados coletados do memorial de formação.

Ao refletir sobre situações reflexivas da formação continuada a interlocutora Açucena menciona que nos dias atuais as condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas melhoraram bastante, particularmente em relação à diversidade de recursos tecnológicos amplamente direcionados à educação. Os professores têm a oportunidade de ampliar sua formação, considerando diferentes fontes de informação e de conhecimentos. Os professores encontram nas formações iniciais e continuadas conhecimentos que podem incorporar a pratica docente.

O Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI lançado em 1996, assinala a importância da qualificação profissional docente, recomendando que todos os países invistam em formação inicial e continuada, incluindo o aproveitamento dos potenciais das tecnologias da informação e da comunicação (BRASIL, 1996).

Atualmente os avanços tecnológicos ocorrem de modo cada vez mais rápido, impondo aos professores a aquisição de novos espaços e estratégias de capacitação tais como ensino à distância, aprendizagem via rede de computadores que acrescentam maior complexidade ao fazer pedagógico do professor, que precisa ter disponibilidade para apropriar-se dessa tecnologia e construir uma metodologia, favorecendo a descoberta de formas criativas de empregá-la, experimentando novas práticas e mudando a maneira de se relacionar com o conhecimento, com os próprios colegas e com os alunos, o que implica em um processo de capacitação permanente.

Ao mencionar sobre as oportunidades que os professores estão tendo para melhorar sua atuação em sala de aula a interlocutora Açucena em sua reflexão dá destaque aos “bons” professores, como se somente esses tivessem interesse em aprimorar a formação por meio de recursos tecnológicos. É possível identificar que muitos professores não fazem uso da tecnologia por diversos motivos: não dominam, não têm interesse, não há um adequado aparato tecnológico na escola e quando dispõe não funciona, mas isso não impede que esses professores não sejam “bons”.

A interlocutora Dália reflete sobre a formação continuada enfatizando a importância dos conteúdos trabalhados que propiciam ter uma formação como profissional reflexivo. Dália considera que o ensino é fundamentado na reflexão sobre o erro, na pesquisa, na busca de solução de problemas. Essa concepção de formação é identificada como racionalidade prática, reflexão-na-ação, que procura ultrapassar a visão que se tem do professor que atua através da técnica para resolver os problemas do cotidiano escolar utilizando rigorosamente o conhecimento científico, mais especificamente, “[...] a lógica da racionalidade técnica opõe-se

sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva" (NÓVOA, 1992 p. 27). Na racionalidade técnica os profissionais resolvem problemas instrumentais por meios técnicos mais adequados para atingir seu objetivo.

Na racionalidade prática os desafios do professor não se restringem às resoluções de problemas, mas direcionam-se para esclarecer as situações complexas em que os problemas devem ser logo identificados e tratados. Conforme Gómez (1999, p. 110) "[...] o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica". A formação direcionada para o professor reflexivo tem a prática como base da formação, tornando-se espaço de aprendizagem e de edificação do pensamento prático do professor, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências.

A interlocutora Gardênia destaca como o exercício de reflexão sobre a prática docente possibilita a apropriação de novos saberes, especialmente relacionados ao processo de alfabetização, dando destaque a contribuição da formação continuada para aprimoramento da prática docente alfabetizadora. O professor reflexivo nunca está satisfeito com sua prática docente e considera que constantemente necessita aprimorar essa prática. Segundo Alarcão (2003), a ideia que se tem de professor reflexivo é fundamentada em acreditar no potencial da habilidade de pensar e refletir, o que distingue como sujeito inovador e não apenas com habilidades para conhecer e repassar os conhecimentos, para ser inovador é preciso muito mais.

A concepção de professor reflexivo está relacionada ao profissional que diante de diversos problemas relacionados à prática docente é capaz de agir de forma consciente e responsável. Para Garcia (2008) o professor que atua como alfabetizador tem uma teoria alicerçada nos conhecimentos adquiridos na trajetória de formação inicial, teoria essa que é constantemente atualizada por meio das diversas relações interpessoais desenvolvidas, nos encontros pedagógicos, nas experiências oriundas dos ambientes escolares ou não, nas leituras nas formações e nas reflexões produzidas.

A interlocutora enfatiza ainda, a contribuição da formação continuada na ampliação de novos saberes relacionados às metodologias da alfabetização, objetivando melhorar sua atuação como alfabetizadora. Manter-se atualizado é imprescindível para os professores que atuam com a alfabetização de crianças, jovens e adultos, haja vista as constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas da sociedade da qual fazemos parte.

Assim, observamos a importância que a interlocutora Gardênia dá à formação continuada em sua carreira profissional de alfabetizadora, considerando que a aprendizagem é

um processo contínuo e inacabado. O professor precisa de formação em uma perspectiva de continuidade, efetivando uma articulação entre a teoria e a prática, uma relação de aprendizagens, desconstrução de conceitos, diálogos, ressignificação de saberes praticando, conectando a aprendizagem ao trabalho pedagógico, alcançando efetivamente à práxis pedagógica.

Na narrativa da professora Hortência, percebemos o reconhecimento dado aos processos formativos que fundamentam a prática docente. A interlocutora analisa que as formações norteiam a prática docente e favorecem condições de reflexão sobre os conhecimentos e saberes que direcionam a relação teoria e prática.

Refletir sobre a formação docente e sobre a prática implica idealizar um processo de formação-ação, no qual o professor passa a ser agente e sujeito de sua prática, bem como sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento. Para Nóvoa (1992, p. 25) "A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada".

A formação de professores adquirindo uma atitude reflexiva concreta, saindo do plano ideológico, necessita sugerir ações de autonomia de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, transformando os discursos teóricos em vivencias. "A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...] as escolas de formação de professores necessitam educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia" (PIMENTA, 1999, p. 31).

Ao debater sobre essa reflexão na conjuntura da formação de professores, percebemos a necessidade de romper com a dicotomia teoria/prática e passar a identificar o conhecimento como fonte de recursos que dão subsídios a prática docente de professores alfabetizadores. A formação de professores na perspectiva reflexiva é uma necessidade que se configura como uma valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e dos estabelecimentos escolares.

Ao comentar sobre as situações reflexivas na formação continuada a interlocutora Íris questiona a metodologia utilizada por muitos formadores, mencionando que a mesma não está levando em consideração todos os aspectos da realidade dos educandos. A formação do formador é consequência de seus saberes, constituídos socialmente ou oriundos de sua experiência profissional, os quais proporcionam contribuições para que os docentes estabeleçam lugares de formação e se organizem com as construções e reconstruções cotidianas por meio das possibilidades reflexivas.

A importância dos cursos de formação inicial tem uma função essencial no processo de (re) constituição da identidade profissional de futuros professores. A formação inicial pode fornecer bases para que o futuro professor construa uma "[...] bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários" (IMBERNÓN, 2010, p. 63). Indagar o trabalho docente do formador denota discutir o ato de ensinar.

Mizukami (2005) ressalta que os formadores preparados para atuar com os professores, têm processo formativo baseado na concepção da racionalidade técnica, e serão responsáveis pela condução de processos formativos baseados em uma nova visão (racionalidade prática). Os formadores identificam as restrições e problemas do paradigma da racionalidade técnica e utilizam um novo paradigma que atenda as necessidades das formações.

Como aspecto de situação reflexiva na formação continuada Magnólia destaca a concretização da prática docente por meio da formação em serviço. A interlocutora atua na Escola A e destaca o assessoramento recebido por meio da pedagoga na escola como fundamental e bastante diversificado para efetivação de sua prática docente como professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Diferentemente da interlocutora Íris que questiona a metodologia de muitos formadores, percebemos que Magnólia identifica a importância do coordenador pedagógico como mediador na formação continuada.

Imbernón (2010) defende que um assessor de formação (ou formador de formadores) deve atuar tendo por base as necessidades dos professores e das escolas, colaborando formativamente nas resoluções de problemas ou circunstâncias problemáticas através de diagnósticos, conversas e discussões propiciando aos professores refletir sobre suas ações. O formador tem a função de mediador com algumas características importantes de assessoria direcionadas a educação: "[...] não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica" (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

O formador que atua nas instituições escolares (coordenador pedagógico/pedagogo) ao exercer uma função mediadora necessita lidar com diversos desafios, dentre eles, articulador do projeto pedagógico, formador do corpo docente, transformador do espaço escolar. Tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios conhecimentos. Uma função

peculiar do formador é socializar o saber docente através da estimulação de troca de experiências entre os professores, das discussões e das sistematizações da prática docente.

Para acompanhar o trabalho pedagógico e instigar os professores, o formador além de deter conhecimentos teóricos, necessita de percepção e sensibilidade para atender a demanda dos professores, precisando estar constantemente atualizado através da busca de informações e reflexões sobre sua prática. De acordo com Nóvoa (2001, p. 13), "[...] a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação". Com essa ideia, ainda é necessário observar o ambiente ao seu redor, valorizando os profissionais de sua equipe e acompanhando os resultados, destacando que o trabalho deve ocorrer com a cooperação de todos, assim o formador deve estar preparado para transformações e sempre pronto a motivar a todos.

A interlocutora Rosa deixa evidente na sua narrativa a valorização dada à formação continuada como meio que oportuniza estratégias que podem melhorar significativamente a aprendizagem dos alunos, destacando com prazer os desafios da prática docente. Nos dias atuais os professores constantemente são pressionados a estarem preparados para atuar principalmente na preparação dos alunos para alcançarem os melhores resultados nas avaliações nacionais (IMBERNÓN, 2010). As criticas destacam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco comprometidos de sua responsabilidade pelo desempenho dos alunos.

Nesse contexto, os diversos níveis governamentais vêm instituindo meios que visam expandir o domínio do exercício profissional, através de exames de certificação de competência, integrados a apoios financeiros. Entretanto, esses meios não são bem aceitos diante dos baixos salários, carreiras com trajetória indefinida, desmotivação profissional, mudança de profissão e a diminuição da procura pelos cursos responsáveis pela docência.

Destacamos um panorama que necessita adquirir prioridades para uma docência mais atrativa, valorizada, bem como mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade. Apesar desse cenário a interlocutora Rosa idealiza a formação continuada como oportunidade para aquisição de novos saberes e estratégias para dinamização da prática docente. Com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96 a formação continuada apresentou um grande crescimento que refletiu as características contextuais que favoreceram apadrinhar esse tipo de formação como estratégia para amenizar os problemas oriundos da formação inicial do professor e que interferem na melhoria da qualidade do ensino (GATTI, 2008).

A interlocutora Vitória ao refletir sobre a formação continuada enfatiza a contribuição da formação do PNAIC ao propiciar a definição de sua competência profissional por meio da reflexão de sua prática docente alfabetizadora. Por meio de seu pensamento reflexivo a professora alfabetizadora Vitória considera a formação continuada eficaz para ampliação de sua prática.

Para Libâneo (2002, p. 55) "Reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes, todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações [...]". Podemos considerar que a reflexividade direcionada à formação de professores, propicia o desenvolvimento da competência reflexiva no exercício profissional e pode despertar os professores para seus papéis na formação e na prática.

Constituir um profissional reflexivo significa formar um sujeito livre, elaborador de novas teorias, que idealize novas formas significativas de ensinar e de aprender. É pela consideração da prática docente (reflexão na ação) que professores são levados a confrontar teorias com a prática imediata, tornando-se investigadores do seu saber fazer.

A interlocutora identifica na formação do PNAIC a possibilidade de definição de sua competência profissional como professora alfabetizadora. Rios (2010) ao refletir sobre a articulação dos conceitos de competência e de qualidade no âmbito da profissão docente percebe que *competência* e *qualidade* são noções que se relacionam, ao tempo em que a ação competente é pautada em qualidades boas. A autora considera o ensino competente como sendo um ensino de boa qualidade.

Na história da educação brasileira os estudos assinalam a necessidade de uma educação de qualidade vinculada a ideia de competência do educador. Segundo Perrenoud (1999, p. 135) "[...] Competência é uma capacidade de agir eficazmente em um tipo definido de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles". Essa ideia de competência é bastante discutida nos cursos de formação continuada direcionando ao saber e ao saber fazer, acrescenta que: " [...] as competências utilizam, integram, mobilizam conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas. A competência implica, também, uma capacidade de atualização dos saberes" (PERRENOUD, 1999b, p. 135).

Compreender e definir um conceito de competências, não apenas como um saber fazer, mas também como um saber pensar e agir poderá contribuir para um trabalho mais significativo e mais comprometido com a aprendizagem. As competências docentes são construídas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais do professor, no cotidiano de sua prática.

3.3.2 Tipos de reflexão na formação continuada

Nesta seção, tecemos comentários sobre os tipos de reflexão como princípio da formação continuada, levando em conta as entrevistas e as narrativas das alfabetizadoras em relação aos tipos de reflexão na formação continuada (QUADRO 11).

Quadro 11 - Eixo indicador de análise.

SUJEITOS	UNIDADE TEMÁTICA III: A REFLEXÃO COMO PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO
	TIPOS DE REFLEXÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA
AÇUCENA	Na formação se vê muito como melhorar o crescimento do aluno, e, sobretudo a questão da inclusão, como trabalhar a inclusão em sala de aula, o que se pode fazer para melhorar, por isso o compartilhamento de experiências é de suma importância. É preciso sempre estar estudando, discutindo com os professores, formadores, na própria escola, sobre qual é a melhor metodologia, melhor maneira de atingir aquilo que o aluno precisa aprender. Então a todo o momento se busca atividades, métodos, a forma mais simples de se chegar ao aluno, fazer com que esse aluno aprenda.
DÁLIA	Nas formações os estudos e discussões desenvolvidas favorecem reflexões para despertar algo que parece está morto, um ânimo, ou seja, uma motivação. [...] aprendemos e compreendemos a importância na prática e na aplicação dos métodos que fazem com que o trabalho fique mais interessante e satisfatório.
GARDÊNIA	Acredito que todo educador deve ter a capacidade de refletir sobre sua prática educacional, sobre sua docência, já que, é através do processo reflexivo que irá se tornar um profissional capaz de construir sua identidade profissional docente.
HORTÊNCIA	[...] diante de tantas barreiras, eu ter chegado aonde cheguei esta narrativa me fez refletir e ver que estou apenas às margens do rio diante da imensidão das águas, no qual está o conhecimento, essa inesgotável fonte do saber. [...] investir na formação é investir na melhoria da qualidade educacional, na melhoria da prática, na melhoria do ensino. A formação nos dias atuais se constitui em um dos meios de grande relevância para revertermos os altos índices de analfabetismo em nosso país. Nós professores não podemos nos acomodar e necessitamos buscar constantemente formação para atendermos aos desafios da prática profissional.
IRIS	"[...] seria uma formação na qual eu tivesse menos prática, preenchesse lacunas que ficaram durante a minha formação, é como se você revesse a forma como dá aula. Então, na hora do momento de compartilhar, ela na prática não existia, não sentávamos para compartilhar como eram as nossas experiências. [...] falavam-nos como deveríamos fazer em sala de aula, redigir relatórios, mas o momento de conversação, de troca de experiências praticamente não existia. Há uma necessidade muito grande desse momento. Já compartilhei muita experiência com a minha amiga do terceiro ano, trocamos muitas experiências. Quando voltávamos da formação para a escola, o nosso momento [de compartilhar] era aqui [na escola], eu e ela. Entretanto, na formação continuada, não havia, eram raras as vezes que esse momento ocorria."
MAGNÓLIA	Na última formação o material não trouxe novidades além do que já tinha lido em academia, o bom foi poder reler e rediscutir com outro grupo de profissionais. A primeira turma que participei não foi muito boa.
ROSA	Nós professores temos que está constantemente revalidando nossos conhecimentos e nossas práticas.

VITÓRIA	Quando falo em reflexão crítica, estou me referindo ao fato de que é preciso pensar sobre a prática, que eu professora preciso, revisitar o que faço como crítico, olhar para minha prática com certo distanciamento (na medida do possível), verificando no que está acertando e no que preciso melhorar. [...] na realidade necessito pensar no que faço antes (planejamento da ação), durante o fazer (na aula) e depois que executo a ação, e usar o resultado de todo esse processo para redirecionar minha prática docente. Essa reflexão precisa ser praticada individual e coletivamente (na escola e na formação continuada).

Fonte: Dados coletados do memorial de formação.

A interlocutora Açucena destaca a preocupação que a formação tem em relação à melhoria do desempenho dos alunos, em especial o trabalho com a inclusão. Considera que é muito importante compartilhar as experiências, estudar, discutir com formadores e professores sobre o modo mais fácil que facilite ao aluno aprender.

Nesse contexto, observamos que ao abordar sobre a reflexão como princípio da formação a professora Açucena desenvolve uma reflexão do tipo prática, essa reflexão "[...] caracteriza-se pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a compreensão dos fatos" (LIBERALI, 2010, p. 27). A reflexão na ação ocasiona um conhecimento que é encontrado nas atividades desenvolvidas pelos profissionais podendo ser reconhecida também como um saber técnico ou solução de problemas que se revela no saber-fazer, ou seja, é repensar a própria prática.

No desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem a ação reflexiva nos possibilita perceber a importância e os desafios que prevalecem na prática docente de modo que o professor possa oferecer respostas às situações que aparecem no dia a dia, formando um leque de soluções às situações complicadas que surgem no espaço educacional.

A interlocutora Dália ao abordar sobre a reflexão na formação continuada identifica que nesse espaço formativo as atividades desenvolvidas provocam pensamentos, que desperta o professor do seu estado de latência. Acredita que a pratica docente apresenta melhores resultados com a utilização de métodos de ensino. Nesse pensamento, a professora Dália desenvolve uma reflexão do tipo técnica. Nesse sentido Gómez (1999, p. 96) menciona que "Segundo o modelo da *racionalidade técnica*[1], a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas". Procurando atuar de modo eficaz os professores precisar enfrentar os problemas reais que se deparam na prática, por meio da utilização dos princípios gerais e conhecimentos científicos oriundos da investigação (GÓMEZ, 1999).

1Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular.

Podemos observar a existência de estudos de Alarcão (1996), Pimenta (1999), Schon (1995), que apontam para a importância de uma formação continuada na qual os professores são estimulados a refletir sobre a sua prática docente. Dessa forma, o processo de formação continuada percebe o professor como principal responsável pela sua própria formação, em que procura educar a si mesmo, diariamente examinando suas atividades pedagógicas em sala de aula, buscando diariamente o desenvolvimento profissional.

Na acepção da interlocutora Gardênia a reflexão propiciada na formação continuada é aquela que orienta diariamente sua prática docente. A fala da professora deixa explicita que a sua identidade profissional é construída por meio da reflexão na ação. Estudos sobre a reflexão na prática apoiados em Schön (2000) assinalam a obtenção e utilização do conhecimento na prática. Uma das propostas para aprimorar a prática profissional refere-se ao que se designa de prática reflexiva, os estudos baseados em Schön sugere uma nova epistemologia da prática levando em conta, sobretudo, o que proclamou como reflexão na ação.

Ao refletir sobre a sua prática docente a professora Gardênia entende que tem condição de transformar essa prática, pois quando refletimos sobre nossas experiências cotidianas de sala de aula temos a possibilidade de voltar nosso olhar para nossas ações e ver como estamos agindo, confrontando o que se deseja com o que se faz. Esse conflito gera uma reação que favorece refletir sobre a experiência que corresponde à reflexão na ação (SCHÖN, 2000).

O pensamento da interlocutora sobre a reflexão contribui na construção da identidade profissional por considerar que quanto mais consistente for a formação profissional por meio do processo reflexivo, maior a possibilidade de construção de uma identidade voltada à realidade da prática docente.

Na narrativa da interlocutora Hortência observamos que a articulação entre as dimensões pessoal e profissional propiciam uma reflexão sobre a necessidade de buscar novos conhecimentos que possibilitem a atender os desafios da prática docente, dando destaque à formação continuada como um dos meios para mudar as elevadas taxas de analfabetismo no Brasil. Percebe que o investimento na formação é imprescindível na melhoria da qualidade do ensino, em especial, o destinado aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Na fala de Hortência há realce para a postura crítica de uma educadora preocupada com o ensino de melhor qualidade por meio da formação. Desse modo, refletir criticamente sobre suas ações possibilita o desenvolvimento de uma prática docente mais significativa e capaz de promover transformações no âmbito pessoal e profissional.

Nesse contexto Liberali (2010, p. 32) preconiza que refletir sobre a prática colabora com a "[...] transformação da ação [...] ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos". Esse posicionamento caracteriza o educador que atua refletindo na ação e analisando os resultados dessa ação para posterior reflexão propiciando, portanto, o desenvolvimento de uma educação voltada para emancipação do indivíduo.

A interlocutora Íris ao refletir sobre a formação continuada dá destaque aos vazios deixados na proposta curricular das formações, em especial, o compartilhamento de experiências levando em conta diversas realidades. A professora Íris considera insuficiente trocar experiências apenas com uma parceira. Concordamos com essa ideia, haja vista que a reflexão coletiva pode ampliar o compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Verificamos na narrativa da professora Íris o predomínio da reflexão prática que de acordo com Liberali (2010, p. 27) "[...] se realiza em contextos em que discussões sobre situações pedagógicas são fundamentalmente marcadas pela narrativa de fatos ocorridos na aula". Essa reflexão prática tem por base as dificuldades enfrentadas diariamente na prática docente, na qual os educadores procuram compreender suas ações levando em consideração suas experiências e o conhecimento adquirido na formação. No desenvolvimento da prática docente a interlocutora considera o compartilhamento de experiências imprescindível para melhoria do processo ensino aprendizagem. A prática docente baseada no compartilhamento de experiências estimula o desenvolvimento da prática reflexiva.

A interlocutora Magnólia considera as formações como espaço para revisitação de conteúdos adquiridos na formação acadêmica e o diferencial é que a cada ano conhece novos profissionais e novas ideias. Em seu relato percebemos o interesse em compartilhar conhecimentos teóricos a partir das discussões realizadas nas formações, mas não evidenciamos o compartilhamento de experiências diárias da prática docente.

Constatamos que a interlocutora desenvolve uma reflexão do tipo prática, esse tipo de reflexão segundo postula Liberali (2010, p. 28) "[...] está relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental". Para debater sobre a prática o conhecimento é imprescindível para o aprofundamento da discussão das soluções dos problemas da prática por meio da própria prática.

Na reflexão da interlocutora Rosa, percebemos que considera necessária e importante estar efetivamente revalidando os conhecimentos e, consequentemente, a prática. Enfatiza a formação continuada como atividade que possibilita a reconstrução e a reconstituição da experiência, uma atividade de melhoria do desenvolvimento profissional individual e coletivo.

É necessário ressaltar que atividade docente se concretiza em ações práticas e para isso o embasamento teórico é imprescindível. A reflexão teórica – prática, neste caso, ocorre constantemente num diálogo consigo mesmo, com os teóricos que elaboram os conhecimentos e que usamos como referência e com o contexto de nossa prática (ALARCÃO, 2011).

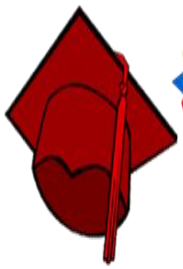
É importante que esse diálogo não ocorra apenas numa condição puramente descritiva, mas que chegue a uma condição que explique o porquê dos fatos e posteriormente, a elaboração de uma crítica. Sobre esse aspecto, percebemos que o professor está em constante processo de construção e reconstrução de sua prática, incorporando o conhecimento que aprende nas formações ao seu repertório, realizando a transposição na sua prática docente.

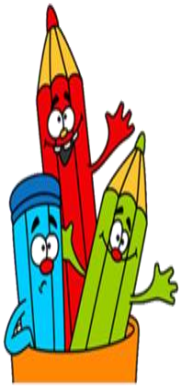
A interlocutora Vitória menciona que sua prática docente é redirecionada constantemente por meio da prática reflexiva. A professora informa que realiza um processo de refletir criticamente sobre suas ações desenvolvidas individualmente ou coletivamente. Essa reflexão necessita ser vista como uma atitude dialógica e não individual. A reflexão-na-ação acompanha a ação, implicando um diálogo com ela, acontece durante a ação sem haver descontinuidade, mas podendo ser reorientada por alguns momentos. A reflexão sobre a ação é necessária ao desempenho permanente na formação profissional do professor.

A reflexão-na-ação pode ser considerada "[...] o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional" (GÓMEZ, 1993, p.104). Pode ser considerada uma das melhores ferramentas de aprendizagem quando o professor tem interesse e é aberto ao complicado contexto das ações que orientam a prática docente.

A reflexão sobre a ação segundo Gómez (1993, p. 105) "[...] supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o *conhecimento-na-ação* e a *reflexão-na–ação* em relação com a situação problemática e o seu contexto". Esse tipo de reflexão favorece um afastamento da ação, que é construída mentalmente com a finalidade de que suas particularidades e procedimentos sejam analisados. Para isso, é preciso utilizar o conhecimento para descrever, analisar e avaliar. Refletir criticamente sobre a ação torna o professor um profissional com capacidade para atuar com a possibilidade de emancipação sendo necessário, portanto, uma confrontação entre a teoria e prática o que favorecerá a transformação pessoal.



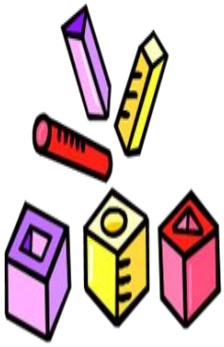
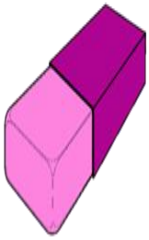
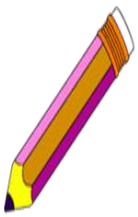






CONCLUSÃO






CONCLUSÃO

Escrever a conclusão deste estudo foi uma tarefa muito especial por nos fazer rememorar a trajetória percorrida no estudo e na pesquisa. Cada etapa vivenciada no desenvolvimento da pesquisa é lembrada como momento de muitos aprendizados, de dúvidas, de desencontros e, principalmente, de encontros e de descoberta. Encontros e descobertas que nos possibilitaram a definição do objeto de estudo e do caminho teórico-metodológico da investigação e, principalmente, nos permitiram alcançar os objetivos definidos para o desenvolvimento desta dissertação.

Durante a construção deste estudo cada página escrita foi marcada pela desconstrução e reconstrução de conhecimentos, tendo como auxílio à revisitação de teorias que embasam a pesquisa. Desenvolver um estudo sobre reflexão na formação continuada de professores é de extrema importância, pois essa formação no momento atual tem sido alvo de constantes estudos e pesquisas entre os profissionais da educação que põem em discussão diferentes aspectos dos processos formativos, com especial atenção para os processos reflexivos na formação de professores.

A despeito dos estudos desenvolvidos sobre o tema pesquisado priorizamos como questão de pesquisa a seguinte indagação: Como ocorre o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores? A demarcação dessa questão foi fundamental no desenvolvimento da investigação, pois definimos objetivamente o objeto de estudo, com a convicção de que seria imprescindível falar sobre formação continuada, sobre reflexão e sobre alfabetização como referenciais importantes para a análise dos dados.

Ao analisarmos a formação continuada de professores verificamos que as perspectivas das interlocutoras sobre essa temática são inquietadoras, porque revelam o desencantamento com os processos formativos em face de seu distanciamento das necessidades que surgem na prática docente. Da mesma forma que ocorre em outras profissões, também na docência é importante garantir que os professores tenham um permanente processo de formação no sentido de assegurar o saber e o saber fazer bem no exercício profissional, com vista à qualidade de educação, que compreende como processo articulado por diferentes dimensões: técnica, ética, política e humana e social, entre outras.

Entendemos que não é qualquer formação que irá contribuir para a reinvenção do ser professor e da prática docente. Postulamos uma formação comprometida como os conhecimentos profissionais docentes, com a valorização da experiência e orientada pela reflexão crítica. A reflexão que o professor realiza sobre a formação continuada e sobre a

prática pode favorecer a compreensão dos pressupostos subjacentes a elas, bem como pode despertar os professores para a necessidade de maior envolvimento com seus processos formativos. Compreendemos que a formação de professores é condicionada ao contexto histórico e tem assumido diversas perspectivas, sendo determinada por diferentes posições epistemológicas referentes à educação, ao ensino e ao ser professor. Partindo dessas análises sobre formação continuada de alfabetizadores, a conclusão deste estudo foi produzida considerando os aspectos registrados (FIGURA 6).



Figura 6: Tópicos geradores das questões norteadoras

Fonte: Questões norteadoras da pesquisa

Conforme ilustrado na Figura 6 retomamos as questões norteadoras deste estudo para a escrita da conclusão da pesquisa, apresentando os resultados conclusivos. Em relação ao como se caracteriza o processo de formação continuada de alfabetizadores constatamos que esse processo se configura, para as professoras alfabetizadoras, como essencial para a elaboração de novos saberes sobre a profissão, a partir da unidade teoria/prática. Os dados mostram que a formação ocorre em diferentes contextos, a partir de programas de formação gerenciados institucionalmente. Programas propostos tanto pelo Ministério da Educação, quanto pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina/PI.

Esses programas preocupam-se com os problemas da prática docente, além de objetivarem a melhoria dessa prática e, consequentemente, a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita. Entendemos que a formação continuada proporciona conhecimentos indispensáveis para tornar o professor um profissional capaz de superar as dificuldades que

permeiam a prática docente, capaz de construir saberes, reconstruir sua prática nos diversos momentos de aprendizagens individuais e coletivas propiciados nas formações.

A ênfase dada à retradução dos conhecimentos da formação no âmbito da prática é um aspecto importante para explicitar a relação da unidade teoria/prática, oportunidade para o professor desenvolver a capacidade de refletir sobre suas ações e sobre seu envolvimento nos processos formativos, o que poderá contribuir com o autoconhecimento e com o conhecimento da realidade da prática e da formação.

O estudo nos permite pressupor um crescente avanço qualitativo na formação continuada de alfabetizadores. Cada vez mais as formações se dispõem a formar profissionais preparados por meio da autorreflexão em torno das transformações no ser professor e nos espaços cotidianos de sala de aula. Há também uma disposição para contribuir com a redefinição dos conhecimentos profissionais dos professores, tendo como ponto de partida a prática docente. Para isso, é necessário o compromisso e responsabilidade do poder público na garantia de um salto qualitativo nos programas de formação (inicial e continuada de professores), evitando a descontinuidade das políticas implementadas e de propostas que não levem em consideração as necessidades formativas dos professores.

No que diz respeito aos conhecimentos privilegiados na formação continuada de alfabetizadores a investigação indica três aspectos que precisam de atenção especial. O primeiro é que as formações respaldadas na racionalidade técnica, particularmente a formação do Alfa e Beto/IAB focalizam apenas o saber fazer, para controlar a prática docente alfabetizadora. O segundo aspecto refere-se às formações que abordam a teoria e a pedagogia da alfabetização, mostrando a evolução do conceito de alfabetização e a importância de se alfabetizar considerando os usos sociais da leitura e da escrita. O terceiro aspecto, bastante discutido, trata de uma reflexão quanto à necessidade de se ouvir os alfabetizadores sobre o que desejam e o que precisam na formação continuada para uma efetiva melhoria da prática docente e para o fortalecimento do saber profissional.

Diante dessas constatações percebemos que os conhecimentos da formação continuada de alfabetizadores necessitam de constantes reavaliações, para de fato corresponderem às peculiaridades da prática docente no ensino da leitura e da escrita. Os alfabetizadores reconhecem que os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica não são suficientes para dar conta dos novos desafios do processo de alfabetização de crianças e, por isso, indicam a formação continuada como propiciadora de importantes conhecimentos que podem influenciar a melhoria da prática docente.

No processo de análise das narrativas das alfabetizadoras, constatamos que a prática apresenta muitos desafios, muita complexidade, e nem sempre é uma prática prazerosa, em face dos conflitos e dilemas vivenciados. Conflitos e dilemas acerca de como lidar com os erros das crianças na alfabetização, sobre como intervir para desencadear a aprendizagem, sobre como auxiliar os alunos a se organizarem, sobre como trabalhar com a inclusão, dentre outros aspectos.

Ademais, a realidade da prática docente alfabetizadora mostra que professor não é responsável apenas pelo ensinar/aprender, mas tem o desafio de formar o aluno para o exercício da cidadania. Tem o desafio de contribuir com uma educação de qualidade em uma sociedade marcada pelas transformações e pela insegurança. Consideramos, portanto, que a conquista de resultados satisfatórios em relação a esses conflitos e dilemas não dependem apenas do compromisso de ser professor, da busca constantemente por formação, mas também é necessário garantir a esse profissional as condições favoráveis para o exercício da profissão e se reconhecimento e valorização.

O estudo também oportunizou a identificação de situações formativas que possibilitam a reflexão na formação continuada. Dentre essas situações há uma ênfase em relação à formação em serviço com o assessoramento de pedagogos escolares, realizado durante o horário pedagógico e nos planejamentos de ensino, identificando o coordenador pedagógico como mediador na formação continuada.

As análises apresentaram, ainda, a contribuição das Políticas de formação continuadado que oportuniza aos alfabetizadores a ampliação dos conhecimentos sobre alfabetização em seus diferentes aspectos e que tem com um dos princípios a reflexividade. No PNAIC o exercício de reflexão sobre a prática docente é desencadeado pelo compartilhamento de saberes e de experiências relacionados ao processo de alfabetização. A reflexão busca o aprimoramento da prática docente alfabetizadora e é desenvolvida a partir da relação teoria/prática.

No decorrer desta pesquisa constatamos que todas as interlocutoras participam da formação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, que consideram uma boa formação por abordar as etapas do processo de construção da escrita, a compreensão de como ocorre esse processo, ou seja, por focalizar conhecimentos teóricos e práticos referentes ao processo de alfabetização, orientando-se por uma perspectiva interdisciplinar. Essa lógica da formação, de acordo com os dados da pesquisa, colabora para que os alfabetizadores sejam capazes de relacionar teoria e prática, reconhecendo a unidade entre elas.

Quanto aos conhecimentos relativos à alfabetização e ao ser professor alfabetizador, contemplados na formação continuada, as interlocutoras mencionam a importância do diálogo dos processos formativos com as experiências que desenvolvem no ensino da leitura e da escrita. Mencionam, de modo especial, que os conhecimentos da formação continuada tratam da alfabetização, abordando os paradigmas de alfabetização, a construção da escrita pela criança, a alfabetização na perspectiva do letramento, a alfabetização e educação inclusiva e em classes multisseriadas no campo, entre outros temas inerentes ao ensino da linguagem escrita.

Ao rememorarem os processos formativos vivenciados, as interlocutoras informam que nem sempre os conhecimentos enfatizados nesses processos atenderam à realidade da sala de aula por serem definidos ser a parceria com os alfabetizadores. Esse dado mostra a fragilidade da formação continuada pensada apenas por especialistas, sem uma aproximação com a realidade das escolas e das práticas docentes. Mostra, também, que é preciso considerar a prática como fonte do aprender a ensinar, como fonte de conhecimentos. A formação continuada, nesta concepção, exige uma aproximação com a prática docente para valorização dos saberes da experiência, que devem servir como inspiração para a definição dos conhecimentos a serem socializados.

Ao analisarmos os dados sobre a reflexão como princípio da formação continuada de alfabetizadores concluímos que nem todas as propostas formativas focalizaram esse aspecto. As propostas de naturezas tradicionais e tecnicistas revelaram uma grande preocupação com o como ensinar, preocupadas com o controle do ensino e da prática docente. Para assegurar esse controle oferecem manuais de professores conteúdo o planejamento do ensino para ser executado pelos professores. Dentro dessa realidade entendemos que aos alfabetizadores são percebidos como técnicos e que a reflexão direciona-se para a dimensão tecnicista da prática docente.

Nas análises, portanto, identificamos uma reflexão técnica nessas formações pautadas na racionalidade tecnocrática, pois denotam preocupação apenas com os resultados e não com o processo de ensino da linguagem escrita, O interesse maior está relacionado à eficiência e eficácia dos meios para chegar determinados fins, sendo que esses fins não estão acessíveis à crítica ou à mudança, ou seja, há uma preocupação exagerada com o desenvolvimento de um conhecimento sobre como ensinar para a melhoria da ação.

A formação continuada precisa atender às necessidades do professor que surgem diariamente no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, não pode ser vista como um arsenal de modelos de metodologia de ensino ou relação de conteúdos que deverão ser

seguidos, para a resolução de todas as dificuldades relacionadas à prática docente alfabetizadora. No desenvolvimento da leitura analítica dos dados verificamos, também, o desenvolvimento da reflexão prática, quando os alfabetizadores limitam-se a analisar experiências restritas à sala de aula, pensando nos problemas da prática, buscando uma solução, sem questionamos sobre o que, porque e o para que se ensina e sobre como reelaborar a prática docente alfabetizadora.

Os dados analisados mostram encaminhamentos para uma reflexão crítica na formação continuada de alfabetizadores, uma reflexão voltada para o questionamento das práticas docentes e das teorias que fundamentam essas práticas em contextos históricos e sociais, com a finalidade de reestruturação e de desenvolvimento da autonomia e emancipação docente.

Compreendemos que a formação continuada possibilita às professoras alfabetizadoras uma postura reflexiva acerca da prática docente, dos contextos e a realidades nas quais essa prática acontece. É uma reflexão que não se limita à sala de aula, à escola, mas que ultrapassa os seus muros, pois os envolvidos na formação refletem de modo individual e coletivo, questionando: O que ensinar? Por que ensinar? Para que ensinar? Quais possibilidades de mudanças nas práticas desenvolvidas? A reflexão individual acontece por meio de narrativas escritas, e a coletiva na socialização e compartilhamento de saberes e experiências.

Ao desenvolvermos este estudo utilizando a pesquisa narrativa como possibilidade de produção de dados de pesquisa sobre a reflexão na formação continuada de alfabetizadores, tivemos o cuidado para que não se tornassem vazias de significados, apresentando apenas exposição e descrição de fatos sucedidos, relatos de experiências de vida sem vinculação e problematização. Com esse cuidado vivenciamos todas as etapas da investigação, sabendo que precisávamos ter clareza sobre o porquê, o quando e como usar a narratividade na pesquisa formação, tendo em vista que esse tipo de investigação possui, também, componentes formativos. Diante do que obervamos com um olhar cuidadoso e sistemático desenvolvemos a pesquisa e, cientes da provisoriedade dos conhecimentos, elencamos alguns pontos básicos, suscitados nas narrativas das interlocutoras sobre a reflexão na formação continuada de alfabetizadores:

- O processo de formação inicial e continuada não deve se estabelecer apenas na perspectiva de transmissão de conhecimentos, mas precisa objetivar o desenvolvimento profissional docente;

- A escola pode tornar-se contexto de formação e de compartilhamento de saberes e de experiências, envolvendo gestores escolares, coordenação pedagógica, professores e demais sujeitos envolvidos na instituição de ensino;
- As possibilidades de desenvolvimento de prática docente reflexiva devem fundamentar tanto os processos formativos, quanto as práticas docentes, enquanto relevantes para a melhoria do processo ensino aprendizagem.
- O professor como sujeito em formação tem a possibilidade de autorreflexão, de pensar na ressignificação de suas atividades e, consequentemente, de ressignificar-se como profissional.
- Os processos de formação continuada são preciosíssimos quando possibilitam relacionar os pressupostos teóricos estudados com a prática docente. A teoria da formação possibilita uma melhor compreensão a sua prática, dando-lhe significado.

A reflexão sobre os aspectos destacados mostra o quanto a formação continuada de alfabetizadores é importante na qualificação da prática docente, bem como a necessidade de ampliar a reflexão nos processos formativos como aspecto que favorece ao autoconhecimento e ao conhecimento da prática. Esperamos que os resultados apresentados possam colaborar na construção do conhecimento sobre o tema estudado, trazendo contribuições teóricas e metodológicas relacionadas à formação e a prática alfabetizadora.

Para concluir esta parte de nosso estudo não podemos deixar de mencionar sobre aquilo que foi essencial na caminhada investigativa: o crescimento pessoal e profissional. Durante a trajetória do estudo conseguimos aprofundar conhecimentos, ressignificar nossas práticas e conhecer novas perspectivas em relação à temática formação continuada, que continua sendo excitante e provocativa.

Foram muitos os desafios, as dúvidas e os questionamentos, mas prevaleceu o nosso espírito investigativo e o desejo de dar visibilidade ao pensamento e as experiências significativas na área da formação continuada de alfabetizadores, ou seja, escrever essa dissertação significou uma verdadeira provocação, um verdadeiro desafio no sentido de produzir conhecimentos e de nos gestarmos como pesquisadora, compreendendo que existem muitos jeitos de se ver a realidade e que o formato teórico e metodológico que imprimimos a esta pesquisa é apenas uma das muitas possibilidades investigativas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.) **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto Editora, 1996.

_____. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

_____. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli E. D. de**. Etnografia da Pratica Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional**: novas estratégias. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BATISTA, Antônio A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: Carvalho, Maria A. F.; Mendonça, Rosa H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: Ed. UFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

_____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC; 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua 1ª a 4ª séries, Brasília, 1997.

_____. Ministério de Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**, em Cursos de Nível Superior, maio, 2000.

_____. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: orientações gerais, 2006. Catálogo.

_____. MEC. SEED. **Pró-Letramento** - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Guia Geral. Brasília: MEC, 2007.

_____. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 jul. 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa**: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores. Brasília: MEC, SEB, 2015.

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

BRITO, A. E**.** Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J.A.C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: Ed. UFPI, 2007. p. 47-62.

_____. A Formação Inicial como Processo Constitutivo de Aprendizagem e de Saberes Docentes. In: MENDES SOBRINHO, J.A. C; LIMA. G. S. B. (Org.). **Formação e prática pedagógica e pesquisa em educação:** retratos e relatos. Teresina: Ed. UFPI, 2011. p. 17-31.

_____. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. In: **Revista Iberoamericana de Educação**. Espanha, n. 44, p. 1-9, nov. 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1877Brito.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. O encontro com a pesquisa: das possibilidades e dos desafios. In: IBIAPINA, I. M. L. M. (Org.). **Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-14.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: _____. MENDES, Geovana, M. L., SANTOS, Roseli A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, Brasília-DF: CAPES. 2008. p. 43-63.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 1996. p. 139-182.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: RJ, Vozes, 2004. p. 51-68.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: Ed. UFU, 2011.

CUNHA, M. I. da. CONTA-ME AGORA!: AS NARRATIVAS COMO ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS NA PESQUISA E NO ENSINO. **Rev. Fac. Educ**., São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan.1997. Disponível em: http/www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script... Acesso em: 12 jun. 2014.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, M. C. **Formação Continuada**: Um estudo sobre a influência do PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Disponível em: http://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/formacao-continuada.htm. Acesso em 20 ag. 2015.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a escrita**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. A formação continuada de professores: enfim o que e sugerem os docentes? In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. (Org.). **Formação continuada de professores**: Reflexões sobre a prática. Recife: Ed. UFPE, 2010. p. 53-72.

FORMOSINHO, J. (Org.) **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto, PT: Porto, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, R. L. (Org.) **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2008.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas, v.13, n.37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

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

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM, 2001.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA. A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Publicações Dom Quixote, 1999. p. 93 – 114.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2010.

JAEHN, Lisete. **Educação para a emancipação em** Adorno. Passo Fundo, RS: Ed. UPF, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998. p. 37-50.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E.C., ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: Ed. PUCRS/EDUNEB, 2006. p. 21-40.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra. ; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90 – 113.

KRAMER, S.; JOBIM, E. ; SOUZA, S. (Org.). **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Editora Ática, 2006.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores**: questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-87.

LIMA, M. G. S. B. Autobiografias de professores e formação: releituras de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C; LIMA. G. S. B. (Org.). **Formação e prática pedagógica e pesquisa em educação:** retratos e relatos. Teresina: Ed. UFPI, 2011. p. 33-53.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, n. 36, p. 13-20, 1995.

_____. **Formação continuada**: reflexões alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MENDES SOBRINHO, J.A.C. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Revista Linguagem, educação e sociedade** do programa de pós-graduação em Educação da UFPI: Teresina, ano 11, n.15, p. 72-92, jul./dez. 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos/SP: Ed. UFSCAR, 1996. p. 59-91.

_____. Educação: Currículo. **Revista E-Curriculum**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós Graduação Educação: v. 1, n. 1. 2005. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

McLAREN, Peter. **A vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução ZIMMER, Luci Pellande. Life in schools. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NÓVOA, A. [**Entrevista** concedida em 13 de setembro de 2001]. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com/br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Os professores e o novo espaço público da educação. **Educação e sociedade**: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2006. p. 19-45.

_____. **Vida de professores**. Porto, PT: Porto, 1995.

_____. **O professor e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão Professor**. Porto, PT: Porto, 1997.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, J. B. A. **Programa Alfa e Beto de alfabetização**: manual da escola. 10. ed. Brasília: Instituo Alfa e Beto, 2011.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto, PT: Porto, 1999.

PASSEGGI; Conceição. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. p. 1- 4.

_____. Memoriais: Injunção Institucional e Sedução Autobiográfica. In: _____. SOUZA, Eliseu Clementino de. **(Auto) Biografia**: formação, território e saberes. Natal: Ed. UFRN: São Paulo: Paullus, 2008. p. 103-127.

_____. Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: _____. BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, Memoriais**: pesquisa e formação docentes Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-58.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ . **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação**: quando as memórias narram a história da formação. 2007.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005. Disponível em http://coralx.ufsm.br/revce/. Acesso em 20 out. 2015.

SEMEC. A política de educação que Teresina aprovou: educação municipal passado, presente e futuro. **Informativo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura**. Teresina, 1997 a 2004.

_____. **Relatório de atividades**. Plano de governo 2005/2008. Teresina, fevereiro, 2005.

SCHÖN, Donald. **Educando profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

_____. **Educando profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr., 2004, p. 5-17.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUSA, Elizeu Clementino de; ABRANHÃO, M. H.M. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2006. p. 135-147.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22 – 39, jan./abr. 2006.

_____. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2008.

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

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, *Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval*, n. 13, p. 5-20, Jan/Fev./Mar./Abr. 2000.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

VAL, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria A. F.; Mendonça, Rosa H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: Ideias e Práticas. Lisboa, PT: Educa, 1993.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari L. (Org.) **Formação de educadores** – desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 35-55.

_____. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Considerações sobre a escrita do Memorial

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

Memorial de Formação

TÍTULO DA PESQUISA: REFLEXÃO NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: dos desafios e das possibilidades.

ORIENTADORA: Prof.ª Dra. Antonia Edna Brito

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Investigar o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DO MEMORIAL

Prezado (a) professor (a),

O memorial é uma ferramenta de pesquisa e formação, que propicia ao narrador uma ação de reflexão e de formação, contribuindo para o autoconhecimento e o conhecimento da prática. A edificação de um memorial na investigação científica deve ressaltar o objeto da pesquisa. No caso deste estudo focalizamos a formação continuada de alfabetizadores.

Por essa razão, solicitamos que compartilhe conosco sua história de vida profissional. Na escrita do memorial você terá a oportunidade de se reencontrar consigo mesma, refletindo sobre as diferentes etapas de seu processo de formação. Pretendemos que a escrita do memorial estabeleça subsídios para nossa pesquisa, colaborando na escritura do memorial sobre seu percurso de formação continuada, observando o roteiro a seguir.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração para a realização desta pesquisa e colocamo-nos a inteira disposição para esclarecimento sobre as dúvidas sobre este gênero textual, ou quaisquer outras dúvidas através dos seguintes contatos: (86) 8869-1048 / 9986-0769 / 3252-5033 / erineidepaz@yahoo.com.br

"Sempre que os homens sentiram a necessidade de conservar os instantes que a história comporta, a escrita se fez lei. Em todos os tempos, o homem que soube escrever foi rei."
JEAN

Erineide Cunha de Sousa
Mestranda

APÊNDICE B – Roteiro norteador para elaboração do Memorial de Formação

Roteiro Norteador para Elaboração de Memorial

1. Identificação:

   Escreva sobre sua história profissional descrevendo dados sobre:

1.1 Nome

1.2 Formação profissional

1.3 Tempo de docência

1.4 Local que trabalha

1.5 Jornada de trabalho

1.6 Tempo de trabalho na alfabetização

2. Trajetória de Formação:

   Fale sobre sua formação inicial e sobre os investimentos feitos na formação continuada. Em relação à formação, comente a respeito de:

- Como ocorre a formação continuada
- Conhecimentos contemplados na formação continuada, destacando se esses conhecimentos correspondem aos desafios de sua prática.
- Situações que favorecem a reflexão sobre a prática docente, informando se há espaços coletivos de discussão e análise sobre a formação e a prática docente.
- Cursos de formação continuada dos quais tem participado em sua história de vida profissional.
- Suas expectativas em relação à continuidade da formação continuada, destacando os conhecimentos que considera relevantes na formação do alfabetizador.

"A memória de longo prazo é a que retém de forma definitiva a informação, permitindo sua recuperação ou evocação. Nela estão contidos todos os nossos dados autobiográficos e todo nosso conhecimento. Sua capacidade é praticamente ilimitada".

Roberto Godoy

APÊNDICE C – Orientações para a entrevista narrativa

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

Roteiro da Entrevista Narrativa para os Interlocutores da Pesquisa

Esta entrevista ajudará no processo de atingir os objetivos desta pesquisa que será investigar o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores. Solicitamos sua colaboração no provimento de informações requeridas nesta entrevista narrativa, pois as informações colhidas contribuirão para promover a construção dessa dissertação de mestrado, desenvolvida na Universidade Federal do Piauí – UFPI, através do Programa de pós-graduação em educação/UFPI (PPGEd) sob orientação da Profa. Dra. Antonia Edna Brito.

Comente sobre a formação continuada, destacando os espaços de compartilhamento de experiências.

Que aspectos referentes à formação e a prática docente são analisadas na formação continuada?

De que forma a reflexão compartilhada contribui com a revisitação de sua prática?

APÊNDICE D – 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

Pesquisador responsável: Dra. Antonia Edna Brito
Telefone para contato: (86) 98291129
Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação
Pesquisadora participante: Erineide Cunha de Sousa
Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 8869-1048/ 9986-0769/ 3252-5033

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você decide se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa é intitulada Reflexão nos processos de formação continuada de alfabaetizadores: dos desafios e das possibilidades tem como objetivo geral *Investigar o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores* e como questões norteadoras da pesquisa: *Como se caracteriza a formação continuada de professores alfabetizadores? Que conhecimentos são privilegiados na formação continuada de alfabetizadores? Quais situações formativas possibilitam a reflexão sobre a prática? Que aspectos relativos à alfabetização e ao ser alfabetizador são considerados na reflexão desenvolvida na formação continuada?*

Utilizaremos como metodologia de pesquisa, as narrativas, tendo como instrumentos para produção de dados o memorial e a entrevista narrativa em que você escreverá sobre sua trajetória de professor alfabetizador na rede municipal de ensino. Como é uma pesquisa que tem como perspectiva contribuir com a formação de professores, você estará também contribuindo para uma análise mais efetiva da prática alfabetizadora implicando no aprimoramento desta prática formativa.

Vale ressaltar que em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas e terá seu nome e identidade mantidos em sigilo. Toda a pesquisa será financiada pelo pesquisador responsável e você é isento de qualquer despesa com relação à execução da pesquisa.

A pesquisa terá um período de execução de 24 meses e você tem o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____ RG _____.
CPF_____ Nº de matrícula_____.

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo "Reflexão nos processos de formação continuada de alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades", como sujeito. Fui suficientemente informada a respeito a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Discuti com Prof.ª Drª Antonia Edna Brito sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer beneficio que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste Serviço.

Teresina, ____/____/_____

_____

Nome e Assinatura do sujeito

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecido sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:_____
RG: _____
Assinatura: _____

Nome:_____
RG: _____
Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, _____/_____/_____

APÊNDICE E – Termo de Confidencialidade

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 CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: REFLEXÃO NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: DOS DESAFIOS E DAS POSSIBILIDADES
Pesquisador responsável: Dra. ANTONIA EDNA BRITO
Instituição/Departamento: CCE/UFPI
Telefone para contato: (86) 98291129
Local da coleta de dados: ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participes cujos dados serão coletados em questionários, entrevistas e memoriais da reflexão e formação continuada de alfabetizadores. 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) Antonia Edna Brito. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina (PI), _____de _____de 2015.

_____

Prof.ª Dra. Antonia Edna Brito

APÊNDICE F – Declaração dos pesquisadores

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

DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Federal do Piauí
Nós, Dra. Antonia Edna Brito e Erineide Cunha de Sousa, pesquisadoras da pesquisa intitulada "Reflexão nos processos de formação continuada de alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades" declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004);
- Assumimos 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 da Dra. Antonia Edna Brito da área de Humanas/Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos 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 do 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.

Teresina (PI), ___ de _____ 2015.

_____
Dra. Antonia Edna Brito/ CPF: 138.116.733-00
Pesquisador responsável

_____
Erineide Cunha de Sousa/ CPF: 274.267.183-87
Pesquisadora Assistente

APÊNDICE G – Ofício de encaminhamento

Teresina, _____/_____/2015

Ilmo. Senhor
Prof.ª Ms. Adrianna Setubal Santos
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Cara Professora,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado "REFLEXÃO NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: DOS DESAFIOS E DAS POSSIBILIDADES", para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/2012 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmo também:

1. Que esta pesquisa ainda não foi iniciada.
2. Que não há participação estrangeira nesta pesquisa.
3. Que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário.
4. Que apresentarei o relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI.
5. Que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

_____
Drª. Antonia Edna Brito/CPF: 138.116.733-00
Pesquisador responsável

_____
Erineide Cunha de Sousa/CPF: 274.267.183-87
Pesquisadora Assistente

Instituição: UFPI/ CCE
Área: Humanas/Educação
Departamento: DMTE

ANEXOS